

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Patrícia Goulart Tondineli
(Orgs.)



CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E DE DESCRIÇÃO DE LÍNGUAS AUTÓCTONES E ALÓCTONES

Coleção Pós-Graduação da UNIR



Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Patrícia Goulart Tondineli

(Organizadoras)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitora Marcele Regina Nogueira Pereira
Vice-Reitor José Juliano Cedaro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Lou-Ann Kleppa
 Ariana Boaventura Pereira
 Carlos Alexandre Trubiliano
 Eliane Gemaque Gomes Barros
 Gean Carla Silva Sganderla
 Leandro Soares Moreira Dill
 Márcio Secco
 Marli Lúcia Tonatto Zibetti
 Pedro Ivo Silveira Andretta
 Ricardo Gilson da Costa Silva
 Xênia de Castro Barbosa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Carlos André da Silva Müller
Gabriel Eduardo Melim Ferreira
Wanderley Rodrigues Bastos
João Paulo Assis Gobo
Patrícia Goulart Tondineli
Lucas Martins Gama Khalil
Quesler Fagundes Camargo
Estevão Rafael Fernandes
Élcio Aloísio Fragoso



Editora Filiada



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

BR 364, Km 9,5
Campus Unir
76801-059 - Porto Velho - RO
Tel.: (69) 2182-2175
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Patrícia Goulart Tondineli
(Organizadoras)

Coleção Pós-Graduação da UNIR



Porto Velho - RO

© 2021 by Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Patrícia Goulart Tondineli (Organizadoras)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não
Comercial 4.0 Internacional.



Capa:

Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Imagem: História em quadrinhos retrata língua indígena de sinais - Portal NCN

Revisão:

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Projeto gráfico:

Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:

Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones /
organização Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Patrícia Goulart Tondineli. - Porto Velho,
RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021.

213 p.; il.

ISBN: 978-65-87539-47-8 (digital)

1. Linguística - ensino. 2. Ensino a distância. 3. Materiais didáticos. 4. Língua indígena.
I. Cotinguiba, Marília Lima Pimentel. II. Tondineli, Patrícia Goulart. III. Fundação Universidade
Federal de Rondônia.

CDU 801.61:37

Sumário

- 7 **APRESENTAÇÃO**
Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Patrícia Goulart Tondineli
- 13 **EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS NA MODALIDADE
REMOTA EM VIRTUDE DA PANDEMIA PARA IMIGRANTES COM
FOCO NO ENEM/2020**
Elyzania Torres Tavares
Marco Paulo Bastos Souto Vieira Sales
Marília Lima Pimentel Cotinguiba
- 27 **DE LÍNGUAS MINORIZADAS DOS NÚCLEOS DE IMIGRANTES A
DISCIPLINAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DE
LÍNGUAS ALÓCTONES NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS SOB
A PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA**
Otávio de Oliveira Silva
- 54 **MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA IMI-
GRANTES: ANÁLISE E REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DO PLAC**
Gabriel Costa Pereira
Marília Lima Pimentel Cotinguiba
- 74 **DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DA(S) LÍNGUA(S) NAMBIKWARA
E A FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DE LÍNGUISTAS NATIVOS**
Mônica Cidele da Cruz
Wellington Pedrosa Quintino

- 104 PRODUÇÃO DE UMA HQ E DE UM GLOSSÁRIO BASEADOS NA LÍNGUA TERENA DE SINAIS DA TERRA INDÍGENA CACHOEIRINHA DE MIRANDA/MS
Denise Silva
Priscilla Alyne Sumaio Soares
Kelly Priscilla Lóddo Cezar
- 129 ESTUDO DESCRITIVO SOBRE AS VALÊNCIAS VERBAIS NO SISTEMA LINGUÍSTICO DA LÍNGUA AIKANÃ
Gabriel Cardoso de Aguiar
Patrícia Goulart Tondineli
- 160 NARRATIVAS INDÍGENAS: HISTÓRIAS OU POEMAS?
Maria Sílvia Cintra Martins
- 178 LETRAS INVISÍVEIS: A TRAJETÓRIA OMISSA DA LITERATURA INDÍGENA NO BRASIL
Maria Célia Gomes de Souza
Rubra Pereira de Araújo
- 194 AS LÍNGUAS ANGOLANAS E OS DICIONÁRIOS
Bernardo Sacanene
- 210 SOBRE OS AUTORES (AS)

APRESENTAÇÃO

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Patrícia Goulart Tondineli

Como pesquisadores da área de Letras, com frequência, deparamo-nos com vários conceitos sem que nos atentemos para as peculiaridades dos termos que usamos na área, aos quais se ligam, quase sempre, a outros tantos conceitos e pressupostos, como a própria definição do que é a língua e a reflexão metodológica do ensino de uma língua.

Se essa questão já é complexa, quiçá pensarmos na questão de políticas públicas plurilíngues, em detrimento do monolingüismo que vigora no país, garantindo, assim, o *status* de cooficiais a outras línguas, autóctones e alóctones, faladas várias partes do Brasil. Sobre o caráter plurilíngue do nosso país, apresentam-se os seguintes dados: em torno de 170 línguas autóctones (aquelas faladas originalmente em determinado espaço geográfico, como as línguas indígenas) e 30 línguas alóctones (línguas transplantadas de uma região para outra, como as línguas de imigração) (Oliveira, 2009, s/p).

Novamente, aqui, na própria definição de línguas autóctones e alóctones, deparamo-nos com peculiaridades, pois a conceituação e o entendimento efetivo do que sejam essas línguas dependem da forma como entendemos “comunidade linguística”, seus pressupostos e seus limites. As línguas autóctones e alóctones, justamente por tais particularidades, encaixam-se no que expõe Cavalcanti sobre a diversidade de contextos bilíngues de minorias do Brasil.

[...] no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: (i). comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; (ii). comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.) na região Sudeste e Sul, que mantém ou não sua língua de origem; (iii). comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigran-

tes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país (Cavalcanti, 1999, p. 388).

Necessário é, portanto, reconhecer a importância dessas línguas como elementos de transmissão da cultura e como referências identitárias para os diversos grupos sociais que vivem no país; entendê-las, portanto, como signo de identidade, de pertencimento. Reflexão esta que pretende este livro¹, que apresenta nove capítulos em que aspectos relacionados à aprendizagem, à descrição e à valoração das línguas autóctones e alóctones são apresentados.

Este livro está organizado em duas grandes áreas, como o próprio título já indica: (i) aprendizagem; (ii) descrição linguística – sendo essa divisão não segmental. Os cinco primeiros capítulos, então, tratam de questões referentes à aprendizagem de línguas autóctones e alóctones. Iniciando a discussão, Elyzania Torres Tavares, Marco Paulo Bastos Souto Vieira Sales e Marília Lima Pimentel Cotinguiba, em “Experiências de ensino de português na modalidade remota em virtude da pandemia para imigrantes com foco no ENEM/2020”, apresentam experiências de professores de língua portuguesa, integrantes da equipe do Programa de Extensão *Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho* (UNIR), com aulas no formato remoto emergencial, em virtude da pandemia COVID-19, para imigrantes participantes do curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Na sequência, o capítulo “De línguas minorizadas dos núcleos de imigrantes a disciplinas escolares da educação básica: o ensino de línguas alóctones nas redes públicas estaduais sob a perspectiva glotopolítica”, escrito por Otávio de Oliveira Silva, discute, através de uma perspectiva glotopolítica (Lagares, 2018), a educação linguística em línguas adicionais alóctones, inserindo-se nas discussões contemporâneas em torno de bases e normatividades

¹ Alguns dos textos aqui publicados referem-se a trabalhos apresentados durante o Seminário de Estudos em Linguagens Indígenas e Línguas Minorizadas (I SELIM), realizado em dezembro de 2020. Para maiores informações, acesse: www.selim.unir.br

para os componentes curriculares da Educação Básica (EB), uma vez que problematiza a elaboração de políticas públicas educacionais para Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), especificamente para a democratização do ensino plurilíngue nas escolas públicas brasileiras. Mais especificamente, reflete sobre os impactos que a determinação do ensino de inglês enquanto língua franca e global pode exercer sobre o ensino de outras línguas adicionais na educação básica, descrevendo-as e exemplificando as ações estaduais que ainda viabilizam o multilinguismo na escola pública.

Ainda sobre as línguas alóctones, em “Materiais didáticos de português para imigrantes: análise e reflexões na perspectiva do PLAc”, os autores Gabriel Costa Pereira e Marília Lima Pimentel Cotinguiba apresentam uma profícua discussão sobre materiais didáticos para ensino de português brasileiro na perspectiva do português como língua de acolhimento (PLAc) para imigrantes e refugiados. Além disso, relatam a experiência de elaboração de um livro para ensino de PLAc, com intuito de mostrar a importância do respeito às identidades linguístico-culturais da população imigrante e refugiada no Brasil.

Em transição à área de descrição linguística, mas ainda em intersecção com as questões de aprendizagem de língua(a), Mônica Cidele da Cruz e Wellington Pedrosa Quintino discorrem sobre a “Descrição e documentação da(s) língua(s) Nambikwara e a formação/qualificação de linguistas nativos”. Neste capítulo, os autores compartilham um pouco do trabalho de pesquisa e de extensão que desenvolveram na Terra Indígena Nambikwara, com os povos do Cerrado e do Vale, no município de Comodoro-MT. Aliando a este “compartilhar de experiências”, suscitam discussões e reflexões acerca da relevância da consciência fonológica para a formação de professores de língua materna, da emergência da versão/tradução de documentos oficiais para as línguas minorizadas e da importância da cooficialização dessas línguas ancestrais para a manutenção de suas vidas.

Na mesma direção, no “Produção de uma HQ e de um glossário baseados na Língua Terena de Sinais da Terra Indígena Cachoeirinha de Miranda/MS”, Denise Silva, Priscilla Alyne Sumaio Soares e Kelly Priscilla Lódido Cezar partem do princípio da invisibilidade das Línguas de Sinais indígenas, quando

se toma como parâmetro a língua brasileira de sinais urbana, reforçando a crença do monolinguismo também em relação à LIBRAS e, conseqüentemente, “o desprestígio social das demais línguas de sinais utilizadas pelos não urbanos ou pelas comunidades indígenas”, para apresentarem um conjunto de ações para o processo de criação de materiais didáticos bilíngües/multilíngües. Mais especificamente, falam sobre HQ que envolve a oralidade e a Língua Terena de Sinais, que é usada e propagada apenas parcialmente na comunidade (em contextos familiares e com pessoas mais próximas). Concluem as autoras que “materiais multilíngües são capazes de auxiliar na aprendizagem dos aprendizes surdos – formação de professores – bem como aprofundar os estudos linguísticos como prática social em contexto de superdiversidade [...] promovendo o reconhecimento dessas línguas e a possibilidade de que os surdos indígenas tenham de fato o direito a eles garantido de serem ensinados em sua língua materna”.

Em perspectiva mais descritiva, Gabriel Cardoso de Aguiar e Patrícia Goulart Tondineli analisam os verbos da língua Aikanã, língua indígena ameaçada de extinção, criando uma lista preliminar de valências verbais, a partir de 234 raízes verbais, que mostram padrões de construções e possibilidades de combinações de morfemas definidores de diáteses. Neste “Estudo descritivo sobre as valências verbais no sistema linguístico da língua Aikanã”, concluem os autores que essas listas servirão “para ampliar o conhecimento sobre a língua [...] servindo de subsídio para que a o povo Aikanã reconheça e reforce sua identidade linguístico-cultural”.

Como neste livro, que visa a reflexão e a valoração de línguas autóctones e alóctones, e sendo a nossa visão de a língua perpassa tanto a cultura quanto a identidade e é também por elas perpassada, a literatura é apresentada, já que reflete as representações culturais, nos dois próximos capítulos desta coletânea.

No primeiro deles, Maria Sílvia Cintra Martins pretende refletir sobre a seguinte questão “Narrativas indígenas: histórias ou poemas?”. Para responder à pergunta que também intitula seu texto, a autora apresenta uma defesa da existência de uma Literatura Indígena brasileira que resulte “não apenas [...] das inúmeras publicações de escritores indígenas nos últimos quarenta anos”, mas também daquela que já existe no território brasileiro antes mesmo

da chegada dos colonizadores portugueses. Na visão de Maria Sílvia Cintra Martins, para que essa defesa seja eficaz, é necessário conceber mitos, lendas e/ou narrativas míticas como pertencentes à poética, repensando a contraposição entre “escrita e oralidade” e o “trabalho de retradução”.

O segundo capítulo, que apresenta discussões sobre a linguagem literária é “Letras invisíveis: a trajetória omissa da literatura indígena no Brasil”, pondera sobre a negação da literatura indígena no percurso histórico do Brasil, em uma abordagem sobre a representação do indígena pelo não indígena, e a contribuição desta para consolidação de uma visão preconceituosa sobre esses povos, perpetuada até os dias atuais. Questionam a autoras: sabendo-se que a literatura indígena é milenar, por que somente agora inicia-se uma discussão sobre a produção literária indígena? Reflexão que fazem Maria Célia Gomes de Souza; Rubra Pereira de Araújo ao longo do texto, ponderando sobre a omissão do literário indígena ao longo da história do Brasil.

Por fim, mas não menos importante, Bernardo Sacanene nos fala sobre “As línguas angolanas e os dicionários”, texto que objetiva analisar o conteúdo das **acepções**, nomeadamente: nas definições, exemplos e abonações das unidades lexicais ou multilexicais oriundas das línguas angolanas presentes nos dicionários contemporâneos portugueses, principalmente as unidades provenientes das línguas umbundo, quicongo e quimbundo. Parte, para efeito, da hipótese segundo a qual há uma tendência de o silenciamento das minorias ocorrer com o auxílio de algumas obras lexicográficas que, muitas vezes, perpetuam, com o tipo de definições que selecionam, os preconceitos, como verificou quanto aos lexemas *quizomba* e *marimba*, cujas associações revelaram “que as denominações das manifestações artísticas-culturais, os ‘outros’ ou ‘eles’ (VAN DJIK, 1999) surgem como seres estranhos, exóticos”.

Pensar em língua como prática sociocultural equivale a pensar também a identidade de um povo. Como indicam Giles e Johnson (1987), o comportamento linguístico é um importante marcador de identificação de um falante com um grupo étnico, sendo as atitudes linguísticas sensíveis à identidade etnolinguística.

Esperamos, portanto, que com esta coletânea tenhamos proporcionado momentos de reflexão necessários ao se pensar em línguas autóctones e alóctones, línguas minorizadas neste contexto em que, ainda, “construções glotopolíticas [...] continuam dando as cartas no jogo das relações linguísticas” e em que “avaliemos os usos de acordo com a ideologia de língua padrão [...] e julgamos como realidades incompletas práticas linguísticas que não se adequam a esse paradigma, como o [...] portunhol”. Partilhamos, pois, da necessidade pungente de avaliarmos “essa realidade complexa e imaginar formas de agir sobre ela” (Lagares, 2018, p. 233-4).

Finalmente, reforçamos nosso agradecimento a todos os envolvidos nos vários processos prévios à publicação desta coletânea. Na expectativa de que os textos aqui expostos possam incentivar e inspirar novas pesquisas sobre línguas autóctones e alóctones, sejam descritivas, sejam em contextos de ensino e de aprendizagem, desejamos uma boa leitura!

Referências

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 5, n. especial, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GILES, Howard; JOHNSON, Patricia. Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 68, p. 69-99, 1987. Disponível em: <<https://ur.booksc.org/book/22938518/044e6e>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. **Revista Linguagem**, 11. ed., nov./dez. 2009. Disponível: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS NA MODALIDADE REMOTA EM VIRTUDE DA PANDEMIA PARA IMIGRANTES COM FOCO NO ENEM/2020

Elyzania Torres Tavares

Marco Paulo Bastos Souto Vieira Sales

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar experiências vivenciadas por professores de língua portuguesa, integrantes da equipe do Programa de Extensão *Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho*, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia, que ministram aulas de português, no formato remoto emergencial em virtude da pandemia COVID-19, para imigrantes participantes do curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Além disso, propomos uma discussão, à luz da Linguística Aplicada “indisciplinar” (Moita Lopes, 2006), ou no dizer de Pennycook (2001) e Rajagopalan (2006) “Linguística Aplicada Crítica” ou ainda “transgressiva” (Pennycook, 2006), sobre os desafios e perspectivas, a partir do relato de uma prática, com a população imigrante e refugiada, no Brasil, que busca um protagonismo por meio da possibilidade de entrada nas universidades brasileiras.

Esse programa de extensão oferta, desde 2014, cursos de português brasileiro e preparatório para ENEM. Nem sempre é possível oferecer aulas de todas as áreas do exame nacional, pois o programa de extensão não tem na equipe professores de todas as áreas. Assim, o foco maior é na parte de linguagem e seus códigos e nas ciências humanas. De 2014 até 2019, as aulas aconteciam de forma presencial, na Escola 21 de abril, todos os sábados, das 18 às 21 horas.

Entretanto, em virtude da pandemia da COVID-19 que assola o país e o mundo, fez-se necessário reinventar formas de dar continuidade, mesmo que

de forma limitada, das ações do programa. Assim, a equipe do programa decidiu realizar o curso preparatório para o ENEM na modalidade remota emergencial.

O programa de extensão tem como objetivo macro contribuir por meio do ensino de língua portuguesa e inserir na sociedade, os imigrantes de diferentes nacionalidades, que optaram por fazer da cidade de Porto Velho/RO o seu lar, de modo a serem vistos, respeitados e reconhecidos ao que compete a suas especificidades linguísticas e culturais.

Em formato de ensino remoto emergencial, as aulas do curso preparatório do Enem aconteceram pelo *google meet*, ferramenta do *google* que possibilita realização de reuniões por meio de computadores ou dispositivos móveis. O processo de adaptação a esse novo formato de trabalho, não foi uma tarefa muito fácil nem para os professores, nem para os alunos. Aos professores, a revisão de métodos e procedimentos para os encontros foi uma constante, para que o processo de aprendizagem pudesse acontecer de forma efetiva, foi preciso se reinventar. Sublinhamos, também, o pouco conhecimento que nós professores tínhamos acerca dessa plataforma virtual, só tivemos conhecimento por conta da pandemia.

Em relação aos alunos, o problema é ainda maior, muitos imigrantes não possuíam internet de qualidade, ou equipamentos adequados para o acompanhamento das aulas, quando muito, utilizavam o celular com dados móveis, com a oscilação da internet as aulas ficavam bastante comprometidas. Outro fator que dificultava a concentração dos imigrantes, é o fato de morarem em lugares pequenos e com muita gente, não havendo, assim, um ambiente apropriado para que pudessem prestar atenção nas aulas. Não obstante a todas as dificuldades, conseguimos ministrar as aulas de português e redação com foco no ENEM e tivemos resultados satisfatórios, como evidenciaremos neste capítulo.

2 Imigrantes e o ensino de língua portuguesa

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional associada às Nações Unidas, estima-se que atualmente existem 82 milhões de seres humanos em situação

de migração entre países do sul global, o que representa aproximadamente 36% dos 240 milhões de migrantes em todo o mundo. Os dados levam em consideração somente o deslocamento entre fronteiras próximas entre a origem migratória e o destino final (Luz; Siqueira, 2018).

Conforme Vedovato (2018), os conflitos em todo mundo estimulam com que algumas nações desenvolvidas como os Estados Unidos restrinjam a entrada de imigrantes. Aqueles que se arriscam a adentrar nesses países solicitam o refúgio como forma de se proteger de violações que os ameaçam nos países de origem. O Brasil, por exemplo, adota a teoria do controle estatal de ingresso do estrangeiro, através da Nova Lei de Migração Brasileira (art. 45 da Lei 13.445/17) que objetiva equilibrar diferenças econômicas pela livre circulação de pessoas de forma a ampliar as discussões sobre desequilíbrios fiscais e investimentos.

O processo de imigração no Brasil é uma constante, no entanto esse fenômeno vem crescendo a cada ano, com base nos dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, cerca de 134 mil refugiados e migrantes da Venezuela entraram no Brasil entre o período de 2018 a junho de 2020. Com a estratégia desenvolvida pelo governo brasileiro, juntamente com as Forças Armadas e as agências da ONU em integrar famílias de migrantes e refugiados no Brasil, por meio da ação denominada interiorização, Rondônia tem sido palco de recebimento desses imigrantes, assim como outros estados.

Na maioria das vezes são os fatores econômicos que levam a ser humano a buscar pela migração, a falta de oportunidades no mercado de trabalho local e a esperança de obter uma remuneração maior em outro país seduz os fluxos migratórios. Ao mesmo passo em que na tentativa de buscar melhores condições de vida, o migrante se depara com algumas mazelas sociais como a violência, a insegurança, o crime organizado e a sexualização de menor (Del la Ó; Camus, 2018).

Em países subdesenvolvidos como o Haiti, por exemplo, a busca por melhores condições de vida advém de uma série de fenômenos históricos e violações de direitos desde a independência do país que levou ao fim da supremacia branca e a opressão da maioria negra. A independência empoderou o Haiti levando os negros a invadirem o outro lado da ilha conhecida como República

Dominicana e esse fator levou a emergência da rivalidade entre os países vizinhos, criando um sentimento anti-haitiano na região hispânica. A independência da República Dominicana desencadeou no rancor dos dominicanos aos vizinhos francófonos. Apesar de todas essas desavenças, ambos os países são grandes parceiros comerciais levando a uma constante mobilidade na fronteira entre os dois países. Fato é que o Haiti se tornou o segundo maior comprador de produtos da República Dominicana que, por sua vez, é o segundo país que mais concentra haitianos (Cotinguiba-Pimentel; Cotinguiba, 2018, p. 227-228).

[...] Numa perspectiva teórica, um dos motivos da emigração haitiana é a insegurança econômica generalizada [...] pela qual tem passado o Haiti nas últimas décadas. Somado a isso, o país ainda sofre o adicional de eventos naturais como os distúrbios causados pelos furacões de 2004, 2008, 2016 e 2017, além do terremoto de 2010 os quais fizeram com que o Haiti se encontre nessa situação. O conjunto desses acontecimentos tem criado uma situação que classificamos como vulnerabilidade multifatorial, pois não são só os fatores de ordem econômica ou ambiental que são a causa da instabilidade, mas fatores de ordem política, educacional, segurança alimentar e que afeta as relações sociais familiares e de amizades.

Após esses desastres naturais, os autores destacam que o Brasil acabou por se tornar o lugar de permanência de grande parte desses haitianos devido as oportunidades de trabalho, estudo e facilidade de trânsito entre os países vizinhos. Outro povo inserido nesse contexto de migração que tem chamado a atenção do Brasil nos últimos anos é o migrante venezuelano a quem C. Silva (2018, p. 357) avalia como um fenômeno social recente e que historicamente está habituado a receber muitos migrantes, ou seja, esse povo não tem a tradição de emigrar.

No Brasil, a maioria tem apenas o protocolo de solicitação de refúgio ou simplesmente está indocumentado. Em 2011, por exemplo, apenas quatro venezuelanos haviam feito o pedido de refúgio ao governo brasileiro. Em comparação, foram registradas 3.971 solicitações somente até o mês de maio.

De acordo com a autora estima-se que no Brasil haja cerca de 30 mil venezuelanos vivendo no país, a ascensão de pedidos de refúgio saltou de 280

em 2015 para 7.600 só no primeiro semestre de 2017. C. Silva (2018) responsabiliza a recente migração venezuelana para o Brasil a uma crise política que fora convertida em uma crise econômica que desencadeou em uma crise humanitária no país hispânico. A Venezuela se tornou um país vulnerável a crise financeira que atingiu os países centrais após a bolha imobiliária nos Estados Unidos no final dos anos 2000. A integração comercial e financeira dos países periféricos às nações desenvolvidas levou ao deslocamento das operações das empresas transnacionais aos Estados onde o custo da mão-de-obra é menor. A dependência do capital estrangeiro em momento de contenção de gastos desencadeou no desemprego desenfreado nessas nações periféricas, surgindo bolsões de pobreza e precarização das condições de trabalho.

Segundo Silva (2018, p. 641), o aumento do fluxo de venezuelanos para o Brasil ocorre desde 2015 e essa migração tem relação com os problemas de abastecimento de produtos básicos. Tais fatores têm levado ao aumento de tensões e violência na Venezuela, o que afeta não somente o Brasil como também outros países vizinhos como a Colômbia e a Guiana retentores de parte desses migrantes. Chama ainda a atenção de que historicamente, os brasileiros é quem mais cruzavam a fronteira para a Venezuela em busca de oportunidades profissionais e melhorias na condição de vida. Se antigamente os brasileiros buscavam comprar produtos mais baratos na Venezuela, com a crise humanitária venezuelana, esse cenário mudou visto que no país hispânico há escassez de produtos básicos.

Outro ponto a ser realçado é que a debilidade econômica da Venezuela fez com que o câmbio praticado na localidade, que não é o oficial, aumentasse o valor da moeda brasileira, levando a um cenário em que mesmo a aquisição desses produtos básicos seja difícil para uma boa parte dos venezuelanos.

A solicitação de refúgio é uma prerrogativa que facilita a entrada do imigrante devido aos acordos internacionais firmados pelos Estados membros das Nações Unidas. Entretanto, o autor manifesta dúvidas sobre a necessidade real de concessão desse refúgio aos venezuelanos porque não acredita que haja perseguições ou motivos para tal, no entanto, concorda que a grave tensão política e econômica pela qual atravessa a Venezuela seja um fator gerador de pedidos de

refúgio, tais como o fundado temor de perseguição em virtude de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a certo grupo social, situações que na opinião de Silva (2018) não estão presentes no cenário político venezuelano.

No caso da migração haitiana para o Brasil, Cotinguiba; Cotinguiba-Pimentel (2018, p. 49) afirmam que os haitianos começaram a chegar no país entre janeiro e fevereiro de 2010. Segundo os pesquisadores,

[...] até o ano de 2016 entraram no país 85.084 pessoas do Haiti. Este fenômeno atraiu a atenção de diferentes setores da sociedade brasileira, tais como os governos municipais, estaduais, federal, os pesquisadores e as organizações da sociedade civil, como a igreja católica com um sistema de acolhida aos imigrantes. As motivações deste fluxo migratório são múltiplas e transcendem o que frequentemente dizem o governo brasileiro e os meios de comunicação. (tradução nossa)¹

A cidade de Porto Velho se tornou lugar de passagem, circulação e permanência desses imigrantes e refugiados (Cotinguiba; Cotinguiba-Pimentel, 2018), pela proximidade com uma das rotas de entrada dessa população que é a tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia (Cotinguiba; Pimentel Cotinguiba, 2012). No caso da entrada dos venezuelanos e cubanos, a proximidade com o estado do Amazonas que, por sua vez, faz fronteira com o estado de Roraima.

Esses imigrantes, venezuelanos, haitianos e de outras nacionalidades, ao chegarem no país, procuram inserção laboral e, muitas vezes, sentem necessidade de aprender a língua portuguesa. Nesse sentido, para Santos et al (2015, p. 50):

Aprender a língua do outro é um pré-requisito para a inserção na sociedade, não há como pensar inserção social separadamente da língua. Assim, entendemos o quanto é importante para um imigrante a aquisição da língua que, dentre seus sonhos e planos, individuais ou coletivos, ele necessita de um emprego, expressar-se, ser atendido nas mais diversas situações do dia a dia.

¹ hasta el final del año de 2016 entraron en el país 85.084 personas de Haití. Este fenómeno atrajo la atención de diferentes sectores de la sociedad brasileña, tales como los gobiernos municipales, departamentales, federal, los científicos y las organizaciones de la sociedad civil, como la Iglesia Católica con un sistema de acogida a los inmigrantes. (Pimentel Cotinguiba; Castro Cotinguiba, 2018, p. 49)

Embora a necessidade de aprender a língua do país destino no sentido de inserir-se na sociedade, de modo a se comunicar com clareza adentrar ao mercado de trabalho, em muitos e para alguns, seja necessária. É preciso tensionar a questão no sentido dar autonomia aos sujeitos que emigram de seus países, pois nem sempre é desejo ou mesmo necessidade de quem chega ao Brasil aprender o português em sua totalidade. A nossa vivência no programa de extensão tem mostrado diferentes desejos e motivações em relação à aquisição da língua portuguesa. Há, por exemplo, aqueles que frequentaram o projeto por um longo período de tempo, para se encontrar com os compatriotas, para conversar, para obter informações sobre a cidade e o Brasil. Para a maioria dos alunos, o dia da aula de português era um momento de encontros, tornava-se, assim, um espaço de sociabilidade entre os imigrantes e refugiados.

Por outro lado, como as motivações são diferentes, havia aqueles que externavam o desejo de aprender português para estudar no Brasil, fazer um curso superior. Desse modo, a partir dessa demanda, foi criado o curso preparatório para o ENEM de português e redação.

3 Relato de uma prática: desafios e perspectivas

Conforme anunciamos no início do capítulo, este relato de professores de língua portuguesa, além de registrar possibilidades de reinvenção de práticas de ensino em meio ao caos, convoca-nos a reflexões à luz da linguística aplicada sobre o ensino de língua que valorizem, verdadeiramente, as identidades linguísticas e culturais dos sujeitos envolvidos. Essa interpelação que se coloca é mais desafiadora ainda para nós, por se tratar de um momento singular (o afastamento social devido à pandemia) e pelas peculiaridades do público, qual seja, imigrante e refugiado de línguas, culturas e países diferentes.

A partir da primeira quinzena de abril de 2020, com a publicação de decretos e portarias no âmbito federal e estadual que determinavam o afastamento social devido à pandemia da covid-19, a equipe do programa de extensão *migração Internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho* iniciou as discussões sobre o retorno das atividades

de forma remota, tendo em vista a impossibilidade de realizar os encontros presenciais para exercer as atividades do programa.

Um dos primeiros desafios foi pensar na abordagem dos conteúdos da prova de língua portuguesa do ENEM para o público do curso de forma totalmente online. A prova linguagem e seus códigos traz questões de língua portuguesa, literatura, inglês e espanhol (o candidato escolhe uma das línguas estrangeiras, não faz as duas). As questões dessa prova trazem questões culturais e históricas do Brasil. Em geral, a prova faz reflexões sobre o uso do português brasileiro, variações linguísticas, estilísticas, semânticas que exigem, de certo modo, um razoável conhecimento de um falante familiarizado, imerso no universo cultural e linguístico do país. Nessa perspectiva, é importante lembrar que nesse processo de ensino e aprendizagem o imigrante é um sujeito que ora se encontra em um processo de desterritorialização, conforme reverbera Hall (2006), principalmente quando chegam no território estrangeiro. Por outro lado, há imigrantes que buscam no processo de territorialização uma forma de se sentir reterritorializado, momento esse que vive conflitos internos, sobretudo, o sentimento de sentir-se deslocado na tentativa de inserção e adaptação ao país que o acolheu. E majoritariamente, foi a esse segundo grupo, os imigrantes já reterritorializados que as aulas foram direcionadas, posto que, como haviam passado pelo processo de adaptação ao novo país, começaram a satisfazer as necessidades secundárias como o acesso educacional, a qualificação e a ascensão social no país destino.

Vale ressaltar, retomando a questão da preparação dos imigrantes para a prova de linguagem do ENEM, que os alunos do curso já tinham um razoável domínio do português. Entretanto, tinham dificuldades no entendimento de algumas situações propostas nas questões do exame. Além disso, a ausência da presencialidade, o cara a cara nas aulas, limitava o aprendizado, sobretudo inibia os estudantes de participarem das discussões, de perguntarem.

Para Rajagopalan (2011, p. 46) “uma língua em formação, com uma estrutura precária e emprestada e que não passa de uma caricatura de uma língua madura e robusta”. Nessa perspectiva, é preciso que o professor seja criativo na elaboração de um material didático que ultrapasse as fronteiras disciplinares

convencionais e inclua nesse material uma concepção de ensino que valorize a interculturalidade, de modo a valorizar os saberes dos alunos, e o professor, experimentar em sua prática uma nova metodologia nesse novo processo de ensino.

As primeiras tratativas definiram a respeito de como seriam realizadas as aulas. Essa discussão foi de fundamental importância, pois como visto no referencial teórico houve uma preocupação ampla em evitar com que as ações causassem a exclusão das minorias, uma vez que dentro do programa de extensão há alunos que trabalham, outros não exercem atividades remuneradas; há imigrantes que acabaram de chegar à cidade, outros vivem na região há mais tempo; há mulheres, homens e crianças que participam das aulas que ensinam o português como língua de acolhimento nos encontros presenciais; nesse grupo de imigrantes conta ainda com negros, indígenas, pardos, haitianos, venezuelanos, cubanos, guianenses, médicos, engenheiros, carpinteiros, professores, donas de casa e muitas outras particularidades, o que constata aquilo que Amaral (2017) defende, ou seja, a sociedade contemporânea sofre com o fenômeno da diversidade cultural impactado, como assevera Candéau (2008), pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, o que tem contribuído para a diminuição de barreiras e distâncias, mas por outro lado, constrói-se novas subjetividades de forma a tornar a sociedade ainda mais complexa.

Diante da diversidade linguística e cultural dos alunos participantes das aulas de língua portuguesa, a necessidade de se trabalhar uma prática intercultural no fazer docente, de modo a contribuir no processo de aprendizagem, torna-se fator obrigatório, uma vez que não podemos negligenciar a esses alunos uma integração efetiva no processo de aprendizagem. O reconhecimento de uma diversidade linguística e cultural em um determinado grupo, norteia nossa prática no sentido problematizamos a concepção de língua abordada no nosso fazer docente. É nesse sentido, que a linguística aplicada corrobora em uma construção mais crítica trazendo o sujeito como foco principal, independente da posição que ocupa no contexto de ensino/aprendizagem. Em uma abordagem crítica da linguística aplicada “devemos ter cuidado para que os próprios termos e conceitos que usamos não estejam ao mesmo tempo sendo prejudiciais às próprias comunidades com que estamos trabalhando” (Penny-

cook, 2006, p. 71). É preciso ser flexível e buscar práticas potencializadoras que valorizem o mundo cultural do aluno, e as experiências significativas que atravessam sua formação enquanto sujeito.

Desse modo, os professores definiram explorar ao máximo todas as ferramentas tecnológicas possíveis para exercer as atividades pedagógicas, levando em consideração o aluno que tem limitação de acesso à internet. Portanto convencionou-se a criação de um grupo no aplicativo móvel de trocas de mensagens instantâneas whatsapp para se comunicar com os estudantes, tirar dúvidas dos alunos acerca de algum conteúdo abordado, reelaborar e compartilhar material didático, como: textos para leitura, áudios, vídeos e links complementares para estudarem em casa.

Todo esse rearranjo na elaboração de material didático e a escolha das plataformas digitais foram pensados com bastante cuidado para não se tornarem um fator desmotivador da participação desses imigrantes nas aulas de língua portuguesa e redação, uma vez que, a LA possui essa preocupação de enfrentamento aos problemas do uso da língua independentemente do contexto social e dos usuários da linguagem dentro e fora do ambiente de ensino-aprendizagem (Moita Lopes, 1996). Os três professores compartilhavam os materiais de estudos nos primeiros dias da semana para que os alunos tivessem tempo de estudar até a aula de sábado quando tirariam dúvidas na videoaula ao vivo, transmitido pelo aplicativo google meet. A professora de português também chegou a realizar algumas aulas *online* durante a semana para que os estudantes tivessem, primeiramente, o contato com aspectos gramaticais da língua portuguesa até o encontro ao vivo de sábado que trata sobre redação.

Na aula de Redação, os três professores se revezavam ao trabalhar com textos, um se direcionava a explicar a semântica textual para trabalhar aspectos relacionados à interpretação do texto; outro trabalhou a leitura textual de forma a articular bem as palavras pronunciadas no português para que os imigrantes compreendessem a forma como a palavra é pronunciada no Brasil e treinassem a fluência na leitura e um terceiro professor focava no aspecto gramatical, como é o caso do uso dos porquês e suas características na escrita.

Outro fator que chamou a atenção nessa experiência de ensino remoto foi a baixa interação entre os estudantes e os professores, sobretudo no grupo de whatsapp, ao compartilhar os conteúdos didáticos e interrogá-los sobre a existência de dúvidas, eram poucos os que se manifestavam. Nas aulas ao vivo a interatividade também foi baixa, entretanto as manifestações eram mais frequentes que no whatsapp, possivelmente pelos esforços dos professores em pedir com que o aluno fizesse a leitura dos textos em voz alta e lançar perguntas aos discentes sobre o que os textos tratavam.

É importante ressaltar que essas dificuldades de interação entre os alunos e professores ocorreu pelas dificuldades de acesso à internet. A maioria dos imigrantes utilizava dados móveis e não wi-fi. Além disso, acessavam do aparelho celular, apenas um tinha computador. Mesmo assim, assistiam às aulas e faziam as atividades. O curso preparatório terminou em dezembro de 2020, e dos 10 inscritos, apenas 5 conseguiram finalizar.

4 Considerações finais

Não resta dúvida que as novas tecnologias de informação e comunicação facilitaram o acesso a educação despertando no aluno aspectos como a metodologia ativa, tornando-o protagonista do seu próprio conhecimento e descentralizando a figura do professor como detentor principal do conhecimento.

Entretanto o ensino não presencial, aqui entendido tanto como a educação remota ou à distância enfrenta a evasão escolar como principal desafio a ser enfrentado pela figura do professor, pois inúmeros fatores levam a desistência do estudante a buscar o conhecimento que passam pelas dificuldades de acesso a internet de boa qualidade, a assistência pedagógica do professor presencialmente distante e a disposição do discente em ficar na frente de uma tela por longos minutos para aprender um novo conteúdo. Torna-se, assim, uma forma de silenciamento, em certa medida, pois exclui os mais vulneráveis socialmente.

Assim, o perfil dos alunos que se configura como baixa renda limita a participação nas aulas ao vivo de longa duração, pois nem todos tem os dados móveis ou a internet com tecnologia wi-fi para carregar uma transmissão ao vivo maior

que meia hora e do mesmo modo baixar nos dispositivos móveis arquivos pesados, por exemplo, superiores a 50 megabytes por causa do alto consumo destes dados.

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico constante e com transformações rápidas ou imediatas surpreende os professores que se deparam com uma nova realidade por não conseguir acompanhar e dominar plenamente essas ferramentas de mediação na educação. Portanto, o desconhecimento no manuseio destas ferramentas, muitas vezes limitam as atividades pedagógicas e por mais que haja esforços da equipe docente em buscar conhecer novas técnicas e dominar a utilização das TICs, essas mesmas ferramentas estão sempre em atualização, isso quando não surgem novas plataformas que levam a substituição ou a concorrência com os aplicativos utilizados anteriormente. Tal fator torna ainda mais desafiante ao professor no sentido de acompanhar essas transformações, além de se preocupar no planejamento das aulas, pesquisar conteúdos de qualidade para os alunos, elaborar exercícios de fixação, avaliação e propor estratégias para discussão ou reflexão com os discentes acerca de algum conteúdo específico.

Este capítulo se propôs a evidenciar uma prática de ensino português, com foco na preparação para o exame nacional do ensino médio, voltada à população imigrante e refugiada, à luz da linguística aplicada. O que ficou evidente nesse trabalho realizado durante o ano de 2020 foi que a pandemia escancara, em certa medida, diferenças sócias, de acesso à educação, direitos sociais.

Outra constatação diz respeito as dificuldades de uma prática verdadeiramente intercultural, de valorização linguístico-cultural e identitária no ensino de português como língua adicional e, especialmente voltada para o ENEM. Percebemos, assim, que não foi possível realizar uma prática com essas características, em sua totalidade. É certo que sabemos da importância de se trabalhar de uma forma que respeite e valoriza as diferenças linguísticas e culturais, os projetos migratórios e as histórias dos imigrantes, mas é muito difícil fazer isso se somos herdeiros de um ensino de língua homogeneizante e de uma visão monolíngue.

Ademais, as aulas remotas, como já mencionado, interditam os que não têm pleno acesso, como foi o caso dos imigrantes. Questiona-se, desse modo, se de fato essa educação mediada pelas TICs é democrática? Quem

se beneficia com essa democratização? É uma educação e com acesso amplo, independente da profissão, idade ou classe social? Essa é uma reflexão que sugere a outros pesquisadores investigarem a fundo esses questionamentos por meio de novos estudos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Gurgel do. **Multiculturalidade, Identidade e Linguagem em Rondônia**. In: Revista Amazônia. Manaus: UFAM, 2017, p. 200-219.

CANDEAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008, p. 45- 56.

COTINGUIBA, G. C. & PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho**. In. Travessia (São Paulo), v. 70, p. 99-106, 2012.

COTINGUIBA-PIMENTEL, Marília Lima; COTINGUIBA, Geraldo. **República do Haiti e República Dominicana: fronteiras e territorialidades**. In: BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro. Migrações Fronteiriças, Campinas: Unicamp, 2018, p. 217-230.

COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L. & COTINGUIBA, G. C. Inmigración haitiana em Sudamérica y sus influencias sociales y jurídicas em Brasil. En. ALBOR-CHADID, L.; COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.; FERNÁNDEZ-MATOS, D. C. y COTINGUIBA, G. C.(Comp.). Reflexiones sobre las migraciones em América Latina (pp. 47-67). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11ed., 2006)

LUZ, Cícero Krupp; SIQUEIRA, Estela Cristina da. **Os refugiados Sírios na fronteira da Jordânia: O melting pot do Oriente Médio**. In:

BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro. Migrações Fronteiriças, Campinas: Unicamp, 2018, p. 131-139.

MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada em Vida Contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 1ed., 2006

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 1ed., 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da Linguística Aplicada.** In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 1ed., 2006

SANTOS, Angélica Paixão et al. **Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua portuguesa.** Rev. Igarapé, Porto Velho (RO), v.1, n.5, p. 43- 53, 2015.

SILVA, Camila Rodrigues. **Migração de venezuelanos para São Paulo: reflexões iniciais a partir de uma análise qualitativa.** In: BAENINGER, Rosana et al. Migrações Sul-Sul. Campinas: Unicamp, 2018, p. 356- 367.

SILVA, João Carlos Jarochinski. **Uma política migratória reativa e inadequada: a migração venezuelana para o Brasil e a resolução n. 126 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg).** In: BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro. Migrações Fronteiriças, Campinas: Unicamp, 2018, p. 637-650.

VEDOVATO, Luis Renato. **Do Dream act ao muro: Direitos fundamentais diante da política partidária.** In: BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro. Migrações Fronteiriças, Campinas: Unicamp, 2018, p. 30-40.

DE LÍNGUAS MINORIZADAS DOS NÚCLEOS DE IMIGRANTES A DISCIPLINAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DE LÍNGUAS ALÓCTONES NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS SOB A PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA

Otávio de Oliveira Silva

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo das discussões, leituras e reflexões acerca de uma perspectiva política da linguagem, através de estudos realizados durante a disciplina FLM5916-1, Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos: Teoria e Análises Glotopolíticas, ministrada pela Profa. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, ofertada pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP no segundo semestre de 2020, cujo aporte teórico foi determinante para as reflexões que culminaram neste estudo sobre o ensino plurilíngue nas redes públicas estaduais de ensino básico, por meio de línguas alóctones como alemão, italiano, japonês, polonês e ucraniano.

Como apontam os estudos de Chagas (1979), Leffa (1999) e Rodrigues (2010), o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) na escola brasileira, e em sua legislação, apresenta momentos de ascensão, zina, e declínio ao longo de sua história, em detrimento à situação política, econômica e social em voga em cada período. Pode-se dizer que o componente curricular LEM era, e ainda é, mutável, e que se zumbre aos propósitos políticos dos governos; todavia, quase sempre oprimido e mangrado nas escolas.

Ao longo das décadas registram-se fases de repressão, como durante a vigência do Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, da Era Vargas, que proibiu o estudo de línguas alóctones em território nacional, outrora exclusão de determinada língua da grade escolar, ou alteração do seu *status*, como o que ocorreu com o ensino de francês, latim e grego nas escolas (Helb, 2019).

A opressão, marginalização e, como define Rodrigues (2010), o caráter desoficial do ensino de línguas estrangeiras persiste desde eras priscas até hoje. Tendo como base um levantamento preliminar feito em cada uma das *homepages* das 27 Secretarias de Educação dos Estados, constatamos que, dessas 27 unidades federativas brasileiras, apenas nove ofertam o ensino de duas ou três línguas adicionais, sendo, em maioria, os pares inglês e espanhol, por vezes, acrescidas do francês ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em algumas localidades.

Desse total, apenas três unidades federativas (São Paulo, Paraná e Distrito Federal) ofertam o ensino plurilíngue, através de centros de línguas estrangeiras modernas anexados às escolas, que se tornam espaços multilíngues, ao possibilitarem o aprendizado de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, além de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

Para compreendermos o problema da baixa democratização do acesso ao ensino plurilíngue, é preciso entendermos a proporção disso em alguns dados sobre a educação pública no Brasil, tendo como base os resultados divulgados pelo IBGE, MEC e INEP, do Censo Escolar 2017, 2018 e 2019. Segundo dados publicados em 2019, no ano de 2018, foram realizadas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica (EB); dessas, 39,4 milhões estão registradas na rede pública de ensino. Em contrapartida, de acordo com o levantamento oficial publicado em 2020, o país tem hodiernamente 47,8 milhões de estudantes, sendo 38,7 milhões na rede pública e 9,1 na privada.

Na conjuntura da EB, deslocando-nos aos dados estaduais e de ensino plurilíngue, constatamos que, na rede de ensino de São Paulo, dos mais de 3.500.000 estudantes, 72.739 (2%) desses estão matriculados em uma das 186 unidades multilíngues vinculadas às escolas paulistas. A rede do Paraná é formada por 2,1 mil escolas de EB; nessas, com relação à existência de ambientes multilíngues, contabilizamos 42 unidades que ofertam estudos plurilíngues extracurriculares. Dos 927.037 estudantes da rede pública, apenas 30.200 são contemplados com o ensino plurilíngue, o que equivale a 3,3% dos alunos des-

sa rede. Por fim, no Distrito Federal, dos 460.475 estudantes da rede pública, que conta com 686 unidades escolares, 48 mil alunos (10%) têm acesso ao ensino plurilíngue em 17 unidades de centros de línguas.

Consolidando-se os dados, dispostos na tabela 1, verifica-se que, dos mais de 38,7 milhões de alunos da rede pública de ensino, somente 150.939 estudantes do ensino fundamental e médio, ou seja 0,3%, têm acesso ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, outrossim, à aquisição da competência plurilíngue na escola pública brasileira.

Tabela 1 – Alcance do ensino plurilíngue nas redes estaduais de educação básica (2020)

Unidades Federativas	Nº de escolas de ensino básico	Nº de alunos do ensino básico	Nº de escolas multilíngues	Nº de alunos do ensino plurilíngue
São Paulo	5.400	3.500.000	186	72.739
Paraná	2.100	927.037	42	30.200
Distrito Federal	686	460.475	17	48.000
Total	8.186	4.887.475	245	150.939

Fonte: elaborado pelo autor, com base nas informações cedidas pelas Secretarias de Educação, em 05/10/2020.

Diferentemente das demais, nessas redes, ao iniciar os estudos em línguas estrangeiras no 6º ano do ensino fundamental, o estudante pode, de forma optativa, concluir o ensino médio tendo cursado até seis idiomas diferentes. Caso um aluno inicie os estudos de línguas estrangeiras no 6º ano do fundamental, cursando simultaneamente dois idiomas, terá concluído, no 8º ano, à guisa de exemplo, japonês e alemão; do 9º ao 2º ano do ensino médio, italiano e francês; e, inglês e espanhol, ou polonês e ucraniano, do 3º ano do ensino médio até a conclusão dos estudos das disciplinas – o estudante precisa apenas estar matriculado na EB para iniciar o curso, tendo assegurado o direito ao término dos estudos de línguas estrangeiras.

Contudo, observa-se dissensões e acepções conflitantes ao compararmos essas políticas e práticas curriculares locais de ensino, que viabilizam caminho pérvio ao plurilinguismo, a qualquer uma das outras 24 redes estaduais de ensino e, em contrapartida, aos dispositivos federais normativos da EB, que

usitam a centralização hegemônica de apenas uma única língua estrangeira no currículo brasileiro através da legislação atual, em especial a partir da Lei nº 13.415, de 2017, que passa a reformular o ensino médio e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, expurgando, das comunidades, o direito de escolha das línguas estrangeiras que poderiam compor o componente LEM. Com isso, a LDB 9394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), hodiernamente, zumbrem e obliteram a oferta de outras línguas adicionais na escola, dando espaço considerável apenas ao ensino de língua inglesa, que agora é componente curricular obrigatório e que, segundo Duboc (2019), evidencia uma orientação monolíngue, ao substituir as chamadas LEM e o plurilinguismo.

Objetivamos refletir sobre os impactos que a determinação do ensino de inglês enquanto língua franca e global pode exercer sobre o ensino de outras línguas adicionais na educação básica, descrevendo-as e exemplificando as ações estaduais que ainda viabilizam o multilinguismo na escola pública. Buscamos dar voz às LEM marginalizadas, respondendo às seguintes perguntas de pesquisa: (a) como as instâncias estaduais têm conseguido manter a oferta do ensino plurilíngue, face às políticas federais que usitam medidas que corroboram com o caráter de desoficialização (Rodrigues, 2010) na escola brasileira? (b) Quais os principais agentes e agências glotopolíticas na manutenção e na preservação de línguas alóctones nas redes estaduais? (c) É possível que as línguas minoritárias alóctones alcancem o mesmo *status* disciplinar que o inglês nas escolas de EB, uma vez que, mesmo desoficializadas, essas línguas já são ofertadas?

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A língua como um direito

De Varennes (2001) assevera, em seu estudo, que os Direitos Linguísticos – DL, a partir de agora – são parte integrante dos Direitos Humanos. Essa concepção, atrelada à retirada do poder de decisão sobre que línguas devem ser estudadas na escola pelas comunidades escolares, nos leva a refletir sobre o DL,

assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento que defende a garantia, para todos os povos, sem exceção, de direitos humanos fundamentais, necessários a uma existência digna e ao pleno exercício da cidadania. A DUDH fora elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e pelas nações do mundo (ONU, 1948).

Ademais, compete também ao cidadão o direito à liberdade de expressão e de se expressar livremente, em sua própria língua, mesmo que essa não seja o idioma oficial de seu país, ou em sua variedade linguística, ainda que seja uma variedade não-padrão, sem passar por nenhuma situação que lhe oprima, repreenda-lhe, ou o discrimine. Destarte, é um direito humano e linguístico a manutenção e a implementação de políticas linguísticas que tragam a garantia de DL que assegurem a sobrevivência e o efetivo uso das línguas que coexistem com idiomas oficiais em todos as nações (Oliveira, 2003).

Com esse propósito, foi proclamada, em 6 de junho de 1996, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) – baseada, dentre outros documentos, na DUDH – que se constitui em iniciativa liderada pelo PEN Clube Internacional e pelo *Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions* (CIEMEN), com o apoio da UNESCO, em 1996 – embora as discussões tenham iniciado em 1994 – para apoiar o DL, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção. O documento foi aprovado na conclusão da Conferência Mundial sobre DL, realizada 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha.

A DUDL garante às comunidades e aos grupos linguísticos o direito ao pleno uso de suas línguas no âmbito de seus territórios, mas nada menciona sobre DL com relação às variedades linguísticas não-padrão.

Concernentemente ao ensino de línguas, a DUDL ainda traz à baila indicações específicas, sugerindo que esse deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado; contribuir para a manutenção e para o desenvolvimento

da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado; estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro; e, por fim, assegurar que todos tenham direito a aprender qualquer língua.

Diante dos pressupostos expostos, questionamo-nos sobre a atuação estatal glotocida e glotofágica, que tenta promover, desde eras priscas, a construção de uma identidade nacional fundada na ideologia da unidade e da homogeneidade e na expurgação das diferenças, sendo um exemplo hodierno a perda do direito de escolhas das LEM pelas comunidades escolares. As medidas não levam em consideração o respeito aos direitos das minorias, quer sejam étnicos, linguísticos ou religiosos, que devem ser exercitados em todos os espaços. Isso não deve ser ignorado pelo Estado brasileiro, através de seus órgãos e ministérios, documentos e instituições públicas que devem atender a todos os cidadãos em suas idiossincrasias.

2.2 Política e Planejamento Linguístico

Segundo Oliveira (2008), as línguas minoritárias classificam-se em autóctones (indígenas) e alóctones (imigrantes). Ao longo dos anos, essas línguas têm sido marginalizadas não somente nos documentos norteadores da EB, mas também passam por um contínuo processo de minorização, pela própria política linguística em voga no Brasil há décadas (Oliveira, 2003). No campo das ciências humanas, o termo Política Linguística refere-se a toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas (Calvet, 2007).

Tendo como pano de fundo o contexto europeu de independência de pequenas nações na década de 1950 e 1960, os estados tinham que lidar com a questão da gestão da coexistência de diversas línguas em um mesmo espaço geográfico (Spolsky, 2019). Destarte, enquanto ciência, o termo Política Linguística refere-se a toda tomada de decisão que envolve questões linguísticas que devem ser compreendidas como instrumentos inseridos na *guerra das línguas* (Calvet, 1998); portanto, como instrumentos de relações de poder, conforme é possível observar nos estudos de Calvet (2002; 2007).

A binômio Política linguística e Planejamento Linguístico, praticamente indissociável, adota procedimentos derivados de outras áreas do conhecimento, como a Administração (teoria da decisão) e a Economia (planejamento). A partir da obra *Planning in Modern Norway*, de 1959, é atribuído a Einar Ingvald Haugen o pioneirismo quanto ao uso do termo, no que tange às ações estatais sobre as línguas em espaços multilíngues.

Contudo, é importante salientar que o Estado, embora detenha o poder sobre as políticas, por si só, não consegue atender às idiossincrasias de todos os grupos que compõem os espaços, uma vez que as políticas linguísticas estatais geralmente estão associadas à ideologia monoglóssica e de hegemonia de identidade nacional que, por vezes, usita ações *glotocidas*, não atendendo à necessidade de todos os grupos. Tem-se, então, a ocorrência de duas formas de gestão de línguas em espaços multilíngues: uma decorrente das práticas sociais e das formas como as pessoas resolvem os problemas com a comunicação no cotidiano, independentemente da existência de uma lei ou por decreto específico (*gestão in vivo*); outra, da intervenção sobre essas práticas (*gestão in vitro*), a partir de ações derivadas de pesquisas, consolidando-se como ações de poder e de controle (Calvet, 2002).

2.3 A perspectiva Glotopolítica

Ao longo do tempo, ocorreram processos de transformações na área da política linguística, associados a processos históricos decorrentes de (inter) relações, deslocamentos e mudanças ligadas à globalização, o que ocasionou novos focos de investigação e de ressignificação do termo e de seu campo de exploração na década de 1980, que passa a abarcar novas questões que envolvem as línguas, como minorização, hegemonias, diglossia, bilinguismo, multilinguismo, entre outros que nortearam as questões sobre políticas de línguas. Destarte, nesse contexto, é resgatado o termo glotopolítica, que surgiu pela primeira vez, originalmente, na década de 1950, juntamente com o termo sociolinguística, associado ao planejamento linguístico (*language planning*) e a pesquisas vinculadas a políticas governamentais, especialmente associadas à

sociolinguística, por meio do que sofre modificações significativas, ganhando um sentido mais amplo enquanto termo que se refere às políticas para línguas e todas as dinâmicas e esferas que a envolvem.

Assim, define-se por glotopolíticas¹ toda ação de gestão da interação linguística em que a sociedade intervenha politicamente, o que pode abranger um vasto campo e que pode envolver as políticas públicas educacionais, por exemplo (Guespin; Marcellesi, 1986; Lagares, 2018), que, no Brasil, ainda estão calcadas em práticas pouco democráticas que usitam a minorização, a expurgação das diferenças e a pouca participação da sociedade nas tomadas de decisões – práticas que precisam, prementemente, ser desconstruídas e retiradas das margens.

2.3 Marginalização e minorização em educação linguística em línguas estrangeiras

Segundo Pimenta (2014), falar em educação escolar é falar em exclusão, que perpassa pelo preconceito, pela discriminação e pela marginalização. Tendo como origem a Sociologia, o conceito de marginalização tem suas raízes na década de 1930, quando Park (1928) cunhou o termo e, sistematicamente, explicou esse conceito em seu ensaio *Human Migration And The Marginal Man* (Migração humana e o homem marginal), publicado na *The American Journal Of Sociology*, afirmando que o ponto principal do *status* marginal reside em diferenças culturais, em papéis individuais ou em localização na estrutura social.

É um processo social de relegar ou de confinar a uma condição social inferior, à beira ou à margem da sociedade, e não estar no centro das coisas. Nessa perspectiva, em educação linguística em línguas adicionais, dizer que línguas alóctones são marginalizadas é dizer, à guisa de exemplo, que elas estão à margem da discussão central que envolve as políticas educacionais, ao serem excluídas dos documentos nacionais norteadores da educação e da busca por uma base Nacional Curricular unificada; destarte, as línguas alóctones são postas em uma situação de minorização, ao não serem especificadas e mencionadas nas LDBs e na BNCC.

¹ Termo amplamente utilizado em estudos sobre a sociolinguística, em especial, no campo dos estudos linguísticos hispânicos, a partir de 1986, com o texto clássico da área *Pour la Glottopolitique*, dos franceses Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin.

Novamente, deslocando-nos à sociolinguística, em especial ao uso em profusão na literatura sobre estudos linguísticos hispânicos. Aracil (1983², *apud* Ponso, 2017) define a situação minoritária como decorrente de mudanças sociolinguísticas trazidas pela modernização, as quais forçam algumas comunidades de línguas minoritárias a tornarem-se bilíngues unilateralmente; desdarte, preserva-se a língua materna minorizada, por questões de identidade, e vale-se da língua majoritária para sobreviver.

É importante fazer uma distinção entre língua minoritária e língua minorizada, conceito criado por Aracil (1983). Segundo o pesquisador, minorização é diferente de minoria linguística, pois o que está em jogo não é a quantidade de falantes, mas a situação política e social de sua língua. Ademais, Ponso (2017) assevera:

Língua minoritária refere-se à demografia relativa de um idioma, às dimensões numéricas de uma comunidade linguística. Pode haver línguas minoritárias com estatuto de oficiais ou não. Língua minorizada é qualquer língua que, dividindo o espaço geográfico com outra ou outras, tem alguns de seus usos restringidos. Portanto, a minorização (termo usado em profusão na literatura sociolinguística hispânica sobre a situação do catalão, galego, valenciano etc.) não depende do número de falantes, mas do *status* de que goza a língua. Também pode acontecer de haver línguas majoritárias minorizadas, pois, embora usadas pela maioria das respectivas populações, não gozam de estatuto de oficialidade, por exemplo. É o caso das línguas autóctones de muitos países africanos em relação às línguas ex-coloniais. língua minorizada, está em jogo o *status* social e político dessa língua, o valor simbólico associado a ela. (Ponso, 2017, p. 193-194).

Por fim, face às teorias e aos conceitos apresentados, fica evidente que a condição de minorização de uma língua é imposta por meio de um processo social de opressão e repressão que atende à hegemonia e a outros interesses políticos daqueles que detêm o poder de atribuir e de alterar o *status* das línguas em determinado contexto social, político e educacional.

² ARACIL, L. V. *Sobre la situació minoritària. Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, 1983. p. 171-206.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Mapeamento de iniciativas plurilíngues nas redes públicas de ensino básico

Discorremos, nesta etapa do estudo, sobre os resultados encontrados ao mapearmos o ensino plurilíngue nas regiões brasileiras. As redes estaduais estão dispostas em regiões, conforme divisão territorial do IBGE, apontadas por Lima (2002). Algumas informações foram coletadas do site da disciplina Historiografia do Ensino de Línguas no Brasil (HELB), do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UNB). Buscamos identificar as instituições que promovem o plurilinguismo aos estudantes do ensino básico através de, no mínimo, três línguas adicionais, considerando como redes plurilíngues somente as que ofertam o ensino de, no mínimo, uma língua alóctone, além do inglês e espanhol, que já estão sob a tutela da legislação educacional. Contudo, incluímos algumas iniciativas que potencialmente pode tornar-se plurilíngues, observadas suas estruturas, dimensões e com base em outros modelos públicos que, independentemente da presença geográfica de comunidades alóctones, conseguiram incluir essas línguas em suas redes.

Ilustração 1 – Mapa da Divisão Territorial Brasileira



Fonte: LIMA, M. H. P. (org.). Divisão Territorial Brasileira. IBGE/DGC, 2002. Mapa 10. Disponível em: <<http://goo.gl/aT1wX>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

3.1.1. Centro-oeste

a) Distrito Federal - Centro Interescolar de Línguas (CIL)

De acordo com informações coletadas nas homepages das unidades CIL, no início dos anos 70, foi criado o CIL 01 de Brasília de acordo a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela FEEDF, que inicialmente ofertava exclusivamente a língua inglesa. Em sua criação esse CIL foi denominado Centro de Línguas, tendo tido seu nome alterado para Centro Interescolar de Línguas em 1977. A partir de 2010, tornou-se instituição plurilíngue ao ofertar outros idiomas.

Atualmente, o CIL de Brasília integra a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e faz parte de um grupo de 16 escolas públicas ³responsáveis por ministrar aulas, exclusivamente do componente curricular LEM, com a opção de espanhol, francês, inglês, e das alóctones japonês e alemão em regime de intercomplementaridade.

A gestão das unidades é totalmente de responsabilidade do governo, e as línguas ofertadas não são escolhidas pelas comunidades, contudo é interessante observar, em línguas alóctones, que a UNB desempenha papel importante no que tange ao ingresso de seus egressos dos cursos de Letras como o japonês e alemão, sendo a única rede em que todos os professores são licenciados nas respectivas línguas que lecionam, o que não ocorre nas redes paulistas e paranaense, conforme assevera Silva (2017). Destarte, acreditamos que há um forte engajamento da UNB no funcionamento do CIL, pois o Distrito Federal, diferentemente de São Paulo e Paraná, não possui presença de comunidades alóctones.

b) Mato Grosso do Sul (MS) - Centro Estadual de Línguas e LIBRAS(CEL)

Inaugurado em 2013, e recentemente fechado pelo governo estadual, em 2017, o CEL-MS foi criado com a finalidade de oferecer gratuitamente

³ Fonte: < <http://www.se.df.gov.br/veja-onde-ficam-os-centros-interescolares-de-linguas/>>. Acesso em 01 dez. 2020.

cursos de línguas estrangeiras e de LIBRAS, prioritariamente, a estudantes do ensino médio e professores nas redes públicas de ensino – ou aqueles que são bolsistas em escolas particulares. Também era aberto à comunidade em geral, dependendo da procura do público-alvo.

No que tange ao fechamento, em nota⁴, a Secretaria Estadual de Educação (SED) justificou que, naquela época, menos de 25% dos matriculados, eram pessoas que se encaixam no perfil desejado, e alegou que os estudantes da rede pública já são contemplados, na grade curricular da EB, desde o sexto ano do ensino fundamental, com o componente curricular de LEM que oferece inglês ou espanhol. O CEL oferecia alemão, italiano, LIBRAS, espanhol, inglês e francês. Os professores de LEM foram realocados em outros setores públicos.

3.1.2 Norte

c) Acre (AC) - Centro de Estudo de Línguas (CEL)

O CEL é uma instituição da Secretaria Estadual de Educação e Esporte, mantida pelo Governo do Estado do Acre. Os cursos serão destinados, prioritariamente, a alunos da rede pública de ensino fundamental (6° ao 9°) e médio e, extraordinariamente, caso haja vagas remanescentes, a alunos da comunidade em geral. No total, estão sendo ofertadas 810 vagas divididas entre os cursos de alemão, inglês, espanhol, francês, italiano e LIBRAS. Os cursos são ministrados na sede do CEL, no Colégio Barão do Rio Branco, no Centro de Referência de Inovações Educacionais (CRIE) e na Escola Heloísa Mourão Marques. oferece cursos nos turnos manhã, tarde e noite aos alunos da rede pública, servidores públicos e comunidade.

3.1.3. Nordeste

d) Ceará (CE) Centro Cearense de Idiomas (CCI)

Ainda não sendo uma entidade plurilíngue e que privilegia apenas o inglês e espanhol, o CCI é uma ação voltada para expandir o universo curri-

⁴ C.f.:< <https://www.campograndenews.com.br/cidades/governo-anuncia-fechamento-de-centro-de-cursos-gratuitos-de-linguas-e-libras#:~:text=Ap%C3%B3s%20quatro%20anos%20de%20funcionamento,para%20outras%20unidades%20da%20rede>>. Acesso em 05 dez. 2020.

cular para além das unidades escolares e proporcionar a ampliação e o aprimoramento de novas formas de expressão linguística aos estudantes, com o intuito de fortalecer e enriquecer o currículo do Ensino Médio da rede pública estadual no que concerne à aprendizagem de uma LEM (Inglês e Espanhol), para alunos matriculados nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Ceará. Os cursos têm duração de até 3 anos divididos em 6 módulos semestrais de 60h, totalizando 360h, estruturas similares ao do CELEM, CELL-SP e CIL. Acreditamos que essa iniciativa deva ser expandida atendendo um número maior de alunos e com mais línguas, pois apenas uma unidade atende toda a rede cearense.

e) Pernambuco (PE) - Núcleos de Estudos de Línguas (NEL)

Os NEL da rede estadual pernambucana ofertam inglês, espanhol, francês e alemão em escolas de diferentes regiões do Estado. as vagas remanescentes são disponibilizadas para a comunidade em geral. São trinta 30 Núcleos existentes na rede estadual de ensino, que abrangem doze 12 Gerências Regionais de Educação (GRE). Os idiomas ofertados pelos NEL são: Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Pela dimensão e proporção, o NEL, com os devidos investimento, tem chances de ofertar um número maior de línguas aos alunos da rede pernambucana.

3.1.4 Sul

f) Paraná - Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)

O Colégio Estadual do Paraná (CEP), fundado em Curitiba em 1846, vinculador de uma unidade CELEM, fornece em sua homepage⁵ informações sobre a criação e implementação do CELEM na rede estadual do Paraná. De acordo com dados disponibilizados pela instituição, em meados da década de 80, com a redemocratização do país, docentes de línguas estrangeiras, organizados em associações e após pesquisa junto aos alunos, lideraram um amplo movimento pelo retorno da pluralidade da oferta de língua estrangeira nas escolas

⁵ Fonte: < <http://www.cep.pr.gov.br/pagina-144.html>>. Acesso em 01 dez. 2020.

públicas, luta que vinha se intensificando desde a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de acordo com Silva (2017) e Helb (2019). Como resultado desse movimento social, no ano de 1986, a Secretaria de Estado da Educação, através da Resolução nº 3.546/86, de 15 de agosto de 1986, regulamentou a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense, sendo as línguas ensinadas escolhidas pelas comunidades, em um claro exemplo de gestão *in vivo* do plurilinguismo.

São as comunidades as principais fomentadoras das línguas, que carecem premente de maiores investimentos políticos devido à extrema precariedade em que as aulas ocorrem, citando como exemplo o ensino de polonês que pode ser considerado o maior símbolo de resistência e resiliência do CELEM, fazendo referências a diversos relatos mórbidos integrantes à pesquisa de DeLong (2016) sobre esse ensino.

À guisa de exemplo, quanto ao ensino de polonês no CELEM, a pesquisadora assevera que a implantação do projeto se iniciou em 2002, com 4 turmas e um total de 90 alunos, sendo liderado por uma professora de geografia que se preparou na Polônia durante seis meses através de recursos do consulado polonês. ⁶A própria docente utiliza em sala de aula materiais que ela mesma trouxe da Polônia, como “os inúmeros CDs e livros ilustrados com muitas fotos de lugares turísticos, museus, igrejas e monumentos. Já as questões gramaticais são retiradas de um livro didático de polonês para estrangeiros, também trazido da Polônia”⁷.

Também é notória a extrema precariedade, total descaso e da falta de recursos para as suas aulas, ocasionados pela falta de políticas para esse ensino (gestão *in vitro*). A própria escola vinculadora do CELEM não possui salas suficientes para abrigar o idioma o que obriga a docente a lecionar em um espaço cedido pela igreja local vizinha ao prédio da escola. Contudo, é revelado que o descaso não é só com as aulas de língua polonesa, pois as aulas de língua espanhola, oferecidas pelo CELEM também são ministradas em um espaço

⁶ DeLong (2016).

⁷ Ibidem, p. 54.

cedido pela igreja. Contudo, esse mesmo espaço externo utilizado como sala de aula “é também destinado a velórios, ou seja, quando alguém da comunidade falece, as aulas de Língua Espanhola são suspensas porque o espaço é utilizado também como Capela Mortuária”⁸. Ao ser questionada por Delong (2016) sobre os altíssimos índices de evasão do curso de polonês que ministra a docente não soube responder.

Os cursos têm duração de 03 anos, com carga horária anual de 160 horas/aula, perfazendo um total de 480 horas/aula. A carga horária semanal dos cursos é de 4 horas/aula de 50 minutos, mesma estrutura dos cursos ofertados na rede estadual de São Paulos no CEL. Contudo, apesar de estar mais próximo do CEL no que tange aos anos de funcionamento e estrutura, o CELEM é a instituição que mais carece de políticas curriculares, de livros didáticos e para a carreira docente. As LEM não constam no currículo paranaense; os professores são os mesmos afastados do ensino regular, e contratados sob um regime precário; e não há livros didáticos para as LEM oferecidas aos estudantes. Nesse regime precário de funcionamento, o CELEM tornou-se o pioneiro na oferta de línguas alóctones ao oferecer ucraniano e polonês, respeitando o anelo e DL das comunidades étnicas locais.

3.1.5 Sudeste

g) Espírito Santo (ES) Centro Estadual de Idiomas (CEI)

O Governo do Espírito Santo criou o Centro Estadual de Idiomas - CEI com o objetivo de oportunizar aos estudantes da rede pública estadual de ensino o aprofundamento dos estudos em outro idioma – Inglês ou Espanhol, para uso nas diversas situações em que seu conhecimento é necessário. As atividades iniciaram-se no ano de 2009 com quatro polos de atendimento no Estado, localizados nos municípios de Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica. Em 2010, o CEI também foi implantado em Cachoeiro de Itapemirim e Colatina e, no ano de 2018, expandiu-se para Linhares e São Mateus, atendendo a um total de 6.330 estudantes em 8 unidades de funcionamento.

⁸ Ibidem, loc. cit.

h) Minas Gerais (MG) - Centro Interescolar Estadual de Línguas

Na década de 1980, o governo de Minas Gerais, após certificar-se da falta de salas ociosas nos estabelecimentos estaduais e municipais que permitissem o funcionamento de seu centro de línguas, em três períodos, alugou um imóvel iniciando-se os trabalhos de divulgação e matrícula. Em 27 de abril de 1987, as aulas foram iniciadas, inicialmente para o ensino de língua francesa. O Centro Estadual de Língua Francesa abriu suas portas a uma demanda crescente de alunos. Em 19 de abril de 1989 passou a denominar-se Centro Interescolar Estadual de Línguas. Hodiernamente o aluno pode optar por fazer cursar, inglês, francês, espanhol, LIBRAS ou português. Não são ofertadas línguas alóctones.

i) São Paulo: Centros de Estudos de Línguas (CEL)

Segundo Silva (2017), em 1986 o país atravessava um período de grave inflação. Dada essa circunstância instituiu-se, em fevereiro, o Plano Cruzado pelo Presidente da República José Sarney, que através de um pacote de medidas econômicas adotou o congelamento de preços e salários, e o fim da correção monetária nacional substituindo o cruzeiro. Em julho, Sarney e Raul Alfonsín, presidente da Argentina, firmam os acordos econômicos de integração mútua, base da criação do MERCOSUL, em Buenos Aires. O governo do estado de São Paulo evidenciava a intenção de fortalecimento e integração entre o Brasil e os demais países da América do Sul através do ensino de língua espanhola nas escolas.

Então, por meio do Decreto nº 27.270, em 10 de agosto de 1987, foram criados os CEL, na rede estadual de Ensino. Silva (2017) assevera que embora algumas unidades CEL tenham iniciado suas atividades ainda em 1987, a difusão dessas se deu gradativamente nas escolas da rede estadual efetivamente a partir do ano de 1988 tendo como foco inicialmente o ensino de espanhol, que perde exclusividade e passa a ser prioritário com a inclusão de outras LEM como o alemão, italiano, francês, japonês e italiano devido a pressões sociais pela inclusão de outras opções de línguas a partir de fevereiro de 1989, respeitando-se as características plurilíngues de algumas regiões. Hodiernamente também são ofertadas as línguas inglês e mandarim.

3.2 Agencias e agentes glotopolíticas no fomento do plurilinguismo através de línguas alóctones nas redes públicas

Dentre os exemplos de redes, podemos afirmar que as verdadeiramente plurilíngues são as do estado de São Paulo (CEL), Paraná (CELEM) e Distrito Federal (CIL), pois além da oferta dos já hegemônicos inglês e espanhol, incluem-se as línguas alóctones como diferencial curricular, em geral por ações promovidas pelas próprias comunidades que buscam preservar os idiomas locais introduzindo-os nas escolas estaduais. Destarte, é interessante observar que as gestões in vivo (as práticas sociais) e in vitro (as ações estatais) se interconectam, mas que as comunidades, são os principais agentes glotopolíticos na manutenção das línguas alóctones nas escolas públicas, apoiadas por agencias glotopolíticas internacionais, que visam, sobretudo, acordos políticos e interesses econômicos, valendo-se, em alguns casos, do *soft power* – termo usado em relações internacionais – pois manter a língua é uma forma de preservar a presença e influência política de governos estrangeiros em outros territórios pelo poder não-bélico.

Com exceção das línguas eslavas (polonês⁹ e ucraniano), no Brasil, diversas agências glotopolíticas internacionais auxiliam instituições nacionais de ensino básico e superior, além de realizarem, ou correalizarem, exames que mensuram as habilidades de falantes não nativos, contemplando as habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva – ou apenas as duas últimas como fazem os testes de japonês. Algumas entidades colaboram com o ensino de LEM no CEL, CELEM e CIL, seja doando materiais didáticos, ou participando dos cursos de formação continuada dos professores das redes públicas, sendo elas as elencadas a seguir.

⁹ Há, no entanto, uma entidade conhecida como Casa de Cultura Polônia Brasil, que é uma entidade com personalidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos, de caráter cultural, educacional, social e esportivo. Entre os objetivos está: pesquisa, intercâmbio entre Polônia e Brasil, cooperação com entidades polonesas e brasileiras, promoção do patrimônio, tradição e costumes, contribuir para integração da comunidade polono-brasileira e realização de eventos e projetos. Contudo, em seu site não há referências sobre o fomento de atividades de ensino de língua polonesa no Brasil, razão pela qual não a consideramos uma agência glotopolítica desse idioma.

a) Goethe-Institut: alemão

Segundo informações coletadas em sua homepage,¹⁰ o *Goethe-Institut* é uma instituição alemã sem fins lucrativos que tem por objetivo divulgar, em especial em países não falantes do idioma alemão, a língua alemã e promover o intercâmbio cultural internacional. Por meio de programas culturais e educacionais promove o diálogo intercultural, a participação cultural e a mobilidade global.

A entidade fomenta o desenvolvimento da disciplina do alemão como língua estrangeira no país. Para apoiar o ensino do alemão, coopera estreitamente com instituições, profissionais e estudantes dessa área, oferecendo assessoria e materiais de ensino a instituições, bem como cursos de aperfeiçoamento a professores e estudantes de alemão do CEL, CELEM e CIL. Para a qualificação de professores é oferecido o programa “*Deutsch Lehren Lernen (DLL)*”, também em parceria com universidades na formação de estudantes da área.

O *Goethe-Institut* desenvolve e aplica diversos exames de proficiência para estudantes de alemão como idioma estrangeiro (*Deutsch als Fremdsprache - DaF*) em todos os níveis, do A1 até C2, e reconhecidos internacionalmente, sendo aplicáveis e realizados em todos os *Goethe-Institut*.

b) Instituto Cervantes: espanhol

O *Instituto Cervantes* é uma instituição cultural pública criada em 11 de maio de 1990 pelo conselho de ministros, dependente do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha. Sua tarefa é a promoção e ensino da língua espanhola, assim como a difusão da cultura da Espanha e da América Hispânica. O *Instituto Cervantes* tem o nome do escritor Miguel de Cervantes. A entidade possui sedes centrais localizadas em Madri, e tem como objetivos promover universalmente o ensino, o estudo e o uso do espanhol e fomentar medidas e ações contribuam para a difusão e melhora da qualidade destas atividades; e contribuir para a difusão da cultura no exterior em coordenação com os demais órgãos competentes da administração do Estado¹¹.

¹⁰ C.f.: <https://ladante.it/chi-siamo/la-societa-dante-alighieri.html>. Acesso em 05 dez. 2020.

¹¹ C.f.: https://saopaulo.cervantes.es/br/quem_somos_espanhol.htm. Acesso em 05 dez. 2020.

Entre suas atividades de difusão da língua espanhola está a incumbência de Organizar cursos de língua espanhola; Organizar cursos de idiomas cooficiais na Espanha; Organizar os exames e emitir o(s) *Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE)*; Atualizar os Métodos de Ensino e a formação inicial do professorado; Apoiar o trabalho dos hispanistas; Difundir a língua espanhola; Colaborar com instituições, sociedades e países Hispano-americanas na difusão de sua cultura; e Dispor de bibliotecas abertas ao público.

Atuou por muitos anos como parceira da rede paulista nos cursos de formação de professores de espanhol do CEL, atividade que não desempenha mais.

c) Alliance Française : francês

As unidades da *Alliance Française* são instituições sem fins lucrativos, cujo principal objetivo é a difusão da língua e da cultura francesas. Para isto, elas promovem o ensino do idioma francês e oferecem atividades culturais francófonas. Elas concedem certificados específicos de proficiência e conhecimento linguísticos. No Brasil, também oferecem cursos de português para estrangeiros. Geralmente, as doravante Alianças Francesas, nascem localmente por iniciativa de pessoas e instituições dos próprios países onde ela venha a ser instalada. Cada uma goza de autonomia estatutária e financeira, sendo regido pela legislação local. Porém, todas funcionam em estreita relação com a matriz parisiense *Fondation Alliance française*, que é a proprietária da marca “Aliança Francesa” no Brasil¹².

Com a missão de divulgar a língua e a cultura francesas no exterior, a *Alliance Française* foi fundada em Paris no ano de 1883. Com mais de 80 anos em São Paulo, a instituição é a única na cidade reconhecida pelo Ministério da Educação Nacional na França a aplicar as provas para as certificações de proficiência como o TCF e os diplomas DELF/DALF. Com aulas interativas e uso de ferramentas como tablets e lousa eletrônica, o público pode vivenciar a diversidade da cultura francófona, além de ter acesso ao acervo da Biblioteca Multimídia *Claudie Monteil*. A Aliança Francesa de São Paulo também contribui para a política do ensino do francês no país com o *Colloque Pédagogique*,

¹² C.f.: <https://www.aliancafrancesa.com.br/>. Acesso em 05 dez. 2020.

que chegou a sua 18ª edição em 2018. O evento integra o programa de formação contínua dos professores de francês do Estado e realiza a difusão da língua francesa e promoção da francofonia no Brasil.

d) British Council: inglês

O ensino de inglês no Brasil possui o suporte do órgão *British Council*, presente no Brasil desde 1945. Em seu site, a entidade é apresentada como sendo uma organização internacional britânica para educação e relações culturais, sem fins lucrativos. Atua em mais de 100 países desde 1934. Tem como objetivo fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde está presente pela construção de relacionamentos mutuamente benéficos nas áreas de artes, educação, esportes e língua inglesa.

Atualmente, possui dois escritórios no país, sendo um localizado em São Paulo, e outro no Rio de Janeiro. Além disso, cumpre uma função relevante para melhorar as relações exteriores do Reino Unido. As suas sedes principais estão localizadas em Manchester e Londres. Foi fundada em 1934 com o nome de *British Committee for Relations with Other Countries*.

e) Societa Dante Alighieri: italiano

A língua italiana no Brasil, e em outros países do mundo, é difundida e apoiada pela *Societa Dante Alighieri*, doravante no Brasil como Sociedade Dante Alighieri, fundada em 1889. A entidade tem o objetivo de proteger e difundir a língua e a cultura italiana no mundo, reviver os laços espirituais dos compatriotas no exterior com a pátria e nutrir amor e adoração pela civilização italiana entre estrangeiros. Para tanto, através dos Comitês no exterior, estabelece e subsidia escolas, bibliotecas, clubes e cursos de língua e cultura italiana, divulga livros e publicações, promove conferências, excursões culturais e eventos artísticos e musicais. , prêmios e bolsas de estudos; por meio dos comitês da Itália, participa de atividades destinadas a aumentar e expandir a cultura da nação e promove todos os eventos que ilustram a importância de difundir a língua italiana, a cultura e as criações de gênio e trabalho.

Na Itália, existem 81 comitês, distribuídos em quase todas as províncias: organizam mais de 130 cursos de língua e cultura italiana., com a participação de mais de seis mil estudantes estrangeiros e promover competições de prêmios reservadas para estudantes e geminadas com os comitês que operam em outros países. Existem 401 comitês espalhados por todo o mundo, espalhados em cerca de oitenta países e com cerca de 8.700 cursos. Língua e cultura italiana, com mais de 122.000 membros e estudantes. A instituição garante a presença do livro italiano através de 300 bibliotecas espalhadas por todo o planeta e equipadas com mais de quinhentos mil volumes.

f) The Japan Foundation: Japonês

A *The Japan Foundation* é uma organização vinculada ao Ministério dos Negócios Estrangeiros do Japão, estabelecida em 1972, sob o objetivo de promover o intercâmbio cultural e a compreensão mútua entre o Japão e outros países. O escritório em São Paulo, doravante Fundação Japão em São Paulo, foi inaugurado em 1975 e desde então, atua como uma porta de comunicação entre a *The Japan Foundation* e o Brasil, desenvolvendo diversas atividades promovendo o que hoje se conhece em relações internacionais por *Soft Power*, disseminando a cultura e língua japonesa em diversos países com vistas a interesses políticos e econômicos, e não com objetivos educacionais.

A Fundação Japão desenvolve seus programas e atividades nas seguintes três principais categorias: intercâmbio artístico e cultural; ensino da língua japonesa no exterior; e estudos japoneses no exterior e intercâmbio intelectual. No Brasil é corresponsável pela aplicação de um dos seis exames¹³ que mensuram algumas habilidades no idioma japonês, o *Japanese Language Proficiency Test (JLPT)* da *Japan Educational Exchanges and Services (JEES)*, que avalia somente a leitura e compreensão auditiva dos candidatos, em cinco níveis que

¹³ Os demais testes que mensuram as habilidades dos falantes de japonês são: *Test of Practical Japanese (J.TEST)*; *Business Japanese Proficiency Test (BJT)*; *Japanese Computerized Adaptive Test (J-CAT)*; *The Japanese Language (NAT-TEST)*; e o *Japan Kanji Aptitude Test (KANKEN)* – esse avalia apenas a capacidade de escrita, inclusive de falantes nativos. Nenhum deles, entretanto, avalia a capacidade de comunicação oral e escrita dos candidatos que não tem o japonês como língua nativa, diferente do que fazem os testes de proficiência em outros idiomas.

não tem relação com os níveis do quadro europeu. Enquanto agente glotopolítico, atua, principalmente, em São Paulo, onde presta serviços de assessoria à SEDUC-SP, ou seja, ao CEL; também oferece cursos de formação e encontros pedagógicos aos professores do CIL e CELEM e auxílio a pequenos cursos de japonês em alguns municípios do norte e nordeste.

g) Kǒngzǐ Xuéyuàn : mandarim

Igualmente valendo-se do *Soft Power* asiático, visando acordos políticos e comerciais, como a *The Japan Foundation*, o *Kǒngzǐ Xuéyuàn* (em chinês simplificado: 孔子学院; chinês tradicional: 孔子學院), doravante nos países de língua portuguesa como Instituto Confúcio, é uma instituição sediada em Pequim, criada pelo governo da República Popular da China com o objetivo de promover o ensino da língua e cultura chinesas. É uma organização educacional pública sem fins lucrativos vinculada ao Ministério da Educação da República Popular da China, cujo objetivo é promover a língua e a cultura da China e dar apoio ao ensino da língua chinesa e facilitar o intercâmbio cultural em todo o mundo através dos Institutos Confúcio associados. Sua sede se encontra em Pequim. O nome do Instituto dá-se em homenagem ao pensador chinês, Confúcio.

Destaca-se a atuação das unidades vinculadas à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O doravante Instituto Confúcio na Unesp foi criado por meio de um convênio entre a UNESP a Matriz do Instituto Confúcio, em parceria com a Universidade de *Hubei*. Inaugurado em novembro de 2008, o instituto faz parte de uma rede internacional de mais de 600 Institutos Confúcio presentes em 146 países, que têm por missão o ensino e a promoção da língua e da cultura chinesa. É o órgão no Brasil autorizado pelo governo da China a aplicar os exames de proficiência de língua chinesa *Hanyu Shuiping Kaoshi* – Teste de Nível de Chinês (HSK), *Youth Chinese Test* – Teste de Chinês para Jovens (YCT) e o *Business Chinese Test* (BTC).

De todas as iniciativas, de outras agências glotopolíticas internacionais, a do Instituto Confúcio para o mandarim na rede pública foi que menos se aproximou da realidade do aluno carente, em especial na rede pública estadual paulista, cujo contrato com a SEDUC-SP encerrou-se em 2014, e não foi renovado.

Apesar de ser oferecido no CEL, desde 2012, o curso de mandarim, durante o período em que esteve sob a gestão do Instituto Confúcio, não pode ser considerado tão democrático quanto as outras línguas, por exercer uma política Linguística pouco inclusiva. Os alunos do Ensino Médio da rede estadual competiam pelas poucas vagas para ter a oportunidade de aprender a língua chinesa por meio de um curso que, inicialmente, era promovido pela Assessoria Internacional da SEDUC-SP, e pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, em parceria com a Fundação Editora UNESP, representante do Instituto Confúcio. O objetivo da iniciativa era aumentar a empregabilidade do jovem no mercado de trabalho¹⁴. Inicialmente, o curso foi voltado para 150 alunos da rede e funcionou como um projeto-piloto implantado nas regiões Centro-Sul e em São José dos Campos, onde o Instituto Confúcio possui professores e instalações para receber os estudantes interessados. A iniciativa, todavia, obteve pouco êxito, com altos índices de desistência logo nas primeiras semanas. Hoje o mandarim encontra-se em igualdade com as demais línguas oferecidas pelo CEL, sendo gerido integralmente pela SEDUC-SP, desde 2015, sem a interferência política do Instituto Confúcio.

4. Considerações finais

À guisa de conclusão retomamos aqui nossas perguntas de pesquisa. Primeiramente questionamo-nos sobre como as instâncias estaduais têm conseguido manter a oferta do ensino plurilíngue, face às políticas federais que usitam medidas que corroboram com o caráter de desoficialização na escola brasileira; e, quais os principais agentes e agências glotopolíticas na manutenção e preservação de línguas alóctones nas redes estaduais. Como resposta, acreditamos que as comunidades, que atuam como os principais agentes glotopolíticos, apoiadas por agências de fomento internacionais, são as responsáveis pela preservação dessas línguas. Ademais, a falta de tutela legislativa educacional, como a não inclusão das línguas alóctones nos programas de livros didáticos, ou espaços físicos para a realização das aulas, não impede o funcionamento

¹⁴ C.f.: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-promove-curso-gratuito-de-mandarim-para-alunos-da-rede/>. Acesso em 05 dez. 2020.

e andamento das aulas, pois, mesmo que precariamente, a força comunitária resiste e se adapta às adversidades buscando formas de sobrevivência dessas línguas, como no CEL e CELEM.

Por fim questionamo-nos se é possível que as línguas minoritárias alóctones alcancem o mesmo *status* disciplinar que o inglês nas escolas de EB, uma vez que, mesmo desoficializadas, essas línguas já são ofertadas, desde eras priscas, em algumas redes. Julgamos que para que haja uma possibilidade de estabilidade das línguas alóctones na educação escolar, é premente a necessidade de reconhecimento dessas línguas pelos órgãos e dispositivos legais articulados pelo Estado, primeiramente através da Constituição do Brasil, de 1988, que não reconhece as comunidades alóctones e suas línguas, diferentemente das comunidades e línguas autóctones (Brasil, 2016).

No mercado das línguas, e na ótica ecolinguística de Calvet (2004), o inglês ocupa uma posição *hipercental*, e percebemos que isso se reflete nas políticas linguísticas educacionais brasileiras, que hoje se zumbrem à política linguística do inglês como *língua franca*, assim como é determinado pela BNCC. Isso desprestigia, ainda mais, as línguas minorizadas como as alóctones, no contexto escolar. Acreditamos que identificar e reconhecer essas línguas faladas no Brasil, seja o primeiro passo para que línguas como o alemão, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, ensinadas há mais de três décadas no CEL-SP e CELEM-PR, e hodiernamente também no CIL-DF, adquiram *status* de componentes escolares, que precisam estar presentes tanto na LDB quanto na BNCC, deixando, inclusive, caminho pérvio a novas línguas adicionais nas escolas públicas, como o árabe, coreano e turco, em ascensão em algumas redes estaduais¹⁵.

¹⁵ No Rio de Janeiro já são ensinados árabe, coreano, mandarim e turco em cinco Escolas Interculturais, projeto de educação bilíngue da rede estadual. Segundo Silva (2017), no Amazonas, japonês é disciplina obrigatória na Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Djalma da Cunha Batista desde 2016, e no estado do Tocantins, o japonês foi oficialmente proposto pelo embaixador do Japão em 2015, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) do Tocantins também mantém um Centro de Línguas. Fonte: <<https://oglobo.globo.com/rio/mandarim-arabe-turco-ja-se-aprendem-nas-escolas-publicas-12522155>>. Acesso em 05 dez. 2020.

5. REFERÊNCIAS

ARACIL, L. V. **Sobre la situació minoritària**. Dir la realitat. Barcelona: Edicions Països Catalans, p. 171-206, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, L. J. **Por una ecoloxía das linguas do mundo**. Compostela: Edicións Laiovento, 2004.

CALVET, L. J. **Sociolinguística - uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **Language wars and linguistic politics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

CHAGAS, V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DELONG, S. R. Vitalidade **linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no sul do Paraná**. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2016. 212 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6105>. Acesso em: 01 dez. 2020.

DE VARENNES, F. Language Rights as an Integral Part of Human Rights. **IJMS: International Journal on Multicultural Societies**, v. 3, n.1, p. 15-25, 2001. Disponível em: < www.unesco.org/shs/ijms/vol3/issue1/art2>. Acesso em 05 dez. 2020.

DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura *bakhtiniana* do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, M. H. P. (org.). **Divisão Territorial Brasileira. IBGE/DGC**, 2002. Mapa 10. Disponível em: <<http://goo.gl/aT1wX>>. Acesso em: 05 dez. 2020.
LEFFA, V.J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

GUESPIN, L; MARCELLESI, J. B. Pour la Glottopolitique. **Languages**, n. 83, p. 5-34, 1986.

HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL (HELB). **Linha do Tempo.** Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

OLIVEIRA, G. M. de (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística.** Campinas: Mercado das Letras, ALAB; Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil.** Brasília: Representação da UNESCO no Brasil / IPOL, 2008. p. 3. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PARK, R. E. Human migrations and the marginal man. **American Journal of Sociology**, n. 33, p. 881-893, 1928. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/214592>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PIMENTA, S. G. Sempre a exclusão (e o preconceito, e a marginalização, e a discriminação) na sociedade e na escola! **Psicol.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 213-215, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642014000200213&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PONSO, L. C. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. **Gragoatá**, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 184-207, jul. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33468>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, O. O. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas**. 2017.178f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SPOLSKY, B. A modified and enriched theory of language policy (and management). **Lang Policy**, n. 18, p. 323-338, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES: ANÁLISE E REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DO PLAC

Gabriel Costa Pereira

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

1. Introdução

A heterogeneidade das migrações internacionais no século XXI no Sul global, sobretudo no Brasil, somada a complexos e intensos projetos migratórios (Baeninger et al, 2018) trazem desafios teórico-metodológicos a pesquisadores de diversas áreas. Isso não é diferente na área da linguística aplicada (LA), em especial, as questões de ensino e aprendizagem de português como língua adicional.

As mobilidades humanas mudaram em diversos lugares, como na Europa (Sassem, 2013), por exemplo. Segundo Baeninger (2018, p. 13), “as migrações Sul-Sul se consolidam no bojo de processo mais amplo das migrações transnacionais, da divisão internacional do trabalho, da mobilidade do capital”. As motivações se ampliaram (Cotinguiba, 2019) e os projetos migratórios individuais e coletivos passaram a impactar nas decisões de migrar.

Essas transformações deveriam impactar sobremaneira no modo de pensar uma política linguística para a população imigrante e refugiada. No entanto, boa parte dos materiais didáticos, das metodologias de ensino de português brasileiro, dos currículos ainda estão vinculados a uma perspectiva que, não raro, silencia a heterogeneidade linguística e cultural (Bizon e Diniz, 2019, p. 156) desses sujeitos.

O objetivo deste trabalho é analisar dois materiais didáticos de português para imigrantes na perspectiva do português como língua de acolhimento (PLAc). Além da análise desses materiais, evidenciaremos a experiência de professores em um curso de português para imigrantes em Porto Velho, no

âmbito de um Programa de extensão da Universidade Federal de Rondônia. Esse relato é importante e necessário para a análise, pois evidenciará tensões, reflexões advindas de uma prática, constituindo-se, assim, em um olhar mais empírico, menos teórico e verticalizado.

Ademais, parte dos resultados que evidenciaremos neste texto advém da pesquisa realizada no âmbito do *programa de iniciação tecnológica e inovação PIBITI/UNIR*, no ciclo 2019/2020. Esse projeto de pesquisa se propunha, além de analisar materiais de didáticos de ensino de português como língua adicional para imigrantes, elaborar um material didático e um aplicativo de ensino de português na perspectiva do PLAc. Somado a isso, a nossa experiência como professores no curso de português para imigrantes e refugiados desde 2017, ajudou tanto a pensar um material didático que focasse nas necessidades cotidianas dos alunos, como também nos permitiu refletir a partir da prática para a teoria. Assim, foi possível testar formas, conteúdos e metodologias e, por conseguinte, descartar o que não dava certo, (re)significar, (re)pensar e problematizar situações com as quais nos deparávamos a cada aula, a cada encontro.

Além da revisão bibliográfica, de característica descritiva, documental e teórica, esta pesquisa se classifica como aplicada, delineada por uma pesquisa de campo participante. Conforme já mencionado, ao mesmo tempo em que ministrávamos aulas de português para os imigrantes, começamos a elaborar um material didático na perspectiva do PLAc. Para tanto, foi necessário um estudo teórico e uma revisão bibliográfica sobre essa temática, além das reflexões da Linguística aplicada. Dessa maneira, destacamos, dentre outros autores, Moita Lopes (2013), Biazzi & Dias (2007) e Leffa (2007), Grosso (2010), Cruz e Diniz (2018) e Cabete (2010), além dos estudos voltados para migração com Baeninger e Peres (2017); Cotinguiba-Pimentel, Cotinguiba e Silva (2019).

Antes de iniciarmos a elaboração do material “*acolher sem fronteiras*”, a partir de um levantamento realizado no âmbito do grupo de pesquisa MIM-CAB e do *Observatório das migrações em Rondônia* (OBMIGRON) sobre os cursos de português no Brasil para imigrantes e refugiados a partir de 2010, elencamos os principais materiais didáticos utilizados por cursos de português para esse público, no Brasil. Embora alguns cursos não utilizem material didático para as

aulas, a maioria faz uso desse recurso, criando o seu próprio material, conforme asseveram Cotinguiba-Pimentel, Cotinguiba e Silva (2019, p. 164):

O material utilizado nos cursos é produzido pela equipe ou professores responsáveis e adaptado às necessidades do aprendiz. Um dos materiais, intitulado *Pode Entrar*, é o referencial mais citado nas respostas dos questionários aplicados até o presente momento que embasa ou mostra um possível caminho a ser seguido no ensino de português para imigrantes, conforme as respostas dos entrevistados descritas a seguir.

Além do material *pode entrar*, de Jacqueline Feitosa et al mencionado pelos pesquisadores, encontramos vários outros materiais na perspectiva do PLAc, quais sejam, *portas abertas*, de Marina Reinoldes et al; *passarela*, de Alessandra de Freitas et al; *vamos juntos/as: trabalhando e estudando*, de Ana Cecília Cossi Bizon et al. Há, também, outros materiais de português como língua estrangeira (PLE), tais como, *vocabulário em contexto*, de Luciana Canonico Cruz; *Materiais para estrangeiro da UFJF*, de Denise Weiss; *Samba! Método de Português para estrangeiros*, de Andrea Ferraz | Isabel M. Pinheiro; *Batendo papo - fale e aprenda de maneira interativa*, de Andrea Gaui e Vanessa Fonseca Babini; *Falar...Ler...Escrever...Português para estrangeiros*, de Emma Eberlein O. F. Lima e Samira Abirad Iunes; *Português básico para estrangeiros (princípioante, intermediário, adiantado)*, de Rejane de Oliveira Slade; *Bom Dia, Brasil: Português Básico Para Estrangeiros*, de Rejane de Oliveira Slade; *Brasileirinho – Português para Crianças e Pré-Adolescentes*, de Claudenir Gonçalves. Dessa forma, embora, tenhamos analisado outros materiais no decorrer da pesquisa, neste trabalho, por questões de recorte, optamos por estudar o material didático *portas abertas* e o *acolher além das fronteiras*.

2 Linguística Aplicada

Ao se tratar do ensino de português para migrantes o ponto de partida utilizado neste trabalho é o da LA, uma área do conhecimento autônoma que a partir da análise crítica dos problemas sociais advindos da linguagem e nas relações com outras áreas como a psicologia, sociologia, antropologia dentre

outras, contribuem para se olhe as necessidades da sociedade nos diferentes espaços que utilizamos a linguagem, sendo assim, com as provocações é possível se propor intervenções como devolutivas para a comunidade em geral.

Segundo aponta Biazi & Dias (2007, p. 02):

O foco da LA é justamente investigar sobre a relação linguagem e os contextos de ação humana, como a linguagem é utilizada nos mais diversos contextos sociais, por exemplo: na sala de aula, na propaganda comercial e política, no consultório médico, nos tribunais de justiça [...] dentre outros.

Além disso, deve-se levar em consideração que a LA apesar de não desconsiderar os estudos linguísticos tradicionais, não pode ser classificada como a aplicação prática da teoria linguística, pois possui um estudo próprio, e traz em voga assuntos inerentes ao social e que por vezes não foram abordados, ou são situações que surgem na atualidade principalmente pelo seu caráter inter/transdisciplinar.

É notório que essa área do conhecimento contribui significativamente, uma vez que, se há uma problematização desses usos da linguagem e assim possibilita que novos olhares surjam, novas investigações no campo linguístico que antes não eram levadas em consideração ou simplesmente marginalizadas, possam ter um espaço.

Por vezes, realizar estudos na área não é uma tarefa fácil, uma vez que demanda adentrar em conhecimentos específicos que o linguista aplicado não domine, ou se valer de metodologias que sirvam para se estabelecer essa relação dialógica com os demais campos de investigação. Moita Lopes (2013, p. 18) destaca que:

É muito mais fácil seguir por caminhos cristalizados com um roteiro explícito do que é fazer pesquisa do que perscrutar sempre conhecimentos de outras áreas que possam iluminar sua investigação, tanto teórica quanto metodologicamente, sem uma fórmula do que e de como se deve fazer pesquisa e, até mesmo de um modelo (um *template*) de como apresentá-la em uma publicação ou em um congresso.

Ademais, apesar de não se restringir a sala de aula, a LA desempenha um papel importante com relação ao ensino, principalmente quando voltada para o ensino de línguas. Durante muito tempo ela estava relacionada somente com as práticas de ensino de línguas estrangeiras, doravante a isso, com as novas demandas sociais, outras perspectivas de ensino foram aparecendo, tais como língua de acolhimento, língua de herança, língua adicional, dentre outras.

3. Linguística Aplicada e ensino e línguas em uma abordagem comunicativa

O estudo sobre as metodologias e as abordagens de ensino de Português para imigrantes e refugiados vão ao encontro com os pressupostos da LA, uma vez que esta estuda os usos da linguagem em vários contextos sociais, ou seja, percebendo o funcionamento entre língua e sociedade.

Pensando na língua com um caráter não fixo, mas como algo passível de mudanças, com relação ao ensino de Línguas, verifica-se que se partirmos para uma abordagem comunicacional é importante que se valorize o contexto a qual uma determinada palavra está sendo empregada, o uso da linguagem na situação mais adequada, relacionando o idioma com o social e o cultural a partir de “intenções comunicativas” em seus diferentes contextos.

Leffa (1998, p. 21) ressalta que “o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato de fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na abordagem comunicativa.” Sendo assim, as atividades, e as propostas de ensino não devem ser propostos para apenas fins gramaticais, ou seja, é uma proposta que não se restringe ao estrutural da língua pois o foco é a comunicação.

Além do mais, é preciso reconhecer que a língua se constitui, muitas vezes a partir de um processo político ideológico, sendo assim, ao se optar por trabalhar a partir de uma perspectiva comunicacional, deve ser levada em consideração um ensino holístico de modo que o ensino seja de forma contextualizada.

Um outro aspecto relevante é o material didático utilizado, pois é importante que ele seja próprio para a proposta de ensino, levando em consideração às necessidades e interesses do público em questão, Leffa (1988). Além

do mais, os conteúdos trabalhados precisam servir de mote para desenvolver a habilidade comunicativa.

Com relação aos textos dos materiais Leffa (1988, p. 22) discorre que:

Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

Vale ressaltar a importância do trabalho do professor nessa abordagem, pois não deve adotar uma postura de conteudista, de distribuidor de conhecimentos, mas como um facilitador, mediador do processo de ensino-aprendizagem, e deve levar em consideração os interesses dos alunos, de modo que os insiram também como parte fundamental na construção do conhecimento.

Ao se pensar na Linguística Aplicada, especialmente no ensino de línguas pautado numa abordagem comunicacional, contribui para que compreendamos as diversas metodologias adotadas nos cursos e quem se deseja alcançar. Partindo desses pressupostos, ao se pensar no ensino para imigrantes e refugiados, o presente artigo, partiu do ensino de PLAc perspectiva adequada para se trabalhar com esse público.

4. O português como língua de acolhimento (PLAc)

O português como língua de acolhimento (PLAc), iniciou-se em Portugal por meio do programa *Portugal Acolhe*, para migrantes que estavam chegando no país e necessitavam aprender a língua para trabalho e se estabelecer no local, bem como saber dos direitos e deveres e da cultura como um todo.

Segundo Cabete (2010, p. 56) o programa Portugal Acolhe tinha por finalidade:

[...] junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes.

Nota-se que a língua de acolhimento como destaca Grosso (2010) parte de uma interação real, que assegura ao imigrante e ao refugiado entender o local em que está por meio da linguagem em situações comunicacionais do cotidiano, a cultura e os direitos do país, a fim de que seja inserido nesta sociedade.

Ao se trabalhar com a perspectiva do PLAc deve-se levar em consideração as pessoas que estão migrando, além dos motivos que os levaram a deixar seu país de origem, visto que, as causas podem ser muitas, por questões econômicas, políticas, sociais, naturais, dentre outras. Sendo assim, não há como classificá-los como um público homogêneo, pois possuem diferenças não só de língua, mas principalmente, cultural, econômica e profissional.

De acordo com Grosso (2010, p. 66) destaca que:

As causas das migrações são múltiplas e também refletem os tempos atuais, como “globalização, questões demográficas, violação dos direitos, desemprego, desorganização das economias tradicionais, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdades econômicas entre os países e entre o hemisfério norte e o hemisfério sul”. Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar.

Ademais, a principal barreira enfrentada por pessoas que migram forçadamente é a linguística, uma vez que, o local escolhido não fala o idioma do migrante, e não há políticas linguísticas que contribua para que ele tenha possibilidade de se comunicar para que tenha acesso as informações básicas do país em questão, seja com relação a moradia, emprego, ou até na retirada de documentações.

Sendo assim, o PLAc, traz em sua proposta um ensino pautado em situações comunicacionais que porventura o migrante vivenciará no cotidiano, além de priorizar não só os aspectos estruturais da língua, mas o seu funcionamento nos diversos espaços sociais. Além disso, a proposta do Português como língua de Acolhimento propõe que o ensino incorpore questões relacionadas aos direitos e deveres que esse migrante possui no país em questão, além de realizar um ensino intercultural que haja esse compartilhamento de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende. Ou seja, trabalha com o ensino vinculado ao social.

Conforme Grosso (2010, p. 69) o ensino de línguas de acordo com o PLAc “Insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural.” Isso contribui para a inserção desse migrante no país em questão.

Com relação a isso, Oliveira *apud* Cabete, (2010, p.2) nos diz que:

[...] quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso.

Ao se falar em “acolhimento” a palavra traz uma conotação positiva (Anunção, 2018), no entanto deve-se atentar a forma de como está sendo desenvolvido essa acolhida para que o ensino não se torne algo impositivo, forçado, com uma visão colonialista, mas que o migrante perceba a importância desse aprendizado e que contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Cabete (2010, p. 70) destaca que “o imigrante adulto que se apresenta como aprendente da língua do país que o acolheu não parte de um ponto zero na sua aprendizagem, ainda que não conheça mais do que uma palavra portuguesa.” Sendo assim, os conhecimentos que este possui não devem ser desconsiderados, mas que possam fazer parte do processo de troca de conhecimentos.

Cabe ressaltar que, com relação ao ensino de línguas a aprendizagem não acontece somente no espaço da sala de aula, mas em contextos variados,

além que os fatores externos também contribuem de maneira significativa, principalmente se estiver em contato com a língua que se está aprendendo, conforme menciona Cabete (2010, p.73) que “o aprendente num contexto de imersão tem mais probabilidades de ter um desempenho mais proactivo na comunicação, por estar exposto à língua e ter contacto directo ou indirecto com falantes nativos.” E contribuirá para que se tenha um ensino que atenda às necessidades dos migrantes e refugiados.

5. Análise do material “portas abertas”

Aliado as discussões sobre a Linguística Aplicada, o ensino de línguas e na perspectiva do PLAc, ao se pensar nos materiais e ferramentas utilizadas para se trabalhar é importante verificar se atende as necessidades dos alunos migrantes, se traz informações sobre o local em que estão, a cultura, os direitos e os deveres, relacionados aos conteúdos da Língua Portuguesa de modo que o aprendizado seja de forma holística e cabe ao professor se atentar para essa questão ao elaborar o material.

Como destaca Leffa (2007) no processo de análise e construção de um material deve-se levar em consideração o nível em que está o aluno, às suas necessidades, os seus anseios de modo que sirva de complemento para os ensinamentos que já possui.

Os materiais na perspectiva do PLAc não devem ser pensados somente para fins gramaticais, mas é necessário que o aluno imigrante a partir do que lhe foi ensinado consiga desenvolver habilidades comunicacionais para uso no dia-a-dia ou para se obter um emprego, ou seja, para que possa se tornar independente no país que migrou.

Quanto a importância do Material para atender a esse público Cabete (2010, p. 77) vai discorrer que:

Tendo em conta que o público aprendente se encontra em contexto de imersão, será natural que procure na aprendizagem que vai efectuando na sala de aula ferramentas que o auxiliem na resolução de problemas com que se vai deparando no seu quotidiano. Por este motivo, a escolha do material

utilizado reveste-se da maior importância, na medida em que poderá ser o elo de ligação entre a sala de aula e a sociedade em que se movimentam diariamente.

Cabe salientar que os materiais devem se atentar ao local em que o aluno está inserido. Assim, os que estão disponíveis para uso, por vezes, não conseguem contemplar todos esses aspectos, por isso cabe ao professor ou a instituição que atende aos migrantes e refugiados essa responsabilidade de elaboração de material didático conforme destacam Cruz e Diniz (2018). Não obstante a isso, as autoras ainda discorrem sobre esse processo de construção que associado as concepções que os autores, editores tem sobre linguagem, língua e ensino vão contribuir para essa elaboração.

Aliado a esses princípios optou-se em analisar o material *portas Abertas* (116 páginas) que é focado no ensino do PLAc, e é voltado para o público migrante, tem por autoria Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado. O *portas Abertas* não se restringe somente ao ensino da língua, mas num espaço que possibilita ao aluno o esclarecimento sobre os seus direitos, contribuindo, assim, para a sua inserção na sociedade brasileira e no mercado de trabalho.

A sua divisão consiste em temáticas que levam a refletir sobre possíveis situações que serão vivenciadas pelos alunos, que são, respectivamente, introdução; cheguei; quem sou eu? é hora de trabalhar! e agora, como eu chego?; quantas compras!; meu corpo, minha lei!; família ê, família ah, família!; um pouco de geografia e história desse lugar. Nota-se que não há um foco em conteúdos gramaticais, apesar de se fazer presente a gramática, o foco está em situações comunicacionais e nas possibilidades de utilização da língua.

No início do material, há uma preocupação em situar o aluno no local em que ele está. Para tanto, um mapa-múndi é apresentado, com destaque para o Brasil e logo em seguida as regiões brasileiras. O mapa é bastante colorido o que contribuiu para uma melhor visualização e compreensão do mapa como um todo. Esse processo de inserção na cultura brasileira dá continuidade a partir da bandeira brasileira e o significado das cores, e logo abaixo uma ativi-

dade aparentemente simples, mas de muita importância solicitando para que o aluno indique as cores da bandeira do seu país, com essa atividade, além do aluno conhecer como são ditas as cores no português, demonstram o quão é importante que o aluno não desconsidere o lugar de onde veio.

Antes do primeiro capítulo, o material apresenta alguns verbos que serão mais utilizados nas aulas, quais sejam, leia, observe, repita, sublinhe, marque, escute, escreva. Além de elencar os verbos, há imagens que facilitam essa compreensão. Posteriormente, o primeiro capítulo apresenta algumas saudações básicas que são muito comuns no cotidiano, e em seguida o alfabeto português, e em cada letra nós temos a representação do som, uma palavra como exemplo, o seu significado e uma imagem para que facilite a compreensão, bem como contribui para que o estudante conheça um pouco mais da cultura brasileira.

O material possui bastantes exercícios que evidenciam e simulam o cotidiano, tais como preencher de alguma ficha, ou como se portar em determinado ambiente, quais frases usar, como usar, ou até mesmo em conhecer sobre as leis brasileiras e seus direitos como migrante no país. Há a presença do conteúdo gramatical, mas ele não predomina, serve de complemento às temáticas abordadas está centrado nas questões de uso da língua em situações cotidianas.

Nota-se que há muitos elementos da cultura brasileira o que contribui para que o aluno conheça um pouco e possa evitar alguns pré-conceitos existentes sobre o país, no entanto não apresenta muitos exercícios que privilegie as questões interculturais. Em algumas partes do material encontramos atividades centradas na cultura e costumes do país de origem. Um exemplo, é a atividade que solicita que o aluno fale sobre as músicas do seu país. Em relação a esse aspecto intercultural, Cruz e Diniz (2018, p. 5), afirmam que

é preciso estar aberto para o outro e a experiência que ele traz; permitir um diálogo das nossas experiências com as do outro; juntarmo-nos ao outro para compreender o mundo; por fim, é preciso receber o outro sem receio de compartilhar medos, emoções, dúvidas.

Com relação aos pronomes pessoais do caso reto, o material não apresenta o pronome “vós” devido sua utilização não ser tão frequente e insere o “a

gente”, que equivale ao “nós”, porém conjugado na 3ª pessoa do singular que é muito utilizado em situações informais de comunicação, ou seja, adequa a linguagem as situações formais e informais da língua, e isso vai ao encontro da abordagem comunicativa, como destaca Leffa (1988) que o foco não está apenas na estrutura/forma linguística mas na comunicação.

Sendo assim, quando o aluno se deparar com determinada expressão numa situação informal, não gerará nenhum espanto já que terá uma compreensão do significado. O foco inicial não deve ser a fluência na língua pelo imigrante aprendiz ou que fale perfeitamente, mas que consiga se comunicar e utilizar as palavras nos contextos adequados.

Além de conhecer seus direitos e deveres no país em que estão, os migrantes e refugiados precisam, sobretudo desenvolver um senso crítico. Para isso, é importante que os materiais conttenham assuntos que promovam essa reflexão por meio de um letramento crítico, a respeito disso Cruz e Diniz (2018, p. 5) discorrem que

O letramento crítico, por sua vez, é compreendido como uma abordagem que tem por objetivo problematizar as questões sociais, priorizando a heterogeneidade e a pluralidade de vozes (...) tais estudos se debruçam sobre o caráter ideológico da comunicação e tem como objetivo principal o desenvolvimento da consciência crítica.

Nota-se que o livro “*Portas Abertas*” apresenta alguns temas interessantes para despertar esse senso crítico do aluno, além de praticar a argumentação seja de forma oral e/ou escrita no idioma que está se aprendendo. Dentre esses temas, temos assuntos como: proteção à mulher (p. 77-78), direito à educação (p. 83-84) além dos exercícios que corroboram para esse letramento crítico.

Os conteúdos, as atividades propostas no livro são importantes para que o aluno desenvolva esses aspectos comunicacionais, adquira conhecimentos relacionados a cultura e história Brasileira, além de desenvolver e destacar assuntos de extrema relevância sobre direitos, deveres que possuem no país em questão. Todos esses aspectos vão ao encontro dos pressupostos da língua de acolhimento e corrobora para a autonomia do sujeito, de modo que ele possa decidir como utilizar os conhecimentos linguísticos que foram desenvolvidos ao longo do curso.

6. Acolher “além das fronteiras”: relato de uma experiência

Seguindo essa proposta de ensino apresentamos a proposta de um material didático para o ensino de português como língua de acolhimento. O material *acolher além das fronteiras* foi uma construção dos bolsistas Gabriel Costa Pereira, Mírla Cristina do Santos Silva, Wender Queiróz Nunes, e da professora Marília Lima Pimentel Cotinguiba com algumas colaborações de outros professores e estudantes do programa de extensão *migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho*.

Esse material é voltado para o nível básico, com base na abordagem comunicativa, visa fazer com que o imigrante tenha conhecimentos da língua em situações cotidianas, compreenda o português sem que seja desconsiderado a sua língua materna, ou sua cultura, de modo que o português seja inserido ao seu repertório linguístico não como uma imposição, mas como uma forma de acolhimento e inserção.

O livro foi organizado a partir de temáticas que pudessem trazer assuntos relacionados ao cotidiano dos aprendizes: 1. *Olá amigos*, 2. *Diversidade cultural*, 3. *Trabalho e profissões*, 4. *O tempo passa*, 5. *Corpo humano*, 6. *Saúde e SUS*, 7. *Relações sociais*, 8. *Meio ambiente e sustentabilidade*, 9. *Cultura e tradições*. Em cada temática, os conteúdos são contextualizados, com atividades que possibilitam maior interação e participação dos alunos, seja na leitura de diálogos, ou na resolução de atividades.

A primeira temática “*Olá, amigos*” inicia-se com diálogos comuns do dia a dia, com os seguintes títulos: *pedindo informação*; *o reencontro*; *boas notícias*, para inserir o aluno em alguns termos básicos da língua portuguesa e que serão encontrados no decorrer do material, logo em seguida, os alunos deparam-se com expressões de cumprimentos, formais e informais, e de acordo com algumas situações específicas (viagens, despedidas) em complemento a isso algumas curiosidades referentes ao tema. Posteriormente, tem o alfabeto com as letras, a sonoridade, uma palavra de exemplo, sua definição e uma imagem para ilustração. Para finalizar a temática são apresentadas algumas informações a respeito de alguns sons, grafias, do português que não há em outras línguas.

Ao final da unidade há um jogo da forca que faz com que haja uma maior participação dos alunos nas aulas.

A segunda temática com o título “*Diversidade cultural*”, apresenta alguns aspectos culturais do Brasil. O ponto de partida é o diálogo “*chegando de viagem*” e “*na rodoviária*”, em seguida na seção *Conhecendo o Brasil*, a partir de um mapa, são apresentadas as regiões brasileiras, e os estados, além de mostrar um pouco dos contrastes do Brasil, há também o trabalho com a música “*esse é o meu Brasil*” de Sérgio Reis, há, também, exercícios que corroboram para os conteúdos da temática, como por exemplo, um ditado temático e uma atividade prática de um bingo. Por fim, há uma parte que evidencia alguns aspectos linguísticos e culturais do Brasil.

É importante que os materiais contemplem conteúdos voltados para a cultura do país de acolhimento, entretanto conforme destaca Cruz e Diniz (2018, p. 10) “é preciso, sem dúvida alguma, evitar estereótipos”, de modo que sejam ampliados os conhecimentos culturais dos alunos, e não reificar imagens pré-estabelecidas, sendo assim, o livro se propõe a mostrar as diferenças culturais e linguísticas existentes no Brasil.

A terceira temática intitulada “*trabalho e profissões*” busca auxiliar o aluno para inserção no mercado de trabalho, inicialmente com um diálogo “*em busca de emprego*” e logo abaixo, algumas profissões e perguntas para responder relacionadas a profissões. Também são apresentados os pronomes pessoais, *eu/tu/ele, ela/você/a gente/nós/vós/vocês/elas, elas*. É válido ressaltar que o “vós”, por não ser muito utilizado em situações comunicacionais comuns, não está presente no decorrer do material nas conjugações dos verbos, e foi inserido você(s), a gente, pois são expressões comuns utilizadas no cotidiano.

Em seguida, há a apresentação dos verbos *ser/estar* no presente e pretérito perfeito do indicativo já que são verbos comumente utilizados e, por fim, há uma atividade de montagem e produção de currículo, para que o aluno possa adquirir autonomia no preenchimento de seus dados e que possa ter conhecimento de uma das formas de conseguir emprego no Brasil.

A temática quatro “*O tempo passa*”, inicia-se com um poema de Mário Quintana, posteriormente, há o diálogo “o convite” que traz elementos que serão

abordados na temática. Na sequência, são apresentados os dias da semana, os meses dos anos e algumas comemorações nacionais importantes. Nesse capítulo aparece pela primeira vez a seção “para saber mais” que, nesse caso, traz algumas informações e curiosidades acerca do fim de semana, feriados no Brasil, amanhã e ontem. Adiante, há o estudo dos numerais e das horas, com atividades intercaladas que contribuem no aprendizado. Para finalizar, aparece a conjugação do verbo “ficar”, no presente e no pretérito perfeito, seguido de exercícios.

A temática cinco “*Corpo humano*” inicia com um diálogo intitulado “*uma homenagem*”, e uma imagem do corpo humano numerada para ser completada junto com os alunos de modo que possam perceber as semelhanças e diferenças nas palavras com relação ao seu idioma materno, intercalado a isso, há exercícios e o capítulo discorre também sobre os cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato), e higiene pessoal. Na sequência são apresentados os pronomes possessivos, seguidos de exercícios e, por fim, a música “*Garotos II*”.

A temática seis “*Saúde e SUS*” inicia com um diálogo denominado “*no posto de saúde*”, simulando um atendimento no hospital, depois, informações a respeito de algumas doenças, quais sejam, malária e sarampo. A posteriori, há o verbo “querer” e “ajudar” nos tempos presente e pretérito perfeito do indicativo, além de informações importantes e pertinentes aos alunos, na apresentação do *sistema único de saúde* (SUS), algumas campanhas realizadas pelo governo brasileiro, a diferença de UPA e posto de saúde, de modo que, facilite o acesso desse público a esses serviços básicos essenciais. Para finalizar a temática, há uma parte sobre os artigos definidos e indefinidos com exercícios de fixação.

A sétima temática “*relações sociais*” inicia com o diálogo “Relações Sociais” o maior de todo o material, além de ser bastante necessário, pois trata das diferenças dos indivíduos, suas particularidades, seja em questão de língua, cultura, religião, entre outros. Em seguida, são apresentados os verbos “morar” e “viver” no presente e no pretérito perfeito do indicativo, seguido de atividades. A temática busca tratar as relações interpessoais e algumas leis que existem no Brasil, lei Maria da Penha, violência e xenofobia. Para encerrar, há uma música da Adriana Calcanhoto “fico assim sem você”.

A oitava temática “*meio ambiente e sustentabilidade*” traz como mote inicial o diálogo, “*preocupados com o futuro*”, em seguida, são abordados assuntos importantes como o desmatamento, a sustentabilidade e a extinção dos animais. Posteriormente, são apresentados os Biomas Brasileiros e as quatro estações. Também, há interpretação do texto “*uma ida ao zoológico*”, e a presença dos verbos “ver” e “ter” no presente e no pretérito perfeito do indicativo. Finalizando a temática, há uma música de Guilherme Arantes, “*planeta água*” com atividades individuais e em grupo.

A nona e última temática “*Cultura e tradições*” inicia com o diálogo “Visitando um país: conhecendo novas culturas”, além de apresentar algumas nacionalidades, bem como algumas expressões populares brasileiras. E, para tentar aproximar o aluno da sua cultura, há uma atividade com o gênero receita. Nessa atividade, os alunos aprendem sobre o gênero, a estrutura e a linguagem. Em seguida, o capítulo traz alguns exemplos de receitas e por fim, há a produção de receitas do país de origem dos imigrantes.

O processo de construção de um material não é fácil, principalmente quando não há bases teóricas consolidadas o que requer leituras, pesquisas e/ou cursos de capacitação. Além disso, o formato, a estrutura do material, a disposição dos conteúdos e a escolha do que deve ser mais relevante para os aprendizes são desafios na elaboração do livro de PLAc.

Uma ação importante e essencial na elaboração desse material, foi a participação dos alunos imigrantes e refugiados do programa de extensão. Assim, a medida que elaborávamos cada temática (capítulo), os alunos recebiam o material e utilizavam na sala, juntamente com os professores e, ao final de unidade, pedíamos a opinião deles sobre o que tinham achado do material, perguntávamos a eles o que podia ser melhorado, acrescentado, retirado. Após essa conversa com os estudantes imigrantes, nas reuniões com a equipe do programa eram feitos ajustes a partir das inquietações e reflexões e sobre as demandas e dificuldades trazidas pelos estudantes. Nesse sentido, o material foi constantemente tendo alterações.

Seguindo a proposta da linguística aplicada, pensando num contexto interdisciplinar, para a elaboração do material obtivemos colaborações de pesquisadores de outros campos do conhecimento que não exclusivamente da área

de linguagens, com sugestões para algumas atividades, dentre as áreas tiveram pessoas das ciências sociais, psicologia e jornalismo.

Mesmo que finalizado, o material está aberto a sugestões, críticas, pois segundo Cruz e Diniz (2018, p. 10) “que não existe material perfeito”, pois dependendo do contexto é necessário que tenha alguma adaptação, seja de conteúdo ou de informação. Além do mais, é importante tanto para o crescimento dos autores, quanto para a melhoria do material em si, de modo que o imigrante possa utilizá-lo a fim de compreender um pouco mais sobre o português.

Portanto, deve-se levar em consideração que os materiais devem servir como apoio ao ensino e o aprendizado do aluno, mas não deve centrar-se somente nele, sendo assim, é importante, nas aulas, que o professor utilize outras ferramentas como vídeos, textos de outras fontes, imagens, e, pensando na proposta da língua de acolhimento, deve-se levar em consideração o cenário social atual, de modo a relacionar o ensino com as situações cotidianas dos imigrantes.

7. Considerações finais

A partir da pesquisa realizada evidenciou-se a importância dos estudos na Linguística Aplicada, sobretudo, no que diz respeito aos materiais de ensino de português para imigrantes e refugiados e como a área está se desenvolvendo a partir de novas perspectivas de ensino, como é o caso do PLAc, com estudos crescentes no Brasil.

Embora a perspectiva do PLAc seja adequada ao público imigrante e refugiado, é importante mencionar que é uma proposta que surgiu de Portugal e não tem como transpô-la da mesma forma ao contexto brasileiro, pois as realidades são diferentes, o público que migra e as necessidades são outras. Ademais, cabe ressaltar que esse acolhimento não deve ser feito de maneira impositiva, mas que o estudante possa ter autonomia e a possibilidade de escolher se quer aprender ou não a língua do país.

Outrossim, é possível trabalhar com o PLAc, tanto nos materiais didáticos, quanto nas aulas, pois promovem ao aluno situações comunicacionais cotidianas, além do mais, faz com que ele tenha conhecimento cultural e histórico do país que destino, das leis, dos direitos e deveres.

Posto que os materiais didáticos evidenciam esses aspectos de acolhimento, é válido destacar que não há um material “perfeito” para todos os públicos, pois muitas vezes trazem conhecimentos que são específicos de um lugar. Sendo assim, cabe ao professor, aos autores e editores, adequarem esses materiais para as reais necessidades dos alunos de acordo com a realidade daquela região.

É evidente que o papel de quem ensina é essencial nesse processo, pois vai possibilitar aos alunos que conheçam sobre os conteúdos propostos, e é de fundamental importância que no processo de ensino e aprendizagem todos possam ser contemplados e que não haja nenhuma exclusão, o que muitas vezes torna o ensino um desafio, sobretudo pela heterogeneidade do público por questões de origem (nacionalidade), língua, cultura, escolaridade.

Em relação à análise do livro *“portas abertas”*, observamos que traz conteúdos e atividades que valorizam os conhecimentos prévios dos aprendizes de português brasileiro. Esse material didático caracteriza-se por valorizar a heterogeneidade do público a que se destina, bem como cumpre os objetivos da perspectiva de ensino do PLAc. Ademais, abre possibilidades para que o professor discuta questões linguístico-culturais na sala de aula, por meio das atividades propostas, além de ajudar os alunos a conhecerem sobre o Brasil, especialmente em relação a questões práticas e essenciais do cotidiano.

O relato da experiência de elaborar um material didático para imigrantes e refugiados teve o intuito de mostrar o quão desafiador e importante foi tentar compreender, a partir de uma prática, que conteúdos e atividades mais importantes, abrangentes e eficazes para ensinar português como língua adicional para sujeitos com projetos migratórios tão singulares e, em sua maioria, migrantes forçados, como é o caso do refugiados. Pensar em aulas e materiais que ensinassem a língua, acolhessem, mas sem silenciar suas línguas e culturas, que, ao contrário, valorizassem e dessem autonomia para essas pessoas, foi que mais nos convocou nessa prática e na elaboração do livro *“acolher sem fronteiras”*. Além disso, é importante ressaltar que a prática, o dia a dia com essas pessoas, ouvindo suas histórias, se emocionando com elas, aprendendo com elas, nos fez buscar conhecimentos teóricos para entender qual seria a forma mais adequada de ensiná-las, de ajudá-las a viver melhor no Brasil.

Dessa maneira, as discussões sobre os materiais didáticos e sobre a perspectiva do PLAc não devem se restringirem aos espaços acadêmicos ou nos cursos voltados a migrantes e refugiados, mas é importante que esses assuntos sejam um mote para a discussão em âmbito municipal, estadual e federal para implementação de políticas linguísticas que contribuam para o aprendizado desse público, além de ser um fator importante para se realizar o acolhimento.

REFERÊNCIAS

ANUNCIACÃO, R.F.M. **A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como língua de Acolhimento.** Revista X. Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BAENINGER, Rosana, et al (orgs). Migrações Sul-Sul. Campinas, SP. “Núcleo de População Elza Berquó” – NEPO/UNICAMP, 2018.

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é Linguística Aplicada.** In: anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. Unicentro, 2007.

CABETE, Marta Alexandra C. (2010). **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Aletranje: a pertinência da família na ampliação do espaço social transnacional haitiano: o Brasil como uma nova baz.** Tese de doutorado. Porto Velho/RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, 2019.

COTINGUIBA-PIMENTEL, Marília Lima; COTINGUIBA, Geraldo Casto & SILVA, Mirlla dos Santos. **Mapeamento e perspectivas teórico-metodológicas dos cursos de português para imigrantes e refugiados dos cursos de português para imigrantes e refugiados no Brasil a partir de 2010.** Culturas e Fronteiras (Gujará-Mirim), v. 1, n. 001, p. 158-172, 2019.

CRUZ, Júnia M. da; DINIZ, Izabel C.S. **Elaboração de Material Didático para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Parâmetros e Perspectivas**. The specialist. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 01-12, 2018.

GROSSO, Maria José dos Reis. **Língua de Acolhimento, Língua de Integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Como Produzir Materiais Para o Ensino de Línguas**. In. LEFFA, Vilson J. (org.) Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. 286p.

PEREIRA, Gabriel Costa. *et al.* **Acolher além das fronteiras**. MIMCAB, Porto Velho: 2020.

REINOLDES, Marina; MANDALÁ, Paola de Souza; AMADO, Rosane de Sá. **Portas Abertas – Português para imigrantes**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018.

SASSEN, Saskia. **Inmigrantes y ciudadanos: de las migraciones masivas a la Europa fortaleza**. Traducción de Jesús Alborés Rey. Barcelona: Siglo XXI de España Editores, 2013.

DESCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DA(S) LÍNGUA(S) NAMBIKWARA E A FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DE LÍNGUISTAS NATIVOS

Mônica Cidele da Cruz

Wellington Pedrosa Quintino

1 Introdução

Em Mato Grosso, estão distribuídos cerca de 43 diferentes grupos étnicos, não associados geneticamente, e que constituem a diversidade linguística e cultural do Estado. São povos falantes de, aproximadamente, 34 línguas, cujos estudos descritivos encontram-se em diferentes estágios de documentação.

São línguas relacionadas geneticamente a dois troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê; duas grandes famílias linguísticas da América do Sul, Aruak e Karib; línguas isoladas como Myky, Manoki e Trumai, além do complexo linguístico Nambikwara que não está, geneticamente, aparentado a nenhuma outra família linguística das Américas.

Nossa escrita, nesse texto, pauta-se no complexo linguístico Nambikwara, composto por três grandes grupos, descrito por Price (1972), mais adiante. As experiências aqui compartilhadas fazem parte do projeto de extensão/pesquisa da(s) língua(s) Nambikwara, vinculado à Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), da Unemat, cujo objetivo principal é a formação/qualificação de linguistas Nambikwara para ensino e documentação de suas próprias línguas.

O projeto insere-se num dos três eixos norteadores das políticas linguísticas da FAINDI voltadas para a manutenção, fortalecimento e (re)vitalização das línguas originárias no Estado de Mato Grosso. É um projeto que nasceu da demanda dos próprios Nambikwara que solicitaram à Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), cursos de formação linguística, tendo em vista a grande dificuldade por parte dos professores indígenas em relação ao ensino de língua materna nas escolas das aldeias. “Nós sabemos falar a língua, mas temos dificuldade com a parte da escrita”, destacou Clério Nambikwara,

professor da aldeia indígena Barracão Queimado e acadêmico do curso de Pedagogia Intercultural da FAINDI.

Outra necessidade apresentada pelos professores indígenas foi em relação à falta de materiais didáticos específicos na língua, pois quase não há e os poucos que eles têm acesso foram escritos por missionários, materiais, estes, que, segundo eles, não atendem às necessidades pedagógicas da escola.

Jaime Nambikwara, professor experiente e grande especialista da língua Kithaulu, reforça a necessidade dessa formação, quando diz “é bom para nós essa formação em linguística, assim podemos registrar nossa própria língua e pensar nosso material didático, respeitando nossa cultura, nossos conhecimentos” (Fala proferida na I Oficina realizada na aldeia Branca, em 2018).

Sabemos que no Brasil, o número de línguas faladas é inversamente proporcional ao número de pesquisadores dessas mesmas línguas. E essa situação também se faz presente aqui no Mato Grosso, pois dentre estes pesquisadores, encontramos pouquíssimos indígenas atuando nessa área.

Portanto, foi com base nessa demanda que propusemos o projeto de extensão, com interface na pesquisa, em atendimento à necessidade de qualificação de professores indígenas Nambikwara para o ensino da língua materna nas escolas das aldeias, para a produção de material didático específico e, também, pelo interesse por parte de professores e alunos do ensino médio, em documentar sua própria língua.

Vale destacar que, a partir desse trabalho, apresentamos ao CNPQ, o projeto de pesquisa “Fonologia das línguas Nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê, Kithaulu, Wakalitesu, Alantesu, Hahaintesu e Wasusu”, em vigor, cujo objetivo é o de descrever e documentar aspectos da fonologia da família Nambikwara, à luz dos pressupostos das fonologias não-lineares, o que oportunizou a continuidade das ações de extensão que desenvolvemos junto àqueles grupos.

Queremos, nesse texto, além de compartilhar tais experiências, suscitar discussões e reflexões acerca, primeiramente, da relevância da consciência fonológica para a formação de professores de língua materna; em segundo, da emergência da tradução de documentos oficiais para as línguas minorizadas e, por fim, da importância da cooficialização dessas línguas ancestrais para a manutenção de suas vidas.

2 Complexo linguístico Nambikwara: realidade atual

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Comodoro¹, o município é composto por cerca de 62% de terras protegidas em que habitam o povo Nambikwara do Cerrado e do Vale do Guaporé. Estão distribuídos em cerca de 52 aldeias, com uma população indígena estimada em 3 mil pessoas.

A família linguística Nambikwara, de acordo Price (1972b), encontra-se distribuída em três grandes grupos de línguas faladas em diferentes regiões do território Nambikwara: Sabanê (Sabanê) Nambikwara do Norte (Mamaindê, Negarotê, Latundê e Lakondê) e Nambikwara do Sul (Halotesu, Kithaulu, Sawentesu, Wakalitesu, Alakatesu, Wasusu, Sararé, Alantesu, Waikisu e Hahaintesu).

Nesse artigo, nos reportaremos aos Nambikwara do Norte, Mamaindê e Negarotê, como Nambikwara do Vale e aos Nambikwara do Sul: Kithaulu, Wakalitesu, Halotesu e Sawentesu, como Nambikwara do Cerrado e os demais, Alantesu, Hahaintesu e Wasusu, como Nambikwara do Vale do Guaporé.

Embora sejam bilíngues, em sua maioria, (língua indígena-português) as línguas desses grupos ainda são faladas com bastante vitalidade e as suas comunidades de fala permanecem como grupos autônomos.

Entre os Nambikwara do Vale, Mamaindê e Negarotê, a situação sociolinguística atual é de bilinguismo, cujas características discutiremos mais à frente, pois a grande maioria, incluindo crianças, jovens e adultos, falam a língua materna indígena e, também, o português. Observamos que no dia a dia da comunidade, todos se comunicam por meio da língua materna, fazendo uso do português somente em ocasiões em que estão em interação com os não indígenas.

Em nossas observações, durante as oficinas, constatamos que as línguas Mamaindê e Negarotê são mutuamente inteligíveis entre si, porém, do ponto de vista dos falantes, são consideradas diferentes pelos dois grupos, o que acreditamos ser uma forma de reafirmação da identidade étnica e cultural de cada um deles. Em outras palavras, é uma questão mais política do que linguística.

Quanto aos Nambikwara do Vale do Guaporé, Alantesu, Hahaintesu e Wasusu, as línguas ainda são faladas com bastante vitalidade, porém, com dife-

¹ Dados de abril de 2019.

rentes situações de uso. Entre os Alantesu, por exemplo, embora sejam falantes da língua materna, observamos fortemente a presença da língua portuguesa na comunidade. Podemos dizer que é uma situação de bilinguismo subtrativo.

Quanto aos Hahaintesu, o uso da língua materna se faz mais forte entre eles, com o pouco uso da língua portuguesa, caracterizando-se, nesse caso, um bilinguismo aditivo, em que embora haja falantes do português há uma preferência de uso da língua Hahaintesu, ficando o português reservado a momentos específicos que envolvem não indígenas. O ensino/acesso ao português é controlado pela família, nos relatou a professora Fátima Ornelas que atuou como professora na escola da comunidade por seis anos.

No caso dos Wasusu, a língua materna também se faz presente com bastante vitalidade. De acordo com a professora Flaviana, que trabalha há quase cinco anos na escola da comunidade, o uso do português se dá somente na interação com os não indígenas. Ainda segundo a professora, há pessoas monolíngues em Wasusu na aldeia, e quanto as crianças só aprendem o português, a partir dos 8 anos de idade, nos relatou a professora.

Na aldeia Alantesu, a realidade sociolinguística é de bilinguismo entre crianças, jovens e adultos. Os professores não indígenas Reginaldo de Assis Almeida e Denilza Nunes Siqueira Almeida que trabalham há quase seis anos da escola da aldeia, confirmam tal situação, pois segundo eles, no dia a dia da comunidade, os Alantesu usam tanto a língua materna quanto o português.

Quadro semelhante encontramos entre os grupos Nambikwara do Cerrado, Kithaulu, Wakalitesu, Halotesu e Sawentesu, que também falam a língua materna com bastante vitalidade, porém, com significativo uso do português entre crianças, jovens e adultos, configurando-se, assim, como comunidades bilíngues.

Em relação ao uso da língua portuguesa, Aelson Kithaulu, que já atuou como professor na escola da comunidade, nos explica que atualmente as duas línguas são extremamente necessárias, porém, isso não significa que a língua portuguesa deva substituir a língua indígena. Ainda, segundo ele, para que esse risco não venha a acontecer, a preocupação dos professores é de se qualificar ainda mais na língua indígena para poder trabalhar nas escolas das aldeias, uma vez que a preocupação maior hoje dos professores e lideranças Nambikwara é

a produção de material didático na língua materna para as escolas, principalmente, voltado para a alfabetização.

Com base em nossos estudos e observações durante as oficinas, não percebemos variação linguística considerável entre esses grupos, permanecendo a língua Kithaulu, segundo eles, como majoritária entre os grupos do cerrado.

3 Pesquisa e extensão: oficinas de estudo da(s) língua(s) Nambikwara

Diante do que temos observado e pesquisado, ainda são escassos os trabalhos de descrição e documentação da(s) língua(s) Nambikwara, principalmente, em se tratando de materiais didáticos específicos produzidos na própria língua. Como já mencionamos anteriormente, a experiência que compartilhamos aqui é fruto de um chamamento dos próprios Nambikwara para um trabalho, em parceria, voltado para o registro escrito da língua materna, diante da necessidade de se conhecer melhor a gramática da própria língua. Portanto, ao mesmo tempo, em que se faz esse estudo da língua em nível fonológico, o projeto proporciona a formação/qualificação de linguistas nativos Nambikwara e, por fim, a produção de material de apoio didático na língua materna dos respectivos grupos participantes. O projeto conta com a parceria da FUNAI e SEMEC (Secretaria Municipal de Comodoro), município do qual fazem parte os povos Nambikwara do Vale e do Cerrado. As atividades são desenvolvidas por meio de oficinas pedagógicas, realizadas nas comunidades indígenas Nambikwara, e conta com a participação de professores(as), alunos(as) e de lideranças da comunidade.

Desde 2018, já foram realizadas 10 oficinas, em terras indígenas Nambikwara do Vale e do Cerrado, voltadas para os estudos fonológicos da(s) língua(s). Durante essas oficinas, os participantes recebem formação na área de fonética e fonologia, momento em que se dá a coleta e a transcrição fonética dos dados, sob a orientação dos linguistas e dos consultores nativos, especialistas nas línguas que compõem o projeto.

Essa formação/qualificação de linguistas nativos é uma das propostas inserida num dos três eixos que norteiam as políticas linguísticas da Faculdade

Indígena Intercultural, o que denominamos de eixo 1 ('Consciência Fonológica'), que consiste na formação de professores indígenas no que diz respeito ao reconhecimento e identificação dos sons (fones) de suas línguas em termos fonético-articulatórios e, posteriormente, na identificação desses segmentos (fonemas) no que se refere às suas oposições e distribuições complementares dentro do sistema. As discussões geradas durante essa formação têm implicações e geram discussões sobre propostas de grafia, reformulação e/ou unificação ortográfica, metalinguagem e discussões sobre ensino de línguas e produção de material didático (para letramento e alfabetização), além de contribuir para produção de material linguístico (gramáticas e dicionários).

A 'consciência fonológica', por fim, favorece reflexões sociolinguísticas e discussões sobre língua e fala, fundamentais para os professores de língua materna. Apesar de identificarmos esse eixo inicialmente como 'consciência fonológica', a ideia de identificação e reconhecimento de estruturas mínimas da língua continua no âmbito dos morfemas, além da estruturação dos sintagmas nas línguas.

Tendo em vista, a necessidade de uma escrita mais padronizada da(s) língua(s) desses grupos e a necessidade da produção de materiais específicos de cunho mais pedagógico para as escolas indígenas desses povos, as atividades desenvolvidas durante as oficinas, foram orientadas inicialmente para suscitar discussões sobre, em alguns casos, propostas de grafia, em outros, reformulação e/ou unificação ortográfica.

Além da produção de material didático específico, consideramos como uma das maiores demandas das escolas indígenas, a qualificação de professores para trabalhar com o ensino da língua materna indígena na escola, pois acreditamos que não basta ser falante da língua nativa, é preciso conhecer o funcionamento e estrutura gramatical dessa língua, ou seja, é preciso que o professor que ensine língua materna na escola, tenha domínio da escrita dessa língua, além de consciência de todos os seus níveis.

O eixo 2 ('Tradução/Versão' de textos), na verdade, diz respeito, especificamente, à ação de versar para as línguas indígenas de Mato Grosso, documentos oficiais. Compreendemos que a leitura, a discussão, a compreensão,

a publicação desses documentos/textos nas línguas indígenas contribuem, sobremaneira, para uma formação política dos professores indígenas numa perspectiva de emancipação e decolonização. Consideramos em nossas atividades a versão de textos oficiais/universais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a Declaração Universal dos Direitos Indígenas, dentre outras publicações da UNESCO, além da legislação brasileira sobre os direitos indígenas e outras produções de organismos internacionais.

A publicação da versão desses textos nas línguas indígenas do Estado tem implicações diretas na formação política do professor indígena, além de se constituir como importante material de leitura para as escolas indígenas.

O terceiro eixo, III, a ‘Cooficialização das Línguas Ancestrais’, consiste em ações movidas pelo desejo das comunidades indígenas e organizados pela FAINDI para produção de uma legislação, em nível municipal, específica para as línguas faladas naquela região. São discussões que envolvem a comunidade indígena, através de suas lideranças, a Universidade do Estado de Mato Grosso, através da FAINDI, as prefeituras, através dos prefeitos e secretários de educação e as Câmaras Municipais, através dos vereadores.

Há, na Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei, N.º 3.074-a, de 2019, do senhor Dagoberto Nogueira, que dispõe sobre a cooficialização das Línguas Indígenas nos municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas, com parecer da Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Conforme seu Art. 2º,

[...] fica estabelecido que os municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas passam a ter como línguas cooficiais as línguas indígenas. §1º O reconhecimento das línguas cooficiais de que trata o *caput* garante a prestação de serviços e a disponibilização de documentos públicos pelas instituições públicas na língua oficial e nas línguas cooficiais. Art. 3º A cooficialização das línguas indígenas não deve representar obstáculo à relação e à integração dos indivíduos na comunidade linguística de acolhimento, nem qualquer limitação dos direitos das pessoas ao pleno uso público da própria língua na totalidade do seu espaço territorial.

Por fim, o projeto de lei reforça que “a cooficialização é importante para assegurar a manifestação oral e escrita das línguas indígenas maternas e garantir a necessária base para que se consolidem ações concretas em defesa dos direitos linguísticos de todos os povos”. Muito embora, este projeto ainda se encontre em tramitação, a FAINDI já vem, há algum tempo, articulando com os municípios tais legislações.

4 Compartilhando um pouco de nossas experiências ... resultados preliminares

Para compartilhar um pouco de nossas experiências, em terras indígenas, do povo Nambikwara, descrevemos inicialmente nosso trabalho de campo, assim como as atividades propostas e suas finalidades. Nosso trabalho aproxima-se do que D’Angelis (2016) traz como pesquisa colaborativa, pois de acordo com o autor,

[...] na pesquisa colaborativa (ou “pesquisa baseada na comunidade”) a investigação é feita junto com a comunidade, por demanda dela própria, ou os tópicos da pesquisa são negociados com ela. Em outras palavras: ou se trata de uma pesquisa cujo escopo foi definido pela própria comunidade que, a partir daí, demandou apoio de linguista(s); ou se trata de uma pesquisa proposta pelo linguista, mas cujo foco e abrangência precisam ser negociados com a comunidade envolvida. Em alguns casos, todo o projeto da pesquisa —desde a primeira sugestão para sua realização— é construído na interação entre a comunidade (ou parte representativa dela) e o(s) pesquisador(es) linguista(s). Na pesquisa colaborativa a comunidade está envolvida e interessada nos resultados da pesquisa, de modo que ela acompanha e participa com interesse de todas as etapas de investigação (D’Angelis, 2016, p.70).

Como já apontamos anteriormente, todas as oficinas pedagógicas contam com a colaboração e parceria de consultores nativos, que num trabalho conjunto, discutem com os mais velhos e entre si, o que possibilita reflexões sobre questões metalinguísticas acerca da língua materna, Além desses consultores nativos, os professores, contamos com a participação de anciões, considerados, também, os intelectuais da língua, que compartilham conosco co-

nhecimentos que só eles detêm, bem como, experiências no que diz respeito às diferentes visões cosmológicas dos diferentes grupos da família Nambikwara.

Podemos dizer que é uma pesquisa que acontece de ‘dentro para fora’, na qual temos como protagonistas os próprios falantes de suas línguas maternas, o que enriquece, sobremaneira, o trabalho de documentação de uma língua, pois permite descrições mais robustas dos sistemas linguísticos. A coleta de dados feita em primeira mão em campo, quando os consultores nativos estão juntos com outros falantes da língua, favorece uma discussão mais produtiva sobre os dados, inclusive, no nível semântico, pois a intuição do falante nativo é tomada como prioridade na descrição da língua.

Como resultados preliminares das oficinas já realizadas, apresentamos abaixo os quadros fonéticos de uma das línguas em estudo. A coleta e a transcrição dos dados, em nível fonético e fonológico, aconteceram durante as oficinas pedagógicas. Os dados foram agrupados em três campos semânticos: partes do corpo humano, frutas e animais.

Quadro fonético vocálico - Hahaintesu

	Vogais			Vogais Laringais		
	Anteriores	Central	Posteriores	Anteriores	Central	Posteriores
Altas	i		u	ɨ		ɯ
Altas Nasais	ĩ		ũ	ĩ̃		ũ̃
Médias	e		o	ɛ		
Médias Nasais	ẽ			ẽ̃		õ
Baixa		a			ɶ	
Baixa Nasal		ã			ã̃	

Quadro Fonético Consonantal - Hahaintesu

	Labial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva			t			k, k ^w	ʔ
Implosiva			ɸ, ɸ'				
Fricativa			s				h, h ^w , h ^m , h ^l
Africada			tʃ				
Nasal			n				
Tepe			r				
Lateral			l, l'				
Glide		w			j		

Fonte: Cruz & Quintino (2019)²

A partir dos repertórios fonéticos levantados, preliminarmente, seguimos com as pesquisas no âmbito fonológico, analisando os segmentos em termos de suas oposições dentro do sistema, assim como, suas distribuições complementares.

5 Primeira produção de material de apoio didático na língua Kithaulu

Nessa oficina, iniciamos as atividades, apresentando a proposta de trabalho, ou seja, a produção de material de apoio didático para o ensino da língua materna para o grupo de professores indígenas que, posteriormente, fez a tradução para a língua materna para as lideranças presentes.

Coletivamente, os cursistas discutiram e escolheram duas narrativas: *Yai³ndxa² we¹nbi¹nũ¹tai²nã¹njau³su². Wẽ³sa² yai³ndxa² we¹jau³su²* (Origem dos alimentos do povo Nambikwara do Cerrado) e *Sa³nã³a² a³hlxa² ha³ti²a². U³kha³ki²hya¹jau³su²* (*Tatu peba e tatu galinha*). Essa narrativa conta a história da confecção dos cestos nambikwara.

Para essa atividade, adotamos a seguinte metodologia:

² Os dois quadros foram elaborados pelos autores, a partir dos estudos realizados durante as oficinas pedagógicas realizadas na Aldeia Alantesu em 2019.

1º momento: Oralidade – Os consultores nativos contaram, primeiro, a história de origem dos alimentos para os cursistas, para que entendessem todo o contexto da narrativa. Também explicaram sobre a importância da narrativa para a cultura do povo Nambikwara do Cerrado. De igual modo, aconteceu com a segunda narrativa.

2º momento: Escrita – A narrativa foi registrada pelos consultores nativos Jaime, Carlos Sul e Donaldo, primeiramente, pois são os que têm maior domínio da escrita da língua materna. Em seguida, socializaram a história com os cursistas, que a registraram no caderno. Neste momento, houve a mediação dos consultores nativos, orientando os cursistas quanto à escrita da língua.

3º momento: Ilustração da narrativa – A atividade de ilustração ficou por conta dos alunos, sob a orientação dos consultores nativos. Novamente os professores, narraram a história na língua materna, para que os alunos a ilustrassem de acordo com a sequência da narrativa. A turma foi dividida em grupos para que realizassem a atividade proposta. Terminada a ilustração, cada grupo a socializou com os demais colegas e professores, contando a história por meio dos desenhos, de acordo com a sequência da história.

4º momento: Transcrição da narrativa. A transcrição foi feita em conjunto com os consultores nativos, os velhos e alunos participantes da oficina. A correção do texto final foi feita, posteriormente, com o acompanhamento dos consultores nativos Jaime Nambikwara e Carlos Sul Kithaulu. A título de ilustração, apresentamos a narrativa sobre a origem dos alimentos dos Nambikwara do Cerrado que, também, se apresenta como mito de origem do povo.

Yai³nda² we¹hni¹na¹njau³su²

(Origem da alimentação)

We³sa² yai³nda² we¹njau³su²

(A criança que se transformou em alimentação)

Kã³hni¹nu¹tai²kai³, ha³lo²a²,
[kã³hni¹nu¹taj²kaj³≠ ha³lo²a²]
/kã³.hni¹. nu¹.taj². kaj³ ha³.lo². a²/
(Antigamente, o mundo)

*ju³a¹nko³ai²na²su² ka³wa³la² so¹li³hna²kai³ oh³a¹nko³ai²na²su² hāi¹sā³
ka³na³da² so¹li³hna²kai ta¹hai²hri¹ te²sē¹ra².*

[ju³a¹ηko³aj²na²su² ka³wa³la² so¹li³hna²kaj³ oh³a¹ηko³aj²na²su² hāj¹sā³
ka³na³da² so¹li³hna²kaj² ta¹haj²hri¹ te²sē¹ra²]

/ju³.a¹. nko³.aj². na².su² ka³.wa³.la² so¹.li³. hna².kaj³ oh³.a¹. ηko³.aj². na².
su² hāj¹.sā³ ka³.na³. da² so¹.li³. hna².kaj² ta¹.haj². hri¹ te².sē¹.ra²/

(era ocupado somente por água e no céu havia escuridão, assim me contaram.)

Ne² ai³te²i³ ju³a¹nko³ai²na²su² sa³we³na² we¹ni² ha³lo²a² we¹ni²,

[ne²::#aj³te²i³::#ju³a¹ηko³aj²na²su²:::# sa³we³na² we¹ni²# ha³lo²a² we¹ni²]

/ne² aj³.te². i³ ju³.a¹. nko³.aj². na².su² sa³.we³.na² we¹.ni² ha³.
lo². a² we¹.ni²/

(com passar do tempo foi criado a terra, com florestas e campos,)

*wā³la³ka³da² we¹ni², ka³na³da² a³la²ni² ka³yuh³a² ā²ye³nka² yo²ha³ka¹
we¹hna³nye²ta¹hai²he¹ri¹, te²sē¹ra².*

[wā³la³ka³da² we¹ni² #ka³na³da² a³la²ni² ka³juh³?a² # ā²je³ηka² jo²ha³ka¹
#we¹hna³nje²ta¹haj²he¹ri¹# te²sē¹ra²]

/wā³.la³. ka³.da² we¹.ni² ka³.na³. da² a³. la².ni² ka³.juh³.?a² ā².je³.nka²
jo².ha³.ka¹ we¹.hna³.nje².ta¹.haj².he¹.ri¹ te².sē¹.ra²/

(Também foram criados os morros, montanhas, a noite, o amanhecer, os animais e muitas coisas foram criadas, assim me contaram.)

Na²ha¹te¹, wa³la³di²ka² yau³ki³sa²kai³,

[na²ha¹te¹ # wa³la³di²ka² jaw³ki³sa²kaj³]

/na².ha¹.te¹ wa³.la³. di².ka² jaw³.ki³. sa².kaj³/

(Assim, nós ficamos dentro do morro,)

*ka³na²ha³blu¹ta²kai³ su²la³ka²sai¹ni³ri¹nu¹tai²ri² yai³ndi³ra³ yu³ki³sa³n-
dai¹, te²sē¹ra².*

[ka³na²ha³hlu¹ta²kaj³ ≠ su²la³ka²saj¹ni³ri¹nu¹taj²ri² jaj³ndi³ra³ ju³ki³-
sa³ndaj¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/ka³.na². ha³.hlu¹. ta².kaj³ su².la³. ka².saj¹. ni³.ri¹. nu¹.taj². ri² jaj³.ndi³.
ra³ ju³.ki³. sa³.ndaj¹ te².sẽ¹. ra²/

(e num dia um pica-pau explodiu o morro para nos tirar de lá e nessa época não tinha comida, assim me contaram.)

Ne³, hi¹nu¹tai²kai³ yai³ndi³ra³ yu³ta¹hai²na³he¹ri¹, te²sẽ¹ra².

[ne³ ≠ hi¹nu¹taj²kaj³ ≠ jaj³ndi³ra³ ju³ta¹haj²na³he¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/ne³ hi¹.nu¹.taj².kaj³ jaj³.ndi³.ra³ ju³.ta¹.haj².na³.he¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Nessa época a comida que havia era floresta, assim me contaram.)

*Yai³nda² yu³te²a²sa¹, hi³ka² ha³lo²a¹nde²a² so¹li³, yu², sa³we³na¹nde²a²
so¹li³, yu², ka³yu³ha², 3ai³na²,tu³ha² te²u¹tai²na² so¹li³, ya³lã³ki³si²ndai¹,
te²sẽ¹ra².*

[jaj³nda² ju³te²a²sa¹ ≠ hi³ka² ha³lo²a¹nde²a² so¹li³ ≠ ju² ≠ sa³we³na¹n-
de²a² ≠ so¹li³ ≠ ju² ≠ ka³ju³ha² ≠ aj³na² ≠ tu³ha² te²u¹taj²na² so¹li³ ≠ ja³-
lã³ki³si²ndaj¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/jaj³.nda² ju³.te².a².sa¹ hi³.ka² ha³.lo².a¹.nde².a² so¹.li³ ju² sa³.we³.
na¹.nde².a² so¹.li³ ju² ka³.ju³.ha² aj³.na² tu³.ha² te².u¹.taj².na² so¹.
li³ ja³.lã³.ki³.si².ndaj¹ te².sẽ¹.ra²/

(A comida que havia era frutas do mato, frutas do campo, animais, pei-
xes e outros alimentos da natureza, assim me contaram.)

A²nu²ki³na¹u¹ta²kai³ si²hje³na² yaw²ai³ki³si²tai¹, te²sẽ¹ra².

[a²nu²ki³na¹u¹ta²kaj³ ≠ si²hje³na² jaw²aj³ki³si²taj¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/a².nu².ki³.na¹.u¹.ta².kaj³ si².hje³.na² jaw².aj³.ki³.si².taj¹ te².sẽ¹.ra²/

(A gente morava numa aldeia, assim me contaram.)

*Da²wã¹ki³nã¹ai²nã wẽ³sa² nẽ³ki³sa³ki³su² we¹ki³te²tu³wi¹, yã¹, te³su²
ta¹hai²hẽ¹ri¹, te²sẽ¹ra².*

[da³wā¹ki³nā¹aj²nā wē³sa² nē³ki³sa³ki³su² we¹ki³te²tu³wi¹ ≠ jā¹ ≠ te³su²
ta¹haj²hē¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/da².wā¹.ki³.nā¹.aj².nā wē³.sa² nē³.ki³.sa³.ki³.su² we¹.ki³.te².tu³.wi¹ jā¹
te³.su² ta¹.haj².hē¹.ri¹ te².sē¹.ra²/

(O nosso filho caçula se transformou em alimentação, assim me contaram.)

Nē³te³a² sa²kaj³ru¹, ā²wī¹nā²sa²kaj³ru¹, e³je²ki²te³nā¹hli¹: hā³ā¹,

[nē³te³a² sa²kaj³ru¹ ≠ ā²wī¹nā²sa²kaj³ru¹ ≠ e³je²ki²te³nā¹hli¹ ≠ hā³ā¹]

/nē³.te³.a² sa².kaj³.ru¹ ā².wī¹.nā².sa².kaj³.ru¹ e³.je².ki².te³.nā¹.hli¹
hā³.ā¹/

(O pai desse filho caçula disse para ele: menino,)

*sa³ni¹sē¹ri¹ ai³brā³ ṛ²sā² ai³sā³ ya³lā³ta¹tu¹wi¹ he³hnī³nnā³ri¹, ne³sā³ ā³-
nai³na¹tu¹ā¹ te²i³,*

[sa³ni¹sē¹ri¹ ≠ aj³hrā³ ≠ ṛ²sā² aj³sā³ ja³lā³ta¹tu¹wi¹ he³hnī³n:ā³ri¹ ≠ ne³sā³
ā³naj³na¹tu¹ā¹ te²i³]

/sa³.ni¹.sē¹.ri¹ aj³.hrā³ ṛ².sā² aj³.sā³ ja³.lā³.ta¹.tu¹.wi¹ he³.hnī³.n.nā³.ri¹
ne³.sā³ ā³.naj³.na¹.tu¹.ā¹ te².i³/

(fica em casa, eu vou caçar, estamos precisando de alimento, estou pronto para ir,)

*ā²wē³sa³nū¹ta²kai² nē².. ā³wi²nu¹ta²kai³ ṛ³wa²lū³i²te³nā¹hli¹: wī³nāi³,
wā³nū³nā¹tu¹wi¹!*

[ā²wē³sa³nū¹ta²kaj² nē²: ≠ ā³wi²nu¹ta²kaj³ ≠ ṛ³wa²lū³i²te³nā¹hli¹: ≠
wī³nāi³ ≠ wā³nū³nā¹tu¹wi¹]

/ā².wē³.sa³.nū¹.ta².kaj² nē² ā³.wi².nu¹.ta².kaj³ ṛ³.wa².lū³.i².te³.nā¹.hli¹
wī³.nāi³ wā³.nū³.nā¹.tu¹.wi¹/

(o filho respondeu para seu pai: Pai, eu vou também,)

yā³lā³ti¹te²a² yai³nki¹na²te³brā³ nā¹hnai¹ ta¹hai²he¹ri¹, te²sē¹ra².

[jā³lā³ti¹te²a² ≠ jaj³ŋki¹na²te³hrā³ nā¹hnaj¹ ≠ ta¹haj²he¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/jã³.lã³.ti¹.te².a² jaj³.ŋki¹.na².te³.hrã³ nã¹.hnaj¹ ta¹.haj².he¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/
(O que você achar de caça eu vou comer também. Assim me contaram.)

Yau³nã¹hã²kai² he³sa³ka²ya³ndi³su² nã¹hnã²wi¹ ta¹hai²hẽ¹ri¹, te²sẽ¹ra².
[jaw³nã¹hã²kaj² ≠ he³sa³ka²ja³ndi³su² nã¹hnã²wi¹ ≠ ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/jaw³.nã¹.hã².kaj² he³.sa³.ka².ja³.ndi³.su² nã¹.hnã².wi¹ ta¹.haj².hẽ¹.ri¹
te².sẽ¹.ra²/

(Se eu ficar, eu vou passar fome. Assim me contaram.)

*Nã²hã¹te¹, a³wẽ³sa³nu¹ta²kai³ yo²ũ³nye²ka²nda² tẽ³sã³ ai³ta¹hai²hẽ¹ri¹,
te²sẽ¹ra².*

[nã²hã¹te¹ ≠ a³wẽ³sa³nu¹ta²kaj³ ≠ jo²ũ³nje²ka²nda² ≠ tẽ³sã³ ≠ aj³ta¹ha-
j²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/ nã².hã¹.te¹ a³.wẽ³.sa³.nu¹.ta².kaj³ jo².ũ³.nje².ka².nda² tẽ³.sã³ aj³.ta¹.
haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Então o filho convenceu o pai a levá-lo junto para o mato. Assim me contaram.)

*Tẽ³sã³ ai³kã³du³ ha³a³a³a³.... ye¹e¹e¹nã¹ndxu³ ã³nyi¹ka³du² ɾ³ke¹ri²sã³
ɾ²ka³du³: wĩ³nai³,*

[tẽ³sã³ ≠ aj³kã³du³ ha³ɾa³ɾa³ɾa³ ≠ je¹ɾe¹ɾe¹ɾe¹nã¹ndu³ ≠ ã³ni:¹ka³du² ≠ ɾ³ke¹ri²sã³ ≠ ɾ²ka³du³ ≠ wĩ³naj³]

/ tẽ³.sã³ aj³.kã³.du³ ha³.ɾa³.ɾa³.ɾa³ je¹.ɾe¹.ɾe¹.ɾe¹.nã¹.ndu³ ã³.ni:¹.ka³.
du² ɾ³.ke¹.ri².sã³ ɾ².ka³.du³ wĩ³.naj³/

(O pai levou o menino e foram juntos no caminho e foi, foi, foi e parou no meio da viagem para fazer xixi e o menino chamou o pai: Pai,)

*wa³li³nyau³a² ã³kwai¹sã³ ã³hwãu¹ki³yau³hũ³na³ri¹ nẽ².., ɾ³ta²nsã³ ɾ²ka³-
du³ wa³li³nã² yo²wãu³hlũ³nna³ri¹ nẽ²..,*

[wa³li³njaw³a² ≠ ã³kwaj¹sã³ ≠ ã³hwãw¹ki³jaw³hũ³na³ri¹ ≠ nẽ². ≠ ɾ³ta²n-
sã³ ≠ ɾ²ka³du³ ≠ wa³li³nã² jo²wãw³hlũ³n:a³ri¹ ≠ nẽ²]

/wa³.li³.njaw³.a² ũ³.kwaj¹.sã³ ũ³.hwãw¹.ki³.jaw³.hũ³.na³.ri¹ nê:² ĩ³.ta².
nsã³ ĩ².ka³.du³ wa³.li³.nã² jo².wãw³.hlũ³.n.nã³.ri¹. nê²/

(como é igual a espuma da chicha de mandioca e a criança repete de novo, depois ele fez coco e olhou e disse que também parecia com a espuma da chicha de mandioca e tornou a repetir,)

hi².., kĩ²nã²ka³du³ wa³li³nnã³hnũ³nnã³ri¹ nê².., nê²..,

[hi:² ≠ kĩ²nã²ka³du³ ≠ wa³li³n:ã³hnũ³n:ã³ri¹ nê:² ≠ nê:²]

/hi² kĩ².nã².ka³.du³ wa³.li³.n.nã³.hnũ³.n.nã³.ri¹ nê² nê²/

(o menino olhou sua própria mão e disse que era igual folha de mandioca,)

[wã:² ≠ nĩ³ta³waj³hnã²saj³ŋka³du³ ≠ kwa³ja³nda³sa³ hũ³nhnaj¹ nê:² ≠
aj³je²ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ:¹ra²]

/wã² nĩ³.ta³.waj³.hnã².saj³.ŋka³.du³ kwa³.ja³.nda³.sa³ hũ³.nhnaj¹ nê²
aj³.je².ta¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Depois, tocou com suas costelas com as próprias mãos e disse que parecia feijão costela.)

Wẽ³sa²kai³ te³sã³, sa³we³na³lo³nnũ²la² kwa², hã¹te³hrã³ ai³yã³-
ta¹hai²hẽ¹ri¹, te²sẽ¹ra².

[wẽ³sa²kaj³ te³sã³ ≠ sa³we³na³lo³n:ũ²la² ≠ kwa² ≠ hã¹te³hrã³ aj³jã³-
ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ:¹ra²]

/wẽ³.sa².kaj³ te³.sã³ sa³.we³.na³.lon³.nũ².la² kwa² hã¹.te³.hrã³ aj³.jã³.
ta¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(O pai levou a criança para a mata para que essa situação acontecesse. Assim me contaram.)

Ai³ya³tãw³a²ndu³ti¹ we³sa²kai³ ã³nyĩ¹ka³du³, wi³nai³,

[aj³ja³tãw³a²ndu³ti¹ ≠ we³sa²kaj³ ≠ ã³nji¹ka³du³ ≠ wi³naj³]

/aj³.ja³.tãw³.a².ndu³.ti¹ we³.sa².kaj³ ã³.nji¹.ka³.du³ wi³.naj³/

(Os dois foram e a criança parou e disse: Pai,)

*Nā³ka¹da²hē³ri¹, ā²ye³nki³su² yǫ³l̄³nsu² hē³nbnai¹ nē³ye²ta¹hai²hē¹ri¹,
te²sē¹ra².*

[nā³ka¹da²hē³ri¹ ≠ ā²je³ηki³su² ≠ ja³l̄³nsu² ≠ hē³nhnai¹ ≠ nē³je²ta¹hai²hē¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/nā³.ka¹.da².hē³.ri¹ ā².je³.ηki³.su² ja³.l̄³.nsu² hē³.nhnai¹ nē³.je².ta¹.
haj².hē¹ri¹ te².sē¹.ra²/

(escute, estou ouvindo um som de música. Assim me contaram.)

*Nā²hā¹te¹, ā²wĩ³nā²kai³ ā²yi¹sā³ ɾ³wa²lu³i²te³nā¹hli¹ ā²ye³nka² wā³nda²
ai³nki²sā³*

[nā²hā¹te¹ ≠ ā²wĩ³nā²kaj³ ≠ ā²ji¹sā³ ≠ ɾ³wa²lu³i²te³nā¹hli¹ ≠ ā²je³ηka² ≠
wā³nda² ≠ aj³ηki²sā³]

/nā².hā¹.te¹ ā².wĩ³.nā².kaj³ ā².ji¹.sā³ ɾ³.wa².lu³.i².te³.nā¹.hli¹ ā².je³.
ηka² wā³.nda² aj³.ηki².sā³/

(Então, o pai parou e respondeu para o filho: você sempre ouve esse barulho.)

*e³ki²hai¹hnē¹ri¹ yā¹nĩ¹hnai¹ wā³nti³ ai³ra³sē¹ri¹ he³hni³nhna²kai³
wā³ya³nā²hā¹ri¹, ta¹hai²hē¹ri¹, te²sē¹ra².*

[e³ki²haj¹hnē¹ri¹ ≠ jā¹nĩ¹hnaj¹ wā³nti³ ≠ aj³ra³sē¹ri¹ he³hni³nhna²kaj³ ≠
wā³ja³nā²hā¹ri¹ ≠ ta¹haj²hē¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/e³.ki².haj¹.hnē¹.ri¹ jā¹.nĩ¹.hnaj¹ wā³.nti³ aj³.ra³.sē¹.ri¹ he³.hni³.nhna².
kaj³ wā³.ja³.nā².hā¹.ri¹ ta¹.haj².hē¹.ri¹ te².sē¹.ra²/

(Você sempre diz que ouve barulho, chega, pare de falar e vamos andar, nós vamos passar fome se não caçarmos, assim me contaram.)

*Nxē³ka³du³, ai³ra²nũ¹, we³sa²kai³ i³ye³ye²te³nā¹li¹ ti¹na² sã³we³nā²
wi¹nā³ri¹ yai³nda² we¹ndi³hũ³nnā³ri,*

[ŋdē³ka³du³ ≠ aǰ³ra²nũ¹ ≠ we³sa²kaj³ ≠ i³je³je²te³nā¹li¹ ≠ ti¹na² sã³we³nā²
≅ wi¹nā³ri¹ ≠ jaj³nda² ≠ we¹ndi³hũ³n:ã³ri]

/ŋdē³.ka³.du³ aǰ³.ra².nũ¹ we³.sa².kaj³ i³.je³.je².te³.nā¹.li¹ ti¹.na² sã³.
we³.nā² wi¹.nā³.ri¹ jaj³.nda² we¹.ndi³.hũ³.n.nā³.ri/

(Em seguida a criança disse que ali era uma mata muito boa para produzir alimento,)

ye²ta¹hai²hẽ¹ri¹,te²sẽ¹ra².

[je²ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/je².ta¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(alguém me disse, assim me contaram.)

Nã²hã¹te¹ĩ³ye³to³te³na¹hli¹wĩ³nã²nẽ³di¹ã³nna¹a¹tu¹wi¹,

[nã²hã¹te¹ĩ³je³to³te³na¹hli¹ ≠ wĩ³nã²nẽ³di¹ ≠ ã³n:a¹a¹tu¹wi¹]

/nã².hã¹.te¹ĩ³.je³.to³.te³.na¹.hli¹wĩ³.nã²nẽ³.di¹ã³n.na¹.a¹.tu¹.wi¹/

(Então, falou novamente: Pai, eu vou deitar,)

nẽ³hã²kai³yu³ki³ra³ki²sa²sã³sa²si³nki³hai³nki²sa¹nka³du³nũ²,

[nẽ³hã²kaj³ ≠ ju³ki³ra³ki²sa²sã³ ≠ sa²si³ηki³haj³ηki²sa¹ηka³du³ ≠ nũ²]

/nẽ³.hã².kaj³ju³.ki³.ra³.ki².sa².sã³sa².si³.ηki³.haj³.ηki².sa¹.ηka³.du³nũ²/

(segure os meus dois pés e me arraste em forma de círculo no meio,)

kwai³ye³ra³nãw³a³a³yo²sẽ¹ri¹sa¹nka³du³,ĩ³se¹ri¹,nẽ³ta¹hai²hẽ¹ri¹,
te²sẽ¹ra²

[kwaj³je³ra³nãw³a³ ≠ a³jo²sẽ¹ri¹sa¹ηka³du³ ≠ ĩ³se¹ri¹ ≠ nẽ³ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/kwaj³.je³.ra³.nãw³.a³a³.jo².sẽ¹.ri¹sa¹.ηka³.du³ĩ³.se¹.ri¹nẽ³.ta¹.haj².
hẽ¹.ri¹te².sẽ¹.ra²/

(me deixa no meio do círculo e você pode ir embora. Assim me contaram.)

Ã²wi³nu¹ta²kai³i³wa²lu³i²te³nã¹hli¹:hi²waw³nda³dĩ³nũ¹..,hã³na²sã³
ĩ³nã²hã³hnã²wi¹.

[ã²wi³nu¹ta²kaj³ ≠ i³wa²lu³i²te³nã¹hli¹ ≠ hi²waw³nda³dĩ³nũ¹ ≠ hã³na²-
sã³ ≠ ĩ³nã²hã³hnã²wi¹]

/ã².wi³.nu¹.ta².kaj³ i³.wa².lu³.i².te³.nã¹.hli¹ hi².waw³.nda³.dj³ nũ¹
hã³.na².sã³ ɾ³.nã².hã³.hnã².wi¹/

(Seu pai respondeu assim: eu estou muito preocupado em deixar você sozinho.)

Nẽ³yã¹nda¹ ã³nã³to³tu³ha³ri¹!

[nẽ³jã¹nda¹ ≠ ã³nã³to³tu³ha³ri¹]

/nẽ³.jã¹.nda¹ ã³.nã³.to³.tu³.ha³.ri¹/

(Então você não ouve.)

Hi²ye¹ta³li³sa¹nnhã²wi¹! nẽ³ta¹hai²hẽ¹ri¹, te²sẽ¹ra.

[hi²je¹ta³li³sa¹n.hã²wi¹ ≠ nẽ³ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra]

/hi².je¹.ta³.li³.san¹.nhã².wi¹ nẽ³.ta¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra/

(Eu fiquei triste. Assim me contaram.)

Nẽ³ha²kai³ a³yo²sã xi³na¹tu¹wi¹ ne³ta¹hai²he¹ri¹, te²sẽ¹ra².

[nẽ³ha²kaj³ ≠ a³jo²sã ≠ ɾi³na¹tu¹wi¹ ≠ ne³ta¹haj²he¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/nẽ³.ha².kaj³ a³.jo².sã ɾi³.na¹tu¹wi¹ ne³.ta¹haj²he¹ri¹ te².sẽ¹ra²/

(Então vou deixar você aqui na mata e vou embora. Assim me contaram.)

*Na²ha¹te¹ ã²we³sa²kai³ nẽ².., ã²wi³na² i³wa²lu³xi²te³nahli¹ wãí²nã²,
da²lo³nti³ta³xi³nã²,*

[na²ha¹te¹ ã²we³sa²kaj³ nẽ² ≠ ã²wi³na² i³wa²lu³ɾi²te³nahli¹ ≠ wãí²nã² ≠
da²lo³nti³ta³ɾi³nã²]

/na².ha¹.te¹ ã².we³.sa².kaj³ nẽ² ã².wi³.na² i³.wa².lu³.ɾi².te³.na.hli¹ wãí².
nã² da².lo³.nti³.ta³.ɾi³.nã²/

(Assim o filho respondeu para o pai: só você, meus irmãos,)

*da²kũ³kã³nã², da²sũ³ka³hla², da²sũ³nũ¹nã² nẽ².., wa³li²sã³ ɾ²xi²-
sa¹hli³hẽ¹ri¹,*

[da²kũ³kã³nã² ≠ da²sũ³ka³hla² ≠ da²sũ³nũ¹nã² nẽ².² ≠ wa³li²sã³ ≠ ɾ²ɾi²-
sa¹hli³hẽ¹ri¹]

/da².kũ³.kã³.nã² da².sũ³.ka³.hla² da².sũ³.nũ¹.nã² nẽ² wa³.li².sã³ ɾ².ʔi².
sa¹.hli³.hẽ¹.ri¹/

(meu tio, meu cunhado, meu avô, podem vir me ver,)

yã¹nda¹ da²hã³kã²nũ¹nã², da²wã³nũ¹nã² wa³sã³ ɾ²syē¹di³xa³hlo³ri¹
ta¹hai²he¹ri¹, te²sẽ¹ra².

[jã¹nda¹ ≠ da²hã³kã²nũ¹nã² ≠ da²wã³nũ¹nã² ≠ wa³sã³ ɾ²sje¹di³ʔa³hlo³ri¹ ≠
ta¹haj²he¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/jã¹.nda¹ da².hã³.kã².nũ¹.nã² da².wã³.nũ¹.nã² wa³.sã³ ɾ².sje¹.di³.ʔa³.
hlo³.ri¹ ta¹.haj².he¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(minha mãe, minha irmã não podem vir aqui me ver. Assim me contaram.)

Nẽ³ye¹nã²hã¹te¹, ã²we³sa²nũ¹ta²kaj³ hi²ye¹ta³li³nã²hã¹te¹ ã³sã³ ɾ³xi²-
ta¹hai²hẽ¹ri¹, te²sẽ¹ra².

[nẽ³je¹nã²hã¹te¹ ≠ ã²we³sa²nũ¹ta²kaj³ ≠ hi²je¹ta³li³nã²hã¹te¹ ≠ ã³sã³ ≠
ɾ³ʔi²ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/nẽ³.je¹.nã².hã¹.te¹ ã².we³.sa².nũ¹.ta².kaj³ hi².je¹.ta³.li³.nã².hã¹.te¹ ã³.
sã³ ɾ³.ʔi².ta¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Então o pai deixou o filho e foi embora triste. Assim me contaram.)

Nẽ³sã³ ã³sã³ xi³xi²tãw³a²ndu³ti¹ ã²se³a³ka³lo³nu¹ta²kaj³ ɾ³wã³di³ya¹te³-
na¹hli¹ we³si³na² i¹ne³sã³ ã³sã³ xi³xi¹si²ni¹ hja¹ta¹hai²he¹ri¹? Te²sẽ¹ra².

[nẽ³sã³ ã³sã³ ≠ ʔi³ʔi²tãw³a²ndu³ti¹ ≠ ã²se³a³ka³lo³nu¹ta²kaj³ ≠ ɾ³wã³di³-
ja¹te³na¹hli¹ ≠ we³si³na² ≠ i¹ne³sã³ ã³sã³ ʔi³ʔi¹si²ni¹ ≠ hja¹ta¹haj²he¹ri¹
≠ te²sẽ¹ra²]

/nẽ³.sã³ ã³.sã³ ʔi³.ʔi².tãw³.a².ndu³.ti¹ ã².se³.a³.ka³.lo³.nu¹.ta².kaj³
ɾ³.wã³.di³.ja¹.te³.na¹.hli¹ we³.si³.na² i¹.ne³.sã³ ã³.sã³ ʔi³.ʔi¹.si².ni¹
hja¹.ta¹.haj².he¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Então o pai chegou em casa e a esposa perguntou: onde você largou
nosso filho? Assim me contaram.)

*Na²ha¹te¹ nē²., ā²i³nda²kai³ ṛ³wa²lu³xi²ya¹te³na¹hli¹ e³ki²sa²da³he¹ni¹
āi²ndisa³ni¹ hya¹ta¹hai²he¹ri¹, te²sē¹ra².*

[na²ha¹te¹ nē² ≠ ā²i³nda²kaj³ ≠ ṛ³wa²lu³ḡi²ja¹te³na¹hli¹ ≠ e³ki²sa²da³he¹-
ni¹ āj²ndisa³ni¹ hja¹ta¹haj²he¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/na².ha¹.te¹ nē² ā².i³.nda².kaj³ ṛ³.wa².lu³.ḡi².ja¹.te³.na¹.hli¹ e³.ki².
sa².da³.he¹.ni¹ āj².ndi.sa³.ni¹ hja¹.ta¹.haj².he¹.ri¹ te².sē¹.ra²/

(Então o esposo respondeu: não me pergunte, estou triste. Assim me contaram.)

*Na²ha¹te¹ wē³si³ndi² yū³ki²sā² xi³xā¹na³ni¹ ṛ¹hnē³ki²sa¹nsi²ni¹ nē³hya¹-
ta¹hai²hē¹ri¹, te²sē¹ra².*

[na²ha¹te¹ wē³si³ndi² ≠ jū³ki²sā² ḡi³ḡā¹na³ni¹ ≠ ṛ¹hnē³ki²sa¹nsi²ni¹
nē³hja¹ta¹haj²hē¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/na².ha¹.te¹ wē³.si³.ndi² jū³.ki².sā² ḡi³.ḡā¹.na³.ni¹ ṛ¹.hnē³.ki².sa¹.
nsi².ni¹ nē³.hja¹.ta¹.haj².hē¹.ri¹ te².sē¹.ra²/

(Por que nosso filho não veio junto com você? Por que? Assim me contaram.)

*Nē³hya¹nā²hā¹te¹, ā²wē³sāi¹ya³hla² wā³ndi³kai³ru¹ hā³xa¹: e³ki²sa¹nhnī¹,
āi²ndi³sā³hnī¹.*

[nē³hja¹nā²hā¹te¹ ≠ ā²wē³sāj¹ja³hla² wā³ndi³kaj³ru¹ ≠ hā³ḡa¹ ≠ e³ki²sa¹-
nhnī¹ ≠ āj²ndi³sā³hnī¹]

/nē³.hja¹.nā².hā¹.te¹ ā².wē³.sāj¹.ja³.hla² wā³.ndi³.kaj³.ru¹ hā³.ḡa¹
e³.ki².sa¹.nhnī¹ āj².ndi³.sā³.hnī¹/

(Então o marido respondeu de novo: não me pergunte, estou triste.)

Ya³na²ha¹xi¹ Nē³hya¹ta¹hai²hē¹ri¹? Te²sē¹ra².

[ja³na²ha¹ḡi¹ ≠ nē³hja¹ta¹haj²hē¹ri¹ ≠ te²sē¹ra²]

/ja³.na².ha¹.ḡi¹ nē³.hja¹.ta¹.haj².hē¹.ri¹ te².sē¹.ra²/

(Eu já falei para não me perguntar? Assim me contaram.)

*Ně³ka³du³, nĕ²., a³la²na² kbo³ka³lo³ntāu³kai³ru² wĕ³sa² ā³sā² xĩ³xi²
tāu³ā²ndu³ ā³nai³sā ĩ²xi²na¹tu¹xā¹,*

[*ně³ka³du³ ≠ nĕ² ≠ a³la²na² k^ho³ka³lo³ntāw³kaj³ru² wĕ³sa² ā³sā² ĩ²xi²
tāw³ā²ndu³ ≠ ā³naj³sā ĩ²xi²na¹tu¹xā¹]*

*/ně³.ka³.du³ nĕ² a³.la².na² k^ho³.ka³.lo³.ntāw³.kaj³.ru² wĕ³.sa² ā³.sā²
ĩ².xi² tāw³.ā².ndu³ ā³.naj³.sā ĩ².xi².na¹.tu¹.xā¹/*

(Passaram-se alguns dias e o pai foi ver seu filho.)

tāu³ā²ndu³ ĩ³ta²na²yau³sā³ sa²ye³tĕ³hnā²yau³tāu³..,

[*tāw³ā²ndu³ ≠ ĩ³ta²na²jaw³sā³ sa²je³tĕ³hnā²jaw³tāw³]*

/tāw³.ā².ndu³ ĩ³.ta².na².jaw³.sā³ sa².je³.tĕ³.hnā².jaw³.tāw³/

(Durante a viagem, no meio do caminho, ele fez coco e sentado olhando no chão...)

*sa³wā³nā² te³a²kaj³ru¹ wa³li³nnā³nũ¹ta²kai³, tāu³so¹sā³ ĩ³hnāw²nĩ²je²-
ta¹haj²hĕ¹ri¹, te²sĕ¹ra².*

[*sa³wā³nā² te³a²kaj³ru¹ wa³li³n.nā³nũ¹ta²kaj³, tāw³so¹sā³ ĩ³hnāw²nĩ²je²-
ta¹haj²hĕ¹ri¹ ≠ te²sĕ¹.ra²]*

*/sa³.wā³.nā² te³.a².kaj³.ru¹ wa³.li³.n.nā³.nũ¹.ta².kaj³ tāw³.so¹.sā³ ĩ³.
hnāw².nĩ².je².ta¹.haj².hĕ¹.ri¹ te².sĕ¹.ra²/*

(Avistou várias saúvas (formigas) carregando folhas de mandioca. Assim me contaram.)

*Ye²te²a²ndu³, ĩ²ā³ka³du³, hā²wā³ndā³nũ² wĕ³sa² ā³dāw³ a²sa²kai³ru¹ ai³-
ta¹haj²hĕ¹ri¹, te²sĕ¹ra².*

[*je²te²a²ndu³ ≠ ĩ²ā³ka³du³ ≠ hā²wā³ndā³nũ² wĕ³sa² ā³dāw³ ≠ a²sa²ka-
j³ru¹ aj³ta¹haj²hĕ¹ri¹ ≠ te²sĕ¹.ra²]*

*/je².te².a².ndu³ ĩ².ā³.ka³.du³ hā².wā³.ndā³.nũ² wĕ³.sa² ā³.dāw³ a².
sa².kaj³.ru¹ aj³.ta¹.haj².hĕ¹.ri¹ te².sĕ¹.ra²/*

(Deixou as formigas e foi seguindo a viagem até onde deixou o filho. Assim me contaram.)

Ně³ka³du³, wāin¹ta² wai²ra³nu¹tai²ri² a³ya³ti²ta¹hai²nā³hě¹ri¹, te²sě¹ra².
[ně³ka³du³ ≠ wāin¹ta² ≠ waj²ra³nu¹taj²ri² a³ja³ti²ta¹haj²nā³hě¹ri¹ ≠ te²sě¹ra²]

/ně³.ka³.du³ wāin¹.ta² waj².ra³.nu¹.taj².ri² a³.ja³.ti².ta¹.haj².nā³.hě¹.ri¹
te².sě¹.ra²/

(A viagem era longa, mas o pai chegou no local onde deixou seu filho. Assim me contaram.)

*Ā²ně³a² so¹li³ ai³nki², ā²., hai³njaw³xa² so¹li³ ai³nki², ta¹hai²hě¹ri¹
te²sě¹ra².*

[ā²ně³a² so¹li³ aj³nki² ≠ ā²::: haj³njaw³xa² so¹li³ aj³nki² ≠ ta¹haj²hě¹ri¹
≠ te²sě¹ra²]

/ā².ně³.a² so¹.li³ aj³.nki² ā² haj³.njaw³.xa² so¹.li³ aj³.nki² ta¹.haj².hě¹.
ri¹ te².sě¹.ra²/

(Na hora que ele chegou ouviu somente o som da música. Assim me contaram.)

Ně²., ai³te²i³ wāi²ra² ā²na³ku¹ta²kai³ ĩ³tu³ye²nā²hā¹te¹,

[ně²::: ≠ aj³te²i³ wāi²ra² ā²na³ku¹ta²kaj³ ≠ ĩ³tu³je²nā²hā¹te¹]

/ně² aj³.te².i³ wāi².ra² ā².na³.ku¹.ta².kaj³ ĩ³.tu³.je².nā².hā¹.te¹/

(Ele ouviu o som de uma flauta com cabaça parecido com rugido de onça.)

ai³sā ĩ³ha¹ti²nā¹tu¹ā¹ nē³sā³ ĩ³ka²ndi³ ā²yo³nā¹,

[aj³sā ĩ³ha¹ti²nā¹tu¹ā¹ ≠ nē³sā³ ĩ³ka²ndi³ ≠ ā²jo³nā¹]

/aj³.sā ĩ³.ha¹.ti².nā¹.tu¹.ā¹ nē³.sā³ ĩ³.ka².ndi³ ā².jo³.nā¹/

(Vou lá ver o que é.)

ā²yo³nā¹, ā²yo³nā¹, ye²ta¹hai²hě¹ri¹, te²sě¹ra².

[ā²jo³nā¹ ≠ ā²jo³nā¹ ≠ je²ta¹haj²hě¹ri¹ ≠ te²sě¹ra²]

/ā².jo³.nā¹ ā².jo³.nā¹ je².ta¹.haj².hě¹.ri¹ te².sě¹.ra²/

(Quando chega na direção do barulho, o barulho muda de direção, atrás dele, e isso aconteceu várias vezes. Assim me contaram.)

Ně³tāu³ā²ndu³ti¹, ā²kā¹nā¹ hai³sa² ā²we²hi²ko³su² a³li³ta¹hai²hě¹ri¹, te²sě¹ra².

[ně³tāw³ā²ndu³ti¹ ≠ ā²kā¹nā¹haj³sa² ā²we²hi²ko³su² a³li³ta¹haj²hě¹ri¹ ≠ te²sě¹.ra²]

/ně³.tāw³.ā².ndu³.ti¹ ā².kā¹.nā¹ haj³.sa² ā².we².hi².ko³.su² a³.li³.ta¹. haj².hě¹.ri¹ te².sě¹.ra²/

(O lugar já estava com a roça pronta e produzindo. Assim me contaram.)

ĩ²tāu³a¹ndu³ti¹, wa³li³nda¹, ha³ki³ra¹, ya³lāu³la¹, du³hbla¹, wai²ki³ra², yā³nbā¹nda¹,

[ĩ²tāw³a¹ndu³ti¹ ≠ wa³li³nda¹ ≠ ha³ki³ra¹ ≠ ja³lāw³la¹ ≠ duh³hla¹ ≠ waj²ki³ra² ≠ jā³mbā¹nda¹]

/ĩ².tāw³.a¹.ndu³.ti¹ wa³.li³.nda¹ ha³.ki³.ra¹ já³.lāw³.la¹ du³.h.hla¹ waj².ki³.ra² jā³.mbā¹.nda¹/

(Ele viu mandioca, cará, araruta, amendoim, inhame,)

kwa³ta³la¹, kwa³ya³ndi³ra¹, wĩ³ra¹, kq³de³hra¹, bę³nda¹, kwa³ya³ta³la¹, e³-sa³la², wa³li³we²nda¹, nę³ra²ye²ta¹hai²hě¹ri¹, te²sě¹ra².

[kwā³.ta³.la¹ ≠ kwa³.ja³.ndi³.ra¹ ≠ wĩ³.ra¹ ≠ kq³.de³.hra¹ ≠ bę³.nda¹ ≠ kwa³.ja³.ta³.la¹ ≠ e³.sa³.la² ≠ wa³.li³.we².nda¹ ≠ nę³.ra².je².ta¹.haj².hě¹.ri¹ ≠ te².sě¹.ra²]

/kwā³.ta³.la¹ kwa³.ja³.ndi³.ra¹ wĩ³.ra¹ kq³.de³.hra¹ bę³.nda¹ kwa³.ja³.ta³.la¹ e³.sa³.la² wa³.li³.we².nda¹ nę³.ra².je².ta¹.haj².hě¹.ri¹ te².sě¹.ra²/

(feijão fava, feijão costela, batata doce, cabaça, melão, milho, fumo, mandioca d'agua e diversos outros alimentos. Assim me contaram.)

Ně³ye¹nā²hā¹te¹, wě³sa² ā²wĩ³na²nũ¹ta²kai³ru¹ e³te³na²hli¹ te²yā¹ně³te³hrā³yu³sa³hlai¹nā¹.

[ně³je¹nā²hā¹te¹ ≠ wě³sa² ā²wĩ³na²nũ¹ta²kaj³ru¹ ≠ e³te³na²hli¹ ≠ te²-jā¹ně³te³hrā³ju³sa³hlaj¹nā¹]

/nẽ³.je¹.nã².hã¹.te¹ wẽ³.sa² ã².wĩ³.na².nũ¹.ta².kaj³.ru¹ e³.te³.na².hli¹
te².jã¹.nẽ³.te³.hrã³ ju³.sa³.hljaj¹.nã¹/

(O pai disse para ele mesmo: Meu filho amado, queria fazer justamente isso.)

*Hi²ye¹ta³li³syu¹sa³hnã¹. yã¹nda¹ ne³yu³sa²na³ndã¹ nẽ³ta¹hai²hẽ¹ri¹,
te²sẽ¹ra².*

[hi²je¹ta³li³sju¹sa³hnã¹ ≠ jã¹nda¹ ne³ju³sa²na³ndã¹ ≠ nẽ³ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠
te²sẽ¹ra²]

/hi².je¹.ta³.li³sju¹.sa³.hnã¹ jã¹.nda¹ ne³.ju³.sa².na³.ndã¹ nẽ³.ta¹.haj².hẽ¹.
ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Fiquei triste por deixar meu filho amado sozinho na mata, achei que ia morrer, mas não foi isso. Assim me contaram)

*Nẽ³yu³da¹nte²su², wãï²ra² yã³lĩ³nã² we¹ni², yai³nda² jo²ha³ka¹ we¹ni²
ta¹hai²he¹ri¹ te²sẽ¹ra.*

[nẽ³ju³da¹nte²su² ≠ wãj²ra² jã³lĩ³nã² we¹ni² ≠ jaj³nda² jo²ha³ka¹ we¹ni²
ta¹haj²he¹ri¹ te²sẽ¹ra]

/nẽ³.ju³.da¹.nte².su² wãj².ra². jã³.lĩ³.nã² we¹.ni² jaj³.nda² jo².ha³.ka¹
we¹.ni² ta¹.haj².he¹.ri¹ te².sẽ¹.ra /

(Assim aconteceu a criação da música tocada na flauta e todos os alimentos que são produzidos em roça. Assim me contaram.)

Te²su² yai³nki³ kai²ri² we¹nda¹hai²hẽ¹ri¹ te²sẽ¹ra².

[te²su² jaj³nki³ kaj²ri² we¹nda¹haj²hẽ¹ri¹ te²sẽ¹ra²]

/te².su² jaj³.nki³ kaj².ri² we¹.nda¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra²/

(Estes são os alimentos que comemos atualmente. Assim me contaram.)

*Te³nã¹hli¹, ta²wã¹hi²ka²ndu², wa³li³nnã³nda³, ha²kai³, ta²wã¹nẽ³ka²ndu³
wã³lũ³ta³la² ha²kai³, ã²nã³nẽ³nã²ndu³ kwã³ta³la³ ha²kai³*

[te³nã¹hli¹ ≠ ta²wã¹hi²ka²ndu² ≠ wa³li³nnã³nda³ ≠ ha²kaj³ ≠ ta²wã¹nẽ³ka²ndu³ ≠ wã³lũ³ta³la² ha²kaj³ ≠ ã²nã³nẽ³nã²ndu³ kwã³ta³la³ ha²kaj³] ².kaj³ ã².nã³.nẽ³.nã².ndu³ kwã³.ta³.la³ ha².kaj³/

(Assim nossas mãos transformaram em folha de mandioca, nossa cabeça se transforma em cabaça, nossa orelha se transformou em feijão fava,)

ã²ya³la³ka², ka³na³ka³na³te²a²ndu³ wã³lo³ki³ra³ há²kai³ ã²ya³la³ka²,
jo²ha³kan²du³ há²ki³raha²kai³, ta², wã¹ sa³ha²ndu² ya³lãu³ai²ra²ha²kai³
[ã²ja³la³ka² ≠ ka³na³ka³na³te²a²ndu³ ≠ wã³lo³ki³ra³ há²kaj³ ≠ ã²ja³la³ka²
≠ jo²ha³kan²du³ há²ki³raha²kaj³ ≠ ta² ≠ wã¹ sa³ha²ndu² ≠ ja³lãw³a-
j²ra²ha²kaj³]

/ã².ja³.la³.ka² ka³.na³.ka³.na³.te².a².ndu³ wã³.lo³.ki³.ra³ há².kaj³ ã².ja³.
la³.ka² jo².ha³.kan².du³ há².ki³.ra.ha².kaj³ ta² wã¹ sa³.ha².ndu² ja³.lãw³.
aj².ra².ha².kaj³/

(um testículo se transformou em araruta redonda, os dois testículos se transformaram em cará, nosso pênis se transformou em araruta comprida,)

ta²wã¹nĩ³ta²ndu² kwa³ya³nda³sa³hla³, há²kai³ ta²,wã¹, wi²a²ndu³ kwa-
³ya³ta³la³ha²kai³,

[ta²wã¹nĩ³ta²ndu² kwa³ja³nda³sa³hla³ ≠ há²kai³ ta² ≠ wã¹ ≠ wi²a²ndu³
kwa³ja³ta³la³ha²kaj³]

/ta².wã¹.nĩ³.ta².ndu² kwa³.ja³.nda³.sa³.hla³ há².kai³ ta² wã¹ wi².
a².ndu³ kwa³.ja³.ta³.la³.ha².kaj³/

(nossas costelas se transformaram em feijão costela, nossos dentes se transformaram em grão de milho,)

ta², wã¹, hi²ta²lã²nka²ndu² bẽ³ra³nã³ki³ra³ha²kai³ ta²,wã¹, da³sa²ndu³
wa³li³nsu³la³ha²kai³,

[ta² ≠ wã¹ ≠ hi²ta²lã²nka²ndu² ≠ bẽ³ra³nã³ki³ra³ha²kaj³ ta² ≠ wã¹ ≠
da³sa²ndu³ ≠ wa³li³nsu³la³ha²kaj³]

/ta² wā¹ hi².ta².lā².nka².ndu² be³.ra³.nã³.ki³.ra³.ha².kaj³ ta² wā¹ da³.
sa².ndu³ wa³.li³.nsu³.la³.ha².kaj³/

(nossas unhas se transformaram em semente de melão,)

ta²,wā¹, nẽ³kĩ³sa²ndu², kwa³ya³ta² yo²we³da³la³ ha²kai³ nẽ²... ai³-
ta¹hai²hẽ¹ri¹, te²sẽ¹ra².

[ta² ≠ wā¹ ≠ nẽ³kĩ³sa²ndu² ≠ kwa³ja³ta² jo²we³da³la³ ≠ ha²kai³ nẽ²:::
aj³ta¹haj²hẽ¹ri¹ ≠ te²sẽ¹ra²]

/ ta² wā¹ nẽ³.kĩ³.sa².ndu² kwa³.ja³.ta² jo².we³.da³.la³ ha².kai³ nẽ² aj³.
ta¹.haj².hẽ¹.ri¹ te².sẽ¹.ra /

(nossos cabelos se transformaram em cabelo de espiga de milho, assim por diante. Assim me contaram.)

Te²su² yai³nki³tã³ri¹, tẽ²sẽ¹ra². Jau³su² ĩ³yau¹u³nã²la¹wa².
I³yau¹u²ai³hna¹ya³li³he¹ra². Ta³lu²na¹wa².

[te²su² jaj³nki³tã³ri¹ ≠ tẽ²sẽ¹ra² ≠ jaw³su² ĩ³jaw¹u³nã²la¹wa² ≠ i³jaw¹u²a-
j³hna¹ja³li³he¹ra² ≠ ta³lu²na¹wa²]

/te².su² jaj³.nki³.tã³.ri¹ tẽ².sẽ¹.ra² jaw³.su² ĩ³.jaw¹.u³.nã².la¹.wa² i³.jaw¹.
u².aj³.hna¹.ja³.li³.he¹.ra² ta³.lu².na¹.wa²/

(Com essa comida que nos alimentamos. Assim me contaram. Então esse assunto ensinamos para vocês, para vocês transmitirem para geração futura. Terminei.)

Vale destacar que essas histórias resultarão em livros de apoio didático para as escolas indígenas Nambikwara, enquanto as informações fonéticas e fonológicas da língua servirão mais tarde como material linguístico.

Diante do que apresentamos até aqui, então, reforçamos que há uma necessidade emergente de formação/qualificação de pesquisadores linguistas indígenas e, também, não indígenas para problematizar, estudar e documentar as línguas ancestrais.

A Declaração Universal do Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) aponta para as possíveis causas da destituição dos referenciais e linguísticos e

culturais dos povos ancestrais que também contribui para a realidade sociolinguística que encontramos hoje nas comunidades indígenas de Mato Grosso. De acordo com a UNESCO esses motivos podem ser assim caracterizados:

1. A tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico;
2. O processo de mundialização da economia e, conseqüentemente, do mercado da informação, da comunicação e da cultura, que afeta as esferas de relação e as formas de interação que garantem a coesão interna de cada comunidade linguística e o
3. O modelo economicista de crescimento promovido pelos grupos econômicos transnacionais, que pretendem identificar a desregulação com o progresso e o individualismo competitivo com a liberdade, o que gera graves e crescentes desigualdades econômicas, sociais, culturais e linguísticas. As ameaças que atualmente impendem sobre as comunidades linguísticas, devido à ausência de autogoverno, a uma população reduzida ou parcial ou inteiramente dispersa, a uma economia precária, a uma língua não codificada, ou a um modelo cultural oposto ao predominante, levam a que muitas línguas não possam sobreviver e desenvolver.

Para o enfrentamento dessa triste realidade, ainda de acordo com o documento da UNESCO (1996), é preciso:

1. Numa perspectiva política, conceber uma organização da diversidade linguística que permita a participação efetiva das comunidades linguísticas neste novo modelo de crescimento.
2. Numa perspectiva cultural, tornar o espaço de comunicação mundial plenamente compatível com a participação equitativa de todos os povos, de todas as comunidades linguísticas e de todas as pessoas no processo de desenvolvimento.
3. Numa perspectiva econômica, promover um desenvolvimento duradouro baseado na participação de todos e no respeito pelo equilíbrio ecológico das sociedades e por relações equitativas entre todas as línguas e culturas.

Portanto, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Constituição Federal no que se diz respeito aos Direitos indígenas e demais legislações pertinentes, é preciso, de modo urgente, propor ações decolonizadoras que ofereçam as condições necessárias para garantir a vitalidade dessas línguas ancestrais.

6 Considerações finais

Com base em estudos e pesquisas realizadas, podemos afirmar que do ponto de vista intelectual, as línguas ancestrais brasileiras têm contribuído enormemente para as teorias linguísticas, apresentando propriedades únicas, novos fenômenos, singularidades e questões que desafiam os linguistas a todo momento. Do ponto de vista cultural, as línguas ancestrais brasileiras acumulam conhecimentos milenares e espelham toda uma cosmologia própria, tanto que hoje essas línguas são tomadas como patrimônio histórico imaterial pelo IPHAN. Do ponto de vista político, acreditamos que todo trabalho de descrição linguística é, em si, um ato político e considerando nosso trabalho de formação continuada de professores indígenas, que são também nossos consultores nativos, acreditamos estar instrumentalizando esses profissionais, por um lado, para um melhor desempenho de suas atividades de ensino na escola. Por outro lado, também estamos favorecendo a consciência dos direitos indígenas um exercício pleno da cidadania.

É preciso que o professor indígena se aproprie do conhecimento necessário para ele mesmo pensar e fazer uma escola indígena bilíngue, intercultural e diferenciada. E por outro lado, a descrição e documentação de suas línguas ancestrais também pode ser tomada como uma ação política de enfrentamento e decolonização, frente as políticas públicas que historicamente têm ignorado a diversidade e apagado as diferenças constitutivas dos povos ancestrais, suas línguas e culturas.

REFERÊNCIAS

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

D'ANGELIS, W.R. Quando os falantes nativos são os professores, os professores são pesquisadores, e os linguistas são parceiros. In: **Signo y Seña. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)**. Buenos Aires: Signo, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5644842.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei 3074/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2204433> . Acesso em: 21 jan. 2021.

PRICE, David. **Nambikwara Society**. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of Chicago, Chicago, 1972b.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
Acesso em: 22 jan. 2021.

PRODUÇÃO DE UMA HQ E DE UM GLOSSÁRIO BASEADOS NA LÍNGUA TERENA DE SINAIS DA TERRA INDÍGENA CACHOEIRINHA DE MIRANDA/MS

Denise Silva

Priscilla Alyne Sumaio Soares

Kelly Priscilla Lóddo Cezar

Reflexões iniciais

Atualmente, percebemos que estudos sobre línguas de minorias vêm ganhando espaço no contexto acadêmico, em especial, estudos sobre a língua brasileira de sinais (libras) e sobre as línguas indígenas. Os resultados de pesquisas (Vilhalva, 2012; Pereira, 2013; Quadros; Silva, 2019; Godoy, 2020; Sumaio, 2014; Soares, 2018) chamam a atenção da sociedade brasileira para os conflitos e para as dificuldades que existem em meio à diversidade linguística do país.

As línguas indígenas e as línguas de sinais são consideradas línguas de minorias. Quando nos reportamos às línguas indígenas de sinais, as estudiosas Leite e Quadros, (2013) considerando os fatores da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO, 2003), chamam atenção para o crescente risco de extinção. Nas palavras de Quadros (2019), quando estamos diante das línguas nativas, quando não bem trabalhadas as línguas (libras e línguas nativas), em especial, nas aldeias, o contato com a Libras leva à substituição da língua nativa local, em vez da consolidação de um bilinguismo unimodal (duas línguas de sinais). (Quadros, 2019, p.05, grifo nosso).

No entanto, as línguas indígenas de sinais permanecem “invisíveis” quando comparada à língua brasileira de sinais urbana, a libras (Lei 10436/2002; Decreto 5626/2005). Essa invisibilidade linguística nos documentos oficiais reforçam a crença monolíngue de que o Brasil possui apenas uma língua de sinais, a libras reforçando o desprestígio social das demais línguas de sinais utilizadas pelos não urbanos ou pelas comunidades indígenas.

Inúmeras pesquisas demonstram, comprovam e exemplificam a necessidade se reconhecer e legitimar outras línguas no território brasileiro a fim de “desmitificar” a concepção de um país monolíngue, sendo que as culturas indígenas sempre foram reconhecidas por serem bilíngues e multilíngues.

Ao nos reportamos aos dados nacionais sobre a diversidade linguística no Brasil observamos que a pluralidade linguística vem sendo cada vez mais “invisibilizada”, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) revelam a existência de cerca de 274 línguas faladas por indígenas de aproximadamente 305 etnias, visto que cerca da metade das línguas possuem menos de cem falantes e línguas com até quinhentos falantes somam pouco mais de um terço de todas as línguas indígenas e menos de dez por cento dessas línguas possuem mais de dois mil falantes. Esses dados nos mostram a persistência social da ideia majoritária de um país monolíngue e a falta de conhecimento e valorização, por meio do preconceito social existente, que leva a exclusão dessas línguas minoritárias e intensificando a extinção das línguas indígenas de sinais e a perda de sabedorias de herança.

No que tange aos povos indígenas, torna-se mais evidente a necessidade de intervenções imediatas, uma vez que estamos perdendo essa sabedoria (línguas, culturas e identidades) de maneira descontrolada em razão de uma crise mundial na área da saúde – Pandemia (COVID-19)¹. Por conta dessa pandemia diariamente recebemos notícias sobre a dizimação dos povos indígenas e quando o contexto envolve as línguas de sinais indígenas a vitalidade delas é mais frágil ainda a ponto de nem chegar ao conhecimento delas para os não-índios. Neste momento, os dados alarmantes estão em toda a Amazônia Brasileira são 127 povos atingidos pela doença. Sendo 682 casos suspeitos, 22.489 confirmações e 646 falecimentos registrados. O estado da região com mais casos e mortes entre indígenas é o Amazonas de acordo com a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB/2020), dentre os 15 povos já foram atingidos pelos vírus (Aikanã, Arara Karo, Cinta Larga, Kanoê, Karitiana,

¹ É o nome oficial da doença causada pelo novo coronavírus também conhecida como Sars-Cov-2 em razão do Sars-Cov-1 (ou apenas Sars), nome dado a epidemia na China em 2002, por ser consideradas “irmãs”. Em inglês, Sars-Cov-2 significa: “*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*”, em tradução livre: Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2.

Karipuna, Kassupa, Mura, Oro War, Paiter Suruí, Piripkura, Puruborá, Sakirabiat, Tupari e Wajuru). Dessa forma, as línguas indígenas brasileiras estão em os mais sérios riscos de extinção e de perdermos suas identidades culturais via as sabedorias dos anciãos que são repassados de geração para geração – predominantemente oral.

A partir das necessidades educacionais, linguísticas e pedagógicas apresentadas pela comunidade terena, em relação à língua terena oral e à língua terena de sinais (Silva, 2014; Sumaio, 2014; Soares, 2018), o presente texto tem por objetivo apresentar o conjunto de ações que estão sendo realizadas, em especial pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural e seus parceiros, na aldeia Cachoeirinha/MS, no processo de criação de materiais didáticos bilíngues/multilíngues.

Línguas de minoria e políticas linguísticas

Historicamente a linguística vem discutindo a importância de não se considerar o Brasil monolíngue, em especial, em relação às línguas orais. Nosso país é visivelmente um território de muita diversidade cultural e linguística, sendo contraditória a concepção de monolinguismo validada e legitimada em grande parte pelos ambientes escolares. Quando nos deparamos com vários os contextos bi/multilíngues – os indígenas, imigrantes, comunidade surda urbana, indígenas surdos, entre outros observamos essa diversidade na prática.

As línguas de sinais são consideradas línguas de minorias, quando nos reportamos às línguas indígenas e as línguas indígenas de sinais este universo se torna mais distante do que pensamos. No que tange especificamente às línguas sinalizadas, os estudos estatísticos do IBGE (2010) revelam que não há dúvidas que as línguas indígenas são línguas de minorias, que o Brasil é um país plurilíngue e que as línguas de sinais pertencem ao grupo de risco. Conforme Aguilar-Amat e Santamaria (1999), quando não registradas e divulgadas, naturalmente essas línguas sofrem muitas perdas em ordem funcional, embora nem sempre estejam ligadas ao volume demográfico das comunidades linguísticas, mas às condições históricas, socioeconômicas e psicossociais.

Para melhor compreensão e envolvimento na temática recorreremos ao Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL, 2017), que é o atual instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas “faladas” pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira e desde o ano 2017 implantou o Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais, que faz parte da Política da Diversidade Linguística. Esse documento é fundamental para a valorização e continuidade deste valioso bem cultural brasileiro e da diversidade linguística. Além de fomentar a produção de conhecimento sobre as línguas do Brasil e contribuir para a garantia de seus direitos linguísticos.

A preservação de uma língua, conforme o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por meio de seu Guia de Pesquisa para o INDL (2014), tem impacto imediato na perda de diversidade cultural, uma vez que cada língua possui os meios específicos, historicamente construídos de se conceber, conhecer e agir sobre o mundo, incluindo conhecimentos altamente técnicos.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e com as iniciativas postuladas no Guia de Pesquisa para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (2014), o Brasil tem cada dia mais perdas de diversidade cultural, uma vez que cada língua que não é reconhecida vão desaparecendo, sem nem ao menos ter registros formais sobre as línguas de minorias, os conhecimentos historicamente construídos pelas culturas vão se perdendo e dando espaço cada vez mais para um conceito histórico e predador de uma língua hegemônica.

A hegemonização de uma língua requer a eliminação de qualquer outra, bem como, a criação de grupos de falantes e território falado. Quando falamos em termos de língua de sinais, o que une este grupo (os possíveis falantes) está expresso em termos de identidade que, transcendendo o étnico ou o geo-referenciado, fixa-se em padrões de diferenças expressas no e pelo corpo (Pereira, 2013, p.39).

O linguista Bagno (1999) salienta em um de seus mitos sobre a o Brasil ser um país monolíngue que esse conceito é muito prejudicial e que a escola ao tentar normalizar essa visão, acaba por funcionar como um local padronizador.

Seguindo essa linha de pensamento, Gesser, Costa e Viviani (2009) as-sinalam que as línguas dos grupos minoritários são vistas como ameaça ou desestabilização à coesão nacional e, por isso, muitos são os esforços no sentido de erradicá-las, eliminá-las, já que se contrapõem aos ideais nacionalistas. Em conformidade com as especialistas, essa visão teria tido início em dois momen-tos marcantes da nossa história: 1) na administração do Marquês de Pombal, 1750 e 2) no período de ditadura de Getúlio Vargas, 1937-1945. Momentos históricos estes que se encontram na visão excludente das demais línguas ao seguir a premissa de uma língua una. Marquês de Pombal, também ficou am-plamente conhecido como o grande batalhador pelo ensino em português na época do Brasil Colônia, uma vez que acreditava que a língua indígena tupi-guarani poderia ser ameaçadora aos colonizadores e uma forte barreira para a constituição de um só povo – língua e povo uno.

Na mesma linha de atuação política, Vargas pregava a proibição do uso das línguas trazidas pelos imigrantes (dos italianos e alemães, por exemplo) que saíram de seus países de origem para começar uma vida no Brasil. Historicamente, vê-se uma operação violenta, pois por imposição materiais em outras línguas que não o português, por exemplo, foram banidos, além de coibir-se o uso, mesmo em interações familiares, das línguas ‘estrangeiras’. Resquícios da opressão e ditadura linguística ainda estão vivos na memória das vidas de muitos imigrantes no sul do Brasil (Gesser; Costa; Viviani, 2009, p.30).

Cabe destacar, que o ano de 2008 foi reconhecido como o ano Inter-nacional das línguas pela a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) proclamado na Assembleia Geral das Nações Unidas. A organização estima que mais de 50% (cerca das 6.700) das línguas faladas no mundo correm o risco de desaparecer. Em termos mais simples de exemplificar, salienta que a conta pode ser realizada com tempo, ou seja, uma língua deixa de ser falada no Brasil a cada 15 dias. Outro dado

interessante é que dos peritos considerarem que 96% das línguas são faladas por apenas 4% da população. Em 2000, o organismo da ONU (Organização das Nações Unidas) proclamou o dia 21 de fevereiro o Dia Internacional da Língua Materna, para sublinhar a importância da diversidade linguística e promover a utilização das línguas maternas.

Com relação aos dados dos surdos no Brasil, é importante ressaltar que é consideravelmente extenso. Oliveira (2012), ao utilizar a base nos dados do IBGE colhidos em 2010, apresenta que 45.606.048 de pessoas no Brasil têm algum tipo de deficiência, sendo 7,6%, sendo 1,12% da população brasileira surdas.

Podemos salientar que mesmo com inúmeras pesquisas na área e com os dados considerados alarmantes, ainda se tem muito a ser feito, visto que falta valorização social e linguística desses brasileiros. Ao observarmos as nomenclaturas e as categorizações do maior censo demográfico do Brasil, o IBGE não levou em conta a questão da língua dos sujeitos surdos, uma vez que as classificações são apresentadas nessa ordem: Capacidade do indivíduo de ouvir, grau de severidade e em seguida, caso o indivíduo reportasse ter alguma deficiência eram apresentadas as seguintes opções: (1) não consegue de modo algum, (2) consegue com grande dificuldade e, (3) consegue com alguma dificuldade (Junior; Verona, 2018).

Quando estamos diante das línguas de sinais, vamos observar que tiveram seu estatuto linguístico reconhecido mundialmente em 1960, conforme Quadros (2009), foi por intermédio, do pesquisador e linguista William Stokoe, que elaborou uma descrição da língua de sinais americana (ASL). No Brasil, a língua brasileira de sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação dos sujeitos surdos via Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 em seu Art. 1º como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - libras e que entende essa como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil e posteriormente houve a implementação da disciplina de libras (Decreto 5626/2005) como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério

rio em nível médio e superior e nos cursos de fonoaudiologia das instituições públicas e privadas, bem como na formação do professor e do instrutor de libras e também na formação do tradutor e intérprete de libras, entre outros temas de relevância na área. Cabe destacar, que a língua brasileira de sinais – libras – obteve este reconhecimento a partir de anos de luta e de movimentos surdos no contexto brasileiro, que nos serve de estímulo para que demais línguas sinalizadas, indígenas, venha utilizá-la como modelo de reconhecimento de valorização linguística, educacional e social.

Gesser; Costa e Viviani (2009) assinalam que diversos profissionais da área da educação, a diversidade linguística e cultural é percebida como um problema e a educação bilíngue e multicultural não está dentro do sistema educacional brasileiro e não é valorizado nos cursos de formação que acabam por não considerar as situações geográficas, socioeconômicas, faixa etária, entre outras variáveis. Como consequência o professor acaba repetindo essa ideia que é absorvida e reproduzida pelos alunos. Para Gesser (2006) até pouco tempo os surdos sempre eram vistos como deficientes e, por isso, não eram reconhecidos como bilíngues – língua de sinais como primeira língua e escrita oficial como segunda língua.

No entanto, salientamos e discutimos neste estudo a importância de divulgar e conhecer outras línguas de sinais no próprio território que não foram contempladas neste documento e em nenhum outro. A fim de não mantermos a hegemonia das línguas de sinais como tendo a libras como única no Brasil, mesmo abordando a criação apenas de uma, a terena, acreditamos que essa metodologia pode ser utilizada e estimular outros alunos-pesquisadores. De acordo com Vilhalva (2009), especialista indígena e surda, há necessidade urgente de se considerar as demais línguas sinalizadas existentes em nosso país, em especial, as que são usadas pelos índios surdos existentes em diversas comunidades indígenas que carregam cultura e marcas linguísticas variadas e são raramente registradas.

Estudos vem sendo realizados, no entanto, ainda estão em fase de desenvolvimento, aproveitamos o ensejo para destacar os estudos de Silva e Quadros (2019) que destacam o mapeamento das línguas de comunidades isoladas no país, em especial, as que estão distantes dos centros urbanos que visa con-

tribuir para o conhecimento e reconhecimento das línguas de sinais no Brasil. De acordo com as especialistas, “sabe-se que, além da língua brasileira de sinais [...], o Brasil possui pelo menos duas línguas que já puderam ser minimamente documentadas: a língua de sinais Ka’apor (Kakumasu, 1968) e a língua de sinais chamada de ‘Cena’ (Pereira, 2013)”. Os levantamentos bibliográficos e documentais realizados pelas autoras, “apontam para aproximadamente doze línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas e por comunidades isoladas no Brasil, identificadas nas zonas rurais e em comunidades indígenas” (Silva; Quadros, 2019, p. 01).

A língua terena de sinais

Primeiramente, no que tange a língua oral terena, torna-se importante destacar a historicidade a fim de compreender os fatores culturais e linguísticos do povo terena, representado pela linguagem dos quadrinhos em uma HQ que envolve tanto a língua oral como a língua terena de sinais.

Em conformidade com os dados da área investigada, torna-se importante destacar, que o Brasil conta com 225 etnias indígenas que falam 170 línguas orais, porém registra apenas algumas línguas de sinais, como a língua de sinais ka’apor (Kakumasu, 1968-2005) e a Cena (Pereira, 2013).

No que tange à língua de sinais ka’apor, conforme a literatura especializada (Kakumasu, 2005; Sumaio, 2014), nesse grupo indígena, há algumas décadas, houve uma epidemia de boubá neonatal² que resultou em surdez nos bebês. Estas crianças e seus familiares, portanto, criaram, sem influência externa, uma língua de sinais própria. Esta é utilizada por toda a comunidade, tanto por ouvintes quanto por surdos, sendo toda a sociedade bilíngue. Cabe destacar e retomar essa informação, a fim de compreender a diferença de concepção de língua e de uso em diferentes comunidades, uma vez que identificamos que essa concepção (bimodal) não ocorre na língua terena de sinais (Soares, 2018). Entre os terena, a língua de sinais é veiculada e usada apenas por uma parcela

² Infecção causada pela bactéria *Treponema pertenue*, uma subespécie da bactéria que causa sífilis. Esta doença é mais comum em países tropicais como o Brasil, por exemplo, e atinge especialmente as crianças com menos de 15 anos, principalmente nas idades entre 6 e 10 anos.

da comunidade, mais especificamente, na família e nos contatos mais próximos. Torna-se importante destacar e fortalecer que a comunicação dos surdos desse povo é uma língua e que necessita ser preservada. Percebemos que essa necessidade de preservação ocorre em razão dessa comunidade estar bastante próxima da zona urbana e portanto, ter fácil acesso ao contato com a libras, o que de fato, muitas vezes ocorre. Esse contato com uma língua majoritária (para os surdos do país) pode levar a um “abandono” de sua língua nativa de sinais, contribuindo para o monolinguismo entre surdos, o que não traz conquistas nem para a libras e nem para a língua terena de sinais.

As línguas de sinais têm buscado, através de um longo período da história, alcançar o status linguístico que lhe é de direito e, apesar das conquistas mencionadas, ainda nos dias atuais a Libras é facilmente colocada sob a suspeita de não ser uma língua assim como a língua portuguesa. O monolinguismo, frequentemente, atribuído à língua de sinais como sendo uma só para todos os países é um dos exemplos do seu não reconhecimento enquanto língua de fato (Silva; Quadros, 2019, p. 22114, grifo nosso).

Quando nos reportamos às línguas indígenas de sinais, a visão monolíngue não só é a mais encontrada como fadada a acontecer. Seguindo essa linha de pensamento, mesmo para a comunidade indígena ouvinte, a conquista por direito a receber educação em suas próprias línguas nativas - conforme capítulo VIII, da Constituição Federal, somadas aos estudos de Delmondez e Paulino (2014), o atual paradigma denominado emancipatório, pautado na interculturalidade e no bilinguismo - só foi conquistado há vinte anos, a partir das conquistas do movimento político dos povos indígenas (Maher, 2006). Isso se torna ainda mais difícil de ser cumprido quando se trata das línguas indígenas de sinais que são também naturais, porém não tem sua existência valorizada e reconhecida.

Em conformidade com Sumaio (2014), a língua terena oral pertence à família Aruak e é falada em várias comunidades indígenas nos estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo. De acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a etnia terena é a quinta com maior em número de indígenas, por localização do domicí-

lio, contando com 28.845 pessoas, divididas em dezessete terras: Água Limpa (MS), Aldeinha (MS), Araribá (SP), Buriti (MS), Buritizinho (MS), Cachoeirinha (MS), Dourados (MS), Ikatu (SP), Kadiwéu (MS), Lalima (MS), Limão Verde (MS), Nioaque (MS), Nossa Senhora de Fátima (MS), Pilade Rebuá (MS), Taunay/Ipegue (MS), Terena Gleba Iriri (MT) e Umutina (MT).

A partir da pesquisa da linguística Sumaio (2014), constata-se que há surdos terena na Comunidade Indígena de Cachoeirinha, de 9.507 habitantes e também em aldeias vizinhas, próximas ao município de Miranda-MS. O dado mais importante é de que grande parte desses sujeitos não conhece a língua brasileira de sinais, mas fazem uso de sinais próprios para se comunicarem - o que caracteriza uma língua nativa. Alguns desses sujeitos nunca frequentaram a escola ou tiveram contato com surdos sinalizantes de libras o que demonstra se tratar de uma criação de sinais nativos. Além desses dados linguísticos, Sumaio (2014, p. 05) observou que: “alguns jovens estudam na cidade e estão avançando no uso e conhecimento da Libras, porém estes mesmos jovens utilizam outros sinais na aldeia, com seus familiares ouvintes, amigos e outros surdos, que não sabem libras”.

Alguns trabalhos merecem destaque e que guiam a criação dessas ações sendo: *Varição linguística na escola: resultados de um projeto* (Baronas, 2014); *Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil* (Cunha, 2008); *Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas* (Fargetti, 2012) e destacamos a pesquisa que embasou o presente trabalho: a tese intitulada *Língua terena de sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha* (Soares, 2018). Em 2010, Silva constatou que existiam terena surdos na Comunidade Indígena de Cachoeirinha, de 9.507 habitantes e, também, em aldeias vizinhas, próximas ao município de Miranda-MS, o que deu início à pesquisa de Soares sobre a língua terena de sinais. Soares (Sumaio, 2014; Soares, 2018) concluiu que grande parte desses sujeitos não conhecia a língua brasileira de sinais (Libras), mas utilizava sinais próprios.

Conforme Sumaio (2014, p.6), alguns nunca frequentaram a escola ou tiveram contato com surdos usuários de libras o que leva à conclusão de que não foram influenciados na criação dos sinais nativos. Além disso, constatou-

-se que: “alguns jovens estudam na cidade e estão avançando no uso e conhecimento da Libras, porém estes mesmos jovens utilizam outros sinais na aldeia, com seus familiares ouvintes, amigos e outros surdos, que não sabem libras”.

A tese citada (Soares, 2018) foi construída ao longo de quatro anos, porém com mais tempo de coleta de dados, mais de 7 anos (o que inclui também o período do mestrado). Foram necessários muitos trabalhos de campo, leitura, muito estudo de linguística em geral, de linguística de línguas indígenas (orais) e de línguas de sinais. Sobre línguas indígenas de sinais há pouquíssimo material produzido.

A língua terena de sinais foi estudada em todos os níveis linguísticos (morfológico, sintático, fonético, fonológico, lexical), assim como se faz com qualquer língua oral desconhecida. A linguista estudou os dados que coletou e pode concluir e comprovar cientificamente que os sinais utilizados por surdos e alguns ouvintes terena constituem uma língua.

Na tese foram apresentados diversos sinais, que não são usados isoladamente, mas sim em sentenças, dentro de contextos diversos, como acontece em todas as línguas. Entretanto, muitos sinais foram mostrados isoladamente para análise de parâmetros fonológicos ou morfológicos, por exemplo (como a configuração de mão, a locação e o movimento) e, também, para análise contrastiva (comparando sinais da língua terena de sinais com sinais da Libras). A pesquisadora pretendia apresentar posteriormente esses sinais organizados em forma de glossário para a comunidade de Cachoeirinha.

Com base nessas informações e no conhecimento da necessidade de divulgar e estudar outras línguas de sinais brasileiras, Cezar e Souza organizaram o roteiro de uma HQ e um sinalário provisório em libras sobre os principais temas existentes no roteiro sobre a língua terena de sinais e a identificação de uma língua nesta comunidade, a fim de assegurar e transmitir, em especial, para o Povo Surdo e não-Surdo a existência, história e cultura de outras línguas sinalizadas, uma vez que a libras é a língua mais utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos.

Por outro lado, em conformidade com a leitura especializada (Vilhalva, 2009; Vilhalva, 2018; Araújo, 2018), uma realidade diferente é identificada nos surdos terena que estão em contato mais próximo e constante ao ambiente

urbano das aldeias, como ocorre nos municípios de Aquidauana (MS), Anastácio (MS), Campo Grande (MS) e região da grande Dourados (MS) que ao realizarem pesquisas de campo perceberam que uma influência direta da libras leva ao ponto de, em muitos casos, ocorrer o apagamento de sua língua nativa.

Em 2009, os resultados das pesquisas de Vilhalva (2009) já apontavam que dentro da escola das aldeias terena os alunos estão adquirindo a libras com os intérpretes e começando a participar da comunidade surda de Dourados. Na escola indígena foi observado a presença da Libras onde os alunos passam a conhecer os sinais através dos intérpretes que vindos das cidades próximas e por estarem em um espaço institucionalizado acabam por deixar lado os sinais utilizados no ambiente familiar. Mas, por outro lado, a escola Araporã, a qual têm preferência por intérprete Indígena para a preservação da cultura, língua e saber. A pesquisadora observou que os indígenas surdos de vinte anos em diante mostraram segurança ao sinalizar seus sinais emergentes, mas com os intérpretes fazia o uso de sinais da Libras. E os alunos mais novos de escolas indígenas diferentes, mas da mesma comunidade indígena, não fizeram o uso de sinais emergentes, ou seja, realizaram diretamente em libras.

Em continuidade com essa temática, aprofunda seus estudos e nos contempla com mais dados históricos, culturais e linguísticos sobre os surdos terenas salientando que a escola indígena é um espaço em que se encontram diferentes línguas orais, visuais e escritas. Está presente a libras como L1 (primeira língua) e a língua portuguesa escrita como L2 (como segunda língua), podendo transformar-se em ensino trilingue: libras/ língua portuguesa/língua indígena, sendo mais ideal para a conjuntura apresentada. Quando apresenta as terras indígenas de Dourados, demonstra que há atuação de intérpretes de libras dentro das escolas indígenas, enquanto os índios surdos da região de Miranda não têm esse mesmo atendimento. Eles são obrigados a sair da sua aldeia e ir para escolas que têm o profissional bilíngue e o tradutor/intérprete de Libras. Ou seja, o aluno precisa percorrer uma grande distância para receber educação escolar com acessibilidade na comunicação. Dessa forma, dificultando o acesso linguístico e espacial das comunidades terena.

Em um outro estudo, Araújo (2018), seguindo a mesma esteira de pensamento de Vilhalva (2018), foi constatado indígenas surdos matriculados nas escolas pertencentes aos municípios de Aquidauana, Anastácio e Campo Grande que contam com a mediação de tradutores /intérpretes de libras não indígenas. Neste aspecto, outra problemática se instaura em razão de quando se trata dos indígenas surdos, o trabalho dos tradutores/intérpretes de libras se torna mais complexo, vez que se agregam duas ou três línguas distintas, para as quais esse profissional, em sua maioria, não possui habilitação suficiente para responder às necessidades dos aprendizes.

No que tange a legislação vigente, a especialista Vilhalva (2018) assinala que não há uma proposta de política linguística que contemple de forma satisfatória as comunidades linguísticas. E há ainda o mito de o Brasil ser um país monolíngue, estabelecendo um padrão advindo de uma visão preconceituosa, que perpetua o ciclo vicioso da injustiça social, na medida em que só a alguns é dada legitimidade de reconhecimento linguístico.

Experiências de criações de materiais junto à comunidade

A partir das necessidades educacionais, linguísticas e pedagógicas identificadas na comunidade terena de Cachoeirinha (Silva, 2014; Sumaio, 2014; Soares, 2018) no que tange à sua língua terena oral, escrita e de sinais e com o interesse de outros pesquisadores brasileiros nesta comunidade relacionando a importância de assegurar a língua terena de sinais como língua materna para o processo ensino aprendizagem, em especial, quando esses aprendizes surdos iniciam o contato com a libras, língua de sinais urbana (Cezar; Souza, 2020, no prelo) tornou-se um incômodo e uma necessidade “falar”, “pensar” e “agir” em Rede interdisciplinar e interinstitucional com diferentes especialistas na área para criar materiais a partir das necessidades reais dos aprendizes e dos professores “ouvi-los”. Com o intuito de assegurarmos os direitos linguísticos no que tange à transmissão dos saberes em suas línguas maternas e de dar suporte no processo de formação dos professores dessa aldeia.

A partir dos resultados dessas pesquisas e dos envolvimento dos pesquisadores, apresentaremos o conjunto de ações que estão sendo realizadas na aldeia Cachoeirinha/MS, em especial, no que tange ao processo de criação de materiais didáticos bilíngues/multilíngues.

Dessa forma, nos dedicaremos, nesta seção, detalhar cada uma delas a fim de contribuirmos com a divulgação desses materiais, das experiências vividas, da importância de pesquisadores trabalharem em conjunto com a comunidade a fim de que os materiais criados atendam às necessidades efetivas dos professores e dos aprendizes da comunidade investigada, uma vez que acreditamos, que outros pesquisadores possam se interessar pela temática ou mesmo contribuir conosco ou mesmo levar essas experiências como modelos possíveis adaptando para cada realidade vivida.

Para o aprofundamento das criações e promovendo diálogos interinstitucionais, formou-se uma equipe de pesquisadores, que além das autoras, conta com a professora terena Maiza Antonio, pesquisadores e tradutores-intérpretes de libras Ivan de Souza (UFPR) e Jéssica Honório (UFPR), o antropólogo Stanley Teixeira (UFJF), e a pesquisadora Shirley Villhava (UFMS). Todas as ações do grupo de pesquisadores contam com o apoio do Ipedi e das instituições as quais os pesquisadores estão vinculados.

Bibliografia e documentos específicos

A criação dos materiais aqui citados está pautada no reconhecimento e na valorização de línguas de minoritárias no âmbito nacional, seguindo os principais documentos oficiais como norte.

Tabela 1: Pesquisa de natureza documental

	<i>Art. 1^º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.</i>
Lei 10436/2002	<i>Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</i>
Decreto 5626/2005	<i>Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</i>
Constituição Federal (1988)	<i>Art. 210. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 124).</i>
IBGE (2010)	Apresenta que 45.606.048 de pessoas no Brasil têm algum tipo de deficiência, sendo 7,6%, sendo 1,12% da população brasileira surdas.
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	
INDL (2014)	A preservação de uma língua, conforme o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), por meio de seu Guia de Pesquisa para o INDL (2014), tem impacto imediato na perda de diversidade cultural, uma vez que cada língua possui os meios específicos, historicamente construídos de se conceber, conhecer e agir sobre o mundo, incluindo conhecimentos altamente técnicos.
Inventário Nacional de Diversidade Linguística.	
Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996)	
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	
Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)	
Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006)	

Fonte: elaborado pelas autoras.

No que diz respeito à literatura especializada na área, além de termos uma aproximação com todos os pesquisadores, seguimos os resultados das pesquisas, já que essas tiveram como foco a divulgação, a história, a (s) língua (s) e os artefatos culturais do povo indígena terena (Fargetti; 2012; Oliveira, Ferreira, 2013; Silva, 2013; Souza, 2016; Sumaio, 2014; Soares, 2018; Vilhalva, 2018).

Tabela 2: bibliografias específicas

Sumaio (2014)	Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.
Soares (2018)	LÍNGUA TERENA DE SINAIS: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha.
Silva (2014)	Estudo lexicográfico da língua terena: proposta de um dicionário terena-português.
Vilhalva (2012)	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul.
Bittencourt; Ladeira (2000)	A História do Povo Terena.

Fonte: elaborado pelas autoras.

HQ sinalizada: “Séno Mókere Káxe Koixómuneti”

A história em quadrinhos criada foi desenvolvida por Ivan de Souza (2020), para criação, o pesquisador necessitou de quase três anos de estudos para desenvolver o roteiro e aperfeiçoar as ilustrações junto à comunidade. A motivação para a criação deste material foi saber da existência da língua terena de sinais (Sumaio, 2014; Soares, 2018).

Imagem 1: Pajé surda Káxe



KAXE A KOIXOMUNETI SURDA - A HQ sinalizada é considerada plurilingual, pois prioriza a divulgação de materiais bilíngues para comunidade surda. A criação está pautada no reconhecimento e na valorização de línguas de sinais minoritárias no âmbito nacional. Tem como foco a divulgação a história, a língua e os artefatos culturais do povo indígena terena (FARGETTI; 2012; OLIVEIRA e FERREIRA, 2013; SILVA, 2013; SOUZA, 2016; SUMAIO, 2014; 2018; VILHALVA, 2018), já que as pesquisas científicas revelam que essa comunidade tem usuários sinalizantes produtores de uma língua de sinais, conhecida como Língua Terena de Sinais (LTS). A partir dos resultados desses estudos, a HQ criada se desenvolve com os acontecimentos marcantes da história verdadeira desse povo terena. O enredo tem como personagem principal uma mulher indígena surda anciã chamada de Kaxe. Ela exerce a função religiosa de pajé - Koixomuneti, na língua terena - nesta comunidade. Ao ser chamada para auxiliar em um parto - ritual típico - e após pedir a bênção dos ancestrais para o recém-nascido, o futuro do povo terena é revelado e transmitido em sinais. Para dar a representatividade histórica, a HQ se utiliza predominantemente de elementos visuais para compor a estrutura da linguagem dos quadrinhos indo ao encontro da estrutura linguística das línguas de sinais - visual-espacial. Assim, o processo de identificação dos surdos brasileiros se dá de forma natural.

Fonte: Souza (2020)

A narrativa criada é um misto de ficção com fatos históricos de registros escritos e com registros orais, transmitidos ao longo das gerações na comunidade terena. A história acontece antes do século XV, quando a personagem principal Káxe, a pajé surda, é chamada para auxiliar em um parto (ritual típico) e após este pede a bênção aos ancestrais. Neste momento, junto à bênção, a pajé recebe a visão do futuro do povo terena por meio de imagens. Dessa forma, o desenvolvimento da narrativa perpassa os principais momentos históricos que vai desde o início do povo terena (Aruak) datado de antes do século XV, percorrendo o caminho geográfico que os terena realizaram até se fixarem, em sua maior parte, na região do Mato Grosso do Sul.

Além do registro histórico, encontramos a cultura terena bem marcada através das pinturas corporais, da dança, do artesanato, das plantações e da espiritualidade que são exploradas nas imagens fazendo o menor uso possível dos elementos verbais, já que a HQ se destina a transmitir as informações via

narrativa silenciosa e com exploração visual, em razão de priorizar a estrutura visual-espacial das línguas de sinais.

A primeira pesquisa que comprova e descreve a existência da língua terena de sinais foi realizada pela linguista Priscilla Alyne Sumaio Soares (2014; 2018), no entanto, há relatos e transmissões orais de que sempre existiram surdos terena, portanto, de uma maneira sutil, aparecem personagens se comunicando (sinalizando) por boa parte da narrativa. A narrativa encerra-se com o retorno do plano espiritual para a consciência humana da pajé surda, século XV, no ritual de nascimento com a anciã transmitindo os ensinamentos adquiridos por meio da visão para a comunidade contando o futuro do povo terena e transmitindo a principal característica dessa etnia representada pelo sinal de UNIÃO, em língua terena de sinais.

Este material tem o principal objetivo de despertar para a importância de dialogarmos com a língua brasileira de sinais e com a língua terena de sinais junto aos familiares, professores e alunos terena. De uma maneira bastante visual o material explora detalhes da comunidade e apresenta sinais em libras, via sinalário, despertando o interesse e a necessidade de os surdos da aldeia poderem registrar sua língua de sinais utilizando a libras como modelo histórico, cultural, de identidade e de lutas, em outras palavras.

Quebra da barreira linguística: sinalário e glossário

No que diz respeito ao registro, divulgação e transmissão dos saberes em língua de sinais – língua de sinais com primeira língua (L1) e escrita da língua oficial como segunda (L2) – realizamos o registro dos principais conceitos apresentados na narrativa visual em libras. Em razão da pandemia mundial não foi possível realizar o registro em língua terena de sinais.

Para realização do registro, no decorrer das pesquisas levantamos os vocabulários que mais se repetiam e organizamos em uma planilha, posteriormente buscamos, por meio de pesquisa etnográfica, localizar os sinais já existentes em sites, aplicativos, entre outros. O Youtube se constituiu como uma das principais fontes digitais de pesquisa. Sobre os sinais encontrados foi realizada uma análise a fim de verificar se estavam de acordo com o tema. Quan-

to aos sinais não localizados entramos em contato com outros profissionais pesquisadores da área para a discussão e elaboração dos sinais em libras. Após esta etapa, realizamos a filmagem dos sinais a fim de produzir um sinalário da temática específica e disponibilizamos no youtube³, em domínio público, com o objetivo de expandir as línguas sinalizadas e minimizar a barreira linguística.

Imagem 2: Sinalário em Libras da HQ



Fonte: Youtube

Neste trabalho, o pesquisador selecionou os conceitos sobre os vocábulos que eram mais recorrentes nessa criação em libras: *Antropologia, Antilhas, Cidade de Miranda, Congresso de Milão, Cultura Surda, Cultura Indígena, Dialeto, Etnia, Etnografia, Família linguística, Funai, HQ's sinalizadas, Kinikinai, Línguas emergentes, Línguas extintas, Línguas isoladas, Línguas minoritárias, Línguas de sinais, Pajé, Povo terena, Roteiro, Tempos Antigos, Tempos de servidão, Tronco Linguístico.*

Durante a produção da HQ surgiu a ideia de produzir, como já dito, um glossário que mostrasse um pouco mais da língua terena de sinais. Este glossário é fruto da tese de doutorado de SOARES (2018). Soares e Souza (autor principal da HQ) organizaram então, a escolha e gravação dos sinais da língua terena de sinais e a transcrição desses sinais em libras. Foi adicionada também a transcrição para a língua terena oral (na forma escrita) e a transcrição dessas palavras para o português,⁴ tornando assim o trabalho, que conta com mais de

³ Sinalário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FS_ktXO2aGA&feature=youtu.be

⁴ Conquistado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no curso de extensão da Língua Terena. <https://www.ufms.br/ufms-oferece-cursos-de-idiomas-em-campo-grande>

cinquenta sinais, plurilíngue. Além disso, e a fim de assegurar que o material se mantenha de natureza bilíngue/plurilíngue, as demais estruturas, o prefácio, a história, estão sendo transcritas na língua terena de sinais e na língua oral terena (escrita). A expansão do trabalho com o registro dos sinais em libras e em língua terena de sinais está em construção a fim de ampliar tanto os registros em vídeo quanto divulgar o material no meio acadêmico e na sociedade.

O glossário multilíngue⁵ em português (escrito), língua oral terena (escrita), língua terena de sinais (em vídeo) e libras (em vídeo) que está em fase de finalização, é fruto da tese de Soares (2018) e foi desenvolvido pela linguista, com a coautoria de Souza (que cuidou da escolha lexical na parte da Libras) e o apoio da equipe que colaborou também na criação da HQ, dedicada, especialmente, à quebra de barreiras linguísticas.

Imagem 3: Estrutura do glossário multilíngue



Fonte: Soares; Souza (no prelo)

Nossas preocupações em criar materiais que possam contribuir com o processo de formação dos professores-intérpretes de libras estão fundamentadas nas aldeias indígenas que tem uma aproximação maior com

⁵ O presente glossário foi organizado por Soares, envolvendo uma equipe multidisciplinar e interinstitucional juntamente com as comunidades investigadas, falantes de terena e libras.

ambiente urbano, como é o caso da cultura terena, assim que apresentam maior influência linguística com a libras e com profissionais que não tem conhecimento para uma intervenção linguística e política suficiente para tratar as línguas como patrimônio cultural e que podem ser concomitantes com o mesmo prestígio evitando o preconceito linguístico. Tais preocupações são somadas a pouquíssimos trabalhos que buscam registrar e estudar as línguas indígenas de sinais. Torna-se importante destacar que a inserção e o contato com a Libras é benéfico e enriquecedor, no entanto não pode funcionar como uma língua majoritária, mas exemplo de conquistas, lutas e que também é possível para as demais línguas indígenas de sinais, a fim de não promover o mito de hegemonia linguística.

Reflexões finais

Acreditamos que as criações presentes nessas ações visam contribuir com o registro dessa variedade linguística e cultural enquanto preservação de patrimônio histórico-cultural dos surdos do Brasil, reforçando a importância de as línguas nativas e originais serem pesquisadas e reconhecidas como legítimas, uma vez que cumprem a necessidade linguística de um grupo de pessoas (Leite; Quadros, 2014). Junto a isso, a proposta de elaboração de materiais multilíngues são capazes de auxiliar na aprendizagem dos aprendizes surdos – formação de professores –, bem como aprofundar os estudos linguísticos como prática social em contexto de superdiversidade (Vertovec, 2007; Blommaert; Rampton, 2011; Moita Lopes, 2013), no caso, dentro e fora da cultura estudada aliado à era tecnológica, em evidência na atualidade promovendo o reconhecimento dessas línguas e a possibilidade de que os surdos indígenas tenham de fato o direito a eles garantido de serem ensinados em sua língua materna assim como garante a nossa constituição em seu *Art. 210. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem* (Brasil, 1988, p. 124).

Referências

AGUILAR-AMAT, A; SANTAMARIA, L. Terminologia i llengües minoritzades. Quaderns. **Revista de Traducció**, n. 3, p. 101-112, 1999.

ARAÚJO, A de. **Surdez e Preconceito**: Uma análise a partir dos estudantes e dos pais surdos. São Cristóvão, SE, 2018.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARONAS; J. E. de A. Variação linguística na escola: resultados de um projeto. **Revista da ABRALIN**, v. 13, n. 1, p. 39-62, jan./jun. 2014.

BLOMMAERT, Jan. RAMPTON, Ben. **Language and superdiversity**. A position paper. Working papers in urban language and literacies, paper 70. London: Tilburg University and King's College, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 124.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/lei%2010.436.htm>. Acesso em: 10 mar. 2007.

CEZAR, K. P.L; SOUZA, I. **HQ sinalizada Séno Mókere Káxe Koixómu-neti**, letraria, 2021, no prelo.

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB. Disponível em: <https://coiab.org.br/>. Acesso em: 5 set. 2020.

CUNHA; Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

FARGETTI, C. M. (org.). **Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas**. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú. 2012, p. 399.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola Editorial, São Paulo, 2009.

GESSER, A; COSTA, M. J. D; VIVIANI, Z. A. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GODOY, G. **Os Ka'apor, os gestos e os sinais**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2020.

GUIA DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO PARA O INDL. **Patrimônio Cultural de Diversidade linguística**. Brasília, DF. IPHAN. 2014. Volume 1.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico, 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Pesquisa coleta dados para o Inventário Nacional de Libras**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl/noticias/detalhes/4198/pesquisa-coleta-dados-para-o-inventario-nacional-de-libras>. Acesso em: 02 set. 2019.

JUNIOR, C. S. D; VERONA, A. P. *Deficiências visual, auditiva e motora entre a população indígena no Brasil*. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n.10, 2018.

KAKUMASU, James Y. Urubu-Kaapor Sign Language. **Summer Institute of Linguistics**, 2005. Disponível em: <https://www.sil.org/resources/archives/76974>. Acesso em: 11 set. 2020.

LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M. de. **Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação**. Florianópolis: Insular, 2014.

OLIVEIRA; C. P. de. FERREIRA; R. V. Dicionário infantil bilíngue Terena – observações e apontamentos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. esp., p. 89-101, jan./jul. 2013.

MOITA LOPES, L. P (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

QUADROS, R.M Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

PEREIRA, É. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos**: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. 380 f. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2013.

SILVA, D. **Estudo lexicográfico da língua terena**: proposta de um dicionário terena-português. 2013. 292 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013.

SILVA, D. S; QUADROS, R. M. de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, 2019.

SOUZA; A. J. e CAMESCHI, C. **Língua Terena**: contribuições para sua documentação. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, 2016. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/lali/PDF/LINGUA%20TERENA%20relat%C3%B3rio%20Aronaldo.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (mestra-

do) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, 2014.

SOARES, P. A. S. **LÍNGUA TERENA DE SINAIS: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, Araraquara, 2018.

SOARES, A. S; SOUZA, I. **Glossário plurilíngue.** no prelo.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054. 2007. Disponível em: <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713685087>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VILHALVA, S. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes:** um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2012. 124 f. Thesis (MSc in Linguistics) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VILHALVA, S. **Índios Surdos Guarani e Terena em Mato Grosso do Sul: Dez Anos Projeto Índio Surdo e seus Desafios Familiares,** Educacionais e Linguísticos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, jul./dez. 2018.

ESTUDO DESCRITIVO SOBRE AS VALÊNCIAS VERBAIS NO SISTEMA LINGUÍSTICO DA LÍNGUA AIKANÃ

Gabriel Cardoso de Aguiar

Patrícia Goulart Tondineli

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados preliminares sobre as valências verbais na língua Aikanã, idioma originário do estado de Rondônia, mais especificamente da região do rio Pimenta Bueno, no centro do estado.

Até o momento considera-se o Aikanã uma língua isolada cujo povo a tem mantido viva por meio do ensino nas escolas indígenas, que ocorre em conjunto com o português. Estima-se que há entre 170 e 200 indivíduos que se identificam como Aikanã; a maioria possui algum conhecimento sobre a língua, por causa da escola e da presença da comunidade. Mesmo assim, é categorizada pela UNESCO (2010) como língua definitivamente ameaçada de extinção, pela predominância de uso da língua portuguesa, por motivos práticos.

Da mesma forma que a língua, a cultura Aikanã vem sendo aos poucos esquecida, pela predominância da cultura não-indígena. Poucas práticas ainda são lembradas e, se praticadas, são apenas para demonstrações, não mais fazendo parte do cotidiano do povo Aikanã.

Para evitar o desaparecimento de mais uma língua originária e, conseqüentemente, de mais uma cultura, é imprescindível, entre outras ações, o registro e a descrição da língua Aikanã – premissa que justifica este trabalho. Do ponto de vista linguístico, o trabalho sobre as valências verbais do Aikanã contribuirá para ampliar o conhecimento sobre a língua e servirá de base para o desenvolvimento de futuras pesquisas, sejam elas específicas sobre a língua Aikanã ou sobre a linguagem humana em geral. Do ponto de vista social, poderá ser útil para a comunidade, servindo de subsídio para que a o povo Aikanã reconheça e reforce sua identidade linguístico-cultural.

Este texto subdividir-se-á em três partes. A primeira delas tratará sobre as valências verbais, utilizando os trabalhos de Mário A. Perini (2006; 2008). A segunda parte intenta demonstrar algumas particularidades sobre os verbos da língua Aikanã, ao mesmo tempo em que lhes aplica considerações metodológicas de Perini (2008), aqui adaptadas para a língua Aikanã. Por esta ser uma pesquisa preliminar, e devido à pandemia de COVID-19, não houve contato com o povo Aikanã, excetuando-se contatos para esclarecimento de algumas questões pontuais com uma falante Aikanã que integra o Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) – GPEL – de cujo projeto advém o trabalho que aqui expomos.

Para suprir a ausência de contato, utilizamos os trabalhos de Ione Pereira Vasconcelos (2002), de Mária de Fátima dos Santos da Silva (2012), de Hein van der Voort (2013) e de Luzia Aikanã (2010) como fontes de dados.

Finalmente, a terceira e última parte deste trabalho mostrar os resultados da pesquisa, momento em que se promoverá uma explicação sobre as notações feitas para as construções e em que serão apresentadas duas listas: uma para as diáteses encontradas e outra contendo as raízes verbais com suas respectivas diáteses.

2 Valências verbais

O verbo, como expõe a literatura, é uma classe gramatical complexa que comporta informações morfossintáticas, semânticas e pragmáticas. Tais propriedades colocam o verbo como “núcleo” do enunciado, comandando a seleção de todo o resto – por exemplo, *amar*, verbo do português brasileiro, sempre demanda um agente e um paciente e pode, inclusive, selecionar alguma marca temporal ou de modo, entre outras (*Maria ama João **intensamente***). É, pois, “esse poder do verbo” a “**valência**, termo tomado de empréstimo da química”, segundo Lucien Tesnière (Bagno, 2011, p. 514; grifo do autor). A análise da valência verbal ofereceria, portanto, “uma riqueza de possibilidades de compreensão do papel fundamental dessa classe de palavras no funcionamento da língua. Um de seus principais benefícios é permitir uma apreensão mais clara da semântica do verbo.” (Bagno, 2011, p. 516)¹.

¹ Marial Helena de Moura Neves (2002) expõe que considerar o verbo como nuclear vinculado à concepção de valência é pressuposto lógico-tradicional do estoicismo.

Também Perini (2008) se vale dos estudos de Tesnière para tecer suas críticas às abordagens realizadas sobre a valência verbal, ou, como coloca entre parênteses e entre aspas, a regência verbal (PERINI, 2008, p. 165). Afora os problemas elencados quanto à abordagem de Tenière (1959), “quem introduziu o termo ‘valência’ na teoria linguística” e cujo “trabalho tem o mérito de ter chamado a atenção para o fenômeno e estimulado muitas pesquisas” (Perini, 2008, p. 168), elenca ainda “a possibilidade de não ocorrência de actantes, ou seja, o problema da opcionalidade dos chamados complementos” (Perini, 2008, p. 169) como uma noção fundamental elencada pelo linguista francês.

Ao elencar trabalhos que versam sobre a valência verbal e que são marcos importantes para se pensar sobre o tópico, Perini (2008), entre outros, traz considerações sobre aquele que designa como basal: *English verb classes and alternations – a preliminary investigation*, de Beth Levin (1993). Ao criticar a obra da linguista americana, expõe que parte dos “problemas” por ele encontrados advém da ausência de conceituações de alguns termos e questões, como no caso da definição de verbo. Para Perini (2008):

[...] é necessário definir previamente se estamos estabelecendo a valência do verbo enquanto entidade morfossintática, enquanto entidade semântica ou enquanto associação das duas coisas. Minha resposta será que um verbo deve ser concebido (para esse efeito) como uma entidade morfossintática, isto é, um lexema. (Perini, 2008, p. 176).

Posto isso, diz ainda o autor adota um “posição estritamente não-transformacional”, em que “cada construção é gerada e interpretada independentemente, e quaisquer semelhanças entre elas são resultado de semelhanças no processo de geração e interpretação.” (Perini, 2008, p. 175).

Outra linguista estadunidense destacada é Adele E. Goldberg (1995), cuja noção de construção se assemelha² à de Perini (2008), a saber: “todo e qual-

² “[...] ‘as sentenças básicas [...] são realizações de *construções* – correspondências formas-significados que existem independentemente dos verbos individuais. Isto é, sustento que as próprias construções veiculam significados, independentemente das palavras da sentença.’ [Goldberg, 1995, p. 1] [...] as sentenças básicas podem ser entendidas como períodos simples (unioracionais), com a possível exclusão dos adjuntos” (Perini, 2008, p. 177).

quer par forma-significado definível dentro da língua, mesmo se sua existência puder ser prevista a partir de outro par forma-significado.” (Perini, 2008, p. 178).

A valência, portanto, resultaria do relacionamento lógico-fundamental “entre o significado de um verbo e os seus participantes”, equivalendo ao que se chama de “valência lógico-semântica” (Neves, 2002, p. 111). Explica a autora:

Nesse sentido, a relação entre o verbo e seus participantes é vista como um reflexo de relações correspondentes, na realidade extralinguística (Bondzio, 1971). A ocupação dos lugares vazios, nesse tipo de consideração, tem determinação explicitada pela lógica relaciona do tipo $R(x,y)$; trata-se da relação entre grandezas, como no caso do predicado lógico *ajudar*, a relação entre alguém que ajuda e alguém que é ajudado; esse Agente e esse Paciente entram como argumentos que preenchem os lugares lógico-conceptuais vazios que o predicado abre à sua volta. (Neves, 2002, p. 111; grifo da autora).

Isso significa que a valência verbal, o sistema de transitividade da língua resulta de aspectos pragmáticos como a intencionalidade e a necessidade comunicativa. Consequentemente, é esta “determinação pragmática” que validará “como estruturais e semanticamente completas frases do texto em que termos **[sintaticamente]** obrigatórios não sejam expressos.” (Neves, 2002, p. 113; grifo nosso).

Sendo que entre as diretrizes básicas de uma gramática encontram-se a de apresentar possíveis estruturas formais da língua e a de correlacioná-las, interpretativamente, a seus significados, torna-se claro que, para análise e descrição linguística, devem ser considerados os aspectos formal e semântico da língua. Vejamos:

- a. O gato dormiu.
- b. O gato morreu.

Em uma abordagem puramente formal, as frases (a) e (b) seriam idênticas, pois ambas podem ser representadas por S (sujeito) + V (verbo). Por outro lado, é problemático considerar as duas frases como iguais, pois os falantes interpretam-nas de formas diferentes – isso ocorre pelo conhecimento verbal de cada um deles. Assim, é necessária a informação semântica para chegar o mais próximo do uso real de cada um dos verbos da língua pelos falantes.

Dentre as formas para se concretizar essa aproximação, elenca-se, aqui, o papel temático do sujeito. Nos exemplos dados, em (a), o sujeito possui papel temático Agente, pois pratica a ação de dormir; já em (b), é Paciente, por sofrer a ação do verbo morrer. Dessa forma, as frases seriam mais consistentemente representadas como se mostra a seguir.

a1. S^{Agente} + V

b1. S^{Paciente} + V

Em (a1) e (b1), explicitados os papéis temáticos (informação semântica), a diferença no uso dos verbos é perceptível, tornando-os, dessa forma, passíveis de classificação quando a seu(s) uso(s) linguístico (s) real(is).

Comprova-se, assim, que a noção de construção é importante para o estudo da valência verbal, tendo em vista que o conjunto de construções em que um determinado verbo pode ocorrer equivalerá à sua valência. Ainda: “cada construção utilizada para exprimir a valência de um verbo se chama diátese; assim, a valência de um verbo é o conjunto de suas diáteses.” (Perini, 2006, p. 146).

Ainda sobre as construções, ressalte-se a sua importância, tendo em vista que são itens basilares na descrição de línguas, pois demonstram, em relação ao léxico, “as possibilidades de ordenação, agrupamento e interpretação” e, quanto aos verbos, algumas de suas “propriedades sintáticas e semânticas”, mesmo que outras classes de palavras, como certos advérbios e os nominais (usando, aqui, a classificação tradicional), também possuam valência um verbo se chama diátese; assim, a valência de um verbo é o conjunto de suas diáteses.” (Perini, 2006, p. 146-7).

Assim sendo, e diante de todo o exposto, para cumprir o objetivo de começar uma descrição da língua Aikanã, escolheu-se o estudo de suas valências verbais. Para tal, valer-nos-emos de uma lista de construções possíveis na língua Aikanã, o que é vantajoso, tendo em vista o caráter inicial em que se encontra esta pesquisa, “porque evita um mundo de discussões teóricas e, principalmente, notacionais que [...] têm pouca utilidade para efeitos de descrição preliminar.” (Perini, 2008, p. 235) – mais detalhamentos sobre a lista por nós proposta no item 5 deste texto.

3. Verbos do Aikanã

Como dito na Introdução, esta seção servirá para expor algumas características das construções verbais da língua aikanã. Também serão expostas algumas considerações feitas ao longo da pesquisa para a análise das diáteses. Pela dificuldade do objetivo, e considerando ser este um estudo preliminar, foram necessárias exclusões para simplificar a análise e torná-la possível.

Antes, é importante dizer que nem todo elemento influencia a definição de diáteses. Perini (2008) exemplifica tal questão ao falar sobre as negativas do português. Diz o autor que todo verbo em uma frase negativa possui a mesma valência que em sua forma afirmativa, sendo, assim, desnecessário considerar as formas negativas para as definições de diáteses. Justamente por tal consideração é que, no caso do Aikanã, apontaremos também alguns elementos que parecem não ter, até o momento, influência nas valências verbais.

A fim de introduzirmos a questão das línguas indígenas e, fundamentalmente, da valência verbal na língua Aikanã, apresentamos, a seguir, brevemente, alguns aspectos gramaticais de línguas indígenas brasileiras, com foco no nível morfológico – especificando ainda mais, nos verbos de algumas línguas originárias.

Baseando-se no que propõem Hale e Keyser (2002), Susi Lima (2014) nos diz que, em Yudja³, o processo de atribuição de valência é binuclear – verbos inacusativos / verbos inergativos e transitivos – e só ocorre após a formação da raiz verbal que, por sua vez, ocorre por processo denominado de *conflation*, que “pode ser resumido em um processo de fusão entre dois núcleos funcionais ou entre um núcleo e seu complemento” (LIMA, 2014, p. 78). A autora, entretanto, ressalta que, na língua Yudja, as evidências que possibilitam discutir a estrutura argumental dos verbos encontram-se, além de em sua “base semântico-fonológica”, depende de seu comportamento (Lima, 2014, p. 83).

Esta evidência comportamental também é confirmada por Storto (2019): em relação às línguas Apurinã⁴ e Sateré-Mawé⁵, a marcação de papel

³ Ou Juruna, pertencente às línguas Tupi e falada por grupos que vivem no Parque Indígena do Xingu, ao norte do Mato Grosso.

⁴ Pertencente à família Aruak – o povo Apurinã dispersa-se em 36 Terras Indígenas ao longo do Rio Purus e seus afluentes, na bacia do Rio Madeira ou no rio Solimão.

⁵ Pertencente à família Tupi, subfamília Mawé – os povos Sateré-Mawé habita a região do médio rio Amazonas e podem também ser encontrados em algumas cidades no estado do Amazonas.

temático do sujeito (Agente ou Paciente) influenciam a marcação dos verbos intransitivos. Já quanto à língua Wayoró⁶, expõe:

Os dados da língua Wayoró [...] mostram que há alguns verbos que são intransitivos originalmente e se tornam transitivos através da adição de uma morfologia causativizadora no verbo. Esse causativizador adiciona um argumento ao verbo que corresponde à causa ou ao agente do evento. A causativização é uma **operação de aumento da valência** que nem sempre pode ocorrer em todos os verbos intransitivos nas línguas do mundo, frequentemente limitando-se a verbos intransitivos cujos argumentos são pacientes ou afetados pela ação. (Storto, 2019, p. 77; grifo nosso).

Como podemos verificar, comprova-se aqui a valência semântico-pragmática de que falamos no item anterior (2) deste texto, marcando, assim, a importância de estudos valenciais para o entendimento da estrutura e do funcionamento das línguas do mundo e, especificamente, das línguas indígenas, cuja estrutura e cujo funcionamento complexo reforçam a relevância do tema.

A seguir, iniciaremos a exposição de fatos verbais relativos exclusivamente à língua Aikanã e, logo após, em (4), apresentamos nossos resultados.

3.1. Modos

A bibliografia sobre a língua Aikanã afirma haver três modos verbais: o declarativo, representado pelo morfema *-ž*; o interrogativo, morfema *-i'*; e o imperativo, morfema *-ž*. Todos os morfemas de modo aparecem na última posição à direita na construção verbal. As frases (1)-(3) mostram as diferenças entre os modos.

- (1) eroeye bukepeč / ele bateu no porco.
- (2) eroeye bukepei' / ele bateu no porco?
- (3) eroeye bukepe' / bate no porco!

A última posição à direita também pode receber morfemas nominalizadores e marcas de subordinação. Os exemplos (4)-(6) mostram, respectivamente, *-i'* (nominalizador), *-na* (gerúndio) e *-dupa* (frustrativo).

⁶ Língua indígena falada nas proximidades do rio Guaporé, em Rondônia, pertence à subfamília Tupari, da família Tupi.

- (4) uru'i ezeẽ / ela sabe cantar.
- (5) jahdeu yoyoena anapakaẽ / escutei Jardel chorando.
- (6) xuxuĩ amarikakadupa timuĩ amarikakanaẽ / comprei leite, mas não comprei açúcar.

É bom destacar que o morfema -ẽ, dito declarativo, é, na verdade, um verbalizador, podendo ser usado para transformar raízes usualmente nominais em verbais. Veja-se a diferença criada pelo uso de -ẽ nos exemplos a seguir.

- (7) wi'i / preto
- (8) wiẽ / “pretear”, ou ser preto
- (9) ameme / um (numeral)
- (10) amemeẽ / ser único, sobrar, sobreviver

Para nossa pesquisa, foram consideradas apenas orações simples no modo declarativo, o que corresponde à maioria das orações disponíveis nos materiais bibliográficos utilizados, o que inviabiliza a generalização de conclusões para frases que não se encaixem nesses quesitos.

Esclarecemos que também foram deixadas de lado frases na negativa, pelo mesmo motivo já dado. Além disso, apenas raízes de verbos notacionais foram consideradas, já que as raízes verbais estativas possuem comportamentos distintos, análise que não se encaixa ao foco inicial de nosso trabalho.

3.2. Pessoa-número

Provavelmente o elemento mais complexo da morfologia verbal do Aikanã é a marcação de pessoa-número, pela grande variedade existente nessa marcação, como podemos verificar na tabela 1.

Tabela 1 - Pessoa-número: declinações da língua Aikanã

	Pessoal	Possessivo	Básico	Alternativo	Prefixo	Reflexivo	Objeto	Benefactivo
1 _{SG}	<i>hisa</i>	<i>txútxú</i>	<i>-ka-</i>	<i>-diza-, -dí(a)-</i>	<i>n-, de-</i>	<i>-da-</i>	<i>-ã-</i>	<i>-ku-, -kú-</i>
2 _{SG}	<i>hizã</i>	<i>hizú</i>	<i>-me-</i>	<i>-meza-</i>	<i>h(e)-</i>	<i>-(h)a-</i>	<i>-e-</i>	<i>-u(a)-</i>
3 _{SG}	<i>kayne</i>	<i>kaynezú</i>		<i>-keza-</i>		<i>-ʔa-</i>		<i>-w(e)-</i>
1 _{PL}	<i>sate</i>	<i>satezú</i>	<i>-txa-</i>	<i>-txiza-, -txia-</i>	<i>ts(e)-</i>	<i>-(t)sa-</i>	<i>-hãyã-</i>	<i>-kúyã-</i>
2 _{PL}	<i>hizã(za)</i>	<i>hizúza</i>	<i>-mea-</i>	<i>-meaza-</i>	<i>h(e)-za-</i>	<i>-(h)aza-</i>	<i>-eyã-</i>	<i>-uãyã-</i>
3 _{PL}	<i>kayneʔene</i>	<i>kariʔenezú</i>	<i>-dukari-</i>	<i>-kɛadukari-</i>	<i>-dukari-</i>	<i>-ʔadukari-</i>	<i>-ʔeye-</i>	<i>-weʔeye-</i>

Fonte: Voort (2013, p. 362)

Os morfemas básicos, os alternativos e os prefixos referem-se às pessoas do sujeito e, segundo Voort (2013), a formação exposta na tabela

[...] está relativamente simplificada, pois existem talvez dez classes verbais diferentes de declinação e há ainda várias formas irregulares. As motivações semânticas e funcionais para todas essas classes ainda não estão bem entendidas e merecem uma pesquisa mais aprofundada. (Voort, 2013, p. 362).

Vê-se que em Aikanã, em consonância a outras línguas indígenas aqui apresentadas, a interpretação exclusivamente morfológica não dá conta da complexidade dos verbos, que prescindem de questões semântico-pragmáticas para que se possa haver melhor compreensão quanto ao seu funcionamento na língua.

Já Vasconcelos (2002) dividiu as raízes verbais em classes, condicionadas ao uso dos morfemas e à quantidade de argumentos, porém, não elabora uma explicação que extrapole os dados verbais expostos na tabela 2.

Tabela 2 - Classes de raízes verbais

CLAS I	CLAS II	CLAS III	CLAS IV	CLAS V	
Suj	Suj	Suj Obj	Suj	Suj	Pessoa
ka	ka	di/ka a	a	di	1s
mɛ	mɛ	mɛ ‘ɛ	‘ɛ	a	2s
kɛ	ɛ	wa/ɛ kuka	ɛ	‘a	3s
xɛ	xa	xi/sa ña	ña	sa	1p
za	za	za ña	ña	za	2p
dukari	dukari	wa ɛyɛ dukari	ɛyɛ	‘a	3p

Fonte: Vasconcelos (2002, p. 49)

Pelo que vemos na tabela elaborada por Vasconcelos (2002), a variação dos morfemas de sujeito e de objeto foi ignorada – processo que, ao que tudo indica, depende de questões pertinentes à valência verbal, área sobre a qual falaremos posteriormente.

3.3. Tempo

A marcação de tempo em Aikanã é dividida em não-futuro e futuro, pelo comportamento especial que há na marcação de tempos futuros na língua. Resumidamente, nos tempos não-futuros, a não marcação $-\emptyset$ indica tempo presente ou passado próximo. O morfema *-te-* indica o *ontem*, relativo ao momento de fala. Já *-wa-* é marca específica de passado e pode ser acompanhado do marcador de passado remoto (*-isũ-*), que enfatiza que algo aconteceu há muito tempo. Por fim, há o morfema referido como de passado habitual (*-ña-*) por Vasconcelos (2002, p. 59), usado para denotar hábitos feitos ou costumes do passado.

Quanto ao tempo futuro em Aikanã, temos o próximo e o remoto, os quais possuem marcação especial. Além do morfema específico de futuro, respectivamente *-re-* e *-ta-*, é obrigatório o uso de um morfema de primeira pessoa e outro de concordância verbal. Vejamos:

(11) hunukaẽ / cheiro

(12) hunukarekaẽ / vou cheirar

Em (11) o verbo está no presente, e o *-ka-* é morfema obrigatório de concordância. Já em (12) o verbo está no futuro próximo, e *-ka-* acompanha a marca de futuro. É importante destacar que o morfema extra usado no futuro é sempre de primeira pessoa, mas concorda em número com a pessoa do verbo; além disso, o tempo não futuro envolve “eventos no presente e no passado, e não é marcado morfologicamente” (Voort, 2013, p. 363). Utilizamos, a seguir, para esclarecer melhor a questão, alguns exemplos extraídos de Voort (2013) que mostram a conjugação do verbo *hari-* (tomar banho) no tempo futuro:

- (13) *hari-ka-re-ka-ẽ*
banhar-1sg-FUT-1sg-dec / ‘Vou tomar um banho’
- (14) *hari-ka-re-me-ẽ*
banhar-1sg-FUT-2sg-dec / ‘Você vai tomar um banho’
- (15) *hari-ka-re-ẽ*
banhar-1sg-FUT-dec / ‘Ele vai tomar um banho’
- (16) *hari-txa-re-txa-ẽ*
banhar-1pl-FUT-1pl-dec / ‘Vamos tomar um banho’
- (17) *hari-txa-re-mia-ẽ*
banhar-1pl-FUT-2pl-dec / ‘Vocês vão tomar um banho’
- (18) *hari-txa-re-dukari-ẽ*
banhar-1pl-FUT-3pl-dec / ‘Eles vão tomar um banho’

Explica Voort (2013):

O tempo futuro é marcado no verbo por uma combinação de flexão e derivação. No tempo futuro, o morfema derivacional *-re-* ‘FUTURO’ é inserido antes do morfema de pessoa (se houver uma). Além disso, o morfema de futuro é sempre precedido por um morfema de primeira pessoa.

[...]

Nesses exemplos, então, independentemente da pessoa do sujeito, o tempo futuro exige um morfema adicional de primeira pessoa. Parece que há concordância entre esta primeira pessoa e a pessoa do sujeito com respeito a número: no futuro de verbos, sujeitos singulares exigem marcação adicional de *-ka-* ‘primeira pessoa singular’ e sujeitos plurais exigem marcação adicional de *-txa-* ‘primeira pessoa plural’. (Voort, 2013, p. 363-4; grifos do autor).

Voort (2013) ainda demonstra que esse morfema extra que acompanha o de futuro pode variar, dependendo da classe de declinação do verbo. Nos exemplos acima o verbo *hari-* é de declinação básica, mas, se o verbo for de declinação alternativa, ou se for um dos que usam prefixos para a marcação do sujeito, esse morfema de primeira pessoa do futuro muda, enquanto o de concordância fica sempre como básico. Vejamos exemplos com verbos de uma declinação alternativa, nos tempos não futuro – (19) e (21) – e futuro – (20) e (22).

(19) *hüʔa-di-ẽ*

bom-1sg-dec / ‘Eu sou bom’

(20) *hüʔa-di-re-ka-ẽ*

bom-1sg-fut -1sg-dec / ‘Vou ser bom’

(21) *n-ãyüma-ẽ*

1sg-cheio-dec / ‘Estou cheio’

(22) *n-ãyüma-re-ẽ*

1sg-cheio-fut -dec / ‘Vai estar cheio’

Pelo mesmo motivo dado para a seleção de construções quanto ao modo verbal (a pouca variedade no *corpus* disponível), apenas as construções verbais no tempo não-marcado foram consideradas.

3.4. Classificadores

Classificadores são morfemas empregados na construção verbal que dão informações sobre os argumentos do verbo. É possível haver um classificador para um dos argumentos ou dois classificadores, um para cada argumento. Os pares (23)-(24) e (25)-(26) mostram frases com e sem os classificadores, respectivamente, *-pa-* (algo de tamanho grande) e *-mu-* (algo líquido). Já a frase (27) exemplifica uma construção com dois classificadores.

(23) *piamamai xaueẽ* / o pássaro voou

(24) *xaupa'i xaupa**e**ẽ* / o avião voou

(25) *sapiẽ* / é gostoso

(26) *sapimuẽ* / (algo líquido) é gostoso

(27) *i'ive ãma'ete eryo**a**ry**e**ẽ* / a onça vive na mata

Como os classificadores possuem a função de indicar características dos argumentos verbais, e não dos verbos, foram desconsiderados para a definição das diáteses em nosso trabalho.

3.5. Direcionais

Os direcionais são morfemas incorporados à construção verbal que indicam direção ou orientação da ação verbal. Nos exemplos, usar-se-á a raiz verbal *ware-* (andar) para demonstrar a mudança de significado, dependendo do direcional: *-do-* (movimento para dentro), *-wa-* (movimento para cima) e *-jã-* (movimento centrípeto).

(28) wareka**do**ẽ / estou entrando

(29) wareka**wa**ẽ / subi

(30) izari wareka**jã**ẽ / vim de longe

3.6. Incorporação

O Aikanã permite a incorporação de morfemas que indicam partes do corpo ou de objetos dentro da construção verbal, geralmente sendo o objeto das construções transitivas, mas podendo ser o sujeito de intransitivas (Silva, 2012, p. 19).

(31) nuka**ika**ẽ / ele lavou a **mão**

(32) dyryapary'ine dyryka**rimuka**ẽ / sentei **na beira** do banco

(33) hizãzãene ukia**resa**ẽ / limpem os pés de vocês!

4 Os dados

Quanto aos dados, é preciso, antes de apresentá-los, informar que seguimos uma notação específica, baseada em Perini (2008), disponível no anexo deste texto. Esclareça-se que tal linguagem notacional, em parte, é arbitrária, “no sentido de que nem tudo pode ser plenamente justificado de saída”; ainda, a sequência da estrutura sintática foi selecionada como “critério básico de subclassificação” e, no nível semântico, foram selecionados os papéis temáticos (Perini, 2008, p. 362).

Para melhor compreensão, trazemos em (34)-(36), exemplos verbais cuja estrutura também será a aplicada nos dados, a saber: frase original / tradução / notação de diátese.

- (34) awa kũkũiye kũẽ / arara chupa fruta / S^{AG} O^{PC} V
 (35) kũkũ'i ameme kũkaẽ / chupei uma fruta / O^{PC} V^{AG}
 (36) nẽi kũhaẽ / um pernilongo me picou / S^{AG} V-P^{PC}

Para leitura e compreensão das diáteses, deve-se, portanto, utilizar a tabela de notações anexa. Nestes exemplos, especificamente, “S” indica sujeito, quando estiver explícito; “O” corresponde a objeto; “V” equivale à raiz verbal, e não exatamente a toda a construção verbal. Já os sobrescritos “AG” e “PC” simbolizam, respectivamente, os papéis temáticos de Agente e de Paciente – em (34), por exemplo, *awa* (arara) possui papel temático Agente, e *kũkũi* (fruta), Paciente.

Em (35), o papel Agente está marcado diretamente em “V”, escolha de registro que decorre do uso obrigatório da marcação de sujeito no verbo, seja de qualquer declinação, como a concordância em português. Assim, quando não houver sujeito explícito, como em (34), mas o sujeito estiver marcado no verbo, como se deve, a notação será como feito em (35), por economia – do contrário, a notação seria “V-P^{AG}”, o que parece desnecessário.

Importante salientar que o “P”, em (36), refere-se ao morfema *-ha-*, que marca a primeira pessoa do objeto – essa marcação não é obrigatória, do mesmo modo que a marcação de sujeito, mas é essencial para a criação da diátese (aparentemente); portanto, em nossos dados, optou-se pela sua marcação.

- (28) warekadoẽ / estou entrando / VTM-do
 (29) warekawaẽ / subi / VTM-wa
 (37) kamupu waredoẽ kezane / a aranha entrou na casa / STM V-do
 O^{MT}-ne

Os exemplos (28) e (29) foram retomados para explicar a notação dos direcionais. A diferença entre eles e os classificadores e o porquê de os direcionais serem marcados são questões diretamente ligadas à ação indicada pela raiz verbal. Como podemos ver em (28) e (29), a mudança de significado vem apenas dos diferentes direcionais utilizados.

Já a construção (37) exemplifica o uso transitivo: *keza* recebe um sufixo, *-ne*, que pode ser traduzido como *em*. Com outros direcionais, *keza* recebe ou-

tros sufixos, como *-ete* (locativo), por isso a decisão de marcar também o sufixo do objeto, já que parece ser dependente do direcional, ou melhor dizendo, da ação do verbo especificada pelo direcional.

(38) *nukaikaẽ* / ele lavou a **mão** / V^{AG}-I^{PC}

(39) *dyryapary'ine dyrykarimukaẽ* / sentei **na beira** do banco / O^{PC} V^{AG}

Esses exemplos são para explicar a marcação da incorporação, representada por I. Quando o elemento incorporado for objeto, como em (38), será marcado, entretanto, não será especificado como os direcionais, pois, assim como os morfemas de pessoa do objeto, supõe-se que qualquer um poderia ser usado:

(40) *nuka'aremuẽ?* / ele lavou o joelho?

Já quando a incorporação for apenas para especificar alguma parte do objeto, não haverá marcação.

Feitos esses esclarecimentos passamos à exposição dos dados desta pesquisa que, lembramos, possui caráter inicial e contempla resultados preliminares sobre as valências verbais na língua Aikanã.

Para que pudéssemos apresentar tais resultados, construímos duas listas: uma de construções e outra de diáteses. A primeira mostrará as construções encontradas durante a análise, e cada construção recebe um número entre colchetes para identificá-la. A segunda lista traz as raízes verbais em ordem alfabética, e em cada entrada serão indicadas as construções em que a raiz aparece (suas diáteses), assim indicando sua valência (provisoriamente). Dessa forma:

a- “arrancar mandioca ou capim; arrebentar; desmanchar”: [1].[2].[4]

significa que a raiz *a-*, cujo significado entre aspas corresponde àquele listado por Silva (2012) e Silva et al. (s/d), foi encontrada nas construções [1] S^{AG} O^{PC} V, [2] O^{PC} V^{AG} e [4] S^{PC} V.

Claro que as listas apresentadas não esgotam as construções possíveis na língua Aikanã, mas nos possibilita avaliar, inicialmente, alguns processos valenciais: “é certamente importante saber se uma construção vale para três verbos ou para seiscentos. Isso é parte da organização da língua, e tem repercussões práticas e teóricas evidentes” (PERINI, 2008, p. 354).

4.1 Lista de construções

- [1] S^{AG} O^{PC} V
[2] O^{PC} V^{AG}
[3] S^{AG} V-P^{PC}
[4] S^{PC} V
[5] V^{AG}-P^{PC}
[6] O^{PC} V^{AG}-P^{PC}
[7] V^{PC}
[8] O^{PC} S^{AG} V
[9] S^{AG} V
[10] V^{AG}
[11] O^{CXP} V^{XP}
[12] S^{XP} O^{CXP} V
[13] O^{DG} V^{DGN}
[14] V-I^{AG}
[15] V^{AG}-I^{PC}
[16] O^{CS} V^{AG}
[17] V^{AG}-P^{CS}
[18] V^{XP}-P^{CXP}
[19] ADV^{LC} V^{LZ}
[20] O^{PC} V^{AG}-I^{PC}
[21] O^{MT} V^{FT}
[22] O^{LC} O^{LZ} V^{AG}
[23] O^{PC} V^{AG}-do
[24] O^{LZ} ADV^{LC} V^{AG}
[25] V^{AG} O^{PC}
[26] O^{FT} O^{IT} V^{AG}
[27] V^{MG}
[28] O^{PC} ADV^{IT}-ne V^{AG}
[29] O^{LC} V^{AG}-I^{LZ}
[30] VTM-ja
[31] STM V
[32] S^{DG} O^{DGN} V
[33] O^{MT} V^{AG}-P^{PC}
[34] ADV^{IT}-ne O^{PC} V^{AG}
[35] S^{CXP} V-P^{XP}
[36] ADV^{LC}-ete S^{LZ} V
[37] V^{PC}-daika
[38] S^{PC} ADV^{LC} V
[39] ADV^{LC}-ete V^{AG}
[40] V^{AG}-wa
[41] V-I^{PC}
[42] V-P^{PC}
[43] OTM S^{FT} V-P^{PMT}
[44] OTM V^{FT}-P^{PMT}
[45] S^{FT} OTM V O^{MT}-ete
[46] V^{AG}-du O^{MT}-ne
[47] O^{PC} V^{AG}-ry
[48] O^{PC} V^{AG}-waka
[49] O^{PC} V^{AG}-pa
[50] O^{PC} V^{AG}-raka
[51] OTM V^{FT} O^{MT}-ete
[52] S^{FT} OTM V-P^{PMT}
[53] V^{AG}-I^{LC}
[54] ADV^{LC}-ete V^{LZ}
[55] S^{AG} V O^{PC}
[56] V^{AG}-P^{PMT}
[57] S^{AG} O^{MT}-ete V
[58] S^{AG} O^{IT} V-P^{PC}
[59] S^{PS} O^{PD} V
[60] S^{AG} V-I^{PC}
[61] S^{AG} OTM V

- [62] V^{AG}-du
- [63] O^{PC} V^{AG}-du
- [64] S^{CXP} V
- [65] STM V O^{MT}
- [66] O^{LC} V^{PC}-duka
- [67] ADV^{IT}-ne V^{PC}
- [68] S^{AG} O^{PC} V-ma
- [69] V^{AG}-ja
- [70] V^{AG}-suna
- [71] O^{PC} V^{AG}-jy
- [72] O^{LC}-ete V^{LZ}-du
- [73] O^{LC}-ete V^{LZ}
- [74] S V-I^{PC}

4.2 Lista de raízes verbais

- a-* “arrancar mandioca ou capim, arrebentar, desmanchar”: [1].[2].[4]
- ã-* “pensar em alguém ou algo, lembrar-se de, refletir; ser/estar triste, pensativo”: [10].[18]
- ae-* “ajudar”: [3].[5].[6]
- ajumã-* “fartar-se, estar cheio”: [4].[7]
- ama-* “estar cozido; separar”: [2]
- amaɸa-* “aparecer, comparecer, surgir, transparecer”: [9].[10].[2]
- amarika-* “comprar”: [2]
- anaɸa-* “ouvir, escutar”: [11]
- apa-* “aperceber-se de, dar-se conta de, ver”: [2].[12].[13]
- apu-* “produzir um som, zoar (motor etc.)”: [9].[14]
- ara-* “varrer”: [15]
- arepa-* “namorar, enamorar-se com, fazer sexo com”: [2]
- ário-* “lembrar, saber, conhecer, lembrar, compreender, reconhecer”: [11].[18].[10]
- ary-* “abundar (pó, areia, grão); fazer abundantemente (chicha etc.)”: [19].[9].[2]
- āu-* “debulhar, destruir, esmagar; secar, estar seco”: [2].[1].[4]
- auza-* “revidar, vingar-se de alguém”: [16].[17]
- aweria-* “mentir”: [10]
- awiwā-* “dormir”: [10]

bäi- “fazer um caminho, abrir uma picada”: [10]
be- “trocar”: [2]
bi- “pintar, riscar, desenhar, escrever, estudar; desenhar fazendo vários riscos, rabiscar”: [2],[1].[15]
bu- “dançar; bater, surrar, brigar, lutar; jogar bola”: [10].[2].[5]
by- “acender, ligar (lâmpada); soprar para apagar”: [9].[1].[4]
bytxy- “curar, benzer”: [1]
da- “bater (com pau, pedra), derrubar”: [20].[2].[1]
däi- “responder; derramar (líquido)”: [21].[22].[2].[3].[1]
dakai- “ficar para trás quando o grupo foi na frente”: [7]
de- “estar moqueado, assado no moquéu; colocar dentro”: [4].[23].
deri- “estar de dia, clarear, amanhecer, iluminar, focar”: [9].[7].[10].[27]
dey- “pôr, colocar (coisas pesadas), prensar”: [24].[25]
di- “puxar, arrastar, pegar, roubar”: [2].[26]
diri- “tirar, desmontar, arrancar com a raiz (erva)”: [2].[1]
diru- “engolir”: [2].[1]
du- “bater contra algo, colidir com algo, tropeçar, esmagar”: [2].[1]
dukäi- “discutir (agressivamente)”: [1]
dukamäimuka- “estar com vista ruim, ter alucinações”: [7].[3]
duke- “machucar”: [15]
duku- “escorar”: [15].[2].[28]
durere- “rolar, rodar”: [7]
duru- “abaixar-se, inclinar-se; tropejar”: [10].[27]
dy- “pôr, colocar, deixar; deitar na rede”: [24]
dyry- “sentar-se, estar sentado, prender, aumentar o tamanho”: [2].[29]
ẽ- “defecar”: [10]
ejy- “ser rápido, seguir rapidamente”: [2].[30].[31]
ẽkẽ- “tirar o couro de animais”: [2]
emäika- “respirar, descansar”: [10]
enã- “dar um nome a alguém; mandar (em alguém)”: [32].[33]
ene- “achatar, esmagar, amassar (pela pressão de algo pesado)”: [2].[1]
eni- “estar pago, trocado”: [34]

epa- “provar, experimentar, contar (nos dedos), pesar, imitar”: [11].[2].[10]
ẽpari- “ter relação sexual, copular”: [5].[2]
erika- “estar com medo, assustar-se”: [11].[35]
eryari- “sentir compaixão, ter pena de”: [11]
eryoa- “viver, morar, ficar, existir, nascer”: [19].[36].[37].[38].[1].[9]
ey- “juntar, tirar, recuperar”: [2].[1]
eza- “zombar de uma pessoa, estar de brincadeira”: [5]
ezi- “aprender (a fazer)”: [2].[39]
hã- “(re)mexer, roubar, apalpar”: [2].[1]
haby- “soprar, tocar (instrumento de sopro)”: [2]
hadike- “ventar”: [27].[2]
hadiu- “espirrar”: [9]
hãe- “pegar (animado)”: [2]
hahawana- “clarear (raios do sol)”: [9]
hãkazakape- estar com dor de cabeça”: [42].[4]
hana- “estar juntos, próximos, acostados”: [2].[4]
hanemu- “alisar”: [2]
hanũte- “brincar”: [9].[10]
hapa- “abrir a boca”: [40]
hapy- “segurar (com a mão)”: [2]
hara- “não gostar de (alguém, algo), não querer (alguém, algo), recusar, estar com preguiça”: [11].[18].[10].[1]
hari- “tomar banho; despir-se; soltar, largar”: [10].[9].[2].[15]
haripajã- “inundar, cobrir”: [1].[8]
haru- “lamber”: [2]
hawa- “descascar (pele), ou qualquer doença cutânea”: [7].[41]
hawaraka- “estar completamente furado”: [4]
hẽ- “parar, calar”: [4].[2].[9]
hene- “apertar, enroscar; estar quente (animado), suar”: [2].[41]
hewa- “segurar (algo parado)”: [1].[2]
hiba- “dar; enviar; devolver; emprestar”: [43].[44].[2].[45]
hikiri- “escurecer”: [27].[5].[41]

hizu- “enfiar, vestir, calçar”: [46].[2].[15]
hu- “beber; pegar (algo leve); sair, desaparecer, apagar-se; passar, untar (urucu etc.: usado com partes do corpo)”: [2].[47].[48].[49].[50].[20]
hũ- “roncar”: [10]
hudu- “arrastar; descascar (fruta)”: [2]
hũkahiba- “presentear”: [51].[52]
hũkajeka- “dizer a verdade, confiar, acreditar”: [10].[11]
hũkaka- “estar mentindo, enganando”: [9].[15].[3]
hũkamãikiã- “fofocar”: [10]
hunũ- “cheirar, farejar, beijar”: [2].[3]
huri- “estar limpo, descoberto (terra etc.)”: [15]
huru- “expulsar, enxotar; apodrecer (madeira etc.); estar frouxo, deparafusado; inchar (barriga etc.):[2].[4]
hy- “peneirar massa”: [2]
hy’y- “apagar (no chão, no corpo, no papel)”: [25].[55]
hyra- “pôr na boca de, envenenar (através da comida)”: [2].[5]
hyri- “virar, girar, voltar, emborcar”: [9].[2].[7].[15]
hyripa- “finalizar, acabar (caminho, estrada)”: [4]
hyry- “levantar-se”: [10].[53]
hyryrype- “fazer sombra”: [54]
ĩkapa- “acompanhar”: [3].[5]
ime- “morrer, desmaiar; estar bêbado”: [4].[7].[2]
ineryoa- “caçar”: [9]
ĩnũ- “buscar água”: [10].[9]
ĩsudu- “sangrar”: [7]
ĩwi- “menstruar”: [7]
iy- “tornar plano, amolar”: [15].[2]
jãu- “miar; atirar (pedra etc.), perder, esquecer”: [9].[26].[2].[10].[4]
je- “gritar”: [10]
jerewa- “inchar”: [41]
ji- “colocar (algo) na boca (de alguém); amarrar (com corda); coar”: [26].[2].[15]
jikeza- “chover”: [27]

jo(a)- “chorar, uivar”: [9]
jy- “puxar, empurrar”: [1]
ka- “dizer, avisar”: [2].[56].[57]
kapu- “fumar”: [9].[2]
kapy- “estar pronto, acabado; terminar, acabar”: [2].[1]
kari- “pedir, querer”: [58].[2]
kau- “comer, morder, abocanhar”: [2].[3].[15]
kaṵā- “parar; fazer; abundar”: [2].[59]
kē- “demorar, parar”: [10].[2]
keräi- “cortar (com tesoura), aparar”: [15].[60]
kēzī- “acordar; assustar”: [7].[3].[2]
kiā- “falar, conversar, aconselhar”: [10].[2]
kikine- “estar com coceira”: [42].[4]
kira- “rachar”: [2]
kodu- “estalar (os dedos)”: [15]
kū- “chupar (frutas), picar (pernilongo, mutuca)”: [2].[1].[3]
kue- “raspar, pelar, escamar”: [15].[2]
kyri- “abraçar”: [2].[5]
kyty- “engatinhar”: [9]
mā- “dar palmadas; pisar; deixar rastro, rastejar (seguir o rastro)”: [10].[2].[9]
mady- “manquejar”: [7]
māe- “quebrar (ficando pendurado), curvar (pela força do vento ou de pessoa)”: [1].[4]
marika- “estar queimado”: [7]
meri- “estar torcido, torcer, embrulhar”: [2].[15].[4]
napa- “trazer de longe”: [61]
napy- amassar (pão etc.): [10]
ne- “cortar com unha (pedaço de carne, peixe)”: [2]
neme- “pisca”: [10].[41].[9]
nū- “despejar, colocar (areia, terra, em recipiente)”: [62].[63]
päikapa- “costurar”: [2]

pararake- “arder”: [64]
paru- “largar”: [2]
pau- “correr, fugir”: [10].[9]
pe- “estar com dor, doer”: [41]
pu- “deslocar-se (urubu); queimar, chamoscar; criar (bicho)”: [65].[2].[4]
puku- “juntar-se, reunir”: [7].[4].[2].[1]
pura- “emagrecer”: [4].[7]
pururu- “serenar”: [10]
py- “cair; cobrir, forrar; casar”: [66].[2].[9].[34]
pyry- “fazer, agir, trabalhar, funcionar”: [1].[10].[9]
pytxy- “cuspir”: [1]
sa- “cortar em pedaços, rachar fazendo pedaços (com faca, facão, machado)”: [2].[25].[68]
sādi- “ter azia (doença)”: [7]
sāru- “estar mole (alimentos), estar fraco (pessoa)”: [4]
su- “jogar fora o líquido da lavagem e da cocção (batata-doce, cará etc.); furar-se, furar, apunhalar, capinar”: [2].[4].[3].[10].[60]
sũ- “sugar (com canudo); nadar (gente, peixe etc.)”: [2].[10]
suku- “apontar com o dedo, indicar; estar numeroso, em bando”: [5].[10]
supi- “espetar, furar”: [2]
suru- “pendurar, segurar coisas penduradas na mão como sacolas”: [10].[2]
sususu- “andar trôpego, vacilar”: [10]
ta- “flechar, matar (com flecha ou tiro), picar (vespa)”: [10].[2].[3]
ta(a)ka- “multiplicar-se, ser numerosos”: [9]
tadu- “plantar”: [2]
taduka- “abortar”: [10]
tāi- “arrancar”: [2]
takuka- “encontrar (alguém)”: [2]
tamu- “mergulhar”: [10]
taraka- “cercar”: [2].[4]
tari- “cair em grande quantidade de uma só vez (frutas)”: [2]
tarika- “queimar completamente”: [4].[2]

tatu- “espumar”: [4].[2]
tau- “quebrar-se; quebrar”: [4].[2]
tauĩ- “esperar; chamar”: [11].[1]
ti`iwe- “crescer, domesticar”: [4].[2]
tiki- “esmagar”: [2]
tipa- “ir na frente de, ser o primeiro”: [10]
tiri- “desamarrar, desatar”: [2]
titu- “explodir, estourar”: [4].[2].[1]
tity- “cair pesadamente”: [2]
tiu- “saltar, pular”: [10]
to- “quebrar (em dois)”: [2].[4].[41]
toa- “roçar”: [2]
toatoa- “agourar”: [9].
tonika- “frutificar”: [9]
tu- “cair (ser pesado)”: [4]
tuku- “cutucar, tocar com o dedo”: [2]
txã- “descascar, rasgar”: [2]
txadyry- “pular”: [9]
txãu- “voar”: [9]
txemu- “arrastar-se (cobra, minhoca)”: [9]
txẽne- “chiar, assoar (nariz)”: [10].[9].[2]
txere- “estar/ser alegre, contente, animado; mover-se verticalmente (descender, ascender)”: [10].[9]
txetxetxe- “tremar”: [7]
txi- “colocar (grãos), passar (perfume), sobrar (com sufixo apropriado); urinar”: [2].[15].[10].[22].[4]
txira- “escorregar, errar”: [7]
txiri- “murchar, ficar enrugado”: [7]
txiry- “espremer”: [2]
txoa- “ver, olhar, visitar, cuidar, tratar da saúde, escolher”: [10].[2]
txy- “peidar”: [10]
txyi- “cavar (terra)”: [10]

txyki- “manquejar”: [4]
txyky- “acocorar-se; assar no espeto”: [9]
txyryry- “espremer”: [2]
txytxy- “mamar”: [2].[9]
txywa- “derramar (algo fervendo)”: [4]
ty- “estar grávida; chutar; colocar; deixar (em superfície plana: chão, cama etc.),
deixar; deitar (no chão, na cama)”: [68].[2].[22]
tyke- “brotar, germinar”: [4]
tykedypa- “construir ninho”: [9]
uki- “limpar, enxugar”: [15].[7]
upane “sonhar com”: [11]
uri- “pegar no colo”: [2]
uru- “cantar”: [10]
ururudesa- “florescer”: [4]
wã- “morar”: [73]
wa- “tampar (garrafa, panela); vomitar”: [2]
wade- “apagar-se (fogo, lamparina, luz elétrica)”: [4].[2]
wäi- “cortar com faca (como se estive riscando)”: [2].[41]
ware- “deslocar-se”: [9].[69].[70].[71].[40].[72].[62]
wãwã- “disfarçar, parecer”: [2]
wẽ- “afastar-se, fechar”: [10]
we- “arranhar; mexer, misturar, remar, arrastar-se pelo chão (criancinha); tecer,
trançar”: [15].[10].[2]
were- “ralar, moer”: [2]
wewe- “latir”: [9]
y’y- “consertar, guardar, arrumar, preparar, colher”: [2]
yry- “esconder”: [2]
za- “colocar”: [2]
zã- “esmagar”: [2]
zãrika- “sasar; demorar”: [4].[74].[10]
zũ- “semear”: [2]
zuka- “lavar”: [2].[15]
zũki- “sacudir”: [15]

Antes de tecermos algumas considerações sobre as listas, é importante esclarecer que, além dos fatos aqui expostos, informamos ainda: “A diferença de significado próprio do verbo, embora concomitante, não se analisa como um dos aspectos da diferença valencial”, cuja descrição “evita o árduo problema da polissemia dos itens léxicos, que é um princípio indistinguível da homonímia” (Perini, 2008, p. 363).

Na linha teórico-analítica de Perini (2008), apresentam-se três questões que trazemos a seguir para realizarmos uma pequena discussão sobre os dados listados. A primeira delas é “Como a lista de diáteses subclassifica os verbos da língua?” (Perini, 2008, p. 364). Em outras palavras, quais seriam os verbos que possuem as mesmas valências e quais são aqueles que possuem semelhanças valenciais entre si?

No caso da língua Aikanã, encontramos vinte casos de valências iguais, expostos na tabela a seguir.

Tabela 3 – Valências verbais iguais em verbos da língua Aikanã

Valência(s)	Verbos
[1] S ^{AG} O ^{PC} V	<i>bytxy-; dukäi-; jy-; pytxy-</i>
[1] S ^{AG} O ^{PC} V . [2] O ^{PC} V ^{AG}	<i>diri-; diru-; du-; ene-; ey-; hã-; bewa-; kapy-</i>
[1] S ^{AG} O ^{PC} V . [2] O ^{PC} V ^{AG} . [4] S ^{PC} V	<i>a-; äu-; titu-</i>
[10] V ^{AG}	<i>aɣweria-; aɣwiwã-; bãi-; ã-; emäika-; hũ-; hũkamäikiã-; je-; pururu-; sususu-; taduka-; tamu-; tãpa-; tiu-; txy-; txyi-; uru-; wẽ-</i>
[11] O ^{CXP} V ^{XP}	<i>anapa-; eryari-; upane-</i>
[15] V ^{AG} -I ^{PC}	<i>ara-; duke-; huri-; kodu-; zũki-</i>

[2] O ^{PC} V ^{AG}	<i>amarika-; arepa-; be-; ěkě-; baby-; hāe-; hanemu-; hapy-; haru-; hudu-; by-; kira-; ne-; pāikapa-; paru-; supī-; tadu-; tātī-; takuka-; tari-; tiki-; tiri-; tity-; toa-; tuku-; txā-; txiry-; txyryry-; uri-; wa-; wāwā-; were-; y'y-; yry-; za-; zā-; zū-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [10] V ^{AG}	<i>kĕ-; kiā-; sū-; suru-; txoa-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [15] V ^{AG-I} PC	<i>iy-; kue-; zuka-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [4] S ^{PC} V	<i>hana-; huru-; taraka-; tarika-; tatu-; tau-; ti'awe-; wade-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [41] V-I ^{PC}	<i>hene-; wāi-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [5] V ^{AG-PC}	<i>ĕpari-; byra-; kyri-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [9] S ^{AG} V	<i>kapu-; txytxy-</i>
[2] O ^{PC} V ^{AG} . [9] S ^{AG} V . [10] V ^{AG}	<i>amapa-; mā-; txĕne-</i>
[4] S ^{PC} V	<i>hawaraka-; hyripa-; sāru-; tu-; txyki-; txywa-; tyke-; ururudesa-</i>

[4] S ^{PC} V ·	<i>ajumã-; pura-</i>
[7] V ^{PC}	
[41] V-I ^{PC}	<i>jerewa-; pe-</i>
[7] V ^{PC}	<i>dakai-; durere-; ĩsudu-; ĩwi-; mady-; marika-; sãdi-; txetxetxe-; txira-; txiri-</i>
[9] S ^{AG} V	<i>hadiu-; habawana-; ineryoa-; jo(a)-; kyty-; ta(a)ka-; toatoa-; tonika-; txadyry-; txãu-; txemu-; txyky-; tykedypa-; wewe-</i>
[9] S ^{AG} V ·	<i>hanũte-; ĩnũ-; pau-; txere-</i>
[10] V ^{AG}	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto aos verbos da língua Aikanã que possuem semelhança valencial, não foram o foco deste estudo inicial, e serão analisados posteriormente, junto à questão da possibilidade de se estabelecer correlatos semânticos entre para as matrizes”, isto é, se “verbos que significam X têm (ou geralmente têm) a matriz Y” (Perini, 2008, p. 365).

O último questionamento versa sobre “quais são as matrizes valenciais (associações de diáteses) mais típicas” (PERINI, 2008, p. 364), cujas maiores ocorrências podem ser tomadas como “parâmetro de aprendizagem” da língua, na língua Aikanã, o que se verifica é que a construção mais produtiva, com 116 ocorrências (49,57%), é a [2] O^{PC} V^{AG}; seguida pela [10] V^{AG}, com 50 ocorrências (21,36%) e pela construção [1] S^{AG} O^{PC} V, com 27 ocorrências (11,54%).

Na contramão, as construções menos produtivas, com apenas uma ocorrência cada, são as listadas a seguir.

- [53] V^{AG}-I^{LC}
- [54] ADV^{LC}-ete V^{LZ}
- [55] S^{AG} V O^{PC}
- [56] V^{AG}-P^{MT}
- [57] S^{AG} O^{MT}-ete V
- [58] S^{AG} O^{IT} V-P^{PC}
- [59] S^{PS} O^{PD} V
- [6] O^{PC} V^{AG}-P^{PC}
- [61] S^{AG} OTM V
- [63] O^{PC} V^{AG}-du
- [64] S^{CXP} V
- [65] STM V O^{MT}
- [66] O^{LC} V^{PC}-duka
- [69] V^{AG}-ja
- [70] V^{AG}-suna
- [71] O^{PC} V^{AG}-jy
- [72] O^{LC}-ete V^{LZ}-du
- [73] O^{LC}-ete V^{LZ}
- [74] S V-I^{PC}
- [8] O^{PC} S^{AG} V

Destaque-se ainda que a diátese [67], ADV^{IT}-ne V^{PC}, não teve nenhuma ocorrência. Apresentados alguns dados sobre as listas de valências verbais da língua Aikanã, partimos, então, para as nossas considerações finais.

5 Considerações finais

Objetivando exibir, mesmo que preliminarmente, as valências verbais da língua Aikanã, construimos duas listas – uma de construções e outra de diáteses. As listas, ressaltamos, não são definitivas, principalmente se pensarmos na necessidade de dados in loco para retratá-las o mais fielmente possível, ação que, por causa da pandemia de COVID-19, não foi possível ainda. Por outro lado, essas listas, em que se apresentam verbos do

Aikanã e suas valências, são, inicialmente, pelo material de que dispúnhamos para consulta, o mais completas possível.

Entretanto, mesmo que as listas tenham sido construídas a partir de dados secundários, advindos de trabalhos já publicados da língua Aikanã, principalmente seus dicionários, foi possível perceber padrões entre algumas diáteses verbais, em relação aos constituintes das construções verbais e/ou às construções em que ocorrem, permitindo, inclusive, formular algumas regras gerais quanto às estruturas sentenciais do sistema linguístico do Aikanã, “permitindo verificar até que ponto ele é completo e exato, gerando e relacionando todas as construções existentes e apenas elas.” (Perini, 2008, p. 358).

Lembremos de que este trabalho, de caráter descritivo, teve como objetivo listar, sistematizar e analisar, por meio da valência verbal, de forma geral, alguns dados quanto às valências verbais na língua Aikanã. O estudo mais aprofundado da relação entre forma e significado neste grupo de verbos é etapa posterior.

Momentaneamente, das 234 raízes verbais, a ocorrência, em 49,57% delas, da construção $O^{PC} V^{AG}$ sugere que o sujeito das sentenças possivelmente é sempre o Agente, o que já constitui uma hipótese da qual partir em estudos sobre os verbos em Aikanã.

Ressaltamos que ainda há muito o que se descobrir sobre as valências verbais para que possamos ter um retrato mais ou menos fidedigno quanto aos usos verbais em Aikanã, até mesmo porque essa perspectiva de análise sintático-semântica ainda carece de estudos nas línguas em geral. Consequentemente, tudo o que é afirmado neste texto é provisório, mas acreditamos que sirva como ponto inicial válido para o estudo da língua Aikanã das línguas originárias e das demais línguas do mundo.

Referências

AIKANÃ, Luzia (Org.). **Cartilha Aikana**. Vilhena: Aikanã, 2010.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mário A. **Estudos de gramática descritiva: as valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, Maria de Fátima dos Santos. **Dicionário de raízes da língua aikana**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Guajará-Mirim. 2012.

SILVA, Maria de Fátima dos Santos et al. **Primeiro dicionário da língua Aikana**. Porto Velho, RO: SEDUC, s/d.

UNESCO. **Atlas Interativo de Línguas em Perigo**. 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/languages-atlas/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

VAN DER VOORT, Hein. Fala fictícia fossilizada: o tempo futuro em Aikana. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 8, n. 2, p. 359-377, maio-ago. 2013.

VASCONCELOS, Ione Pereira. **Aspectos da fonologia e morfologia da língua aikana**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2004.

Anexo 1

Tabela 3 – Notações utilizadas

Notação	Correspondência
AG	agente
ADV	advérbio
CS	causa
CXP	causador de experiência
DG	designador
DGN	designando
FT	fonte
IT	instrumento
LC	local
LZ	localizando
MG	atividade meteorológica
MT	meta
O	objeto
P	pessoa-número objeto
PC	paciente
PD	possuído
PS	possuidor
S	sujeito explícito
TM	tema (o que muda de lugar)
V	raiz verbal
XP	experienciador

NARRATIVAS INDÍGENAS: HISTÓRIAS OU POEMAS?

Maria Sílvia Cintra Martins

1 Introdução

Neste texto, escrito a propósito para palestra ministrada no I SELIM, que se deu na modalidade a distância na semana de 07 de dezembro de 2020, defendo a existência de uma Literatura Indígena brasileira, não apenas resultante das inúmeras publicações de escritores indígenas nos últimos quarenta anos, mas já existente em território nacional muito antes da chegada dos colonizadores portugueses na virada dos séculos XV para XVI. Para essa defesa, no entanto, faz-se necessária a realocação dos mitos, lendas ou narrativas míticas para o âmbito da poética, para cujo empreendimento necessitamos, por um lado, repensar algumas questões, como aquela que contrapõe escrita e oralidade; por outro, nos dispormos a muito trabalho de retradução, ali onde os textos em língua nativa foram apagados, no percurso tradutório inicial, tornando-se meras histórias narrativizadas, e perdendo seu halo poético.

Gostaria, de início, de mencionar dois volumes, um escrito por Daniel Munduruku e o outro por Gersen Baniwa. Trata-se de *“O caráter educativo do movimento indígena brasileiro”*, publicado em 2012, resultante da tese de doutorado de Daniel, e *“Educação para manejo do mundo -entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro”*, publicado em 2013, resultante da tese de doutorado de Gersen Baniwa, ambos excelentes para um conhecimento detalhado a respeito do movimento indígena brasileiro e de seus desdobramentos mais recentes.

Faço essa referência inicial, pois o assunto de que tratarei tem íntima relação com o avanço do movimento indígena brasileiro, particularmente a partir da década de setenta do século passado, culminando com a Constituição de 1988 e com suas decorrências. Um dos fenômenos resultantes desse avanço – sendo também parte dele – foi a publicação crescente de volumes de livros de literatura escritos por indígenas de diferentes comunidades, sendo muitos deles voltados para o público infantil.

2 Existe uma literatura indígena?

Pouco a pouco, vai surgindo a pergunta: existe uma literatura indígena? Várias têm sido as respostas a essa pergunta. Na área de Antropologia, costuma-se fazer referência às “Artes Verbais Ameríndias”; já nós, da Linguística e da Literatura, tendemos a pensar (ao menos alguns de nós, uma vez que ainda é predominante a postura etnocêntrica) numa Literatura Indígena, e mesmo em uma literatura produzida por indígenas brasileiros que faria parte do que costumamos denominar Literatura Brasileira.

Gosto, em discussões como esta, de fazer referência ao antropólogo baiano Antônio Risério, cujo volume “*Textos e Tribos*”, de 1993, foi dos primeiros a versar teoricamente sobre essa questão. Nesse volume, Risério afirma sua preferência pela expressão “textualidades indígenas”, alegando que poderia não convir aos próprios indígenas aderir à denominação de “literatura”, vinda de fora de suas reflexões, de seu modo de pensar o mundo. É fato, porém, que muito mais tarde, no ano de 2017, assisti palestra sua na qual aderiu à denominação de Literatura Indígena, e, também, cogitava na sua inserção no âmbito da Literatura Brasileira.

Cito essa ocorrência para destacar o quanto estamos ainda no processo de uma definição, de um entendimento de teor ético e político do que é e o que significa a poética indígena – e aqui já avanço a minha posição, no ensejo de fazer se unirem Ética, Poética e Política dentro do mesmo horizonte.

Para mim, existem várias questões que se interligam e se demandam. Dizer que existe uma poética indígena não passa somente pela valorização de textos – orais ou escritos – produzidos por indígenas; implica, também, ir em busca de um passado, de tal forma a vislumbrar e dar conta de elementos que possam se inserir na História da Literatura Brasileira muito mais precocemente do que estivemos convencidos e poderíamos imaginar.

Nesse caminho, alguns tabus ou ideias prontas precisam ser derrubados, como aquele que põe em contraste os povos da oralidade e os povos da escrita. Para tanto, muitas perguntas precisam ser levantadas, e ao menos em parte respondidas: Afinal o que é a escrita?

Foi em 2012, já depois de eu ter ido à região do Alto Rio Negro pela primeira vez, que escrevi um artigo para o primeiro número da *Revista LEE-TRA Indígena*, no qual eu dizia:

Neste trabalho, iniciarei uma breve discussão sobre a forma com que se inter-relacionam as inscrições rupestres, as narrativas míticas e a produção literária de indígenas. Como meu conhecimento a esse respeito, neste momento, se centra em relatos sobre as produções do Alto Rio Negro, minhas reflexões se darão com esse foco, muito embora se possa prever, do ponto de vista teórico, que situações semelhantes a estas que explorarei dão-se em outras regiões e comunidades indígenas brasileiras, guardadas, evidentemente, suas especificidades.

O trabalho de Stephen Hugh-Jones “A escrita na pedra e a escrita no papel”, inserido em coletânea organizada pelo antropólogo Geraldo Andrello, comporta algumas indicações a respeito da temática que nos interessa:

(1) a forma com que, para a finalidade de seu estudo, Hugh-Jones ignora, momentaneamente, as especificidades dos povos de língua aruaque e tukanó, para focalizar a inter-relação que se dá, em ambas as culturas, entre as inscrições rupestres, as narrativas míticas, os cânticos religiosos e os desenhos em cestaria;

(2) sua indicação de que é utilizada a mesma palavra, em diversas línguas indígenas do Alto Rio Negro, para significar, de forma abrangente, tanto desenhos, inscrições, como escritas. Referindo-se à pesquisa desenvolvida por Ermanno Stradelli, no final do século XIX, no Alto Rio Negro, Hugh-Jones comenta que, quando perguntados sobre o significado das figuras enigmáticas gravadas nas rochas, os indígenas responderam associando esses sinais às narrativas míticas: “(...) eles provavelmente também mencionaram a ‘escrita’, já que, nas diferentes línguas indígenas da região, as palavras que se referem a desenhos pintados, gravados ou tecidos pelas pessoas, assim como a marcas e desenhos no corpo dos animais, servem também para a escrita e costumam ser traduzidas como ‘escrita’ quando os indígenas se manifestam em língua portuguesa ou espanhola”.

(3) a forma com que reconhece nas produções escritas de indígenas a partir da década de oitenta do século passado uma continuidade e integração de motivos existentes nas manifestações culturais prévias.

De toda maneira, o momento histórico em que nos localizamos, na virada do terceiro milênio com todas as reviravoltas epistemológicas que herdamos do século passado, exige de nós o repensar das fronteiras entre o oral e o escrito [...]

[...]

Entendo que é necessário, em território nacional, emprendermos esse esforço, sem o qual ficará impossível tratarmos a Literatura Indígena aqui produzida de forma adequada, mesmo porque é ao jogar essa âncora para o passado que podemos, depois, vir traçando com mais segurança uma história dessa literatura, que se faça, de preferência, com base em elementos que lhe são próprios, e não a partir de um olhar externo e preconcebido. Jogar a âncora para o passado significa, entre outros motivos, alertar para uma Literatura que já era produzida em território ameríndio antes da chegada dos europeus na virada do século XVI. Implica, também, olhar para essa manifestação artística a partir da visada que ela mesma propõe, ou seja, na relação complexa que se traça entre elementos paisagísticos, narrativas míticas de caráter preponderantemente oral, grafismos nas pedras e na cestaria.

[...]

Dentro da cultura letrada e não indígena, se entende a função mnemônica da escrita como sendo aquela de preservar no papel (e agora nos arquivos digitais) aquilo que se perderia na efemeridade da linguagem oral, mesmo porque se postula, conforme viemos discutindo, uma proeminência da escrita sobre a oralidade, como se só a primeira merecesse, de fato, o estatuto da verdade, da seriedade, da autoridade. Já nas culturas indígenas, como acontece no caso dos petroglifos do Alto Rio Negro, a escrita não cumpre um papel substitutivo da narrativa oral; em certo sentido, sua função é, também, mnemônica, porém não dentro da presunção da inferioridade do relato oral, mas, de preferência, como se fosse para assegurar, afiançar que, de fato, o que se fala é verdadeiro. Daí a importância para a comunidade do Alto Rio Negro, conforme descrito por Xavier (em sua dissertação de Mestrado, “A Cidade Grande de Nhaperikuli e os petroglifos do Içana”), da preservação e historicização dos petroglifos, não exatamente por serem os únicos portadores da história daquela comunidade, mas por implicarem a prova de que o que se relata de fato aconteceu (Martins, 2012, pp. 95-98).¹

¹ O artigo completo pode ser encontrado em www.leetra.ufscar.br – aba Biblioteca.

Foi assim que, nos últimos dez anos - desde a expedição que coordenei ao Alto Rio Negro, em 2010, quando ministramos um Curso de Extensão de base dialógica e colaborativa para professores indígenas (lembre-se que na região de São Gabriel da Cachoeira convivem indígenas de 23 etnias diferentes), sempre aprendendo com eles - venho pesquisando na interface entre os estudos na área de Antropologia e aqueles na área de Linguística, à qual pertença. Aqui, trato de pensar, do ponto de vista da Poética, que elementos se fazem importantes e necessários na definição das textualidades indígenas como literatura genuína e, para tanto, reporto-me ao critério da oralidade, enquanto traço retórico, gestual e performático, característica do que é recitativo naquele sentido da dramatização e do apelo à participação do outro, daquele que está à sua frente e/ou ao seu lado - ou daquele (s) a quem me dirijo e que busco invocar e envolver. E isso, esse quê de intensidade, de maximização, de poetização, de subjetivação da linguagem pode se dar oralmente e/ou por escrito - entendendo-se aqui a escrita da forma mais abrangente - forma que, de resto, as novas linguagens virtuais e tecnológicas vêm buscando explorar².

3 Desencantando as narrativas

A propósito, é lá nas narrativas indígenas, naquilo que muito comumente se denominou “lendas” ou “mitos”, que vou procurar mexer, com vistas a provocar para que se desencantem - ou, inversamente, com vistas a buscar encontrar nelas o encantamento. Porque tudo o que se sacraliza ou se institucionaliza - como aconteceu nesse caso, vindo a pertencer às coletâneas de lendas e mitos - acaba como que fechado em baú empoeirado de onde urge retirá-lo, remexê-lo, reavivando-lhe o encanto.

Este é o principal papel da tradução - ou a tarefa eminente do tradutor; vivificar obras que se tornaram amortecidas - seja com o tempo, seja pela roupage que acabaram adquirindo. Entendo ter sido este - via de regra - o caso.³

² Mais detalhes sobre a categoria da oralidade assim compreendida (e não em oposição à escrita) e sobre a íntima relação entre Poética, Ética e Política podem ser encontrados em Martins (2020).

³ Refiro-me aqui, implicitamente, à Tarefa do Tradutor, de Walter Benjamin (In: Castelo Branco, 2008).

A coletânea “*Do Roraima ao Orinoco*” organizada pelo etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg – o qual esteve duas vezes no Brasil, entre os anos de 1903 e 1913, primeiro no Alto Rio Negro, e depois entre Roraima e Venezuela – ilustra bem o que aconteceu. Temos a tradução do Volume I para o Português, onde o estudioso nos passa detalhes aventurosos de suas expedições. O Volume II também já foi traduzido, primeiro na década de cinquenta, em tradução restrita, publicada em revista do Museu Paulista, e mais recentemente, em 2002, no livro “*Makunaima e Jurupari: cosmogonias ameríndias*”, organizado pelo professor de literatura Sérgio Medeiros. Neste, as narrativas taulipang que o etnólogo alemão coletou entre os pemon no começo do século XX aparecem de forma isolada, conforme conhecemos as lendas e mitos indígenas em geral, ou seja, não há uma explicitação da forma de seu funcionamento, de sua vida dentro das aldeias. É fato, no entanto, que, conforme o estudioso alemão nos relata no Volume III, dedicado à Etnografia, todas as danças e cantos desses indígenas estariam intimamente ligados com suas narrativas, referindo-se a elas. É nos mitos que encontramos a chave para o que se diz nos cantos sagrados.

Temos, assim, um primeiro corte ou apagamento, na medida da separação ou extração da narrativa do ambiente ou circuito semiótico-discursivo ao qual pertence. Um segundo apagamento provém de fatores de explicitação, ampliação ou condensação – todos expedientes ou estratégias discursivas e procedimentos tradutórios voltados a esclarecer ou didatizar, na pressuposição do (s) tradutor (es) dessa necessidade. Podemos, ainda, pressupor a existência de uma corrente de tradução, que parte do sujeito que domina a língua nativa. No caso do etnólogo alemão, Akúli - um indígena pemon - teria contado a narrativa para Mayuluaipu – indígena taulipang - que a repassou em português para Koch-Grünberg, que as publicaria em alemão!

Um terceiro apagamento provém do próprio processo de narrativização, ou seja, da linearização da narrativa, de sua normatização, quando lhe são apagados os traços poéticos e melódicos ou rítmicos.

Voltamos, com isso, a minha pergunta inicial: “*Narrativas indígenas: histórias ou poemas?*”

4 O poema e as traduções

Se, em certo ponto de minha exposição, falei da importância de se repensar o contraste entre escrita e oralidade, alertando para o fato de que também no falado encontramos traços de escritura, como na escrita encontramos traços da oralidade naquele sentido da poeticidade; se falei, assim, da importância de repensarmos a oralidade enquanto poeticidade, e não apenas como o falado do ponto de vista comunicacional ou informativo; caberá, agora, ampliarmos o sentido de “poema” para podermos responder a pergunta que proponho aqui.

O texto bíblico, por exemplo, pode ser lido apenas como uma coletânea de narrativas: o que aconteceu primeiro, a gênese, o êxodo etc. etc., a vida de Jesus contada por seus quatro apóstolos, as cartas, a vida dos primeiros cristãos, os atos dos apóstolos. Todos sabemos que restam algumas partes que não se encaixam nessa lógica das narrativas, como é o caso dos Salmos, ou dos Cânticos do rei Salomão, ou do livro do Apocalipse. O próprio evangelho de João possui uma forma de narrar que se diferencia dos demais, pelo seu apelo poético.

O poético, o ético e o político se avizinham, já que, se passo a ler algo poeticamente, encarando-o como um poema, e não como uma narrativa, uma história, deixam de ser importantes certas questões ou dúvidas, e a hipnose das palavras é o que passa a dominar: a forma com que nos envolvemos nelas e por elas, a forma com que nos deixamos arrebatar e levar para um outro mundo – que não é apenas o mundo do fictício, do que não seria verdadeiro: é – isso sim – o mundo do possível.

O aparentemente verdadeiro passa a nos convencer menos do que o possível, o que poderia e pode acontecer, e quanto mais o ritmo da escritura se tornar envolvente, mais nos arrebatamos por essa virtualidade, por essa Terra-sem-Mal.

Quando eu lia para e com meus alunos dos seus onze anos narrativas de uma coletânea de contos folclóricos de Câmara Cascudo, apesar de eles sempre gostarem da fantasia ali presente, eu ainda ficava meio insatisfeita por certo truncamento ou abreviação que encontrava: muitas histórias pareciam estar resumidas, e creio que era isso mesmo que tinha acontecido, não por culpa ou responsabilidade do antropólogo potiguar, que as tinha coletado de outros. Parece ser uma tendência resultante, talvez, da forma de coleta dessas narrati-

vas: provavelmente, quando se pede aos nativos que as relatem, eles o fazem de forma relativamente artificial e resumida, por se encontrarem apartados de sua situação genuína de uso. Há, com isso, muito trabalho pela frente, de reescrita e de retradução das narrativas assim coletadas, fora de seu contexto de uso, fora de seu funcionamento semiótico discursivo.

4.1 Exemplificando

Reproduzo, para ilustrar essa discussão, primeiro, de forma incompleta, por ser bastante longa (Texto 1), uma narrativa baniwa (Alto Rio Negro) recontada pelo contador de histórias e rezador *kalidzamai* Ricardo Fontes, de tal forma a deixar mais clara a questão da gestualidade e da oralidade. Como exímio contador de histórias, Ricardo Fontes não a relata de forma resumida, esquemática ou artificial; ao contrário, dá-lhe vida, atravessando-a de exclamações e interjeições, e interpelando seus interlocutores. É essa gestualidade, no caso, ou seja, essa força da linguagem, que atribui ao texto em questão o seu caráter poético. Por isso mesmo, não pode ser apagada, sob o risco não só de descaracterizar a narrativa, mas de roubar-lhe aquilo que comporta de genuinamente literário, de poético – com o que deixaria de ser um “poema” no sentido amplo a que me refiro aqui, ou, usando uma denominação mais corriqueira, perderia sua tonalidade de “prosa poética”.

Reproduzo, também, um trecho de canto sagrado *kalidzamai* (Texto 2), assim como a foto de um petroglifo da mesma região (Texto 3). Pretendo com isso destacar o fato de como a narrativa não se dá, na comunidade baniwa, de forma isolada, mas se inter-relaciona com outras textualidades, atribuindo-lhes sentido e adquirindo delas uma significação complementar.

Texto 1: “*Kuwai ensina aos meninos a sua música*” (Cornelio et al., 1999, pp. 53-62):

Assim foi... *Nhāpirikuli* vivia... Assim, assim, assim...

Aí então, havia uns outros meninos chamados *Malinalieni*, *Hmenakuiwa*, e *Kerawidzuna*. Três meninos. Eram os *kanbekanai*, meninos em fase

Depois, cantou a canção de *Waliadua*:

- *Eetem tem tem iamatwatawadee Iamatwatawadeem*. Cantou.

Depois esse *Halu* também:

- *Wawawawawawawawa Tem tem tem Tem tem tem tem Wa wa wa wa wa wa*. Só.

Depois esse, então, *makaiteri*:

- *HEEEEEEEEE HEEEEEEEEEE HEEEEEEEE*

Foi só, foi só.

Ele tinha então a sua própria comida. “Cheirem isso” Kuwai falou. Ele lhes deu o fruto de Japurá para cheirar. Um cheirou, um outro cheirou, um outro cheirou, outro cheirou. Quatro.

Aí ele disse:

- Não falem nada para *Nhāpirikuli*! Não falem para *Nhāpirikuli*! Hoje eu fico, depois amanhã, e noutro dia virei de novo, ele disse.

- Aaah, tá bom, responderam. Aí ele se foi...

E com a canção de *Kuwai* eles açoitaram de verdade, esses *kapethi* são usados com as canções dele, com *Kuwai*. “Açoitem com ele”, *Kuwai* mandou. Eles açoitavam uns aos outros. Cantando a canção da *Traíra*. São os chicotes dele!

Aí ele se foi, deixando-os...

No dia seguinte, eles aguardaram. Noutro dia, a marca dele chegou. O sol subiu no céu... ficou a pino o sol! Subiuuuuu...

[...] *Nhāpirikuli* chegou então e, como de costume, chamou os meninos para comer, “venham comer”, ele disse, “venham comer!” Mas eles não responderam! Eles se esconderam, eles brincavam. Não tomaram xibé. Ele esperou o dia seguinte, e a mesma coisa aconteceu. “*Paah*, o que é agora. Será que eles estão vendo *Kuwai*?”, *Nhāpirikuli* falou, “com certeza eles estão vendo ele. Então, agora eu vou antes dele”, *Nhāpirikuli* disse, “preparar para ele o patrão”. Aí ele foi. Ele foi assim voando *fuuuuuuu...* como *Nhāpirikuli* faz, ele foi enganando aqueles meninos. [...]

Os meninos não vieram para ver, eles se esconderam! Kuwai veio para eles... chegouuuu... e falou:

- Como vão vocês?

- Você *Kuwai*?

- Sim.

- Você *Kuwai*?

- Sim.

- Você *Kuwai*?

- Sim.

Ele entrou então voando, *fuuuuu* e foi ficar no centro da casa, o *Kuwai*.

- *Nhāpirikuli* está?, ele perguntou.

- Foi embora.

- Será!! Ele falou, pois sabia que *Nhāpirikuli* estava lá. Aí de repente *Nhāpirikuli* pulou na frente dele assim: *TCHLAUUUTSUPKUUH!!* Na frente dele.

- COMO É! *Nhāpirikuli* exclamou, QUEM É VOCÊ?

- Eu sou *Kuwai* mesmo.

[...] - Agora cante para nós ouvirmos, *Nhāpirikuli* disse.

- Tá, acho que sim, vocês já me viram. E o *Kuwai* cantou aquelas mesmas canções:

“*Tseytsemtseytsemtseytsem*” *Waliadua*: “*Heeheehee*”. Todas juntas de verdade! Juntas já: *HHHHHHHHHHHHH!!!!*

[...] Duas estiagens já tinham passado, logo em seguida eles terminariam seu jejum. Na terceira estiagem os meninos foram devorados pelo próprio *Kuwai* em *Hipana*.

Ele foi até *Ehnípan*. Primeiro ele levou os meninos e subiu naquela árvore de uacú. E depois ele devorou os meninos. Ele foi ao *Hipana* e subiu para eles no uacú. Ele ia terminar de colher uacú, voltaria e benzeria a pimenta para eles comerem. Assim seria! Mas não foi assim que aconteceu.

Kuwai subiu no uacú, o sol estava bem acima. Os meninos ficaram perto do pé da árvore. Tinha um fogo lá onde estavam.

- *Pah*, são bons de comer, eles falaram.

Eles assaram o uacú. Depois que assaram, pronto, eles comeram. Três deles comeram o uacú. O menorzinho não comeu junto com eles. Aí, a fumaça de seu fogo subiuuuuu até *Kuwai*... aaaaaa... foi até onde ele estava, este

Kuwai. Ele estava descascando nozes de uacú. Só ele descascava. Ali junto a seu braço estava seu chicote. Só ele parece levava seu chicote.

Foi quando a fumaça subiu e Kuwai cheirou... ele cantou assim: ⁴

TSEYtsemtseytsemtseytsemtseytsemtseytsemtseytsemtseytsemtseytsem...

Oh, por que você comeu contra a minha vontade o pacu assado Malinaliene, você comeu contra a minha vontade o pacu assado... Kuauada inha nunupa kethine kera-pukuli Malinaliene inha nunupa kethine kera-pukuli... ⁵

Ele virou e se deitou... aí veio a enorme canção:

HHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH... TSULULULULULULULU-LULULU!!!! A SALIVA DELE CAIU!! TODO SEU CORPO FEZ ASSIM!!!

Foi assim então que ele acordou e foi descendo da árvore... Desceu até o chão. Uma chuva enorme veioooooo, e ele gritou:

- Vem chuva!

Ele abriu sua boca que se transformou numa caverna enorme de pedra!!

- VENHAM!! AQUI DENTRO!! Ele gritou.

Três deles entraram na sua boca. E logo que os meninos entraram, a boca de *Kuwai* se fechou assim – *Pah!* Ele fechou um olho e o menorzinho gritou: “Ele fechou um olho!” *Pitt tayn!* A boca dele fechou! Ele comeu, ele comeu os três – *Malinali, Hmenakuíwa, Kerawidzuna*. Esses três. O menorzinho ficou fora, estava bem. Ele os comeu, *Kuwai* os comeu.

Kuwai voltou com eles até *Ehnípan*. À tardinha. Ele os vomitou lá. Mais uma vez ele cantou:

Heee Heee Heeee. Mortos, acabou. Mais uma vez:

Heee Heee Heeee. Mortos. Foi assim. Depois ele foi embora, de verdade.

Longe de *Nhāpirikuli*.

⁴ Em Wright (2013, p. 250), temos a explicitação de que, ao subir, a fumaça obscurece a visão de Kuwai, que fica inconsciente. Nesse estado, os orifícios de seu corpo se abrem inteiramente deixando jorrar saliva. O corpo todo se abre com um terrível bramido. Segundo os contadores de histórias, a saliva se transformou numa parreira que pode ser vista hoje em dia na árvore de uacu.

⁵ Percebe-se ligação entre o fruto uacu e o peixe pacu, que, por algum motivo, se identificam. Em nota (Cornelio et al., 1999, p. 61, nota 40), Wright pondera que ambos se manifestam na mesma época e, talvez, assados, exalem cheiro semelhante. Em Wright (2013, p. 260), vemos que os pacus sobem o rio na época em que se veem as Plêiades no horizonte (nos meses de março e abril), alimentando-se das nozes de uacu. Na narrativa, as crianças estavam proibidas de comer qualquer assado, seja fruto, seja peixe, pois ambos são a carne de Kuwai.

Nhāpirikuli havia ficado distante. Ele chegou, olhou, mas não ouviu... ninguém!?

- Como foi então, ele disse. Aí ele escutou de longe:

Heee Heee.

- Aaaahhh!! Ele já sabia. Ele entrou na casa e chegou para ver., saiu para ver... esses corpos sangrentos onde *Kuwai* os deixou, essa carne deles. *Malinalieni*, *Hmenakuiwa dzaru*, *Kerawidzuna wibre*.

- *Hey*, como foi? *Nhiāpirikuli* perguntou ao menorzinho.

- Oh, *Kuwai* os comeu, o menino respondeu.

- Ah, não me diga, *Nhāpirikuli* disse, só sobrou um!

Kuwai já tinha ido.

Texto 2: *Primeira série de cânticos kalidzamai para jovens* (Wright, 2014, pp. 156-158, em tradução literária minha para o português):

32. *Ikatsenam Kalidzamai Dzakakakwam libriuenam Dzau Nhiaperikuli:* Veja o lugar da constelação da cantoria, para ele, o Jaguar Nhiaperikuli.

33. *Kalidzamai Dzakakwam libriuenam Dzau Nhiaperikuli:* O lugar-constelação da cantoria para ele, o Jaguar Nhiaperikuli.

34. *Himenam Ikenam liakawam kalidzamai:* Escute que longe vai a cantoria.

35. *Iatetenam kalidzamai:* A cantoria de pimenta.

36. *Iukakena ikatsenam Maredalikwam dzakale:* Ele vem e observa a vila jacu-lugar.

38. *Nakenyuakanam Kurwainai:* Eles começaram os espíritos de Kuwai.

39. *Hlimenam libriuenam wamalikapi wapinetaka Kuwai:* Eles ficam na escuta dele, **nós procuramos e perseguimos** Kuwai.

40. *Pamudsuakakwam eenu:* O céu mediano.

41. *Kurwaikwam tchitchi:* O Kuwai acary.

42. *Kurwaikwam tchitchi:* O Kuwai acary.

43. *Librinam Dzau Nhiaperikuli:* O pênis de seu filho Jaguar Nhiaperikuli.⁶

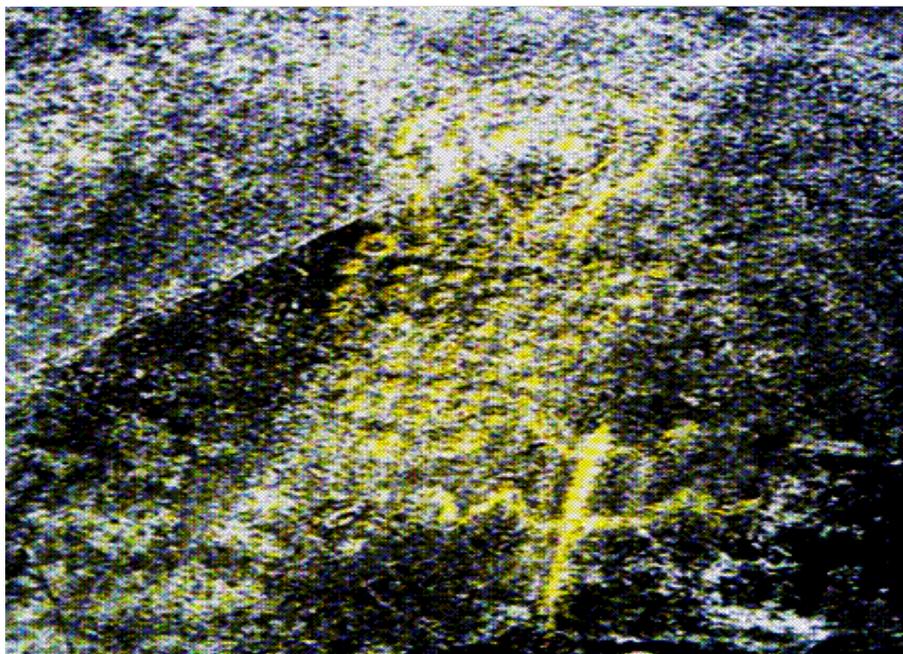
⁶ “lihrinam”, o pênis de seu filho, referindo-se ao mito em que Nhiaperikuli manda seu filho lavar seu pênis de madrugada, mas as mulheres chegam antes e roubam o

44. *Lipirami Dzauai Nhiaperikuli*: Sua criação Jaguar Nhiaperikuli.
45. *Ikatsenam Wanadalikwam dzakale*: Veja a vila do saibro- lugar.
46. *Wanadalikwam dzakale*: A vila do saibro- lugar.
47. *Himenam wapinetakam wamalikapí hadamitam dzekenakam liakenam*: Escute-nos perseguindo e procurando, nunca difícil, seus nomes.
48. *Wamalikapé dthema Kuwainai*: Procuramos os espíritos de tabaco de Kuwai.
49. *Ikatsenam lirimi -dzukwam iyeni*: Veja seu filho.
50. *Hademitam nakanupam nanakuam walikaniri ienipe*: Nunca o perigo sobre eles, nossos jovens.
51. *Nuhliuenam nuitsuka likuruapo eenu*: Para mim cozo os chicotes.⁷
52. *Nuhliuenam nuitsuka likuruapo eenu*: Para mim cozo os chicotes.
53. *Nadzenam linupanam nadzenam walikaniri ienipe*: Deles seu perigo deles nossos jovens.
54. *Ikatsenam Daipikwam dzakale*: Veja a vila do lugar-cobra.
55. *Wapinetakam liako*: Perseguiamos seu nome.
56. *Himaliam Kuwai wamalikapí*: O claro Kuwai nós procuramos.
57. *Pamudsuakakwam nam*: O entrelugar.
58. *Dzauatsapanikwam dzakale*: (lugar) vila.
59. *Dzauatsapanikwam dzakale*: (lugar) vila.
60. *Himenam wapinetakam Kuwainai*: Escute-nos perseguindo os espíritos-Kuwai.
61. *Ikatsenam Kadanakwe dzakale*: Veja a vila do lugar-pintado.
62. *Kadanakwe dzakale*: A vila do lugar-pintado.
63. *Wahliuena wadzukapa*: Para nós os cozinhamos.

Kuwai. A palavra seria uma contração de “liri-ishi”.

⁷ “likuruapo eenu”, literalmente, a coroa do céu, mas usado metaforicamente para os chicotes rituais.

Texto 3:



“Espírito das Plêiades” - Petroglifo de Kuwai, Filho do Sol. Corpo cheio de buracos, com chicote na mão (Weigel, 1996). Esta e outras fotos de petroglifos do Alto Rio Negro aparecem reproduzidas em Martins (2014, p. 166).

Todas as questões que discuto e exponho aqui, assim como o **Texto 1** completo com maiores explicações a seu respeito, aparecem de forma mais elaborada em Martins (2020). Busquei proporcionar, de momento, uma visão panorâmica desse cenário intrigante relativo à forma plural com que se manifesta a Literatura Indígena, sendo digno de nota o fato de como temáticas presentes em dada modalidade textual (seja a narrativa) reaparecem nas outras (sejam o cântico sagrado ou a inscrição rupestre) dentro de um procedimento de remissão, repetição e confirmação recíproca, em que cada texto explora aspectos pertinentes ao gênero em que se insere.

No caso da narrativa, é o diálogo que se faz presente dentro de dada sequência cronológica, com a exploração de interrogações, exclamações e de sonoridades as mais diversas, configurando aquilo que mais vulgarmente denominamos (de forma às vezes depreciativa) “marcas de oralidade” na escrita,

mas que um olhar mais cuidadoso sobre a própria literatura não indígena contemporânea (nacional e internacional) confirmará como aspectos inerentes à escritura, ou seja, ao que entendemos por poético. Não é o oral propriamente dito que se presentifica (o oral enquanto o falado), mas uma representação dele em termos dramáticos e performativos.

Já no caso do cântico religioso (lembrando-nos que, para o etnólogo alemão - falecido de malária no Brasil no começo do século XX – a narrativa comportaria a chave para o entendimento dos cânticos), apresenta-se de forma mais condensada e, por isso mesmo, relativamente hermética. Ou sugestiva, se quisermos nos lembrar que a sugestão e a insinuação são características da *poiesis*. Duas modalidades textuais de teor poético, uma mais analítica com desdobramentos temporais mais evidentes; outra mais sintética, com predomínio da sugestão e da repetição. Podemos, talvez, dizer que repete duplamente: repete o que se relata na narrativa, e repete internamente a seus dizeres, dentro de um dizer de tonalidade encantatória. Como em princípio os cânticos derivam de visões xamânicas, podemos pressupor, também, o contrário disso: isto é, que a narrativa é que repete, de forma expandida, o que o xamã visualiza nos cânticos em suas viagens transdimensionais.

Vale falar, ainda, um pouco do petroglifo representado no **Texto 3**, que, para qualquer um alheio às cosmogonias baniwa, representaria um enigma. Só o nativo, mesmo, para nos traduzir e explicar o que significam os traços impressos em pedra. Trata-se, então, de Kuwai, a divindade baniwa que possui como uma de suas representações o corpo cheio de furos? Cujo nome aparece tanto na narrativa, quanto no cântico sagrado – mas aqui não? E ele está com o chicote na mão, chicote a que se referem, tanto a narrativa relativa às crianças em fase de iniciação, quanto o cântico, que repete: *“Para mim cozo os chicotes/ Para mim cozo os chicotes”*.

5 Apontamentos de conclusão: Ética, Poética e Política

Se, por um lado, meu intuito é colaborar para o reconhecimento da poética indígena, por outro é fato que, nesse percurso e com essa visada, a

própria reflexão – em princípio talvez paradoxal – sobre a inter-relação sempre necessária entre Ética, Poética e Política torna-se mais explícita, não apenas porque, hoje, alinhar-se junto aos indígenas e aborígenes em geral comporta gesto eminentemente ético e político. Também por isso.

Mas, no caso a que busco me dirigir, principalmente porque, dentro das comunidades indígenas (e aqui a escolha da comunidade baniwa tem finalidade ilustrativa e deu-se em função de minha aproximação casual dela) a poética cumpre, visivelmente – o que pode não ser tão visível na literatura não indígena, embora sempre exista – papel ético e político, na medida em que comporta regulamentações próprias às comunidades em que se insere e lhes fornece o traço de sua identidade. E mais do que isso: o ético e o político apresentam-se, necessariamente, de forma poética, sem o que perderiam, não apenas parte de seu conteúdo, ou seja, do que querem e pretendem dizer, mas sua força de linguagem, ou seja, a possibilidade efetiva de sua realização enquanto linguagem e enquanto ação, que só se concretiza plenamente na prática da rítmica poética com seu poder transformador.

Referências

CASTELLO BRANCO, Lúcia (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

CORNELIO, J., et al. **Waferinaipe Ianheke**: A Sabedoria dos Nossos Antepassados. Histórias dos Hohodene e dos Walipere-Dakenai do Rio Aiari, AM. Série Narradores do Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira: ACIRA/FOIRN, 1999.

LEETRA Indígena, v.1, n.1. São Carlos: Laboratório de Linguagens LEETRA/UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.leetra.ufscar.br/libraries/index/page:1/type:2>

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Inscrições, narrativas e literatura de produção indígena. **LEETRA Indígena**, v.1, n.1. São Carlos: Laboratório de Linguagens LEETRA/UFSCar, 2012.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra (Org.) **Ensaio em Interculturalidade: Literatura, Cultura e Direitos de Indígenas em época de globalização.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **O poder das palavras: em sua força poética, xamânica e tradutória.** Campinas: Mercado de Letras, 2020.

WEIGEL, V. A. C. M. Educação no Rio Negro: aprendendo a nadar contra a corrente. **I Simpósio do Rio Negro: Terra e Cultura.** Manaus: Prograf, 1996.

WRIGHT, Robin. **Mysteries of the Jaguar Shamans of the Northwest Amazon.** Lincoln: University of Nebraska Press. 2013.

WRIGHT, Robin. Mitagens e seus significados no Noroeste amazônico. In: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (Org.) **Ensaio em Interculturalidade: Literatura, Cultura e Direitos de Indígenas em época de globalização.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

LETRAS INVISÍVEIS: A TRAJETÓRIA OMISSA DA LITERATURA INDÍGENA NO BRASIL

Maria Célia Gomes de Souza

Rubra Pereira de Araújo

Ser potiguara

– Vamu apanhá sol?

– Vamu.

De sal a sol, multiplicar a semente
pelo caminho de volta
com Tupuna sorrindo

É sabido que o primeiro contato entre índios e os não índios no ato do “descobrimento” do Brasil foi, como diz poeticamente Oswald de Andrade, de baixo de uma bruta chuva, isto é, marcado pela brutalidade e imposição da cultura do colonizador para com os povos que aqui habitavam. Imposição esta que o poeta denuncia através da “pena”, como resgate e admiração de uma cultura e ao mesmo tempo como lamento pela destruição da mesma. É ainda, com a dita “pena”, que o poeta expõe o ofício de registrar, de oficializar, na maioria das vezes, versões como se verdades fossem, pois ainda que Oswald de Andrade faça uma revisitação da história, ele e os demais poetas, não são representantes dos indígenas, dessa forma, também contribuíram para a formação da figura do indígena no imaginário nacional. Porém, há que se admitir que foram esses registros que auxiliaram para que a cultura indígena não caísse no ostracismo.

Nesta perspectiva o fazer literário, de certa forma, também corroborou para a consolidação de muitas destas verdades. Assim como Oswald Andrade, muitos escreveram sobre os indígenas, outros transportaram para o papel lendas milenares, mas não houve, de fato, um reconhecimento dessas lendas como produção literária indígena.

A arte literária é sem dúvida uma ferramenta necessária para o conhecimento e reconhecimento humano, seja oral ou escrita de formas curtas e elementares ou formas complexas e extensas, defendida por Antonio Candido (1972) como força humanizadora para ele, a literatura exerce:

Certo tipo de função psicológica que é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto (Candido, 1972, p. 806).

Dessa forma, a literatura sempre existiu como expressão cultural entre os povos, infelizmente, apesar da grande produção oral indígena no Brasil, até a segunda metade do século XX, os indígenas foram representados na literatura sob o olhar do outro, do não indígena. Ora por pesquisadores, ora por escritores que retratavam a figura do indígena de forma conveniente para época, a partir de olhares-visões extemporâneos (etnocêntricos), em que os povos originários apareciam como seres homogêneos confinados em um passado, sem qualquer protagonismo.

Nesse sentido, é fundamental levar em consideração que a literatura contribui para formação da história social humana. Assim sendo, é legítimo afirmar que, no construir literário brasileiro, se consolidou uma “história indígena” no imaginário dos leitores. E que grande parte do que foi escrito, no campo literário, sobre os povos indígenas, construiu e consolidou uma visão etnocêntrica repassada pelos livros didáticos. Estes se tornaram instrumento e veiculação de representações acerca do indígena que se solidificaram no imaginário social. Assim, é justo que também, sejam o transporte desse literário que emerge e traz no corpo a visão do indígena, através de relatos autobiográficos, testemunhal, memórias ancestrais de amor, de integração com a natureza, mas também da violência, exclusão, marginalização. Textos que contribuem para desconstrução da imagem negativa do indígena que foi perpetuada ao longo da história.

Há que se admitir que os tempos são outros, conquistas existem, uma há documentação legal na tentativa de assegurar os direitos indígenas, entre eles, a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1999 e 1998; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), lançado pelo MEC em 1998 e a Lei 11.645/2008 que assegura a inclusão da História e da Cultura indígena nas escolas. Também em 2008 a ONU proclamou a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, reconhecendo a urgência necessidade de respeitar e promover os direitos desses povos, direitos estes, como resultado da luta das lideranças dos povos originários, dentre eles, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliana Potiguara, Graça Grauna, Kaká Werá Jekupé, entre outros não citados.

Essas conquistas, ainda que não sejam cumpridas em sua totalidade, fortaleceram a luta pelos direitos indígenas, mas será que as escolas brasileiras e até mesmo as universidades estão preparadas para lidar com as especificidades da cultura indígena? Há respeito pelos seus direitos, como tem sido a participação da literatura nesse processo? O que se percebe ainda é um grande descaso para com as causas indígenas, inclusive no que se refere à literatura, com direito ao lugar de fala do indígena e não apenas uma representação estereotipada pelos não indígenas.

A literatura brasileira indígena emerge e se constitui nas últimas décadas do sec. XX, os escritores e intelectuais indígenas passaram a produzir e a publicar sua própria produção, no entanto, caminhamos para a terceira década do sec. XXI e os textos literários são quase invisíveis, poucos conhecem, mesmo com a existência de trabalhos acadêmicos com essa temática. As informações que chegam, são graças à apropriação dos indígenas dos meios digitais e participação desses escritores em feiras e congressos. Porém, há que se admitir que essa produção, ainda que de forma tímida, vem contribuindo para a reconstrução de uma visão mais positiva sobre esses povos no ambiente acadêmico e conseqüentemente se estende para outros espaços, uma vez que traz no corpo a força do ativismo e militância indígena.

Dessa forma, esta pesquisa em andamento, se constitui um estudo teórico sobre a invisibilidade da produção da literatura indígena no Brasil. Sabe-se da importância de se discutir os equívocos cometidos ao longo dos anos sobre os povos originários, bem como da longa tradição no Brasil de publicar, por escrito, mitos e lendas indígenas supostamente transcritos das ricas tradições orais por toda sorte de autores, desde viajantes estrangeiros até antropólogos renomados, que ganhavam reconhecimento sem, contudo, trazer qualquer retorno para os indígenas que viviam e ainda vivem às margens da sociedade.

Nesta perspectiva, a necessidade da pesquisa acerca desta temática se torna premente, levando-se em conta que os indígenas sempre foram protagonistas de suas histórias e, ainda assim, continuam sendo os mais excluídos da sociedade. Além disso, o fazer literário é inerente ao homem, portanto, a literatura oral indígena existe bem antes dos portugueses adentrarem em terras brasileiras, e agora, também ganharam voz nos textos escritos, o que motiva o pensar sobre o porquê da negação de uma produção literária indígena ao longo da história do Brasil.

O método utilizado foi o indutivo que, conforme Gil (2009), procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares, nesse caso, narrativas literárias. A técnica aplicada a esta pesquisa foi a de coleta de dados, neste caso, bibliográficos e literários, para tanto, se consultou o acervo existente na biblioteca acerca da temática, bem como em outras fontes, principalmente digitais. Quanto ao tipo de pesquisa optou-se pela qualitativa, uma vez que se busca apresentar o estudo de forma descritiva com base em estudos bibliográficos.

Breve reflexão acerca da produção literária indígena

No meu pensamento, a literatura indígena não é a literatura do livro, o livro é um instrumento da literatura. Mas eu entendo que dançar a dança indígena é literatura, é uma conversa com os espíritos ancestrais. O canto indígena é literatura, é poesia pura do jeito tradicional de ser. Os rituais que se faz, os ritos de passagem, as narrativas que são passadas, são recontadas, são atualizadas pelos velhos da aldeia, é pura literatura, porque ela tem essa função de jogar quem escuta, jogar quem participa no coração do mundo (Munduruku, 2011, s./d.)

A oralidade entre os povos indígenas se constitui numa prática cultural fundamental e fundante de perspectiva de linguagem associada à expressão e performance corporal, com adornos peculiares a cada ocasião evocada. É costume entre os povos originários o repasse de ensinamentos pelos anciões da aldeia para os mais jovens, através de narrativas entre os nativos. Esta prática cultural tem a intenção de orientar o modo de vida das novas gerações e conservar a história e cultura no decorrer do tempo. Nesse sentido, pesquisadores, antropólogos, entre outros, registraram mitos e repassaram para a sociedade não indígena. Contudo, antes do papel ganhar essas histórias, a única maneira de transmissão das narrativas era através da oralidade. O ato de contar história, de modo oral, exige habilidade do locutor e a participação do ouvinte.

Desse modo, a interatividade ativa do ouvinte é um dos elementos fundamentais da construção da narrativa de autoria nativa, conforme afirma Roland Barthes (1998) “o significado de uma obra (ou de um texto) não pode ser criado pela obra somente (...)”. Esta forma tradicional dos povos indígenas e outras sociedades implicam uma co-participação entre os interlocutores, contador e ouvinte. Construindo assim um processo de transformação de todos os participantes de uma narrativa oral.

É importante ressaltar que o povo indígena, como não poderia deixar de ser, também possui concepções acerca da oralidade. Nesse sentido, Munduruku (2008) e Jekupé (1998), dois importantes escritores indígenas, ressaltam os significados da prática dos registros orais pelos povos originários.

Detentores que são de um conhecimento ancestral aprendido pelos sons das palavras dos avôs e avós antigos estes povos (indígenas) sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas (Munduruku, 2008, n./p.).

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo

tataravô. (...) Um narrador da história do povo indígena começa um ensinamento a partir da memória cultural do seu povo, e as raízes dessa memória começam antes de o Tempo existir (Jekupé, 1998, p. 26).

Assim, percebe-se que uma tradição oral vai além de ensinamentos herdados, ela é parte do ser que a possui e também a integra. Na compreensão de Jekupé (1998), antes mesmo da existência da palavra índio para delimitar todas as nações indígenas, já existia o espírito índio distribuído em inúmeros “tons”, esses, passaram a se diferenciar por afinidades, gerando muitos clãs, que constituíram etnias e aldeias. Dessa maneira, o indígena é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma. E a literatura indígena surge assim, dessa oralidade que agora saltou para o papel a partir de fins da década de 1970, como necessidade para fortalecer o movimento indígena, como estratégia de sobrevivência, autoafirmação e resistência à ameaça constante da existência indígena. Uma literatura engajada e genuinamente brasileira, ainda que não esteja dentro dos padrões defendidos pelos críticos da literatura ocidental. Sobre esse movimento Ainton Krenar escritor indígena e ativista social, reflete que:

Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os índios descobriram que apesar de eles serem simbolicamente os donos do Brasil não têm lugar nenhum para viver nesse país. Terão que fazer esse lugar existir dia a dia. Não é uma conquista pronta e feita. Vai ter de fazer isso dia a dia, e fazer isso, expressando sua visão de mundo, sua potencia como seres humanos, sua pluralidade, sua vontade de ser e de viver (Krenak, 2015, p.248).

A politização indígena é evidente e necessária, foi a partir da organização desses intelectuais, dessas lideranças fundadores e continuadores do movimento indígena, que foi possível a publicação e divulgação da literatura produzida por eles e outros novos escritores indígenas. Sabemos da importância da literatura como instrumento de luta, assim como, para formação humana, infelizmente existe um forte preconceito em relação às literaturas de margem, nesse aspecto inclui-se a literatura indígena.

Mas é com o poder da literatura que aos poucos muito do que foi passado pelo não indígena de forma distorcida é consertado agora pelo indígena. Munduruku (2013) acredita que “Há uma mudança significativa no modo como o país vê seus povos ancestrais”, ele foi um dos primeiros indígenas a publicar, antes, foi professor e contador de histórias, e hoje se empenha em preservar a cultura oral dos antepassados através de seus livros. Em entrevista à Carolina Cunha Munduruku diz ser “como um educador que escreve”. Diz escrever filosofia para crianças de todas as idades. Argumenta que: “um adulto se quiser ler meus livros, terá que fazer um exercício para ouvir suas vozes ancestrais. Isso as crianças fazem sem esforço”. Munduruku tece grande parte das suas narrativas com os mitos transmitidos ao longo do tempo, pois, para ele, essas histórias devem ser lidas com o coração e podem nos ajudar a compreender o mundo e a crescer de forma mais equilibrada. Acrescenta ainda que:

O ser humano é formado por estes elementos que as histórias trazem: coragem e medo; amor e desamor; sofrimento e alegria. Somos forjados por sentimentos que se desdobram dentro da gente. Parte disso se dá por conta da construção dos mitos que carregamos conosco. Eles nos ajudam a compreender a nossa humanidade e a de outras pessoas (Munduruku, 2013, p. 02).

A escritora Potiguará Graça Graúna, em palestra para a Academia brasileira de Letras no Rio de Janeiro, em abril de 2012, aponta sobre a função da literatura:

nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos de que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas nossa história de resistência, nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias ou como fizemos na roda de conversa de escritores e artistas indígenas rumo ao Fórum Rio +20; assim como fez, também, o parente Gersen Baniwa, ao perguntar no seu livro: o que precisamos saber a respeito dos povos indíge-

nas no Brasil de hoje? Porque a palavra indígena sempre existiu, agradeço pela oportunidade que me deram de estar aqui, na esperança de cultivar o direito de sonhar e a liberdade de expressão, sempre. Que Nãnderu nos acolha (Graúna, 2012, p. 275).

Como cita Graça Graúna, “fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas nossa história de resistência, nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias” (Graúna, 2012). É esse olhar que se verifica em muitas falas de escritores indígenas. A literatura como ferramenta de resistência. Para Graúna (2013), os escritores indígenas são legítimos representantes de seus povos e, dessa forma, sua missão é construir uma escrita própria da história de cada etnia representada nos livros.

Os textos indígenas são vozes que gritam por verdades, verdades essas, que foram distorcidas e até omitidas ao longo da história do Brasil. De forma intencional e perversa, foi construída no imaginário brasileiro uma imagem negativa dos povos originários. A literatura indígena surge também para confrontar os relatos históricos, Graúna afirma que:

apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam. O seu lugar está reservado na história de um outro mundo possível. Visando à construção desse mundo, os textos literários de autoria indígena tratam de uma série de problemas e perspectivas que tocam na questão identitária e que devem ser esclarecidos e confrontados com os textos não indígenas, pois trata-se de uma questão muito delicada e muito debatida hoje entre os escritores indígenas (Graúna, 2013, p. 55).

Graúna fala da construção de um novo mundo, ou seja, um mundo mais justo, que haja o reconhecimento da participação dos indígenas na história, dessa vez sob o olhar do próprio indígena que através da “pena” provoca outra possibilidade de leitura do não indígena para com o indígena.

Segundo Munduruku, hoje existem mais de 100 títulos escritos por autores indígenas, fato que motivou essa reflexão sobre esse novo olhar que toma forma nos textos literários.

A negação e /ou omissão da literária indígena

Nós estamos fazendo uma campanha de conscientização do povo da cidade, porque o dia em que ele tiver o nível de consciência que o povo da floresta tem a natureza não vai correr o risco que está correndo.

Ailton Krenak

A identidade brasileira se construiu também com invisibilizações, ausência, extermínios, não apenas de sujeitos, mas principalmente de culturas, religiões e políticas, denunciado por Eliana Potiguara:

É impossível que mulher guerreira
Possas ter seu filho estrangulado
E seu crânio esfacelado?
Quem são vocês que podem violentar
A filha da terra
E retalhar suas entranhas?
(Potiguara, 2004, p. 33).

O processo de colonização foi devastador, o que deveria ser visto e lembrado, era exaltado, e aquilo que não era civilizado o suficiente, exterminado.

Não se pode deixar apagar da memória o processo brutal de colonização do Brasil, a ocupação da terra e domínio dos povos originários deixou ao longo da história rastros do massacre sofrido por esses povos, dentre muitos, a violência da aculturação e a tentativa de apagamento que até hoje os indígenas são alvos. Existe uma vontade política de extermínio do indígena e da sua cultura, uma vez que eles continuam sendo um empecilho para o avanço do progresso, uma clara intenção de apagar os discursos indígenas, uma ânsia de oprimir e esfacelar a diferença.

Mas eis que essas vozes que se mantiveram por longos anos na oralidade saltam para o papel e ganham espaço também nos textos escritos em um movimento de resistência contra quem quer silenciá-los: “Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz/ Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz” (Potiguara, 2004) graças a resistência e estratégias deles mesmos, adentraram no mundo dos não indígenas e também se apropriaram de ferramentas necessários para não somente sobreviver, mas fortalecer a luta por garantia dos muitos direitos negados. Michel Foucault em seu texto *A ordem do discurso* (1996), nos diz que materialmente, tanto no plano oral quanto escrito, o discurso é a fala atravessada por uma ordem simbólica, a mesma que, mediante o procedimento de exclusão e controle, converte o falante em sujeito do discurso. Dessa forma, os escritores indígenas, são transformados em sujeitos e ganham voz. Os textos literários indígenas falam de amor, de dor, de ancestralidade e denuncia na incansável luta por dignidade e respeito. Carneiro da Cunha aponta que:

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira é significativo que dois eventos fundamentais - a gênese do homem branco e a iniciativa do contato - sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como produto da sua própria ação ou vontade. (Cunha, 2015, p.24).

Assim, a resistência sempre aconteceu, e se fortalece cada vez mais.

Sem dúvida, a visão etnocêntrica colaborou para a omissão da produção literária indígena, até na forma de reconhecimento do texto literário, os mitos e lendas sempre existiram na oralidade, mas não foram vistos como literatura indígena. O movimento literário indígena fica evidente, somente após o domínio da escrita, ferramenta do não indígena, ou seja, a imposição dos valores do não indígena continua colaborando para o preconceito e consequentemente a literatura se mantém na invisibilidade, assim como muitos direitos dos povos originários desrespeitados.

A luta dos povos indígenas por reconhecimento é acirrada desde o início da colonização, existem preconceitos que consequentemente se estende

ao literário. Autores e autoras indígenas são incansáveis nesse processo, eles sabem que a literatura é uma ferramenta importante para se chegar a esse reconhecimento. Respeitando as diferenças, eles avançam em busca de direitos negados, com uma literatura de combate, uma literatura que nos traz ma forma diferente de ver o mundo de ver o indígena.

Ailton Krenak, alega que desde o princípio houve a imposição do branco, inclusive na escolha do nome. Segundo ele, o índio só ganhou essa definição, porque o não-índio assim o fez, afirma ainda que “*Só somos índios para os outros. Para nenhuma de nossas famílias nós somos os índios.*” Krenak (2015). Ele explica que os indígenas se identificam como burum, que significa humanos, são pertencentes a um universo em que os referentes são diferentes.

Na produção literária indígena, se percebe esse olhar, essa forma profunda de ver o movimento da vida. Veremos ao que Krenak esclarece sobre o conceito de cosmovisão:

Essa mágica de restabelecer o dom dos humanos, devolver para a humanidade essa potência de suspender o céu, de fazer a terra se mover, as montanhas falarem, isso é resgatar o sentido cósmico da vida. É cosmovisão, viver dentro da coisa. Não é só verbalizar, mas viver dentro dela. Isso é maravilhoso, porque abre a possibilidade para nós, humanos, de recriarmos o mundo. (Krenak, 2015, p.258)

A literatura indígena é um convite para olharmos os indígenas com um novo olhar, são vozes que fazem um chamamento para o respeito ao outro, ao diferente, nesse aspecto é capaz de oferecer uma ameaça aos que pensam diferente, aos que teimam em manter valores que ferem ao outro. Não há como negar os equívocos cometidos pelo não indígena, dentre tantos, a do índio genérico como cita Bessa Freyre em seu texto: *As cinco ideias equivocadas sobre os indígenas*. O nascer de um novo olhar a partir dos textos literários indígena, que adentra aos poucos o universo acadêmico, é a possibilidade de reconhecimento de se respeitar e admitir a importância dos valores indígenas.

Nessa perspectiva, retomemos a importância da escrita para o reconhecimento da literatura indígena, uma vez que é através dela que hoje muitos

escritores, tomam da pena e se fazem presente na incansável luta por direitos. Presenteiam-nos ainda, com narrativas maravilhosas experienciadas a partir de um conhecimento oral. O autor (a) transmite através das lembranças, recuperadas pela memória, as histórias contadas pelos mais velhos, narrativas estas, que quebram preconceito e corrige distorções cometidas no passado. Mas apesar dessa importância, o valor dado a ela é diferente, no que diz respeito ao valor literário, para Mundurucu, a literatura está além do papel. Em uma entrevista à professora Tatiane Almeida, afirma que:

O que me importa é tocar as pessoas. O livro para mim é um instrumento. É como uma flecha que eu lanço. E a flecha tem um alvo. É a história do arqueiro: o arco, a flecha e o arqueiro se unem, formam uma coisa só. Eu nunca fui um grande caçador. Aprendi a atirar como todo mundo da aldeia, mas nunca quis ficar matando bicho para comer, embora fizesse isso também. Acho que a palavra é a minha arma, uma flecha poderosa. E não a uso somente para contar histórias indígenas. Tenho livros que não tratam em nenhum momento de povos, personagens ou culturas indígenas. Apesar de, evidentemente, meu referencial ser sempre esse (Almeida, 2016).

Entre ganhos e perdas, eles conseguiram sobreviver ao infortúnio da interferência do colonizador, aos preconceitos e distorções perpetuadas através dos livros didáticos. E ainda persistem na luta para serem protagonistas de suas conquistas e da construção de sua própria história, pois como afirma Carneiro da Cunha:

(...) Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só de nosso passado (Cunha, 1992, p. 22).

É importante apontar que do mesmo modo como a formação do povo brasileiro é constituída por uma tríade (índio, negro e europeu), assim também é composta a nossa vida: passado, presente e futuro. Portanto, é inegável a contribuição do indígena para a permanência/identidade como povo brasileiro, e para continuarmos existindo enquanto povo brasileiro é necessário reconhecer

a nossa formação na totalidade e os povos originários são parte integrante, pois é o nosso passado, é o presente e, também, o nosso futuro. Somos povo brasileiro com a riqueza de diversidades de língua, culturas, crenças, aliás, com abundância em diversidades. E é esta mistura que também forma a nossa identidade.

A literatura indígena apesar de ainda não ser reconhecida em sua totalidade é de grande importância para o fortalecimento da literatura brasileira, pergunto-me então, o porquê de tanta resistência em reconhecer o valor destas produções? Diante de tantas Leis para garantir direitos, esse não é um direito a ser reconhecido no ambiente inclusive acadêmico? As Universidades que recebem os povos indígenas não seriam as mesmas a omitir dos cursos de letras, por exemplo, parcela substancial de produção dessa literatura? Arrisco a refletir que o preconceito também se estende aos bancos universitários, bem como aos demais espaços. O fato de um olhar de superioridade formado desde o princípio da invasão, bem como muitos desses povos continuarem às margens dos meios sociais, contribui para essa falta de reconhecimento.

Mas percebe-se que apesar de muita indiferença, a literatura indígena avança, graças à incansável luta e apropriação desses escritores pelas novas tecnologias, uma vez que a divulgação dos textos se deve aos meios digitais, e a participação dos escritores indígenas em congressos nacionais e internacionais.

Considerações finais

Após trilhar por alguns textos, pode-se dizer que a literatura sempre foi e continua sendo uma ferramenta de luta e de grande importância na formação de uma identidade nacional, pois revela um Brasil que não está pronto e acabado, como um mero recorte temático, mas um país em constante construção. A literatura inserida em um dado contexto sócio-histórico e cultural, expressa discursos e representações que se projeta no imaginário popular. E assim foi em relação aos indígenas que agora, tomaram à pena, e como sempre fizeram, protagonizaram suas histórias, começaram a produzir narrativas que os não indígenas também têm acesso. Contam suas histórias, sua cultura e o seu jeito

próprio de ver o mundo, de “ler pessoas”. Entretanto, a indiferença é muito presente entre os não indígenas. O protagonismo indígena sempre existiu e continuará existindo, mas pouco é noticiado através dos meios de comunicação.

As práticas da colonização continuam presentes; afinal existem povos isolados, povos sem território, os problemas sociais são inúmeros, os massacres continuam, mas não são divulgados, a não ser quando o indígena aparece como empecilho. Indiferença presente também nos livros didáticos em se tratando da produção literária, pois mesmo após a Lei 11.645/2008, os textos dos escritores indígenas, continuam ausentes do livro didático, diferente da Literatura Africana produzida em países de língua portuguesa, que já se fazem presente nesses há um bom tempo.

De alguma forma, o ativismo indígena, fora e dentro das reservas, ainda não foi suficiente para consolidação da produção literária desse povo. Infelizmente, a grande maioria dos professores brasileiros não sabe da existência dos escritores indígenas e são poucas universidades que inseriram na grade curricular do curso de Letras a disciplina Literatura Indígena, ou indicam livros desses autores.

Dessa forma, é necessário que haja provocação de professores e alunos que tenham acesso a essa produção, para que juntos aos indígenas promovam debates a fim de dar visibilidade e sensibilize para que seja inserida a disciplina na grade curricular, bem como, façam parte dos conteúdos nos livros didáticos da educação básica.

Referências

ALANA FRIES. Daniel Munduruku e KakaWerá Jekupé. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 287-308, jan./jun. 2013.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Cinco idéias equivocadas sobre os índios**. 2002. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a Formação do Homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 11, p. 803-809, 1972.

CUNHA, Eneida L. **A antropofagia, antes e depois de Oswald**. In: TELES, Gilberto Mendonça et al. **Oswald Plural**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995.

CUNHA, Manuela Carneiro da. História, Direitos e Cidadania. **Claroenigma**, São Paulo, 2009.

CUNHA, Carolina. **Escritores indígenas falam da importância da literatura nativa para a educação das crianças**. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/59zHQN>>. Acesso em: 20 mar. 2020 .

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

JECUPÉ, Kara Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

MUNDURUKANDO. Disponível em: <<http://danielmundurukublogspot.com.br>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

OLIVEIRA, R. C. **O índio e o mundo dos brancos**: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Crumin, 2019.

ZAG, Mauro. **Para aprender a cair no abismo**: cinco ideias de Ailton Krenak. 2020. Disponível em: < <https://contraciv.noblogs.org/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

AS LÍNGUAS ANGOLANAS E OS DICIONÁRIOS

Bernardo Sacanene

1 Introdução

Neste trabalho fazemos uma abordagem sobre as línguas angolanas e os dicionários. A descrição é de unidades provenientes das línguas angolanas presentes no *Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa*, daqui para frente, neste trabalho, HOUAISS, com foco na forma como foram definidas e em algumas propostas que visam minimizar os problemas que eventualmente contribuam para o silenciamento das línguas bantu, por causa do tipo de definições selecionadas, no dicionário, das unidades lexicais oriundas de línguas minoritárias.

Com efeito, no cenário linguístico angolano, composto pelo grupo bantu, pelo não bantu e pelo grupo das línguas neolatinas, escolhemos o grupo das línguas bantu e, desse, três línguas, nomeadamente: quicongo, quimbundo e umbundo. As três línguas tiveram como suporte para a análise os seus respetivos dicionários.

As unidades provenientes das línguas bantu em estudo foram extraídas mediante pesquisa reversa, uma funcionalidade utilizada no Houaiss que permitiu estudar os dados relativos às unidades encontradas e analisar os tipos de informações que encerram.

O objetivo do presente estudo é, portanto, o de analisar o conteúdo das aceções, nomeadamente: nas definições, em exemplos e abonações das unidades lexicais ou multilexicais oriundas das línguas angolanas presentes nos dicionários contemporâneos portugueses, no caso em concreto, no Houaiss. Em consequência, uma das principais contribuições deste estudo é a proposta de inserção, sempre que necessária, de marcas lexicográficas nas unidades provenientes das línguas angolanas.

2 Cenário linguístico angolano

O cenário linguístico angolano é composto essencialmente por três grupos: o grupo das línguas bantu, o das línguas não bantu e o grupo neolatino (Fernandes; Ntongo, 2002). Passaremos, no primeiro momento deste item, a fazer uma abordagem sobre as generalidades de cada um dos grupos que compõem o panorama linguístico angolano, começando por apresentar os primórdios do termo bantu.

É à William Bleek a quem se atribui a paternidade do termo *bantu*, utilizado na primeira parte da sua gramática comparativa. Em 1869, o termo deixa de ter o hífen e passa a *bantu*, designando o povo e o grupo de línguas faladas em grande parte da África Central e Austral. Bleek agrupou essas línguas porque apresentavam características comuns, dentre as quais destaca-se a distribuição dos substantivos por classes (Guthrie, 1948).

De acordo com Fernandes e Ntongo (2002, p. 35), “a região africana situada a sul de Equador é habitada quase na totalidade por povos bantu”. A presença dos grupos bantu data entre os séculos XIII; a partir da região do Baixo Kongo, fixou-se o primeiro grupo com o mesmo nome, os *bakongo*. Já no século XIX, instala-se o último povo, os *ovakwangali*, terminando, assim, o processo das migrações bantu, com o surgimento de novas formas de organização e com o impedimento pelo colono, por meio do controle militar.

Em Angola, pertencem ao grupo bantu as seguintes línguas:

- (i) Cokwe, do grupo etnolinguístico Tucokwe;
- (ii) Quimbundo, do grupo etnolinguístico Ambundu;
- (iii) Quicongo, do grupo etnolinguístico Bakongo;
- (iv) Nganguela, do grupo etnolinguístico Vanganguela;
- (v) Olunhaneca, do grupo etnolinguístico Olunhaneca;
- (vi) Oshihelelo, do grupo etnolinguístico Ovahelero;
- (vii) Oshicuanhama, do grupo etnolinguístico Ovambo;
- (viii) Oshindonga, do grupo etnolinguístico Ovandonga; e
- (ix) Umbundo, do grupo etnolinguístico Ovimbundu.

Já no grupo das línguas neolatinas temos a portuguesa; no grupo das línguas não bantu, a khoi, pertencente aos hotentote, além da língua san, dos Vankakala.

Segundo Janson (2018, p. 38),

[...] são numerosas as línguas khoisan faladas pelos povos San, e é muito trabalhoso determinar quantas são ou como se chamam. A situação é confusa porque os estudiosos que as descrevem propõem um grande número de glotónimos, a maioria dos quais de maneira bizarra. (Janson, 2018, p. 38).

Os dados sobre o número de línguas khoi e san relatados no trabalho de Janson (2018) servem, neste trabalho, para dar indicações da situação dessas línguas de forma geral e, não sendo este o principal objetivo do trabalho, remetemos, para mais pormenores, ao autor referenciado.

3 Dicionários das línguas angolanas

A abordagem sobre as unidades provenientes das línguas angolanas nos dicionários contemporâneos portugueses é o ponto central a ser analisado. Para dar suporte ao estudo que desenvolvemos, utilizamos a teoria de Porto Dapena (2002), que apresenta questões sobre o conceito e o alcance do dicionário, afirmando que

El diccionario, efectivamente, responde a unas necesidades concretas, a saber: resolver, en primer lugar, las dudas que acerca de las palabras concretas puedan presentársele al usuario de la lengua, y, en segundo término, tratar de que esa resolución sea 10 más rápida, eficaz y precisa posible. (Dapena, 2002, p. 35).

A perspectiva de Porto Dapena (2002) se ajusta ao caminho que tem sido trilhado pela dicionarística angolana. Com a finalidade de descrever o conjunto de unidades lexicais das línguas angolanas, à semelhança do que defende Correia (2009), nos dicionários das línguas angolanas as unidades também foram listadas por entradas, ordenadas alfabeticamente, com dados relativos à categoria da unidade a ser descrita e seus respectivos significados.

Com efeito, dos grupos linguísticos existentes em Angola, selecionamos o das línguas bantu e, desse, três línguas serão analisadas com o suporte nos respectivos dicionários, listados a seguir.

- LE GUENNEC, G.; VALENTE, J. F. *Dicionário Português - Umbundu*. Lobito: Escolar Editora, 2010. [adiante designado: Le Guennec e Valente];

- COBE, F. N. *Novo Dicionário Português - Kikongo I*. Luanda: Mayamba Editora, 2010. [adiante designado: COBE];

- MAIA, António da Silva. 3. ed. *Dicionário complementar português-kimbundu-kikongo* (Língua nativas do centro e norte de Angola). Luanda: Editorial Nzila, 2010. [adiante designado: MAIA].

As razões da escolha dessas obras lexicográficas vão além do fato de serem, das línguas, as mais representativas (INE, 2016) e do fato de os angolanismos descritos nos dicionários contemporâneos portugueses serem majoritariamente originários dessas línguas (Sacanene, 2019).

O fato de os dados poderem ser comparados, cruzando as unidades presentes nos dicionários das línguas angolanas com aquelas presentes no HOU-AISS, constituiu a primeira razão dessa escolha. Visão reforçada pelos questionamentos feitos no prefácio de Le Guennec e Valente (2010), que citamos:

[...] uma consulta a um dicionário da língua portuguesa, que mostre a origem das palavras, não provará que algumas delas são provenientes do bundo ou quimbundo? E que, se a investigação quiser ser levada mais longe, parte dos brasileirismos, nele apontados, não foram importados também de Angola? (Le Guennec; Valente, 2010, p. *vii*).

Os questionamentos apresentados podem ser o ponto de partida para a análise das unidades das línguas angolanas, do ponto de vista da sua microestrutura. Informações relacionadas à etimologia atribuída a cada uma delas, o tipo de definição selecionada e o tipo de polaridade são alguns dos aspetos a se considerar neste estudo.

A primeira medida que tivemos de levar em conta, quando decidimos falar sobre as línguas angolanas e os dicionários, foi a de saber como são os dicionários das línguas angolanas. O estudo sobre essa matéria permitiu perceber

que um número considerável de obras lexicográficas das línguas angolanas, à semelhança do que aconteceu noutras realidades, resultou de uma atividade prática, fruto da necessidade de que os missionários na época, com vista a passar de forma eficaz a mensagem salvífica, tiveram de estudar as línguas encontradas. A partir dessa fase é que começaram a ser escritos os primeiros textos em línguas angolanas. Raras são as obras dessa natureza, como afirma Correia (2009, p. 17), na distinção que faz entre a lexicografia enquanto prática não-científica e lexicografia como prática cultural científica como componente teórico forte e independente, influenciado por teorias externas a ela própria, teorias linguísticas e especialmente lexicográficas.

Para explicar algumas insuficiências que se apresentam nessas obras, fizemos um recurso quanto ao termo linguística missionária (Zwartjes; Hovdhaugen, 2004) e transportamo-lo para a lexicografia. Podemos, portanto, reafirmar que se trata de uma prática comum, mas transitória. No caso da realidade angolana, começam a surgir propostas (Costa, 2015; Sacanene, 2019), embora ainda muito incipientes, conducentes ao processo de transição.

A consolidação dos dicionários das línguas angolanas constitui um pilar basilar para o desenvolvimento da lexicografia angolana. Concordamos com Teixeira (2018, p. 154), quando afirma que “a identidade de uma língua sai reforçada quando se podem encontrar num mesmo sítio (praticamente) todas as palavras que nessa língua oficialmente se costumam usar”. A construção de *corpora* das línguas angolanas é, para nós, um dos passos para sua preservação e seu desenvolvimento. Construídos os *corpora*, devidamente etiquetados com informações para pesquisas, vários aspetos dessas línguas estarão disponíveis e alguns problemas poderão ser resolvidos, nomeadamente: a padronização da forma de escrita e os problemas relacionados à forma como algumas das unidades oriundas dessas línguas são definidas.

Como dissemos antes, escolhemos três dicionários para servir de referência a este breve olhar sobre a metalexigrafia das línguas angolanas, sobre os quais discorreremos a seguir.

3.1 Le Guennec e Valente (2010)

A macroestrutura do Le Guennec e Valente (2010) permite obter as seguintes informações: no prefácio, destacamos o dado de que a obra foi escrita durante um período de 20 anos; ao prefácio, seguem-se as notas explicativas, divididas em duas seções. A primeira, dedicada à fonética, começa por explicar que a grafia adotada na obra é a que vem na *Gramática Umbundu – a língua do centro de Angola*, editada pela Junta de Investigação do Ultramar, Lisboa, 1964. Há ainda na primeira seção uma vasta explicação sobre a distinção entre consoantes simples e consoantes compostas, bem como os valores que cada uma delas conserva. A segunda seção é sobre a morfologia e está subdividida em vários capítulos dedicados ao funcionamento de cada uma das formas nessa língua, sendo certo que o nome nunca é enunciado sem o anexo à classe, exceto se for um nome próprio ou equiparado. A macroestrutura termina com uma lista de abreviaturas e sinais.

3.2 Cobe (2010)

Os primeiros textos escritos na língua quicongo começaram a emergir no século XVI, altura em que foi escrita a Doutrina Cristã, em 1624, pelo Frei Jorge; a Gramática de Kikongo, em 1659, pelo Frei Hyacinth Brusciotto de Vetralla; e o Dictionary and Grammar of the Kongo Language, as spoken at San Salvador, the Ancient Capital of the Old Kongo Empire, West Africa, em 1887, pelo Rev. Bentley da Baptist Missionary Society.

O COBE, obra que tem como base o quicongo do Mbanza Kongo (capital do antigo Reino do Congo), começa a ser escrito em 1991 e apresenta cerca de 35.000 entradas que contêm palavras modernas da língua nos mais variados domínios, nomeadamente: medicina, justiça, informática, química etc.

3.3 Maia (2010)

Maia (2010) é, na ordem a que nos propusemos a estudar, a terceira obra. Embora trilingue, ainda assim serve para dar resposta àquilo que são os propósitos do presente estudo. A obra é descrita como de relevo no meio social moder-

no, por encerrar duas finalidades, nomeadamente: a de servir as causas missionárias, administrativas e comerciais e a de arquivar línguas importantes de Angola.

A macroestrutura proposta por Maia (2010) é composta por uma parte que explica as razões que levaram à elaboração da obra, um prefácio, que segue a lógica da primeira parte, uma nota explicativa, nele designado, indicações necessárias para uma boa leitura, uma lista com as principais abreviaturas e, por último, os quadros de classes dos prefixos das línguas quimbundo e quicongo. À semelhança do que acontece em Le Guennec e Valente (2010), não há indicações do número de entradas.

4 Enquadramento teórico

Uma das críticas feita aos estudos sobre as línguas angolanas, principalmente àqueles que resultaram da ação da linguística missionária, é o fato de alguns não terem sido feitos por linguistas. Isso permitiu que vários aspetos da língua não fossem levados em consideração. Essa perspectiva assenta-se na teoria de que os investigadores acabam por arrastar o objeto investigado sobre quem investiga, produzindo um efeito bumerangue (Moure, 2019), por um lado, e, por outro, investigadores atuais apontam as falhas à indisponibilidade dos dados. A construção de *corpora* para o tratamento automático dessas línguas facilitaria a unificação de vários elementos que só se tornam viáveis com a compilação de várias informações e com o cruzamento das mesmas.

Para o estudo das línguas angolanas e dos dicionários, tomamos como referência os trabalhos de Costa (2015), pela abordagem que faz sobre os umbundismos, um fenómeno que resulta do empréstimo interlinguístico entre o umbundo e o português e que, analisa, a partir de vários lexemas, os domínios da antroponímia e da toponímia, áreas em que esse fenómeno se manifesta. A autora em referência termina seu texto com uma proposta de dicionário de umbundismos, o que, segundo ela, vai permitir fixar e inovar o léxico da variedade do português falado em Angola. Além de Costa (2015), usamos os trabalhos de Le Guennec e Valente (2010), de Cobe (2010) e de Maia (2010), autores de dicionários das três línguas selecionadas: umbundo, quicon-

go e quimbundo e quicongo, respetivamente, como fontes para o estudo dos angolanismos registados no HOUAISS (Houaiss; Villar, 2011).

Seguimos ainda Porto Dapena (2002), que aponta as técnicas para a escolha adequada e a utilização correta de um determinado tipo de dicionário, além de se aprofundar em questões relacionadas à metalexiconografia, o que permitirá a análise de alguns aspetos que os dicionários das línguas angolanas não apresentam e que são transportados para os dicionários contemporâneos portugueses, incluindo na sua abordagem a construção do *corpus* lexicográfico como fonte para o tratamento e para a descrição de materiais lexicográficos.

Também nos valem das proposições de Mooney e Evans (2015) quanto às representações das etnias. Uma vez que as etnias minoritárias não têm geralmente posições de poder na hierarquia social, não é surpreendente que as representações desses grupos não sejam positivas.

Ao analisarmos a forma como as unidades provenientes das línguas angolanas foram definidas no HOUAISS, serviu-nos o trabalho de Correia (2009), no intento de compreender a questão dos preconceitos nos dicionários, eventualmente, as conotações negativas no HOUAISS.

5 Metodologia de recolha de dados e organização do trabalho

Os dados serão recolhidos mediante a técnica de pesquisa reversa, uma funcionalidade que alguns dicionários eletrónicos apresentam e, segundo Iriarte (2019, p. 21), “permite encontrar não apenas as palavras que correspondem a uma ideia (como nos dicionários onomasiológicos) como também que palavra pode ser combinada com outra para exprimir uma ideia (como nos dicionários codificadores)”.

Os dados recolhidos permitiram-nos analisar as aceções, os exemplos e as abonações de unidades provenientes das línguas angolanas no HOUAISS, cujos itens foram comparados aos das línguas de partida. A comparação das informações teve como propósito identificar se os problemas encontrma-se nas línguas de partida ou na língua de chegada, uma ação que permitirá propor

a inclusão de marcas lexicográficas nas entradas, permitindo o devido distanciamento entre as unidades descritas e o lexicógrafo.

O nosso trabalho articula-se, portanto, em três partes, designadamente: o cenário linguístico angolano, a metodologia e os resultados. Na secção 2, falamos sobre a composição dos grupos linguísticos que constituem a realidade angolana, abordando a generalidade de cada um dos grupos. Na secção 3, sobre os dicionários das línguas angolanas, destacando três deles, considerando-se que cada um dos dicionários mencionados é a fonte de dados de uma língua do grupo bantu, designadamente: Le Guennec e Valente (2010), para a língua umbundo; COBE (2010), para quicongo; e Maia (2010), para a línguas quimbundo e quicongo.

Na secção 4, fizemos o enquadramento teórico baseado nos trabalhos de Costa (2015), que estuda o fenómeno resultante do contacto entre as palavras da língua portuguesa e as da língua umbundo, denominado por umbundismos, e nos estudos de Porto Dapena (2002), com o qual nos aprofundamos nas questões relacionadas à metalexigrafia. Além desses, Mooney e Evans (2015), que falam sobre as representações das etnias, com realce para o fato de as etnias minoritárias não terem poder na hierarquia social. Na secção 6, a seguir, analisaremos os resultados e discutiremos os lemas *quizomba*, *macemba* e *marimba*, tendo como base as informações que o HOUAISS apresenta.

6 Análise dos resultados

A pesquisa reversa demonstra que há um número considerável de unidades das línguas angolanas no dicionário HOUAISS, como se mostra na tabela 1.

Tabela 1 – Dados da pesquisa reversa no HOUAISS

Angola	Quicongo	Quimbundo	Umbundo
200	7	17	9

Fonte: elaboração própria

Na tabela 1, apresentamos o total de aceções marcadas como angolanismos no dicionário HOUAISS, sendo que 200 delas pertencem à Angola. A coluna “Angola” inclui as unidades de todas as línguas faladas no país. As outras

colunas apresentam a distribuição das unidades por línguas, e a língua quimbundo aparece como aquela em que se verificam mais unidades em português.

Na tabela 2, apresentamos as aceções marcadas no HOUAISS como angolanismos – esclarecemos que a distribuição da tabela foi feita em duas partes, nomeadamente: a origem e as unidades recolhidas.

Tabela 2 – Dados dos angolanismos recolhidos no HOUAISS

Origem	Unidades recolhidas
Angola	<i>ocaviúla, omolocô, onganda, ovampo, ovimbundo, oxinganji, picota, ¹pintada, português, ¹putá, quaitsi, quibala, ²quiçama, quicongo, quilombo, quimbundo, quioco, quitundo, quizomba, roximucumbi, ruquibo, sacué, ¹sambo, sele, soba, sumbo, tacula, ²tempo, tyavikwa, tyiberero, tyilengue-humbi, tyilengue-muso, tyinganguela, tyipingo, uei, umbanda, use, vie, wambu, weliwítschia, xikwanyanha, ximba, xindonga, xinje, abó, amboim, ambuela, ambundo, andongo, ¹angola, ²angola, angolano-, angolano, angolar, angolinha, angolismo, angolista, angolo-conguês, anvula, arcotis, ave-de-crocodilo, azé, azeda-brava, azuela, bailundo, balanta, biene, ¹bimba, bondo, borotuto, boximane, buase, bundo, cabinda, caçanje, caconda, cacongo, caçubeçá, cafima, candua, ¹capote, catende, ²caxixi, cinco, ¹cocar, congada, ⁴congo, conquém, cuamato, cuanhama, ¹damba, dembado dembo, dibala, dijina, dila-dia-sanji, dimba, lucumbe, luena, lunda-quioco, lundês, lunyaneka, lusofonia, lutyazi, macaia, macemba, macopo, ²macuca, macumba, maiaca, maiombe, mameta-de-inquice, mangue-do-mato, mebota, meleagri(d)-, minungo, missongo, mpenza, mpossa, muaco, muanza, muata, mubanda, mubuaza-buaza, mucumbi, muene-feca, muene-massa, muene-putu, muinga, ²munganga, mupanda, musaça, musamba, mussende, musumba, mutalamenha, mutete, muxicongo, muzenza, muzombo, mrwila, ndomba, negro, ngalangi, ngwambwe, ngola, nhaneca, nkumbi, numidídeo, dizembula, dombondola, ²dondo, donguena, ²edu, estaladeira, estou-fraca, evale, ¹fiote, fraquejar, fumbalelé, galangômbia, galinha-da-guiné, galinha-da-índia, galinha-da-numídia, galinha-do-mato, galinhola, ⁴ganga, ganguela, gongeiro, gonzemo, guçuso, guimbombo, guiné, hala, handa, hereró, holo, humbe, inconce, inquice, interior, ¹jaga, khoisan, kuanza, kuvála, kwamato, kwanza, kwisi, libolo, linha, lolana, luanda, lucanga</i>
Quicongo	<i>Maiombe, mussorongo, mussuco, muxicongo, muzombo, quicongo, susso</i>
Quimbundo	<i>holo, jinga, libolo, ambundo, bangala, bassongo, bongo, macemba, minungo, mocamb-, muaco, mussende, sele, xinje ngola, quiçama, quizomba,</i>
Umbundo	<i>ngalangi, nganda, Amboim, bailundo, biene, , ovimbundo, sambo, vie, wambo</i>

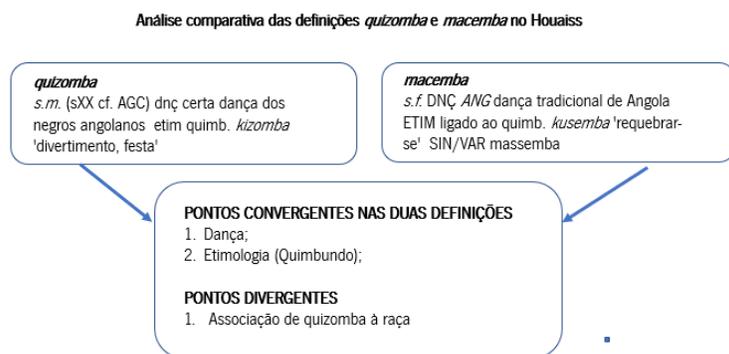
Fonte: Dados extraídos do HOUAISS.

6.1 Análise de *quizomba* e *macemba*

Começaremos por analisar os lexemas *quizomba* e *macemba*, tendo como base os posicionamentos de Mooney e Evans (2015), ao defenderem que a mudança linguística, tal como a formação de novas palavras, ocorre em todas as línguas. É importante referir que o interesse pelas palavras não é exclusivo dos linguistas; as pessoas têm opiniões sobre a língua e estão conscientes do uso que fazem dela. Assim, o uso de certas palavras pode ser ofensivo ou considerado gramaticalmente errado.

A figura 1 apresenta os dados extraídos no HOUAISS. Embora sendo lexemas diferentes, apontamos os pontos convergentes e divergentes. Os lexemas foram comparados porque entendemos que a inserção da palavra negro não torna a definição de *quizomba* mais clara, pelo contrário, torna-a mais problemática, por associar uma manifestação cultural a uma raça. Pensamos que a forma como se definiu o lexema *macemba* deveria se também aplicada ao lexema *quizomba*, cujas definições encontram-se na figura a seguir – resslate-se que, em *macemba*, se encontra a definição apresentada em *macopo*.

Figura 1 – Comparação das definições *quizomba* e *macemba* no HOUAISS



Fonte: Dados extraídos do HOUAISS (2010)

Não entraremos na discussão sobre as questões relacionadas ao que pode ser considerado politicamente correto (Monteiro, 2020; Reinaldo; Rosemeri, 2018), mas é muito importante, num trabalho de natureza lexicográfica, a inserção das marcas lexicográficas.

Rui (2017, p. 43) assim define *quizomba*: “gênero musical e estilo de dança originários de Angola”. Essa proposta mostra de forma clara que *quizomba* é uma manifestação cultural e que é dançada por todas as pessoas.

6.2 *Marimba* no HOUAISS

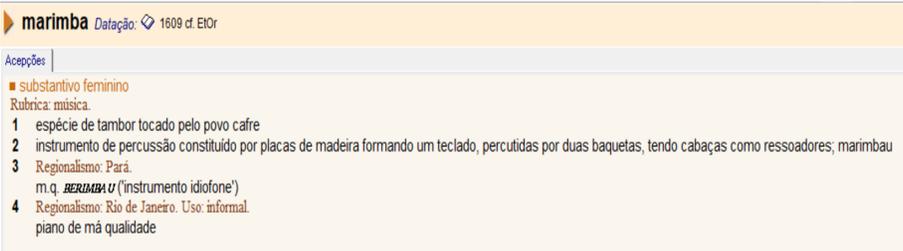
A definição de *marimba* no HOUAISS ajusta-se a uma crítica feita por Van Djik (1993), centrada no domínio do exercício do poder pelas elites, instituições ou grupos resultantes da desigualdade social, incluindo política, cultura, classe social, etnia, raça e gênero numa tendência muito mais presente no século passado, mas que, hoje, alguns resquícios ainda se fazem presentes.

Tendo em conta a dimensão do HOUAISS, as informações nele apresentadas pode ajudar a perpetuar os preconceitos, razão pela qual propomos que, sempre que possível, haja a inclusão das marcas lexicográficas.

A figura 2 apresenta a entrada *marimba*, palavra de origem quimbundo que, na primeira acepção, aparece associada a um instrumento musical do povo cafre.

Dados recolhidos em Le Guennec e Valente apontam *marimba* como palavra originária do umbundo *elimba*, instrumento musical composto por lâminas sobrepostas sobre cabaças e graduadas em escalas. A atribuição de etimologia nos dicionários contemporâneos é um dos problemas que percebemos (mais pormenores em Sacanene [2019]), porém, não será, para já, objeto de análise profunda. A referência ao Le Guennec e Valente ocorre, assim, para comparar as definições na língua de partida e as transformações sofridas na língua de chegada.

Figura 2 – *Marimba*, no HOUAISS



The image shows a screenshot of the HOUAISS dictionary entry for the word "marimba". At the top, it says "marimba" followed by "Datação: 1609 cf. EIO". Below this, there is a section titled "Acepções" (Acceptations). The first entry is "substantivo feminino" with the rubric "música". It lists four numbered items: 1. "espécie de tambor tocado pelo povo cafre"; 2. "instrumento de percussão constituído por placas de madeira formando um teclado, percutidas por duas baquetas, tendo cabaças como ressoadores, marimbau"; 3. "Regionalismo: Pará. m.q. *BERIMBAU* ('instrumento idiofone)"; 4. "Regionalismo: Rio de Janeiro. Uso: informal. piano de má qualidade".

Fonte: HOUAISS (2010)

Recorremos, na figura 3, ao mesmo dicionário para verificar a definição do lexema *cafre*.

Figura 3 – *Cafre*, no HOUAISS

The image shows a screenshot of the HOUAISS dictionary entry for the word "cafre". At the top, it says "cafre" followed by "Datação: 1516 cf. DBLiv". Below this, under the heading "Acepções", there are six numbered entries:

- substantivo de dois gêneros
- 1 Rubrica: etnologia. Diacronismo: obsoleto.
indivíduo de uma população africana banta, afim dos zulus, não muçulmana, do Sudeste da África
- 2 Derivação: por extensão de sentido. Uso: pejorativo. Diacronismo: obsoleto.
indivíduo de raça negra
- 3 Derivação: sentido figurado. Uso: pejorativo.
indivíduo rude, ignorante
- ❖ substantivo masculino
- Rubrica: linguística.
- 4 língua banta falada pelos cafres
- adjetivo de dois gêneros
- 5 relativo a cafre (acp. 1 e 4)
- 6 relativo à Cafraria ('antiga região do Sudeste da África')

Fonte: HOUAISS (2010)

A definição de *cafre* confirma a ideia de que há um problema. O recurso às marcas lexicográficas (e.g. pej.=pejorativo, joc.=jocoso ou hum.=humor) poderia minimizar os eventuais problemas identificados na definição; entretanto, a inexistência dessas marcas pode fazer com que os usuários evitem usar as palavras *quizomba* e *marimba*, por exemplo, para serem politicamente corretos, ou ainda por perpetuarem o silenciamento das línguas minoritárias, por causa dos tipos de definições selecionadas nesse dicionário.

7 Considerações finais

Este trabalho apresentou um estudo sobre as línguas angolanas e os dicionários. A partir dos dados apresentados, concluímos que:

- a) a falta de marcas de lexicográficas (joc., hum., pej.) nas entradas de *quizomba* e de *marimba* tornou as definições problemáticas, o que nos levou a depreendermos que houve uma espécie de associação das manifestações artístico-culturais ao grupo de pertença;
- b) a construção de *corpora* das línguas angolanas é um fator importante para, entre outras coisas, comparar as unidades nas línguas de partida e a aceção

que tomam na língua de chegada, além de minimizar os problemas que as unidades provenientes das línguas angolanas presentes no HOUAISS apresentam;

c) a falta de marcas lexicográficas pode contribuir para o silenciamento das unidades lexicais provenientes das línguas minoritárias no português e para perpetuar eventuais preconceitos.

Referências

COBE, F. N. **Novo Dicionário Português-Kikongo I**. Luanda: Mayamba Editora. 2010.

CORREIA, M. **Os dicionários portugueses**. Lisboa: Caminho, 2009.

COSTA, T. M. C. J. **Umbundismos no português de Angola proposta de um dicionário de umbundismos**. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, 2015. Disponível em: <from <http://hdl.handle.net/10362/15330>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FERNANDES, J.; NTONDO, Z. **Angola: povos e línguas**. Luanda: Editorial Nzila, 2002.

GUTHRIE, M. **The classification of the bantu language**. London: Oxford University Press, 1948.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário do Português Atual**. Lisboa: Círculos de Leitores, 2011.

INE (Ed.). **Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola**. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, Gabinete Central do Censo, Subcomissão de Difusão de Resultados, 2016.

IRIARTE SANROMÁN, Á. A pesquisa reversa:dicionário codificadores e dicionários onomasiológico. In: FARGETTI, C. M.; MURAKAWA, C. de A. A.; NADIM, O. L. (Eds.). **Léxico em foco: dicionários com que sonhamos**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2019. v. 53. p. 15-29.

JANSON, T. **História das línguas**: uma introdução (Associação Galega da Língua, Trans.). Galiza: Através editora, 2018.

LE GUENNEC, G.; VALENTE, J. F. **Dicionário Português-Umbundu**. Lobito: Escolar Editora, 2010.

MAIA, P. A. da S. (Ed.). **Dicionário complementar português-kimbundu-ki-kongo** (Língua nativas do centro e norte de Angola). 3. ed. 2010.

MONTEIRO, M. **Sobre o politicamente correcto**. Lisboa: Objectiva, 2020.

MOONEY, A.; EVANS, B. **Language, society & power**. 4. ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2015.

MOURE, T. **Linguística eco** - O estudo das línguas no antropoceno. Galiza: Através editora, 2019.

PORTO DAPENA, J. Á. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros S.A., 2002.

REINALDO, C. Z.; ROSEMERI, B. M. Efeito de sentido em Charges: um estudo sobre o politicamente correto. **Forum Linguístico**, v. 15, n. 3, p. 3180-3191, 2018.

RUI, M. Relatório de expedição. In R. D. Lourido (Ed.). **Literatura e lusofonia**: anais do V encontro de escritores de língua portuguesa. Lisboa: UCCLA, 2017. p. 38-43.

SACANENE, B. Análise dos Angolanismos no Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea. **Diacrítica**, Revista do Centro de Estudos Humanísticos, n. 32, p. 485-503, 2019.

TEIXEIRA, J. Línguas e tecnologias digitais de informação e comunicação : uma questão de vida ou de morte ? O caso da língua portuguesa. In: CHULATA, K. de A. (Ed.). **Portoghese in azione**. Strategie di insegnamento e

aprendimento-Português em Ação. Estratégias de ensino e aprendizagem. 2018. p. 145-169. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/60038>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VAN DIJK, T. A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, n. 4, v. 2, p. 249-283, 1993.

ZWARTJES, O.; HOVDHAUGEN, E. Missionary linguistics/lingüística misionera. **Selected papers from the First International Conference on Missionary Linguistics**, p. 8-31, 2004.

SOBRE OS AUTORES (AS)

Bernardo Sacanene – doutorando em Ciências da Linguagem, com especialidade em Linguística Aplicada, na Universidade do Minho. Mestre em Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. Docente do Departamento de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo (Angola).

Denise Silva (UFGD/IPEDI) – pós-doutora em Linguística e Língua Portuguesa, é uma das fundadoras do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural e ocupa, atualmente, o cargo de presidente da instituição, além de atuar como docente na Faculdade Intercultural Indígena no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e como professora visitante no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição (FACALE/UFGD).

Elyzania Torres Tavares – aluna do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia (PPGML/UNIR), é técnica em Assuntos Educacionais na mesma instituição.

Gabriel Cardoso de Aguiar – bolsista do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), é estudante de graduação em Letras na mesma instituição e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) – GPEL.

Gabriel Costa Pereira – bolsista do Programa Institucional de bolsas de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação da Universidade Federal de Rondônia (PIBITI/UNIR/CNPq), é estudante de graduação em Letras na mesma instituição e membro do Grupo de Pesquisa Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira – MIMCAB.

Kelly Priscilla Lóddo Cezar – professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba, é doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Participa do Grupo de Formação de professores em Línguas Estrangeiras (UFPR) e é membro da equipe multidisciplinar da UAB - CIPEAD/UFPR na área de acessibilidade.

Marco Paulo Bastos Souto Vieira Sales – aluno do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia (PPGML/UNIR). Graduado em Jornalismo, Relações Internacionais e Comércio Exterior, é especialista em metodologia de ensino superior e em formação docente para EaD.

Maria Célia Gomes de Souza – professora da Secretaria Municipal de Educação de Miranorte e do CEM - Centro de Ensino Médio Rui Brasil Cavalcante. Idealizadora e coordenadora do projeto “O cinema e as faces da leitura”, premiado pelo ITAÚ UNICEF (2017), é do Projeto “Ler é um prazer sim”, atua ainda, como voluntária, no Ponto de Cultura Engenho Cultural, como contadora de história no grupo “Pirulivro, conta lá que eu conto cá”.

Maria Sílvia Cintra Martins – pesquisadora PQ-2, é pós-doutora em Linguística, Letras e Artes e professora Sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos e atua no PPGL/UFSCar e no Programa de Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA/USP). É líder do Grupo de Pesquisa LEETRA, editora das revistas LEETRA Indígena e LEETRA Anos Iniciais, e da série “Linguagens em Diálogo”.

Marília Lima Pimentel Cotinguiba – professora associada da Universidade Federal de Rondônia, é doutora em Linguística e Língua Portuguesa e pós-doutora em Sociologia. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR), atua no Programa também como docente e é Líder do grupo de pesquisa “Migração, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira” - MIMCAB.

Mônica Cidele da Cruz – doutora em Linguística, é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), onde atua no Departamento de Letras, campus universitário de Tangará da Serra, e no programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), além de atuar como coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural (FAINDI), campus de Barra do Bugres. “Aspectos fonéticos e fonológicos da língua nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê. Kithaulu e Wakalitesu?” é o projeto de pesquisa o qual coordena.

Otávio de Oliveira Silva – funcionário da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desenvolve pesquisas concernentes ao ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira, ensino de LEM, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Linguísticas. É mestre em Letras e pesquisador junto ao curso de Ensino de Língua Japonesa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tsukuba (Japão) por meio do Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT).

Patrícia Goulart Tondineli – professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) atua em cursos de graduação em Letras e no Mestrado em Letras (PPGML/UNIR). É doutora em Letras e Linguística e coordena o Projeto de Pesquisa “Línguas indígenas do Cone-sul de Rondônia” e o Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) - GPEL.

Priscilla Alyne Sumaio Soares – doutora em Linguística e Língua Portuguesa com trabalho sobre a Língua Terena de Sinais (Terra Indígena Cachoeirinha). Membro do IPEDI – Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural.

Rubra Pereira de Araújo – doutora em Letras, atua na graduação e na pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordena, atualmente, o Programa Residência Pedagógica do curso de graduação em Letras e atua em pesquisas linguístico-literárias que envolvem relações de gênero, (trans) diversidades étnico-racial, religiosa, bullying entre outras complexidades e suas interseccionalidades com a educação.

Wellington Pedrosa Quintino – doutor em Linguística, é professor adjunto do Departamento de Letras e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordena o projeto de pesquisa “Towards a Typology of Engagement: social cognition in grammar, the Kithalu case”, em parceria com a Universidade de Stockholm, e desenvolve pesquisa e trabalho de campo em Terra Indígena desde 1994.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é uma instituição pública de ensino superior criada em 1982. Ao longo de aproximados 40 anos, as ações de ensino, pesquisa e extensão formaram profissionais qualificados para atuação em todas as esferas da sociedade e do mercado de trabalho. A partir do ano 2000, com o início da oferta de cursos de Pós-Graduação, essa ação foi sendo ampliada, sendo ofertados, atualmente, 24 mestrados e 04 doutorados, abrangendo diversas áreas do conhecimento e priorizando pesquisas atinentes às questões ambientais, sociais, educacionais, culturais, econômicas e geográficas da Amazônia e especialmente de Rondônia. Como política de apoio e fortalecimento à Pós-Graduação e à pesquisa na Universidade, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) instituiu a publicação de livros elaborados pelos programas de Pós-Graduação, como atividade de divulgação e compartilhamento dos resultados das pesquisas produzidas por pesquisadores desta Instituição, tendo a Editora da Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), como unidade sistematizadora de todas as produções. Dessa forma, esta coleção, composta por 13 livros elaborados cada um por um PPG da UNIR, apresenta temas e abordagens disciplinares e transdisciplinares, divulga os resultados das pesquisas elaboradas nessa Instituição e aproxima a UNIR das Instituições Estaduais, Municipais e de toda a Sociedade.

Maria Madalena de Aguiar Cavalcante – Diretora de Pós-Graduação
Artur de Souza Moret – Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

O desafio da Fundação Universidade Federal de Rondônia no ensino de graduação e de Pós-Graduação nunca foi tão grande, principalmente a partir dos recursos cada vez menores. Nesta pandemia por covid-19, o desafio foi não parar e a Pós-Graduação da UNIR não parou: defesas de dissertações e teses tornaram-se on-line e as produções acadêmicas-científicas não cessaram. Estes 13 livros da Coleção Pós-Graduação são a demonstração de que o esforço para o crescimento e a consolidação se mantém firme e constante. O futuro da Pós-Graduação na UNIR é o resultado das ações articuladas entre todos os atores, com maior abertura para a sociedade e para os setores públicos e com um grande objetivo que nos motiva, o de contribuir na formação em excelência de professores e pesquisadores nos países limítrofes. Os resultados nos colocam em papel de destaque na Amazônia e é isso o que desejamos: ser uma Instituição pública e gratuita, com forte apoio da sociedade para a oferta de cursos e formações que promovam o Desenvolvimento Regional e Sustentável do Estado de Rondônia

Marcele Regina Nogueira Pereira – Reitora