

Élcio Aloisio Fragoso  
Quesler Fagundes Camargos  
Sidney da Silva Facundes  
(Organizadores)

CONHECIMENTO, ENSINO  
E POLÍTICA DE LÍNGUAS  
NA AMAZÔNIA



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

### **PARECER E REVISÃO POR PARES**

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para  
avaliação e revisados por pares.

O presente livro foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil - Projeto: DIÁSPORAS AMAZÔNICAS: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE - Edital: PROCAD Amazônia -Linha 1 -n. 88887.200508/2018-00.

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

---

F811c Fragoso, Élcio Aloisio; Camargos, Quesler Fagundes; Facundes, Sidney da Silva (orgs.).  
Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia / Organizadores: Élcio Aloisio Fragoso,  
Quesler Fagundes Camargos e Sidney da Silva Facundes; Prefácio de Amanda Eloina Scherer.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. figs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-652-3.

1. Educação. 2. Ensino de Línguas. 3. Lexicologia. 4. Semântica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Lexicologia. 401.4
2. Semântica. 401.43
3. Linguística. 410
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
5. Línguas nativa Sul Americanas. 498

Élcio Aloisio Fragoso  
Quesler Fagundes Camargos  
Sidney da Silva Facundes  
(Organizadores)

**CONHECIMENTO, ENSINO  
E POLÍTICA DE LÍNGUAS  
NA AMAZÔNIA**

*Copyright* © 2022 - Dos organizadores representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração*: Eckel Wayne  
*Capa*: Acesa Design  
*Revisão*: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

2022 - Impresso no Brasil



## SUMÁRIO

PREFÁCIO	
A LÍNGUA: UMA VIÇOSA MORADA.....	7
Amanda Eloina Scherer	
APRESENTAÇÃO	
LINGUAGEM, CONHECIMENTO E “DIVERSIDADE” NA AMAZÔNIA: GESTOS DE LEITURA DO ARQUIVO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO POLÍTICA NA HISTÓRIA.....	13
Élcio Aloisio Fragoso	
Quesler Fagundes Camargos	
Sidney da Silva Facundes	
<b>PARTE I - LÍNGUAS E CONHECIMENTOS NA AMAZÔNIA</b>	
QUANDO A ORDEM DE CONSTITUINTES EM ZO’É É PRAGMATICAMENTE MOTIVADA..	25
Ana Suelly Arruda Câmara Cabral	
A FAMÍLIA LINGUÍSTICA TXAPAKURA:UM BREVE HISTÓRICO PARA SUA CONSTITUIÇÃO.....	55
Selmo Azevedo Apontes	
Quesler Fagundes Camargos	
Geralda Lima de Vitor Angenot	
NOMENCLATURA, TAXONOMIA E RELAÇÕES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS NA FLORA APURINÃ (ARUÁK) .....	77
Sidi Facundes	
Alice Braga	
Francisco Apurinã	
KUMITSA KAKIRĪ: POR UMA LÍNGUA VIVA .....	95
Altaci Corrêa Rubim	
Glademir Sales do Santos	
Laura Sheine Rubim de Souza	
AUDIOVISUAL, (SUB)REPRESENTAÇÃO E PROTAGONISMO INDÍGENA.....	113
Juliano José de Araújo	
UM OLHAR LINGUÍSTICO, PEDAGÓGICO E HISTÓRICO PARA A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS ARARA, CINTA LARGA E GAVIÃO .....	129
Edineia Aparecida Isidoro	
Cristovão Teixeira Abrantes	
Josélia Gomes Neves	

O SER E O DEVER-NACIONAL:PROJETO IDENTITÁRIO DE UMA AMAZÔNIA LEGAL: O ROMANCE DE EDYR AUGUSTO PROENÇA.....	149
Eduardo Mahon	
Walnice Vilalva	

## PARTE II - POLÍTICA DE LÍNGUAS E ENSINO NA AMAZÔNIA

REFLEXÕES SOBRE ESCRITA, EDUCAÇÃO INDÍGENA E SOCIEDADE.....	175
Eni Puccinelli Orlandi	
AS LÍNGUAS BRASILEIRAS NA BNCC: ENTRE O REAL DA HISTÓRIA E A FABRICAÇÃO DO CONSENSO.....	195
Juciele Pereira Dias	
Tania Clemente de Souza	
Luciana Nogueira	
SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM E A LEI Nº 145/2002: SENTIDOS DO DIREITO À LÍNGUA.....	217
Carlos Barroso de Oliveira Júnior	
Hélio Rodrigues da Rocha	
LIBRAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA REGIÃO AMAZÔNICA: INSTRUMENTA- LIZAÇÃO DE UMA MATERIALIDADE SIGNIFICANTE OUTRA.....	243
Élcio Aloisio Fragoso	
Angela Corrêa Ferreira Baalbaki	
Magno Prado Gama Prates	
DIVERSIDADE E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM UNIVERSIDADES DO NORTE DO BRASIL: RELAÇÕES DE CONTRADIÇÃO E O LUGAR DAS LÍNGUAS INDÍGENAS.....	263
Larissa Montagner Cervo	
Gabriel Eduardo Gonçalves	
SABERES ÉTNICOS:UM DESAFIO A VISÕES DOMINANTES.....	285
Águeda Aparecida da Cruz Borges	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES .....	307

## PREFÁCIO

### A LÍNGUA: UMA VIÇOSA MORADA...

Amanda Eloina Scherer

Que devient la philosophie, assiégée, obsédée de découvertes dont l'imprévu fait naître les plus grands doutes sur les vertus et sur les valeurs des idées et des déductions de l'esprit réduit à soi seul et s'attaquant au monde ? Que devient-elle, quand [...] elle se trouve [...] inquiétée et menacée dans ses habitudes les plus anciennes, les plus tenaces (et peut-être les moins regrettables), par les travaux lents et minutieux des philologues et des linguistes ? Que devient : Je pense, et que devient : Je suis ? Que devient, ou que redevient, ce verbe ÊTRE, qui a fait une si grande carrière dans le vide ? De très subtils artistes ont tiré de ces syllabes humbles, dont l'évanouissement ou l'usure de leurs premiers sens ont permis l'étrange fortune, un infini de questions et de réponses (VALÉRY, 1957, p. 12-55).

#### **Um manifesto e suas razões...**

A língua, nosso objeto de interesse, enquanto observadora do ponto de vista discursivo materialista, tem sido, quotidianamente e, desde sempre, nosso objeto de desejo, como pesquisadora, professora e orientadora. Uma problemática que não acaba nunca e que nem o tempo limita nosso percurso. Poderíamos brincar um pouco com aquelas perguntas que fazíamos, quando criança, a outras crianças:

— *Quem tem medo da língua?*  
*Pergunta um menino desavisado.*  
*Resposta de uma menina abusada:*  
 — *A minha escolha não é a do medo, mas é, sobretudo,*  
*aquela*  
*do alucramento,*  
*do gozo,*  
*do alento,*  
*do arrebatamento,*  
*da surpresa,*  
*do impossível de conter e separar.*

Contudo, ao mesmo tempo, pela contradição, fica aquele calafrio, uma espécie de agonia sem cura, uma espécie de ameaça imprecisa e indeterminada. Pois, em nossa formação positivista e capitalista, nos defrontamos com aquele lugar comum, aquele do limite, no artifício inevitável da morte, do desaparecimento, em dizeres do tipo: “língua morta”, “língua em via de desaparecimento”. Não seria, por acaso, aquela mortificada naquilo que, como professora, acreditava infalível, aquela em um efeito discursivo de mestre da língua? Quiçá aquela da escrita automática, do contentar-se a escrever por um falso suporte de estruturas? Afinal: *A morte é uma palavra. A palavra é uma coisa, a morte é uma coisa, é um corpo poético que anima no lugar do meu nascimento* (PIZARNIK, 2022, p. 105).

Hoje, nos damos conta do quanto a língua e o sujeito são dois pontos inseparáveis no universo de um (im)possível real. Língua morta x sujeito que morre. Língua em desaparecimento x sujeito em vias de passamento. Sujeito sem língua x língua sem sujeito. O que da língua fica no passamento do sujeito? O que do sujeito permanece na morte da língua? Começaríamos pela língua ou pelo sujeito, quem viria primeiro? Desaparecer para quem vive no mundo da escrita, seria da mesma ordem para quem vive no mundo da oralidade ou no mundo da sinalização? Seriam vários mundos, várias naturezas, um modo à parte de conhecer e agir sobre eles? Seria um reconhecemo-nos, desaparecemos? São perguntas que nos fazemos

na contemporaneidade, quase que diariamente, quando nos deparamos com a língua como objeto, objeto de conhecimento, objeto da ciência, objeto de desejo.

Por que falar de morte quando um objeto como a língua nos faz trabalhar sem cessar em nossa rotina de pesquisa, em nosso ofício feitiço de professor pesquisador? O que seria da morte da língua e do sujeito em tempos tão fúnebres como aqueles que vivemos nos últimos anos? Com todos os cortes em políticas públicas científicas e frente ao desrespeito exacerbado dos Direitos Humanos? É possível falar da morte de algo tão vivo em um continuum interrompido pelo sopro do sujeito que passa? De qual língua e de qual sujeito estamos nos referindo, quando trazemos a designação “morta” ou em “vias de desaparecimento”? Ou será que Guattari (1990), teria razão ao afirmar que vivemos (nós linguistas, acréscimo nosso) em um regime de subjetivação capitalista — entre perdas e ganhos?

Certamente não é das perdas e ganhos que vamos aqui tratar, mas da vida. A vida na e pela pesquisa. A vida pela língua e pela linguagem. A vida em nossa luta de resistência na produção do conhecimento sobre a língua e o sujeito. Pois, *para fazer política* (científica, acrescentaríamos), *o outro é preciso e é preciso ter cuidado, no sentido de cuidar, de pensar no outro* (LIMULJA, 2022, p. 19).

Para nós, entre o alumbramento e o calafrio, abrolha a consciência da responsabilidade em prol da (in)finita possibilidade do dizer, em um fazer onde se elaboram os dizeres mais fortes, assim como a distinção mais fina, mais lapidada, violamos, pois, a língua para conseguirmos dar corpo a um real (im)possível. Para nós, a resistência ancora-se aí, nesse ponto nevrálgico, de embrulho do sujeito e da língua, em uma arteirice fictícia. E sempre é bom lembrar com Saussure que: *Quiconque pose le pied sur le terrain de la langue peut se dire qu'il est abandonné par toutes les analogies du ciel et de la terre* (ENGLER, 1980, p. 14).

Vamos encontrar neste livro, caro (a) leitor (a), como você verá, um conjunto de textos que, como um compositor de música clássica,



poderia indicar a velocidade a ser tocada em nossa leitura, ora como um *Allegro*, ora como *Andante*, ora como um *Adagio*, nos ajudando, dessa forma, na reflexão com *tours* e mais *détours* sobre as línguas que nos constituem enquanto brasileiro (a), em uma nação mais que plurilíngue/multilíngue, uma nação constituída pelas línguas que nos produzem enquanto sujeitos de e nas línguas. Um sujeito brasileiro em um esperar de um mundo melhor de línguas e nas línguas.

De nossa perspectiva discursiva materialista, diferente de pluri e multi, pois não podemos afirmar que cada uma das línguas está em seu mundo fechado nele mesmo e sem relação com o outro das outras línguas, as línguas se polinizam, as línguas nos polinizam (ressignificando, aqui, uma metáfora utilizada por um pensador que respeitamos muito, na obra *Aventuras de uma língua errante*, Jacob Guinsburg, 2021). Polinizando no fecundo mundo de novas formas e novas significações.

Devemos, portanto, dar vazão à nossa liberdade para sair de paradigmas que repetimos constantemente e que só nos dividem em um isto ou aquilo, ou ainda naquele jogo duplo de enunciados do tipo

Somos negros / eles são brancos (vice-versa)... somos pobres / eles são ricos (vice-versa)... somos feios / eles são belos (vice-versa)... somos maus / eles são bons (vice-versa)... numa sequência interminável. Isto não deixa de ser uma sabotagem à nossa realidade, tornando-se repetitiva e por isso mesmo insustentável, insuportável (NASCIMENTO, 2022, p. 91).

Nosso Brasil é muito mais que apenas uma divisão entre ou isto ou aquilo ou em enunciados em jogo duplo indicados por Beatriz Nascimento (2022). Muito mais que a língua oficial ou cooficial, muito mais que as línguas de minorias ou a língua nacional. Da mesma forma, por que ficar estéril entre o planejamento linguístico ou o direito linguístico? Entre a língua do outro ou a nossa... Somos todas as línguas e aquelas que nos afetam, nos fazendo irromper em uma história que não cessa de nos mostrar: a história de todos-todas nós.

O que temos aqui, no conjunto dos textos que compõem esta obra, são exemplos, sob diversos enfoques epistêmicos, do como estudar a língua que falamos, que sinalizamos, pois como nos afirma a poeta: *Quando o telhado da casa da linguagem voa e as palavras não amparam, eu falo* (PIZARNIK, 2022, p. 43). Dessa forma, poderíamos considerar esses enfoques como melodias, como uma espécie de cantata a muitas vozes auxiliadas por uma sonata ao luar da e na Amazônia, rodopiando em voltejos e volteios pelo som de uma flauta **Mawako fêmea**, tocada em festas da fartura e boas novas à comunidade, entremeada, por sua vez, da flauta de pão, o **Cariço**. Tudo em movimentos repetidos, várias vezes e várias vezes, sem precisar escolher entre uma flauta ou outra, e, sobretudo, sem renunciar ao rigor teórico e metodológico em um estudo das formas, das significações e dos sentidos, pois como os referidos textos nos dão a ver que, tratar sobre a língua, envolve o sujeito, também abarca e embarca a história e a memória.

A reunião de tais textos, como você verá, caro (a) leitor (a), nos conduz a nos interrogar sobre a língua, não sem surpresas, em um dizer de um sujeito quando ele tropeça em uma série de movimentos repetidos, todos eles em defesa da liberdade de ser um falante, sinalizante de uma língua sua, nossa, do outro já tão nossa. A língua, esse objeto quase sempre da psicanálise e também tão nosso, da linguística da língua, da linguística da enunciação, da linguística do discurso, da linguística de políticas de línguas, em dizeres ou expressões, os mais banais, aqueles que não revelam de início a complexidade de suas formas, de suas significações, mas que nos permitem afirmar que se trata, portanto, de nos lançar a olho nu sobre esse ponto de divisão entre a restrição e a liberdade que governa todo (a) o (a) estudioso (a) da língua, no entanto, quase sempre sem o “conhecimento consciente” daquele que fala, daquele que sinaliza, dos enunciados ditos, sinalizados sem o seu refletir sobre a língua. A língua é ele, ele é a língua, sua morada polinizando todos (todas) nós.

Portanto, a nosso favor, antes mesmo da composição de um (im)possível manifesto, o anteceder de tudo está no fato de que con-

seguimos ler, reler e estudar a reunião de textos aqui apresentados para que pudéssemos garantir um aval, mesmo não sendo ele um aval, mas um manifesto, na abertura de uma obra que ficará na história da história das línguas da Amazônia, mas não só, nas do Brasil como um todo, como uma espécie de sonho, ou melhor, como no dizer do Ailton Krenak (2020), em “*sonhos para adiar o fim do mundo*”.

## Referências

ENGLER, Rudolf. Sémiologies Saussuriennes: 2. Le Canevas. **Cahiers Ferdinand de Saussure**, v. 34, p. 3–16, 1980.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias** [1989]. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.

GUINSBURG, Jacob. **Aventuras de uma língua errante** [1996]. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos Yanomani**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

PIZARNIK, Alejandra. **Extração da pedra da loucura** [2011]. Trad. Davis Diniz. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2022.

VALERY, Paul. Introduction à la méthode de Léonard de Vinci [1895], *In: Œuvres*, t. I. Paris: Éd. de la Pléiade, 1957.

## APRESENTAÇÃO

### LINGUAGEM, CONHECIMENTO E “DIVERSIDADE” NA AMAZÔNIA: GESTOS DE LEITURA DO ARQUIVO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO POLÍTICA NA HISTÓRIA

Élcio Aloisio Fragoso  
Quesler Fagundes Camargos  
Sidney da Silva Facundes

Como resultado de um projeto maior, intitulado “Diásporas Amazônicas: Língua, Cultura e Educação sob o Signo da Diversidade”, inscrito no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia, Edital nº 21/2018), que nesta chamada recebeu propostas de pesquisadores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dos estados da Região Norte e do estado do Maranhão, temos a satisfação de disponibilizar à sociedade o presente livro **Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia**, que reúne um conjunto de textos em torno de temáticas próprias ao contexto da Amazônia. As questões aqui abordadas constituem estudos dedicados à produção do conhecimento sobre a língua e às políticas de língua implicadas na constituição das ideias linguísticas e literárias na Amazônia. A nosso ver, essas políticas subjazem à constituição do pensamento sobre a linguagem e à temática da diversidade, sobretudo políticas de língua que passam, necessariamente, por questões políticas, do ponto de vista teórico.

Não se trata, por isso, de uma coletânea aleatória de textos, mas de um projeto institucionalizado que representa a prática discursiva de produção do conhecimento como política na história.

O projeto “Diásporas Amazônicas: Língua, Cultura e Educação sob o Signo da Diversidade” reúne três universidades — Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) — que, em parceria, realizam atividades que envolvem seus Programas de Pós-Graduação e promovem o desenvolvimento da formação oferecida, bem como a relação acadêmico-científica na construção de uma rede de cooperação voltada para o fortalecimento da Pós-Graduação dos estados da Região Norte e vizinhança.

A proposta de organização deste livro surge como um dos resultados da institucionalização do projeto supracitado, que viabilizou trazer à sociedade um conjunto de pesquisa e de renomados autores que refletem sobre questões acerca da linguagem no contexto da Amazônia, em uma tomada de posição em que o político não é negado. É exatamente nessa perspectiva que se pode notar um forte entrelaçamento entre os textos que compõem o livro, ao articularem estudos sobre a linguagem, o ensino e a política de línguas na Amazônia, e, mais do que isso, também o trabalho conjunto realizado por pesquisadores pertencentes a diferentes universidades públicas brasileiras, oriundos de diferentes grupos de pesquisa, principalmente, da área da linguagem, no tocante às ideias linguísticas e literárias no Brasil.

Ressaltamos que, neste livro, podemos observar o vínculo de trabalho entre órgão de fomento, diferentes instituições universitárias brasileiras, Programas de Pós-Graduação e suas linhas de pesquisa, Grupos e projetos de pesquisa, numa parceria produtiva na produção de conhecimento sobre a linguagem, especialmente voltada para a Região Norte. Além disso, pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação na área da linguagem de todo o Brasil participam da escrita deste livro e da institucionalização deste projeto que estabelece uma rede de cooperação acadêmica no país.



Como o leitor poderá conferir, encontramos neste livro textos suficientemente capazes de dizer por si mesmos a força teórica que está investida neles. Nesse sentido, esses textos constituem referências em seus domínios teórico-metodológicos no tratamento de questões em relação às quais seus autores possuem em seus estudos uma vasta experiência.

Temos a dizer ainda que tomar as línguas como objeto de estudo requer que tenhamos um dispositivo teórico-analítico como pressuposto, constitutivo da posição sujeito e de suas formulações teóricas. Desse modo, os textos presentes neste livro constituem gestos de interpretação sobre as línguas. Ademais, é desta perspectiva que apresentamos este livro ao leitor, considerando, como já foi mencionado acima, que as teorizações são políticas, isto é, há uma relação entre teorias da linguagem e política.

Sempre pensando articuladamente linguagem, sociedade e conhecimento, a proposta é dar visibilidade à prática teórica de produção de conhecimento enquanto gesto de leitura do arquivo produzido sobre a Amazônia, acerca de questões relacionadas à diversidade brasileira, sobretudo em manifestações que envolvem línguas denominadas portuguesa, indígenas e de sinais, em presença nas produções audiovisuais, nas instituições e em suas práticas de produção de sentidos. Assim, o conjunto de textos conecta pesquisas realizadas em rede e sob diferentes perspectivas teóricas no campo dos estudos da linguagem, estabelecendo produtivas relações entre Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas, Literatura, Línguas Indígenas, entre outras áreas de produção de conhecimento.

Com este livro, fazemos uma homenagem à Amazônia e a sua diversidade com as discussões aqui propostas que não a observam enquanto um objeto a ser explorado, alvo de pesquisas apressadas e predatórias, mas antes como um espaço de interpretações outras. Nessa direção, refletirmos sobre a Amazônia implica em considerarmos suas especificidades historicamente determinadas. Não é de uma diversidade empiricamente dada que estamos tratando, mas de

diferenças reais existentes que ao longo de séculos na história do Brasil não tiveram visibilidades devido, principalmente, a políticas linguísticas voltadas à construção da unidade da língua portuguesa.

Ao falarmos de diversidade, não o fazemos como algo que está simplesmente em oposição a uma unidade, mas sim enquanto uma relação de desigualdade linguística que se reflete no jogo de dominação política naturalizado pelo processo de colonização no Brasil. Nesse sentido, a diversidade é exibida, no caso da Amazônia, enquanto uma riqueza a ser explorada. É contra essa “visão” colonizadora presente/ausente na própria ciência que nos colocamos neste livro que representa também uma forma de não se render à lógica do capital reproduzida na prática científica do conhecimento sobre a linguagem.

Diversidade, para nós, é uma noção e dependendo da nossa inscrição teórico-metodológica, ela pode significar coisas muito diferentes. Ela é teorizada, conceituada e formulada a partir de diferentes gestos de interpretação, nas ciências humanas em geral e nas ciências da linguagem em particular. Sabendo disso, o leitor poderá alargar seu conhecimento a respeito dessa noção em especial quando se trata da história das línguas no Brasil, no contexto da Amazônia. Em comum, os textos deste livro se posicionam criticamente ao conceito de diversidade positivado em teorias e estudos culturais que pressupõem uma mera aceitação (negando o político) do que é diverso na sociedade. Esta noção, do ponto de vista da política de línguas, não pode ser vista simplesmente como a existência de uma diversidade que se coloca do contato natural entre culturas em um mundo globalizado. Essa questão é antes de tudo política e histórica.

Frisamos, ao longo desta apresentação, a posição teórico-metodológica investida nos textos que compõem este livro enquanto política de línguas na Amazônia e esse foi o eixo norteador para o trabalho de rede constituído, como já foi dito anteriormente, por diferentes pesquisadores de diferentes regiões e instituições brasileiras. Estes textos têm uma historicidade que representa o modo como o

conhecimento produzido, na história das ciências da linguagem, constitui diferentes gestos de interpretação no arquivo sobre a diversidade na Amazônia.

Por fim, queremos enfatizar que este livro é mais que um projeto de pesquisa em rede, ele estabelece relações de trabalho, na produção do conhecimento em conjunto, constituindo-se, assim, em uma leitura que não simplesmente reproduz a interpretação científica imposta pelos grandes centros enquanto leituras originais, logo “interpretações”. Por outro lado, ele dá visibilidade a uma produção de conhecimento robusta e forte na Região Norte do país.

O livro conta com treze capítulos organizados em duas partes, a saber: Parte I: Línguas e Conhecimentos na Amazônia; e Parte II: Política de Línguas e Ensino na Amazônia. Essas duas partes, no entanto, não devem ser lidas como estanques, mas como partes de um trabalho que, em sua institucionalização, propõe a relação entre autoria e linguagem no processo de produção de conhecimento sobre língua na Amazônia. Essas questões, a nosso ver, remetem ao que entendemos por ética e política de línguas.

Para iniciar a Parte I — Língua e Conhecimentos na Amazônia —, temos o capítulo de *Ana Suelly Arruda Câmara Cabral*, com o título **Quando a ordem de constituintes em Zo’é é pragmaticamente motivada**, no qual a autora apresenta uma primeira abordagem da ordem de palavras em Zo’é, com o objetivo de inventariar as possíveis ordens encontradas nessa língua, demonstrando, por meio de dados contextualizados em discursos naturais, quais são as motivações para as diferentes ordens encontradas. A autora adota uma visão de linguistas de orientação tipológica, segundo a qual nas línguas não configuracionais a ordem de palavras é determinada pragmaticamente e não sintaticamente, e, por isso, essas línguas desafiam a ideia de ordem básica de palavras, visão que contrasta com linguistas de orientação gerativista. A autora identifica tanto rigidez quanto flexibilidade na ordem de palavras em Zo’é, condicionadas por modo e pela hierarquia referencial. Propõe ainda

que tanto a rigidez quanto a flexibilidade na ordem de palavras são traços compartilhados por outras línguas conservadoras da família Tupí-Guaraní.

Na sequência, temos o capítulo **A família linguística Txapakura: um breve histórico para sua constituição**, de autoria de *Selmo Azevedo Apontes, Quesler Fagundes Camargos e Geralda Lima de Vitor Angenot*, que fazem uma exposição sobre a gradativa constituição da pequena e isolada família linguística Txapakura ao longo dos últimos quatro séculos. Deve-se ressaltar o destaque que os autores dão aos registros históricos, sem os quais seria impossível conceber a memória histórica que levou ao conhecimento dessa família nos dias atuais. É possível perceber que essa família era constituída por uma grande e intensa diversidade de povos e línguas, que lamentavelmente ao longo das décadas foram sistematicamente dizimados, anexados e apagados, permanecendo atualmente talvez apenas três etnias com certa vitalidade linguística. Assim, torna-se imperativo e urgente os trabalhos linguísticos dessa natureza.

O capítulo intitulado **Nomenclatura, taxonomia e relações semântico-pragmáticas na flora apurinã (Aruák)**, de autoria de *Sidney da Silva Facundes, Alice Braga e Francisco Apurinã*, investiga a nomenclatura e a taxonomia da flora na língua Apurinã, comparada à taxonomia científica tradicional, identificando as principais diferenças e buscando compreender o lugar da flora no universo cosmológico apurinã. Nessa língua é raro encontrar termos superordenados no domínio da flora. A língua faz uso de nomes classificatórios na estrutura gramatical dos termos da flora, para expressar propriedades físicas que se assemelham quanto às suas formas, tamanhos ou consistências na constituição de elementos e, além disso, faz uso do duplo vocabulário, em que dois termos com referentes distintos são usados um pelo outro, estabelecendo assim relações físicas entre os diferentes elementos naturais. Tais resultados permitem concluir que apesar de a língua fazer pouco uso de termos superordenados, ela conta com estratégias de ordem morfológica e lexical para estabelecer relações semânticas e pragmáticas, regis-

trando, assim, linguisticamente, a percepção que os falantes têm das relações entre os conceitos relacionados à flora entre si, e destes com outros elementos naturais.

No capítulo intitulado **Kumitsa Kakiri: por uma língua viva**, *Altaci Corrêa Rubim, Glademir Sales do Santos e Laura Sheine Rubim de Souza* propõem uma reflexão sobre a vitalização de uma língua indígena, levando em conta planejamentos linguísticos locais, de base comunitária, no contexto de algumas experiências desenvolvidas pelo povo Kokama. Planos de organização social são usados para analisar as sociedades, a partir da pesquisa aplicada com base etnográfica e de procedimentos com a participação ativa dos professores e lideranças indígenas.

O capítulo **Audiovisual, (sub)representação e protagonismo indígena**, de autoria de *Juliano José de Araújo*, discute “a representação dos povos indígenas no campo do audiovisual com destaque para a experiência do projeto Vídeos nas Aldeias (VNA), precursor na formação de cineastas indígenas no Brasil”. Destaca-se, neste texto, a formação da autoria do indígena na produção do conhecimento, em que entra outra materialidade significativa, na construção de um instrumento audiovisual que, como diz o autor, “tendo em vista que ao serem responsáveis pela produção do discurso fílmico, utilizam o cinema como um instrumento de denúncia, reivindicação e visibilidade de suas lutas”. Importante dizer que o texto nos chama a atenção para o fato de que a construção desse instrumento audiovisual pelo indígena significa a sua participação ativa enquanto sujeito que pratica a sua própria cultura.

*Edineia Aparecida Isidoro, Cristovão Teixeira Abrantes e Josélia Gomes Neves*, no capítulo **Um olhar linguístico, pedagógico e histórico para a alfabetização em contextos indígenas Arara, Cinta Larga e Gavião**, apresentam uma reflexão sobre alfabetização com base em estudo bibliográfico sobre os povos Arara, Cinta Larga e Gavião, apresentando alguns aspectos do uso das línguas indígenas e portuguesa entre esses povos. O objetivo é revelar conhecimentos



de interesse da História da Educação Escolar, particularmente sobre a história da alfabetização nas escolas das aldeias na primeira década do século XXI.

Encerrando esta primeira parte, o capítulo **O ser e o dever-nacional: projeto identitário de uma Amazônia Legal: o romance de Edyr Augusto Proença**, de autoria de *Eduardo Mahon e Walnice Vilalva*, avalia cinco romances de Edyr Augusto Proença e se propõe a relacionar os textos com o projeto político da intelectualidade brasileira que se faz presente na literatura. Para os autores, a literatura produzida por este autor liga-se à tradição brasileira que oscila, no contemporâneo, entre o naturalismo e o realismo. Ambientadas em Belém, capital do Pará — Brasil, a descritividade regional e a formação de tipos que atravessam os romances são duas características evidenciadas nas obras desta seleção. Por fim, cabe destacar a leitura que os autores fazem da escritura de Edyr Augusto Proença, observando a tomada de uma posição da arte e da literatura na história que significa a relação entre autoria e linguagem.

Iniciando a Parte II — Política de Línguas e Ensino na Amazônia —, temos o capítulo de *Eni Puccinelli Orlandi*, com o título **Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade**, que analisa questões acerca de uma proposta de ensino que se inscrevia na demanda de *descolonizar a escola indígena*. A avaliação desse projeto desenvolvido entre os índios no domínio da educação nos anos 90 do século XX permitiu à autora apresentar suas considerações sobre o trabalho pedagógico e, principalmente, o investimento na escrita, no campo da área indígena. Para a autora, a proposta observada, embora seja da maior importância para os índios, para quem se interessa pelo estudo e pesquisa na área indígena e, sobretudo, para um país que se quer uma República e democracia, não chega ainda a alcançar um ponto de ruptura explícito e politicamente elaborado em nossa história.

Na sequência, temos o capítulo **As línguas brasileiras na BNCC: entre o real da história e a fabricação do consenso**, de

autoria de *Juciele Pereira Dias, Tania Clemente de Souza e Luciana Nogueira*, que abordam a questão da denominação *Nheengatu*, língua indígena cooficializada no componente curricular de Língua Portuguesa — Ensino Fundamental da BNCC, e analisam os efeitos de sentido produzidos na tensão entre a memória e a atualidade dos estudos linguísticos no Brasil. As autoras partem da leitura da obra de Joaquim Mattoso Câmara Junior, *Introdução às línguas indígenas*, para entender como é definido o nome *Nheengatu* no processo de institucionalização/disciplinarização de um lugar para a Linguística enquanto ciência no Brasil, como disciplina própria e distinta da filologia ou antropologia. Buscam ainda identificar as condições de produção do discurso do primeiro documento de cooficialização de línguas indígenas do Brasil, em que o termo *Nheengatu* aparece juntamente com os nomes de outras línguas étnicas.

O capítulo **São Gabriel da Cachoeira/AM e a Lei nº 145/2002: sentidos do direito à língua**, de *Carlos Barroso de Oliveira Júnior e Hélio Rodrigues da Rocha*, discute política e planejamento linguístico, a partir de um estudo sobre instrumentos jurídicos para a cooficialização de línguas, para fins de compreensão de ações de preconceito linguístico e cooficialização de línguas indígenas brasileiras. Para isso, os autores decidem discorrer sobre uma análise discursiva a respeito do funcionamento da língua e do direito ao resguardo do que se pensa ser cultural, incluindo-se aqui a língua, a fim de compreender a importância da legislação no contexto de promoção, proteção, preservação e defesa dessas línguas, considerando seus cerceamentos perante as línguas das majorias.

*Élcio Aloisio Fragoso, Angela Corrêa Ferreira Baalbaki e Magno Prado Gama Prates*, no capítulo intitulado **Libras e produção de conhecimento na região amazônica: instrumentalização de uma materialidade significante outra**, trazem uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais em uma perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista em confluência com a História das Ideias Linguísticas. Os autores exploram, a partir de um “Sinalário de Análise de Discurso”, instrumento linguístico que foi produzido

em uma pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o conceito de materialidade significativa, a fim de compreender “a Libras como tendo uma materialidade significativa própria, capaz de falha, como qualquer outro sistema significativo”. Além disso, a partir da perspectiva da gramatização como processo por meio do qual se concebe certa história de um saber sobre uma língua, discutem ainda algumas formas de gramatização da Língua Brasileira de Sinais na região amazônica.

O capítulo intitulado **Diversidade e políticas linguísticas em universidades do Norte do Brasil: relações de contradição e o lugar das línguas indígenas**, de autoria de *Larissa Montagner Cervo* e *Gabriel Eduardo Gonçalves*, apresenta um estudo sobre políticas linguísticas, na perspectiva da Análise de Discurso, examinando os efeitos de sentido de diversidade linguística e cultural, incluindo o estatuto concedido às línguas indígenas. Entre os resultados apontados no trabalho, as análises indicam um efeito contraditório na forma como tais políticas são construídas, apesar de elas serem reconhecidas como iniciativas de resistência ao silenciamento e exclusão de línguas.

Para concluir esta seção, *Águeda Aparecida da Cruz Borges*, em seu capítulo **Saberes étnicos: um desafio a visões dominantes**, assume a premissa de que o estudo a respeito de grupos étnicos possibilita o desenvolvimento de um trabalho que desafia visões dominantes do mundo ocidental. A autora propõe uma reflexão sobre o envelhecimento na perspectiva indígena, em especial da mulher indígena, sob uma base discursivo/cultural. Embora o envelhecimento seja considerado um fenômeno natural, a autora parte, sobretudo, de mitos como material de análise para discutir a representação da velhice como discursiva e culturalmente determinada, coadunando, portanto, com Viveiros de Castro, segundo o qual os seres veem o mundo a partir de uma perspectiva, embora a cultura humana permaneça a mesma quando essa perspectiva é alterada. A partir desse prisma, ao mobilizar o conceito de cultura, filiado à Análise de Discurso de base materialista, propõe, então, uma reflexão sobre “velhice” de mulheres indígenas a partir dessas narrativas.

PARTE I

LÍNGUAS E CONHECIMENTOS NA AMAZÔNIA





## QUANDO A ORDEM DE CONSTITUINTES EM ZO'É É PRAGMATICAMENTE MOTIVADA

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

### Introdução

A língua falada pelo povo que se autodenomina Zo'é (Jɔʔé) “gente mesmo” (ou “gente de verdade”), igualmente referida como *Zo'é awú* ‘língua Zo'é’ por eles próprios, forma com as línguas Eméillon, Wayãpí, Urubú-Ka'apór e Avá-Guajá o subramo VIII da família linguística Tupí-Guaraní (CABRAL, 1996; RODRIGUES; CABRAL, 2002). A língua Zo'é, assim como as suas línguas irmãs, compartilham com línguas conservadoras de outros subramos — Guaraní Antigo (Subramo I), Tupinambá (Subramo III), Asuriní do Tocantins, Tembé e Guajajara (Subramo IV), Araweté (Subramo V), Kayabi (Subramo VI), Kamayurá (Subramo VII)—, características morfossintáticas como as seguintes: (a) ausência de morfologia distintiva de relações gramaticais (sujeito e objeto), (b) presença de morfologia que marca temas em função argumentativa, ‘caso argumentativo’<sup>1</sup> (RODRIGUES, 2001), ou ‘Caso Nuclear’ (SEKI, 2000); (c) presença de marcas pessoais no núcleo verbal que codificam as relações gramaticais de S ou de O (RODRIGUES, 1990; HARRISSON, 1986; SEKI, 2000, entre outros), (d) flexibilidade na ordem de palavras em orações independentes (ANCHIETA,

---

1 A presença de morfologia nominal distintiva de nomes em função de argumento em contraste com nomes em função de predicado (RODRIGUES, 2001).

[1595]/1990; HARRISSON, 1983, 1986; VIEIRA, 1993; SEKI, 2000; DUARTE, 2003, 2007; SILVA, 2010), (e) possibilidade de omissão de nominais em sentenças (SEKI, 2000; VIEIRA, 2014) e (f) frequente descontinuidade entre núcleos nominais e alguns de seus modificadores (VIEIRA, 1993).

Todas essas características estão intrinsecamente relacionadas e perfilam a sintaxe/morfossintaxe das línguas mencionadas. Neste capítulo, o foco é a característica “flexibilidade na ordem de palavras” fortemente presente em Zo’é, mas restrita a orações no modo indicativo ou declarativo. Embora assim restrita, essa flexibilidade corresponde àquelas encontradas em outras línguas do mundo como o Warlpiri, e que levaram linguistas de orientação gerativista (HALE, 1980, 1983, 1992; JELINEK, 1984, entre outros) a distingui-las de línguas com ordem fixa de palavras, como o Inglês, associando as primeiras ao tipo não configuracional, e as de ordem fixa ao tipo configuracional (CHOMSKY, 1981, 1982, 1986; HALE, 1980, 1983, 1992; JELINEK, 1984; BAKER, 1991).

A abordagem que adoto neste capítulo sobre a ordem de palavras em Zo’é segue a visão de linguistas de orientação tipológica e funcional (MITHUN, 1986, 1987; PAYNE, 1987), que defendem a ideia de que em línguas não configuracionais a ordem de palavras é pragmaticamente e não sintaticamente determinada e que essas línguas desafiam a ideia de ordem básica (GREENBERG, 1963). Entretanto, também demonstro que há construções em que a ordem de palavras em Zo’é se apresenta como sintaticamente condicionada.

No tocante à ordem de palavras pragmaticamente condicionada observa-se em Zo’é a relação entre a importância relativa de constituintes e suas respectivas ordens, como postula Mithun (1986):

On the basis of the Indo-European languages they observed, Firbas and his Prague School colleagues postulated that information is ordered within clauses according to an increasing degree of ‘communicative dynamism’, ‘the degree to which a sentence element contributes to the development

of the communication, to which, as it were, it pushes the communication forward' (1972:78). Speakers begin from an established point of departure, the theme or topic, and move toward newer, increasingly important information, the rheme or comment (MITHUN, 1986, p. 199).

Mithun observa que em línguas com ordem de constituintes puramente pragmática, sendo o constituinte de interesse ou importante para a mensagem, “[...] mais cedo aparece na oração, pois os falantes especificam o ponto principal da mensagem e, em seguida, apresentam os detalhes em ordem decrescente de importância” (MITHUN, 1986, p. 199)<sup>2</sup>. E como mostro neste capítulo, essa é uma característica importante da ordem de palavras em orações declarativas do Zo’ê.

O Zo’ê, comparado com outras línguas em que há flexibilidade na ordem de palavras, mostra-se diferenciado, pois essa flexibilidade, como veremos adiante, restringe-se a um tipo de oração, as declarativas. Neste capítulo fazemos uma primeira abordagem da ordem de palavras em Zo’ê demonstrando que: 1) o Zo’ê possui dois tipos de motivações para a ordem de palavras, uma delas sintaticamente motivada e outra pragmaticamente motivada, a depender do modo (declarativo/indicativo, subjuntivo, gerúndio) e da hierarquia referencial existente na língua; 2) apenas em orações declarativas podem ocorrer todas as seis ordens possíveis — SVO, SOV, OVS, VSO e VOS, e nos demais modos a ordem é (S)OV; 3) as primeiras posições são as posições de foco, ou seja, de informações relevantes para a mensagem; e 4) que, de todas as ordens, SOV, em orações declarativas que iniciam uma fala, é a ordem que inequivocamente identifica quem age sobre quem, eliminando eventuais ambiguidades.

---

2 Nessa mesma linha de ideias sobre motivações pragmáticas para ordem de palavras nas línguas, Austin (2001) demonstra, através de dados da língua Jiwarli que, embora essa língua tenha várias características de línguas que correspondem ao tipo não configuracional, possui um sistema flexional de marcação de funções gramaticais (morfologia casual e seu sistema de referência alternada), e transitividade lexical que mostram que as relações entre argumento e predicado, papéis temáticos e as relações anafóricas entre orações podem ser determinados pela forma das palavras, entretanto a ordem de palavras está a serviço de funções pragmáticas na organização do discurso.

Além de identificar essas características da ordem de palavras em Zo'ê, propomos que tanto a rigidez, quanto a flexibilidade na ordem de suas palavras desta língua são traços compartilhados por outras línguas conservadoras da família Tupí-Guaraní.

O capítulo é fundamentado em dados extraídos de excertos de relatos obtidos em entrevistas feitas por Cabral junto aos Zo'ê, entre 1992 e 2014, e contém, além desta seção, em que apresento a língua Zo'ê e o foco do capítulo, três outras seções. A próxima seção reúne resultados de descrições de estudiosos de línguas Tupí-Guaraní conservadoras e de subramos distintos sobre motivações pragmáticas para a flexibilidade de ordem de palavras em três línguas Tupí-Guaraní. As duas próximas seções consistem em uma breve descrição dos constituintes oracionais do Zo'ê e, de forma complementar, exemplifica possíveis ordens dos argumentos sintáticos de verbos transitivos na língua. A última seção demonstra que as motivações pragmáticas para a variabilidade na ordem de palavras em Zo'ê se restringe a orações declarativas, sendo a ordem (S)OV a requerida nas perguntas e nos modos gerúndio e subjuntivo. Por fim, são apresentadas algumas conclusões, que reiteram os achados da pesquisa e, em seguida, seguem as referências usadas.

### **Variabilidade na ordem de palavras em três línguas Tupí-Guaraní, motivações pragmáticas e estratégias morfossintáticas para evitar ambiguidade<sup>3</sup>**

Os variados padrões de ordem de complementos sintáticos de verbos transitivos em línguas Tupí-Guaraní já foram pertinentemente destacados pelos primeiros gramáticos dessas línguas, os quais frisa-

3 Abreviaturas: ARG = caso argumentativo; ASS = associativo; AUX = auxiliar; CAUS = causativo; CC = causativo comitativo; em.rel.a = em relação a, sobre, a respeito de; FOC = foc; filho.de. M = filho de mulher; INTS = intensivo; ALET = modalidade alética; N = caso nuclear; NEG = negação; PASS.REM = passado remoto; PERL = perlativo; REL = relacional; REP = repetição; RTR = retrospectivo; R<sup>1</sup> = relacional de contiguidade; R<sup>2</sup> = relacional de não contiguidade; R<sup>3</sup> = relacional correferente com o sujeito; R<sup>4</sup> = relacional genérico e humano; 1 = primeira pessoa; 2 = segunda pessoa; 3 = terceira pessoa; 12 = primeira pessoa inclusiva; 13 = primeira pessoa exclusiva; 23 = segunda pessoa do plural.

ram possibilidades de ambiguidade decorrentes da alternância desses padrões, quando S(A) e O são de terceira pessoa, uma vez que as línguas não fazem uso de marcas distintivas dessas funções sintáticas nos nomes. Joseph de Anchieta, em sua *Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil* [1595]/(1990), pôs em relevo, com respeito ao Tupinambá, tanto a rica variação na ordem dos complementos de verbos transitivos dessa língua, como as ambiguidades geradas por essa variação. Anchieta foi também o primeiro a perceber que a experiência cognitiva compartilhada por falante e ouvinte é o que permitia a variação na ordem dos complementos verbais em função de sujeito e de objeto na língua Tupinambá, quando disse:

Sendo a terceira nominatiuo, & accusatiuo, ainda ã pode auer algũa amphibologia, cõtudo pella materia ã se trata cõmumẽ te fica claro, como de cousa animata com in animata, ou de mayor qualidade com menor vt. Pedro come pão, bebe, pranta, derruba aruores, &c. claro efta que Pedro ha de fer nominatiuo de qualquer maneira que se ponha, vt Pedro oûmiapê, Pedro miapêoû, miapê Pedro oû, oû Pedro miapê. E por aqui fe entendera o mais. Pedro pirãoû, Pedro come peixe. Pedro jagoára ojucâ, Pedro matou a onça. (ANCHIETA, 1990, p. 36–36v).

Anchieta (1990, p. 36–36v) explica que “Quando há igualdade, então he aduuida, como: Pedro matou a Ioanne, Pedro Ioanne *ojucâ*, porque ambos podem fer nominatiuos, & accufatiuos.” Mas acrescentou que, quando há ambiguidade, algumas das estratégias para eliminá-la são as nominalizações com *âra* “nominalizador de agente” (*Pedro yjucaçára* ‘pedro foi matador’), e com *îra* “nominalizador de paciente” (*Ioanne yjucaçîra* ‘Ioanne foi o morto’). Anchieta chamou ainda atenção para o fato de que em Tupianambá, quando as coisas de menor valia são nominativas, faz-se uso da primeira pessoa plural *ya-*, como no exemplo *xerúba tobajára yaû* ‘os contrários comeram meu pai’, em que “inimigos” são de menor valia em relação a “meu pai”, caso em que o verbo recebe o prefixo pessoal *-ya*, sinalizando, portanto que o agente é a expressão “os inimigos”. Anchieta ressal-

vou, contudo, que a forma pessoal *ya-* é também usada em situações em que o nominativo é de maior estima como em *morobixába mondâ yainambiôcucâr* ‘o juiz mandou desorelhar o ladrão’.

A importância da pragmática na configuração da gramática do Tupinambá foi posteriormente destacada por Rodrigues (1990), em seu clássico artigo sobre o refinado sistema pessoal do Tupinambá, “You and I = Neither You nor I: The Personal System of Tupinambá”, no qual retoma as condições pragmáticas e discursivas para a distinção linguística de pessoa nessa língua. Para Rodrigues, a situação pragmática para o discurso consiste em eventos que podem envolver um ou mais elementos incluindo, ou não, o falante, o ouvinte ou o *addressee*, e uma terceira classe de elementos — pessoas como o falante, o ouvinte ou outros seres vivos ou coisas. Rodrigues assume que a condição pragmática é a de que o falante toma como sujeito do seu discurso ou o único elemento que age ou o que é afetado pela ação, ou um ou mais dos vários elementos que agem ou que são afetados. Com essa definição de foco, Rodrigues conclui que o falante focaliza um ou mais elementos do contexto pragmático, promovendo-os a pessoas do seu discurso, o que implica em uma seleção do que pode estar em foco e do que pode ficar fora de foco. Rodrigues distingue assim sete combinações básicas de elementos pessoais focalizados no discurso, em que 1 corresponde ao falante, 2 ao ouvinte e 3 à terceira pessoa. As sete combinações de 1, 2 e 3 formam o sistema pessoal do Tupinambá. Uma adaptação dos quadros de marcas pessoais do Tupinambá descritos por Rodrigues (1990) é apresentada em seguida:

**Quadro 1 – Marcas pessoais do Tupinambá descritos por Rodrigues (1990)**

apenas o falante está em foco	1	isé	a-
apenas o falante e uma terceira pessoa estão em foco	13	oré	oro-
apenas o ouvinte está em foco	2	ené	ere-
apenas o ouvinte e uma terceira pessoa estão em foco	23	peʔẽ	pe-
apenas o falante e o ouvinte estão em foco	12	yané	ya-
o falante, o ouvinte e uma terceira pessoa estão em foco	123	asé	o-
apenas a terceira pessoa está em foco	3		

**Fonte: adaptado de Rodrigues (1990).**

A proposta de Rodrigues de que o sistema pessoal do Tupinambá é governado pelo fator pragmático +/- foco é a única explicação linguística plausível para a descrição de Anchieta do uso *ya-* ‘12’ do Tupinambá poder codificar tanto uma primeira pessoa inclusiva sujeito, quando o objeto é de terceira pessoa, quanto codificar uma terceira pessoa sujeito, quando o objeto é também de terceira pessoa. Como coloca Rodrigues, tudo depende de qual traço pragmático de *ya-* é levado em conta pelo falante, o +focal ou o –focal. Assim, quando o sujeito é de mais valia, é usado *o-* e, quando este é de menor valia usa-se *ya-*. Este é o forte argumento linguístico usado por Rodrigues para explicar a alternância *o-* e *ya-*, que, como sublinhado por ele, fazia tanta dificuldade para os antigos gramáticos missionários, como no exemplo dado por Anchieta *xerúba tobajára yaû* ‘os contrários comeram meu pai’, no qual a forma *ja-* (3 –focal) codifica o agente *tobajára* por ser este inferior em importância social ao pai do falante, afetado pelo processo verbal.

Os recursos existentes em Tupinambá para evitar ambiguidade, quando sujeito e objeto são de terceira pessoa, como nominalizações de agente e de paciente e emprego alternado de *ya-* ‘12’ e de *o-* ‘123’, o primeiro codificando uma terceira pessoa sujeito –focal e o segundo uma terceira pessoa sujeito + focal (RODRIGUES, 1990), junto com

o conhecimento cognitivo compartilhado pelo falante e pelo ouvinte, diluam possíveis ambiguidades, quando argumentos sintáticos (S e O) eram de terceira pessoa.

Seki (2000), em sua gramática do Kamaiurá, demonstra que orações com predicados verbais transitivos admitem dois argumentos verbais, um em função de A (sujeito) e outro em função de O (objeto) e que elementos pronominais ocorrem necessariamente junto ao verbo, marcando a concordância com A, ou com O, ou com ambos, segundo a hierarquia de referência pessoal existente na língua, em que  $1 > 2 > 3$  e  $A > O$ . Seki observa que nas situações em que o verbo concorda com A, o objeto é de terceira pessoa e dois nominais podem estar presentes na construção, um na função de A e outro na função de O, ambos marcados pelo sufixo *-a* “nuclear” e que, em contextos não marcados, a ordem é AOV, como no exemplo que se segue:

- |    |                                                                |          |            |         |
|----|----------------------------------------------------------------|----------|------------|---------|
| 1) | kunu'um-a                                                      | ka'i-a   | r-uwaj-a   | w-ekyj  |
|    | menino-n                                                       | macaco-n | REL-rabo-n | 3-puxar |
|    | ‘o menino está puxando o rabo do macaco’ (SEKI, 2000, p. 154). |          |            |         |

Segundo Seki (2000), a omissão dos constituintes nominais pode acarretar alguma ambiguidade, mas esta é resolvida por informação contextual. Ao descrever a ordem AOV como a ordem não marcada das construções transitivas em Kamaiurá, ressalta que as ordens OAV, OVA AVO ou são marcadas ou resultam ambíguas. No Kamaiurá, segundo Seki (2000, p. 167), nas ordens OAV e OVA, em que a locução nominal em função de A segue a locução nominal em função de O, a primeira vem com acento deslocado para o sufixo de caso (*-a*). Observa ainda que, as orações com as ordens OAV e OVA são frequentemente dadas como equivalentes de construções passivas do português, em que o objeto lógico prevalece objeto independentemente do fato de preceder A, como no exemplo seguinte:



- 2)   moj-á                   wararuwijaw-a   o-u'ú  
       cobra-n               cachorro-n       3-morder  
       ‘a cobra mordeu o cachorro’  
       ‘o cachorro foi mordido pela cobra’ (SEKI, 2000, p. 166).

Seki (2000) ressalva que, fora do contexto apropriado, orações com a ordem AVO podem resultar ambíguas, e que, segundo seus informantes, a ordem AOV é a que identifica de imediato quem age sobre quem. Finalmente, Seki (2000, p. 167) reforça a visão de que a ordem básica de palavras no Kamaiurá é AOV, fundamentada na ordem dos constituintes em processos de composição, em incorporações e em orações subordinadas. Em suma, de acordo com a análise do Kamaiurá proposta por Seki (2000, p. 167), AOV é a ordem preferida quando se deseja evitar ambiguidades. Note-se que, para Seki, a ordem AOV do Kamaiurá é não marcada, a que evita ambiguidades, sendo as demais marcadas OAV, OVA AVO.

Harrison (1986), em seu artigo *Verb Proeminence, Verb Initialness, Ergativity and Typological Disharmony in Guajajára*, descreve a ordem VSO como sendo a ordem básica de orações transitivas independentes nessa língua e afirma que, em construções como a seguinte, apenas “mulher” pode ser o agente e “manga”, o paciente:

- 3)   u-ʔu    kuzə    məŋ  
       3-eat   woman   mango  
       “the woman ate the mango” (HARRISON, 1986, p. 409).

Harrison observa que são também possíveis as ordens SVO, SOV e VOS, mas OSV e OVS nunca são possíveis e que, quando a identificação do sujeito e do objeto é potencialmente ambígua, o sujeito precede estritamente o objeto, ocorra o verbo em posição inicial (VSO), em posição medial (SVO) ou final (SOV), sendo que, nesses casos, o primeiro nominal é interpretado como sendo S e o segundo como O (HARRISON, 1986, p. 409). Esses fatos substanciam a afirmação de Harrison de que em casos de ambiguidade, a ordem de palavras é acionada para sinalizar a função dos nominais.

É Vieira (1993) quem nos oferece a primeira discussão sobre a distinção de foco e tópico em línguas Tupí-Guaraní, argumentando que a posição de tópico é obtida pelo deslocamento à esquerda do constituinte topicalizado, como ocorre com as expressões interrogativas (palavras e locuções).

Apesar das peculiaridades dos padrões de ordem de palavras de cada uma das três línguas acima e das estratégias específicas a cada uma delas para evitar ambiguidade, pode-se concluir que SOV é ou foi (como no caso do Guajajára) a ordem que sinalizava as funções de A e de O e que as línguas apresentam alguma estratégia morfossintática, morfológica ou prosódica para evitar ambiguidade nas situações em que A e O são sintaticamente expressos.

Passemos agora ao Zo'ê. Primeiramente, faço observações sobre os constituintes oracionais nessa língua e, em seguida, explico o funcionamento da ordem de seus argumentos verbais.

### **Constituintes oracionais do Zo'ê**

Em Zo'ê, são constituintes oracionais, sintagmas verbais ou nominais em função de predicado, sintagmas nominais em função de sujeito e/ou de objeto e expressões adverbiais. Os núcleo dos sintagmas verbais transitivos são flexionados por marcas pessoais flexionais que codificam as relações gramaticais de S ou O. No primeiro caso, o objeto é de terceira pessoa (ex. 4) e, no segundo caso, o objeto é de segunda pessoa e o sujeito de primeira pessoa (ex. 5). Mas quando o objeto é de primeira pessoa e o sujeito de segunda ou terceira pessoa, o núcleo verbal é flexionado por prefixo relacional de contiguidade e o objeto é expresso por pronome pessoal dependente de primeira pessoa singular, ou de primeira pessoa exclusiva (ex. 6a e ex. 6b). O mesmo padrão ocorre quando o objeto é de segunda pessoa e sujeito é de terceira pessoa; nesse caso o objeto é expresso pela segunda pessoa (singular ou plural) pronominal dependente (ex. 7a e ex. 7b). Esses padrões seguem a hierarquia referencial da língua Zo'ê, em que  $1 > 2 > 3$ , ou seja, a primeira pessoa é a mais alta na

hierarquia, seguida pela segunda pessoa, sendo a terceira pessoa a mais baixa na hierarquia.

4) jí-∅ [a-esák]  
 1-ARG [1-ver]  
 ‘eu vejo (algo/alguém)’.

5a) jí-∅ [ɔɾɔ-esák]  
 1-ARG [2-ver]  
 ‘eu vejo você’.

5b) jí-∅ [pɔɾɔ-esák]  
 1-ARG [2PL-ver]  
 ‘eu vejo vocês’.

6a) εdẽ-∅ [ε-∅ r-esák]  
 2-ARG [1-ARG R<sup>1</sup>-ver]  
 ‘você me vê/viu’.

6b) aʔé-∅ [ε-∅ r-esák]  
 esse-ARG [1-ARG R<sup>1</sup>-ver]  
 ‘esse me vê/viu’.

7a) aʔé-∅ [dε-∅ r-esák]  
 esse-ARG [2-ARG R<sup>1</sup>-ver]  
 ‘esse vê você’.

7b) aʔé-∅ [pε-∅ r-esák]  
 esse-ARG [2pl-ARG R<sup>1</sup>-ver]  
 ‘esse vê vocês’.

Os sintagmas nominais em função de predicado têm por núcleo uma expressão nominal que refere uma entidade concreta ou abstrata, flexionada por prefixo relacional que sinaliza a contiguidade sintática do determinante (contíguo  $R^1$ , ou não contíguo  $R^2$ ):

- 8) kiki- $\emptyset$  [0-hé]  
 macaco.prego-ARG [R<sup>2</sup>-saboroso]  
 ‘macaco prego é saboroso’.
- 9) kurú- $\emptyset$  [t-aʔit]  
 kurú-ARG [R<sup>2</sup>-filho]  
 ‘Kurú tem filho’.

O escopo de ambos os tipos de predicados é delimitado pela negação, em que o limite à esquerda é marcado pela partícula *n(a)* e o da direita pelo sufixo *-i*, o qual flexiona o tema núcleo do predicado.

### Predicados verbais transitivos:

- 10) jí- $\emptyset$  [d(a) a-esák-i]  
 1-ARG [NEG 1-ver-NEG]  
 ‘eu não vejo (algo/algém)’.
- 11) jí- $\emptyset$  [d(a) ɔɔ-esák-i]  
 1-ARG [NEG 2-ver-NEG]  
 ‘eu não vejo você’.
- 12) ʔãg- $\emptyset$  [dé- $\emptyset$  r-esák-i]  
 este-ARG [2-ARG R<sup>1</sup>-ver-NEG]  
 ‘este não vê/viu você’.

### Predicados verbais intransitivos:

- 13) Kurú- $\emptyset$  [d(a) ɔ-hó-j]  
 Kurú-ARG [NEG 3-ir-NEG]  
 ‘Kurú não foi’.

Predicados não verbais:

- 14) kurú- $\emptyset$  [da [t-aʔit]  
 Kurú-ARG [NEG R<sup>2</sup>-filho-NEG]  
 ‘Kurú não tem filho’.

- 15) jí-∅ [dê-∅ r-εsák-i]  
 1-ARG [2-ARG R<sup>1</sup>-VER-NEG]  
 ‘eu não vejo/vi você’.

Como mostram os exemplos precedentes, a negação delimita as fronteiras dos dois tipos de predicados; o de base nominal inclui o seu núcleo flexionado pelo prefixo relacional de contiguidade se o determinante sintático se encontra na estrutura argumental do núcleo, mas pelo relacional de não contiguidade se o determinante não se encontra nessa posição; já o de base verbal tem seu núcleo flexionado por prefixos pessoais, desde que compatível com a hierarquia referencial.

Os exemplos seguintes ilustram sintagmas nominais em função sintática de sujeito (exs. 16–18), de objeto direto (ex. 16), de complemento de posposição (ex. 19), em relação de determinação nominal — determinante ou determinado — (exs. 20–21), e em relações equativas ( $X = Y$ ) (ex. 21). Em todos esses casos seus núcleos são flexionados pelo caso argumentativo, o único caso morfológico não locativo dessa língua:

- 16) [Arawá-abír-a] [jawár-a] ∅-júké  
 [Arawá-finado-ARG] [onça-ARG] 3-matar  
 ‘Arawabýra matou (a) onça’.

- 17) [jawár-a] ∅-ʔú-pótát  
 [onça-ARG] 3-ingerir-querer/poder  
 ‘a onça pode comer (algo ou alguém)’.

- 18) [Teahú-∅] ∅-hó  
 [Teahú-ARG] 3-ir  
 ‘Teahú vai/foi’.

- 19) [dê-∅ ∅-pajwár-a r-ehê]  
 [2-ARG R<sup>1</sup>-MARIDO-ARG R<sup>1</sup>-EM.REL]  
 ‘com respeito ao marido de você’.

- 20) [ʔihú-∅]            [r-ɔwá-∅]  
 água-INTS-ARG    R<sup>1</sup>-superfície-ARG  
 ‘a superfície do dilúvio’.
- 21) [Teʔð-∅]            [Kwaʔi-∅]            r-erekwár-a]  
 [Teʔð-ARG]            [Kwaʔi-ARG]            R<sup>1</sup>-esposa-ARG]  
 ‘Teʔð é a esposa de Kwaʔi’.

Expressões adverbiais são constituídas de palavra adverbial (22), nome flexionado por morfologia casual (23–24), ou sintagma posposicional (25):

- 22) [bɛwé]            ɔ-hó  
 [devagar]            3-vai  
 ‘ele vai devagar’.
- 23) [ʔí-pe]            ∅-iká                    badĩ-∅  
 [água-LP]            3-existe                manĩ-ARG  
 ‘na água existe manĩ’.
- 24) [boʔéahí-uhú-pe]    dé-∅            ɛɛ-ját  
 [avião-INTS-LP]    2-ARG            2-vir  
 ‘no avião grande você veio’.
- 25) a-há            [dé-∅    r-upí]  
 1-ir            [2-ARG    R<sup>1</sup>-PERL]  
 ‘eu vou com você’.

Na seção seguinte trago exemplos das diferentes possibilidades de ordem dos argumentos de verbos transitivos.

### Ordens possíveis dos argumentos sintáticos de verbos transitivos na língua Zo’é

Em Zo’é, assim como em Kamaiurá e Tupinambá, a ordem não marcada de argumentos com respeito ao núcleo verbal em orações declarativas com predicados transitivos é S(ujeito), O(bjeto) e V(erbo).

Note-se que, em Guajajára, embora a ordem não marcada seja VSO, as orações subordinadas no subjuntivo/condicional a ordem é OV. A ordem não marcada SOV do Kamaiurá, do Tupinambá e de outras línguas Tupí-Guaraní, como o Asuriní do Tocantins é a ordem usada quando uma informação nova é dada em enunciados declarativos introdutórios de uma conversa, de relatos, em perguntas de conteúdo informacional, em respostas contrastivas ou não, no modo subjuntivo e no modo gerúndio. É a ordem que elimina ambiguidade quando uma informação nova é dada. Entretanto, nas orações independentes ativas declarativas, além da ordem SOV (22–24), as seguintes ordens de constituintes são atestadas: OSV (25–26), SVO (27–29), OVS (30), VSO (31), VOS (32–33).

E como mostramos adiante, por meio de exemplos extraídos de diálogos e narrativas, as possibilidades de diferentes ordenações temporais de constituintes em orações declarativas do Zo'ê são orientadas por motivações pragmático-discursivas. Primeiramente exemplifico as diferentes ordens possíveis e, em seguida, destaco as motivações pragmáticas que as regem.

#### Exemplos com a ordem SOV

- 26) e-hý- $\emptyset$                       Sihér-abýr-a                       $\emptyset$ -awú- $\emptyset$                       o-idú  
 1-mãe-ARG                      Sihé-finado-ARG                      R<sup>1</sup>-fala-ARG                      3-ouvir  
 ‘Minha mãe ouviu a fala de Sihérabýra’.
- 27) Ipohãd-a                      Joʔé- $\emptyset$                       r-εbé- $\emptyset$                        $\emptyset$ -bóbúk  
 Ipohãn-ARG                      Zo'ê-ARG                      R<sup>1</sup>-lábio-ARG                      3-furar  
 ‘Ipohãna furou lábio de Zo'ê’.
- 28) Bahíra-a                      té- $\emptyset$                        $\emptyset$ -japó                      aʔé                      Waker-ipí- $\emptyset$                        $\emptyset$ -pe  
 Bahíra-ARG                      pedra-ARG                      3-fazer                      então                      Waker-início -ARG                      R<sup>1</sup>-DAT  
 $\emptyset$ -bobeʔú  
 3-dar  
 ‘Bahíra fez pedra e deu para Wakerypý’.

Exemplos com OSV

29) kujã- $\emptyset$  tasiká- $\emptyset$  Joʔé- $\emptyset$  d(a) ɔ-potár-i  
mulher-ARG velha-ARG Zo'é-ARG NEG 3-querer-NEG  
'mulher velha Zo'é não quer'.

30) Tubé- $\emptyset$  r-edír-a Tabirí- $\emptyset$   $\emptyset$ -er-eká  
Tubé-ARG R<sup>1</sup>-irmã-ARG Tamirí-ARG 3-CC-ESTAR.EM.MOV.  
'a irmã de Tubé, Tamirí a tem consigo'.

Exemplos com SVO

31) Díg-i  $\emptyset$ -kuhá Sihér-abír-a  $\emptyset$ -awú- $\emptyset$   
Dýg-ARG 3-saber Sihér-finado-ARG R<sup>1</sup>-fala-ARG  
'Dýgy sabe a fala de Sihérabýra'.

32) kirahí- $\emptyset$   $\emptyset$ -bodój tapiʔít- $\emptyset$   
branco-ARG 3-espalhar anta-ARG  
'branco espalhou anta'.

Exemplos com OVS

33) kujã-piéhú- $\emptyset$   $\emptyset$ -pihík Ana- $\emptyset$   $\emptyset$ -pajwár-a  
mulher-novo-ARG 3-pegar Ana-ARG R<sup>1</sup>-pajwára-ARG  
'mulher nova ele pegou (o) marido de Ana'.

34) kurirí Joʔé- $\emptyset$  d(a) ɔ-jahák-i Joʔé- $\emptyset$  w-ere-há Kiruwát  
PASS.REM Zo'é-ARG NEG 3-banhar-NEG Zo'é-ARG 3-CC-ir Kiruwát  
'antigamente Zo'é não banhava (com sybo'y e) Kiruwát levava Zo'é com ele'.

Exemplos com VSO

35) o-esák, Joʔé- $\emptyset$ , badí- $\emptyset$   
3-ver Zo'é-ARG maní-ARG  
'Zo'é viu maní'.



### Exemplos com VOS

- 36) d(a)      ɔ-pɔtár-i      Ø-kí-Ø      tité      Joʔé-Ø  
 NEG      3-querer-NEG      R<sup>4</sup>-piolho-ARG      mesmo      Zo'ê-ARG  
 'não queria piolho de jeito nenhum, Zo'ê'.
- 37) Ø-japó      tukupí-Ø      Joʔé-Ø  
 3-fazer      tucupi-ARG      Zo'ê-ARG  
 'Zo'ê faz tucupi'.

Embora todas essas ordens de palavras sejam possíveis em Zo'ê, SOV, como já ressaltamos anteriormente, é a mais frequente nas declarações que iniciam uma conversação, relato ou informação, nas perguntas e nos modos subjuntivo e gerúndio. Estas são construções conservadoras, que fixaram a ordem mais antiga, herdada do Proto-Tupí (RODRIGUES; CABRAL, 2012).

Um fato a destacar é o de que as primeiras posições dos enunciados Zo'ê são as posições que sinalizam o que é destacado no discurso. E antes de demonstrar as motivações pragmáticas para a flexibilidade da ordem de palavras em Zo'ê, argumento em favor da importância das primeiras posições nos enunciados Zo'ê, o que nos ajuda a entender a importância de destaque do que ocorre nas primeiras posições.

### **As posições iniciais são pragmaticamente importantes nos enunciados Zo'ê**

As posições iniciais dos enunciados Zo'ê são aquelas que destacam os elementos de que o discurso trata. Nesse sentido, o Zo'ê funciona como a língua Jiwari na qual, como descrita por Austin (2001), as primeiras posições da oração, especialmente a primeira, é pragmaticamente importante por servir a inúmeras funções, como:

1. temporal adverbs such as *kuwarti* ‘now, today’ occur, serving as scene setters.
2. connectives such as *parru* ‘and then’ and *ngurnuparnti* ‘after that’.
3. new topics of a piece of text are introduced initially (AUSTIN, 2001, p. 315-314).

Em *Zo’é*, a primeira posição é também a posição mais frequente de expressões temporais servindo de contexto de uma cena, assim como de expressões conectivas, como mostrado no relato seguinte de autoria de *Teahú*.

- 38) Kurú- $\emptyset$                      $\text{ɔ}$ -hó  
 Kurú-ARG                    3-ir  
 ‘Kurú foi’.
- 39) **ɔj**    Kurú- $\emptyset$              $\text{ɔ}$ -hó    *repekurú-pe*    *piré- $\emptyset$*              $\emptyset$ -apój  
 hoje    Kurú-ARG    3-ir    *repekurú-LP*    *peixe-ARG*    R<sup>1</sup>-alimentar  
 ‘hoje Kurú foi para o Erepecuru pescar peixe’.
- 40) **aʔé- $\emptyset$**             r-ehé             $\text{ɔ}$ -hẽb             $\emptyset$ -bokiʔẽ  
 esse-ARG    R<sup>1</sup>-sobre    3-sair            3-moquear  
 ‘foi para isso que ele saiu para moquear’.
- 41) **adiré**                    Kurú- $\emptyset$                      $\emptyset$ -jiwít  
 depois                    Kurú-ARG                    3-voltar  
 ‘depois ele volta’.
- 42) **aʔé- $\emptyset$**                     w-erút  
 esse-ARG                    3-trazer  
 ‘e traz (os peixes moqueados)’.
- 43) **adiré**             $\emptyset$ -katú             $\text{ɔ}$ -ʔú  
 depois            R<sup>2</sup>-bom    3-ingerir  
 ‘depois muito bem eles comem’.
- 44) **aʔé- $\emptyset$**             *tajahú- $\emptyset$*              $\emptyset$ -dedeʔẽg            ʔú ʔú, ʔú ʔú í  
 esse-ARG    porcão-ARG    3-falar.RED    ʔú ʔú, ʔú ʔú í (ideofone do rosnar de porções)  
 ‘então o porcão rosou repetidamente ‘u, ‘u, ‘u, ‘u, ‘u í’.

Como mostram os exemplos acima, a primeira posição é onde ocorre com mais frequência advérbios como ‘depois’ e ‘hoje’ e onde ocorre sistematicamente o dêitico ‘esse/essa/isso’ de quem se fala, funcionando na qualidade de conectivo de orações.

Em Zo’é, como já dito anteriormente, é no início de enunciados que novos tópicos são introduzidos, como veremos mais adiante por meio de outros excertos de falas naturais.

Mas é relevante notar que há construções que também apontam para a importância da posição inicial de enunciados Zo’é como posição de destaque sobre o que o discurso trata, como as perguntas de conteúdo informacional. Nelas o constituinte questionado é na maioria dos casos registrados o primeiro elemento da sentença.

- 45) awá-∅                      de-∅      ∅-dabi-pór-a                      ∅-pisák  
 quem-ARG                      2-ARG    R<sup>1</sup>-orelha-conteúdo-ARG      R<sup>1</sup>-furar  
 ‘quem tua orelha furou?’.
- 46) bí            te            Ana-∅      garabadú-hú-∅                      ∅-buhú  
 onde    FOC      Ana-ARG    gravador-INTS-ARG      3-guardar  
 ‘onde Ana guardou o gravador grande?’.
- 47) tǒjã            dé-∅      ∅-bebít                      d(a)            εεε-r-úr-i                      ?é  
 por que    2-ARG    R<sup>1</sup>-filho(a).M                      NEG            2-CC-vir-NEG                      ENF  
 ‘por que você não trouxe seus filhos?’.
- 48) boretá-pe            edé-∅            tǒrí-∅                      r-ebiõ                      εεε-re-há  
 quantos-LP    2-ARG      lanterna-ARG    R<sup>1</sup>-alimento                      2-CC-ir  
 ‘quantas pilhas (alimentos de lume/lanterna) você leva?’.
- 49) tǒjã            dé-∅      ∅-rirú                      d(a)            εεε-ra-há-j  
 por.que    2-ARG    R<sup>1</sup>-recipiente                      NEG            2-CC-ir-NEG  
 ‘por que você não levou sua cuia?’.
- 50) tǒjã            abũ-∅                      d(a)            εεε-pihík-i  
 por.que    outro-ARG                      NEG            2-pegar-NEG  
 ‘porque você não pegou outro?’.

51) boretá pe ere-rɔ-hém piré-∅ ehó  
 quantos ALET 2-CC-sair peixe-ARG ENF  
 ‘quantos peixes você fez sair?’ ou ‘quantos peixes você pescou?’.

52) boretá pe kwatá-∅ re-juké ehó  
 quantos ALET quata-ARG 2-matar ENF  
 ‘quantos macacos você matou?’.

53) edê-∅ ere-potár ɔsɔ kirahí-∅ dé-∅  
 2-ARG 2-querer ALET branco-ARG 2-ARG

∅-bɔ-iú-hát

R<sup>2</sup>-CAUS-ingerir.líquido-NOM

‘você gosta da branca (que é) enfermeira de você?’.

Embora Zo’é, diferentemente do Jiwarli, não possua sistema de marcação de caso nominal para expressar relações gramaticais específicas, exceto o dativo pronominal, sendo o caso argumentativo o caso que marca nominais em função de argumento, em geral — sujeito, objeto, possuidor, complemento de posição —, compartilha com o Jiwarli o fato de serem as posições iniciais de suas orações as mais importantes pragmaticamente, e a primeira delas, a mais proeminente. A posição inicial é, portanto, a posição que destaca o constituinte relevante sobre o qual a atenção do ouvinte deve se voltar.

Na seção seguinte, trato das motivações pragmáticas para a flexibilidade da ordem temporal dos constituintes Zo’é e da importância das primeiras posições como sendo aquelas de importância para a mensagem.

### **As motivações pragmáticas para a flexibilidade da ordem temporal dos constituintes Zo’é**

A flexibilidade observada na ordem temporal dos constituintes no discurso Zo’é é orientada por fatores pragmáticos como podemos ver no relato seguinte feito por *Jurusihúabýra* sobre quando *Ipuhãda* (o

demiurgo que recriou o mundo depois do grande incêndio e do grande dilúvio) recriou os Zo'é antigos e transformou parte deles em porcão.<sup>4</sup> Podemos ver no texto seguinte a flexibilidade típica da ordem temporal dos constituintes no discurso Zo'é, pragmaticamente motivada.

- 54) **Ipuhãd-a**            Joʔé-arét            Ø-japó  
**Ipuhãd-ARG**        Zoʔé-RTR            3-fazer  
 'Ipuhána fez os Zo'é antigos'.
- 55) **Ipuhãd-a**        tajahú-Ø        Ø-japó    ðg-a    r-apijét    Joʔé-Ø,  
**Ipuhãd-ARG**        porcão-ARG    3-fazer    este-ARG    R<sup>1</sup>-análogo    Zo'é-ARG  
 'Ipuhána fez porcão análogo a esse Zo'é'.
- 56) Joʔé-arét,            Joʔé-arét,            Joʔé-arét  
 Zo'é-RTR            Zo'é-RTR            Zo'é-RTR  
 'os antigos Zo'é, os antigos Zo'é, os antigos Zo'é'.
- 57) **Joʔé-arét**            tajahú-Ø            Ipuhãd-a            Ø-rɔawák  
**Zo'é-RTR**            porcão-ARG        Ipuhãd-ARG        3-revirar  
 'os antigos Zo'é, (em) porcão, Ipuhána transformou'.
- 58) Ø-bɔ-ahí            Ø-iwí-rɔawák  
 3-CAUS-ruim        3-terra-revirar  
 'eles fizeram barulho, revirando terra'.
- 59) **iwí-a**            Ø-rɔwák,            iwí-a            Ø-ɛrɔwák,  
**terra-ARG**        3-revirar            terra-ARG        3-revirar  
 'reviraram terra, reviraram terra'.

Nas duas primeiras orações (exs. 54–55), *Ipuhána* é o constituinte de destaque; já na quarta oração (ex. 57) é *Joʔé-arét* e *tajahú-Ø* que passam a posições de destaque, pois *Jurusihúabýra* enfatiza que foram os antigos Zo'é que *Ipuhána* transformou em porções. Na sequência do relato (ex. 60), *Ipuhána* é omitido e *Jurusihúabýra* volta a dizer que ele (*Ipuhána*) fez os Zo'é, em que o objeto *Joʔé-arét* vem em primeira posição, mas em seguida (ex.

4 Ao relatar esse episódio mítico, *Jurusihúabýra* queria ver minha reação ao saber que os Zo'é antigos, recriados *Ipuháda*, haviam comido os próprios Zo'é transformados em porcão.

61), usa o verbo ‘fazer porcão’ derivado por meio do causativo, em composição com o nome ‘porcão’, sendo esse verbo colocado na primeira posição, visto que *Jurusihúabyra* quis enfatizar o feito de *Ipuhána*.

- 60) **jɔʔé-arét**       $\emptyset$ -japó       $\emptyset$ -japó  
**Zo’é-RTR**      3-fazer      3-fazer  
 ‘os antigos Zo’é (Ipuhána), ele fez’.
- 61)  **$\emptyset$ -bɔ-tajahú**       $\emptyset$ -bɔ-tadzahú      aʔé      tajahú- $\emptyset$ .  
**3-CAUS-porcão**      3-CAUS-porcão      então      porcão-ARG  
 ‘ele os fez porcão, os fez porcão, então (existiu) porcão’.
- 62) **aʔé**      Jɔʔé-arét      tajahú- $\emptyset$       ɔ-hɔ $\emptyset$       ɔ-hó      ɔ-hó  
**nisso**      Joʔé-RTRSP      porcão-ARG      3-ir      3-ir      3-ir  
 ‘então os antigos Zo’é, (já) porcões, foram, foram, foram’.

Mais adiante no relato (63) põe ênfase no predicado *o-ʔú*, enfatizando o fato do Zo’é ter comido porcão que teria sido Zo’é. Em seguida, ênfase é dada a *Ipuhána* que passa à primeira posição, mas finalmente a ordem SO- $\emptyset$  é retomada na finalização do relato.

- 63) **ɔ-ʔú**      ɔ-ʔú      tajahú- $\emptyset$       ɔ-ʔú      Ipuhãd-a      ɔ-ʔú  
**3-comer**      3-comer      porcão-ARG      3-comer      Ipuhãn-ARG      3-comer  
 ‘comeu, o porcão Ipuhãda comeu, comeu Ipuhãda comeu’.
- 64) **Ipuhãd-a**      ɔ-ʔú      ɔ-ʔú      tajahú- $\emptyset$   
**Ipuhãn-ARG**      3-comer      3-comer      porcão-ARG  
 ‘Niouhána comeu, comeu porcão’.
- 65) **Ipuhãd-a**      Jɔʔé-até      ɔ-ʔú      Jɔʔé- $\emptyset$       ɔ-ʔú  
**Ipuhãn-ARG**      Zo’é-até      3-comer      Jo’é-ARG      3-comer  
 ‘Nihpuhána comeu Zo’é verdadeiro, ele comeu Zo’é, ele comeu’.
- 66) **Jɔʔé- $\emptyset$**       tajahú- $\emptyset$       ɔ-ʔú  
**Zo’é-ARG**      porcão-ARG      3-comer  
 ‘Zo’é comeu porcão’.

Este relato, de natureza mítica, mostra claramente que a ordem dos constituintes dos enunciados Zo'é é sujeita à variação. Contudo, no início do relato, a introdução de informação nova chama pela ordem SOV, e essa mesma ordem ocorre no fecho do relato, quando é reiterado que Zo'é comeu porção (ele próprio), informação já dada anteriormente, mas que deve ser reiterada, para assegurar que ficou claro quem agiu sobre quem.

O relato seguinte é de autoria de *Bój*, um senhor de aproximadamente 40 anos na época, em resposta a perguntas minhas sobre quem havia enterrado o finado *Turú*.

Ana:

- 67) awá- $\emptyset$                       Turú-abír-a                       $\emptyset$ -jati?  
 quem-ARG                      Turú-finado-ARG                      3-enterrou?  
 'quem enterrou finado Turú?'

Bój:

- 68) **Tihūd-u**                      Tyhūd-u                      Turú- $\emptyset$                        $\emptyset$ -jati.  
**Tyhún-ARG**                      Tyhún-ARG                      Turú-ARG                      3-enterrar  
 'Tyhúna, Tyhúna Turú enterrou, enterrou'.
- 69)  $\emptyset$ -**jati-hú**                      Jo?é- $\emptyset$                       kād                      jikwét                      Jo?é- $\emptyset$   
**3-enterrar-INTS**                      Zo'é-ARG                      ASS                      muito                      Zo'é-ARG  
 'muitos o enterraram, muitos Zo'é'.
- 70) **Apīd-a**                       $\emptyset$ -jati                      dōwẽ  
**Apín-ARG**                      3-enterrar                      REP  
 'Apína o enterrou também'.
- 71) **Tadā- $\emptyset$**                        $\emptyset$ -jati                      dōwẽ  
**Tanã-ARG**                      3-enterrar                      REP  
 'Tanã o enterrou também'.
- 72) **Sitú- $\emptyset$**                        $\emptyset$ -jati                      dōwẽ  
**Sitú-ARG**                      3-enterrar                      REP  
 'Sitú o enterrou também'.

- 73) **Tawarí-∅**            ∅-jatí                    dɔwẽ  
**Tawarí-ARG**        3-enterrar            REP  
 ‘Tawarí o enterrou também’.
- 74) **∅-jatí-uhú-∅**,                    ∅-pohíj                    ∅-pohíj  
**3-enterrar-INTS-ARG**            R<sup>2</sup>-pesado                    R<sup>2</sup>-pesado  
 ‘o enterraram muitos; era muito pesado’.
- 75) **aʔé**            w-ere-há,                    Bój-bukú-pe,                    Sijũ-bukú-pe  
**então**    3-CC-ir                    Bój-comprido-LP                    Sijũ-cumprimento-LP  
 ‘então eles o levaram, (ele) era do comprimento de Bój, do comprimento de Sijũ’.

A primeira sentença em (ex. 68) apresenta a ordem SOV, trazendo uma informação nova, foco do discurso; já a segunda (ex. 69) apresenta a ordem VS, pois o que é destacado é o predicado; *∅-jatí-hú*, já presente na oração anterior, agora é o foco, centro da atenção, e com ele nessa posição inicial, *Kurú* enfatiza que a ação foi plural, muitos enterraram *Turú*. As orações seguintes (exs. 70, 71, 72, 73) mencionam cada Zo’é que participou do ritual do enterro de *Turú*, três dos quais consortes do morto, maridos de *Tanã*, como *Turú*, a própria *Tanã* e seus dois filhos, *Sitú* e *Tawarí*. E como o Zo’é é uma língua *pro-drop*, o objeto (*Turú*) de cada oração sendo conhecido, não é mais mencionado, razão pela qual nas demais sentenças há apenas o sujeito expresso sintaticamente e morfologicamente.

### Algumas considerações finais sobre ordem de constituintes em Zo’é

Os dados discutidos até aqui mostram que há flexibilidade na ordem de constituintes em orações declarativas em Zo’é e que essa flexibilidade é devida ao destaque que o falante quer dar a um ou outro constituinte. Foi mostrado que embora toda ordem de palavras seja possível em Zo’é, a ordem SOV é a que deixa claro quem age sobre quem, razão pela qual é a ordem mais frequente em início de enunciados, sempre que uma informação nova é dada, mas ocorre também no final de uma fala, reiterando o que foi enunciado no início da fala sobre quem age sobre quem.



Vimos que SOV é também a ordem encontrada em perguntas de conteúdo informacional como em:

76) awá dé Ø-nabi-pór-a Ø-pisák  
 quem 2 R<sup>1</sup>-orelha-conteúdo-ARG R<sup>1</sup>-furar  
 ‘quem tua orelha furou?’.

77) bí te Ana garabadú-hú-Ø Ø-buhú  
 onde FOC Ana gravador-INTS-ARG 3-guardar  
 ‘onde Ana guardou o gravador grande?’.

Em orações como no ex. 77, em que há topicalização de constituintes interrogativos adverbiais, a ordem SOV é requerida, portanto condicionada sintaticamente. Esse requerimento é ainda mais rígido em orações dependentes (subjuntivo/condicional) (ex. 78) e no modo gerúndio (ex. 79), mas neste, como o sujeito do predicado dependente é igual ao sujeito da oração principal, é, em situações excepcionais, expresso sintaticamente. E nesse modo, o objeto precede sistematicamente o verbo.

78) kurú-Ø út ɔ-hí-Ø r-esák  
 Kurú-ARG 3.vir 3CORR-mãe-ARG R<sup>1</sup>-ver  
 ‘Kurú veio para ver sua própria mãe’.

79) jí tajahú-Ø Ø-juké-rabê, a-obe’ú dé-we  
 1 porcão-ARG R<sup>1</sup>-matar-SUB, 1-dar 2-DAT  
 ‘quando eu matar porcão, dou a você’.

Conclui-se, portanto, que a flexibilidade da ordem de constituintes em Zo’é é restrita a orações no modo declarativo ou indicativo, sendo a primeira posição da oração a posição de foco, permanecendo como tal, mesmo quando ocupada por palavra interrogativa de natureza nominal como *awá* ‘pessoa’, traduzível para o português por ‘quem’, e *boʔẽ* ‘algo’ traduzível também por ‘o que’. Em suma, ordem de palavras em Zo’é tem motivações tanto sintáticas quanto pragmáticas a depender de modo e da hierarquia

referencial em que 3 encontra-se em posição inferior a 1 e 2 e também 2 em relação a 1.

Finalmente, em Zo'é, a ordem de palavras nos modos subjuntivo, gerúndio e nas orações interrogativas conta como evidência para a existência de uma ordem neutra, ou seja, não marcada, SOV. Por outro lado, orações declarativas apresentam alto grau de flexibilidade na ordem de palavras, pragmaticamente motivada, embora mesmo nesse modo SOV é a ordem que reduz ambiguidade na interpretação de quem age sobre quem. Entretanto, no exemplo seguinte, obtido em uma situação de fala natural, quando *Sinera 'ýt* me contou que certa vez uma cobra havia mordido *Bój*, sendo *bój* o nome genérico para cobra, é possível saber que foi a cobra que mordeu o rapaz *Bój* e não o contrário, apenas pelo que é pragmaticamente óbvio, e pelos diferentes contornos melódicos de cada repetição da informação:

- 80) *bój*      *bój*       $\emptyset$ -sɔʔú  
 cobra    cobra    3-morder  
 'cobra cobra mordeu'.
- 81) *bój*       $\emptyset$ -sɔʔú      *bój*  
 cobra    3-morder      cobra  
 'cobra mordeu cobra'.
- 82)  $\emptyset$ -sɔʔú      *bój*      *bój*  
 3-morder      cobra      cobra  
 'mordeu cobra cobra'.

Neste capítulo, apresentei uma primeira abordagem da ordem de palavras em Zo'é, com o objetivo de inventariar as possíveis ordens encontradas nessa língua, e de demonstrar, por meio de dados contextualizados de discursos naturais, quais as motivações para as diferentes ordens encontradas. Concluiu-se que o Zo'é apresenta características tanto de línguas configuracionais como de línguas não configuracionais, sendo a sua flexibilidade de ordem de palavras restrita a orações no modo indicativo ou declarativo e

ao condicionamento da hierarquia referencial existente. Concluiu-se também que essa flexibilidade é pragmaticamente motivada. Essas características podem ser igualmente observadas nas demais línguas Tupí-Guaraní conservadoras, o que pretendo demonstrar em trabalho futuro.

## Referências

ANCHIETA, Joseph de. **Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595.

AUSTIN, Peter. Word order in a free word order language: the case of Jiwarli. *In*: SIMPSON, Jane; NASH, David; LAUGHREN, Mary; AUSTIN, Peter; ALPHER, Barry (ed.). **Forty years on: Ken Hale and Australian languages**. Canberra: Pacific Linguistics, 2001. p. 205–323. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/252239654\\_Word\\_order\\_in\\_a\\_free\\_word\\_order\\_language\\_the\\_case\\_of\\_Jiwarli](https://www.researchgate.net/publication/252239654_Word_order_in_a_free_word_order_language_the_case_of_Jiwarli). Acesso em: 10 dez. 2022.

BAKER, Mark. Some subject/object non-asymmetries in Mohawk. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 9, p. 537-76, 1991.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo'ê com as línguas Tupí-Guaraní. **Moara**, Belém, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, n. 4, p. 47-76, 1996.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Some concepts and consequences of the theory of government and binding**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.

CHOMSKY, Noam. **Barriers**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Ordem dos constituintes e movimento em Tembê: minimalismo e anti-simetria**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

DUARTE, Fábio Bonfim. **Estudos de Morfossintaxe Tenetehára**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2007.

GREENBERG, Joseph H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *In*: GREENBERG, Joseph H. (ed.). **Universals of Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1963. p. 73–113.

HARRISON, Carl H. Typological disharmony and ergativity in Guajajara. **Work Papers of the Summer Institute of Linguistics**, University of North Dakota, v. 27, p. 73-106, 1983.

HARRISON, Carl H. Verb Prominence, Verb Initialness, Ergativity and Typological Disharmony in Guajajára. *In*: DERBYSHIRE, Desmond C. *et al.* (ed.). **Handbook of Amazonian Languages** – v.1. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986.

JELINEK, Eloise. Empty categories and non-configurational languages. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 2, p. 39-76, 1984.

HALE, Kenneth. **The position of Walbiri in a typology of the base**. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1980.

HALE, Kenneth. Warlpiri and the grammar of non-configurational languages. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 1, n. 1, p. 5-74, 1983.

HALE, Kenneth. Basic word order in two ‘free word order’ languages. *In*: PAYNE, Doris (ed.). **Pragmatics of word order flexibility**. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 63–82. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/252239654\\_Word\\_order\\_in\\_a\\_free\\_word\\_order\\_language\\_the\\_case\\_of\\_Jiwarli](https://www.researchgate.net/publication/252239654_Word_order_in_a_free_word_order_language_the_case_of_Jiwarli). Acesso em: 10 dez. 2022.

MITHUN, Marianne. When zero isn’t there. *In*: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTIC SOCIETY, 12., Berkeley, 1986. **Proceedings [...]**, Berkeley, University of California, 1986.

MITHUN, Marianne. Is basic word order universal? *In*: TOMLIN, Russel S. (ed.). **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 281-328.

PAYNE, Doris L. Information structuring in Papago narrative discourse. **Language**, v. 63, p. 783-855, 1987.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Sobre a natureza do caso argumentativo. *In*: QUEIXALOS, Francisco (org.). **Des noms et des verbes en tupi-guarani: état de la question**. 1. ed. Munique: LINCOM Europa, 2001. p. 103–114.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. You And I = Neither You Nor I: The Personal System Of Tupinamba. *In*: PAYNE, Doris L. (org.). **Amazonian linguistics: studies in lowland south american languages**. Austin: University of Texas Press, 1990. p. 393-405.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Revendo a classificação interna da família Tupí-Guaraní. *In*: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall’Igna (org.). **Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História**. Atas do I Encontro Internacional do GTLI da Anpoll, v. 1. Belém: Editora da UFPA, 2002. p. 327-337.

SEKI, Lucy. **Gramática do Kamaiurá** – uma língua indígena do Alto Xingu. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

SILVA, Tabita Fernandes. **História da língua Tenetehára: contribuição aos estudos histórico-comparativos sobre a diversificação da família tupí-guaraní do tronco tupí.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA, Márcia Maria Damaso. **O problema da não-configuracionalidade na língua Asurini do Trocará:** um fenômeno derivado da projeção dos argumentos verbais. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VIEIRA, Márcia Maria Damaso. A Manifestação de Tópico e Foco em Línguas da Família Tupi-Guarani. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 30, n. 3, 2014.



## A FAMÍLIA LINGUÍSTICA TXAPAKURA: UM BREVE HISTÓRICO PARA SUA CONSTITUIÇÃO

Selmo Azevedo Apontes  
Quesler Fagundes Camargos  
Geralda Lima de Vitor Angenot

### **Introdução**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) declarou 2022 como o primeiro ano da Década Internacional das Línguas Indígenas. Publicar este capítulo exatamente neste ano coaduna com os objetivos da Unesco, cujo propósito é promover, por meio da Década das Línguas Indígenas, a realização de ações de conscientização da necessidade urgente de se valorizar, preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas no mundo.

A nosso ver, é imprescindível difundir as pesquisas realizadas para o conhecimento dos povos e suas línguas, ainda mais quando se trata de uma análise, sobretudo histórica, para a constituição de uma família linguística considerada isolada até então pela literatura etnográfica. Diante dessas considerações iniciais, no presente capítulo, temos por objetivo, portanto, apresentar e discutir um breve histórico da construção da família linguística Txapakura, resultado de um trabalho em andamento, considerando as referências históricas às etnias e aos etnônimos que fazem parte dessa família linguística.

A respeito das famílias linguísticas brasileiras, Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), no capítulo 7, intitulado *Famílias Linguísticas Menores ao sul do Amazonas*, trata das línguas que não se incluem em nenhum dos grandes agrupamentos genéticos dos Tupí, Macro-Jê, Karib e Aruak. O autor afirma que, no vale do Guaporé e nos afluentes da margem direita do rio Madeira, no oeste de Rondônia e no sul do Amazonas, estendia-se até há não muito tempo uma das famílias linguísticas menos conhecidas, a família Txapakura. Diz o autor que a ela se filiam as línguas do Pakaanóva e dos Urupá em Rondônia e a dos Torá no Amazonas (e também a dos Moré na Bolívia).

O trabalho foi inicialmente possível, em termos metodológicos, por meio de levantamentos de dados das missões de Moxos e Chiquitos, os relatos e correspondências oficiais dos governadores gerais do Vice Reinado do Peru, relatos de missões portuguesas oficiais, viajantes e naturalistas, pesquisadores e cientistas. Nossa base de dados constitui-se essencialmente por Pastells e Mateos (período 1550–1800), Bueno (período 1750–1800), D’Orbigny (período 1600–1840) e Fonseca e Almeida (período 1800–1899). Foram considerados ainda os relatos presentes em Briton (1891), Marques (1908), Hanseman (1912), Crequi-Montfort e Rivet (1913), Nimuendaju e Bentes (1922), Nordenskiöld (1924), Metraux (1942), Rondon e Faria (1948), Ryden (1958), Loukotka (1963), Pinto (1986), Rodrigues (1986), Meireles (1986), Vilaça (1992, 2006), Everett e Kern (1997), Angenot-de Lima (2001), Ramirez (2010) e, por fim, Apontes (2015). Ao longo do texto, utilizaremos a mesma grafia que cada autor utilizou para referir-se a cada etnia ou etnônimo, destacando-as em itálico.

### **Registros dos séculos XVII e XVIII**

O registro da família linguística Txapakura iniciou-se nas expedições que resultaram nos primeiros contatos ocorridos desde o final do século XVI até as expedições realizadas em 16 de abril de 1618, a partir de Santa Cruz de la Sierra, que tinha por objetivo



fazer a “pacificação dos Moxos”. Nesse processo, os *Tapacuras* foram encontrados no caminho, juntamente com os Torocosis, cuja população era em torno de 15.000 indígenas. Deve-se destacar que Pastells e Mateo (1949) não informam se os Torocosis eram da mesma família linguística Txapakura.

Pastells e Mateo (1949), ao escreverem a respeito da história da Companhia de Jesus, segundo os documentos originais do Arquivo Geral, apresentam referências às missões de Santa Rosa, San Simón e San Miguel. É provável que essa missão de San Miguel não fosse a localizada no rio São Miguel, principalmente porque era muito comum as missões mudarem constantemente de localização, mantendo-se, no entanto, com o mesmo nome. Apesar disso, a rota do rio São Miguel era sim conhecida pelos jesuítas, haja vista que mapearam todos os rios tanto da margem esquerda quanto da margem direita do rio Itenes/Guaporé. Em trabalhos futuros, pretendemos aprofundar nossos estudos a respeito dessa missão, confrontando principalmente dados de Portugal e da Espanha.

Na *Carta del provincial de la Compañía de Jesús, de Lima, Baltasar de Moncada, al Excmo. Sr. Virrey, Conde de Superunda, de 1749-11-28*, essas três missões estão assim relacionadas:

*San Miguel*: Padre Gaspar de Prado, Padre Francisco Javier Pozzohoneli. – Casados, 1.198; viudos, 42; viudas, 80; solteros, 173; solteras, 58; niños, 673; niñas, 599; bautizados, 2.822; no bautizados, 622. Suma, 3.444.

*Santa Rosa*: Padre Atanasio Teodori. – Este pueblo se está fundando actualmente y está muy a los principios. Suma, 388.

*San Simón*: Padre Nicolás de Medinilla, Padre Gabriel Dias. Se está fundando actualmente y está muy a los principios. Suma, 493 (PASTELLS; MATEO, 1949, p. 748, grifo dos autores).

Ademais, destaca-se que, a respeito da missão de Santa Rosa, no rio Itenes ou Guaporé, era a única missão espanhola do lado di-

reito do Guaporé, pois somente foi citada no documento do Tratado de Limites, conforme se vê no seguinte trecho:

*Copia a la letra de los capítulos que irán expresados y se sacaron del Tratado auténtico formado sobre la línea divisoria de límites de esta América entre las dos Coronas de España y Portugal, que Su Majestad remitió a Su Excelencia el Virrey del Perú con Real Cédula de 24 de agosto de 1751. Capítulo 14. Su Majestad Católica, en su nombre y de sus herederos y sucesores, cede para siempre a la Corona de Portugal todo lo que por parte de España se haya ocupado o que por cualquier título o derecho pueda pertenecerle en cualquiera pertenecientes a Portugal desde el monte de los Castillos Grandes y su falda meridional y ribera del Mar, hasta la cabecera y origen principal del río Ibicuy, y también cede todos y cualquiera pueblos y establecimientos que se hayan hecho por parte de España en el ángulo de tierras comprendido entre la ribera septentrional del río (848) Ibicuy y la oriental del Uruguay, y los que se puedan haber fundado en la margen oriental del río Pepire y en pueblo de Santa Rosa, y otros cualesquiera que se puedan haber establecido por parte de España, en la ribera oriental del río Guaporé [...] (PASTELLS; MATEO, 1949, p. 849, grifo dos autores).*

De acordo com o Tratado de Madri, a suposta missão de São Miguel não ficava no rio São Miguel e nem no rio Itenes (Guaporé). No entanto, há diversos autores que citam a missão de São Miguel, que tinha sua localização fluida: em algumas referências se encontrava na desembocadura do mesmo rio, ao passo que em outro trabalho ficava no médio São Miguel.

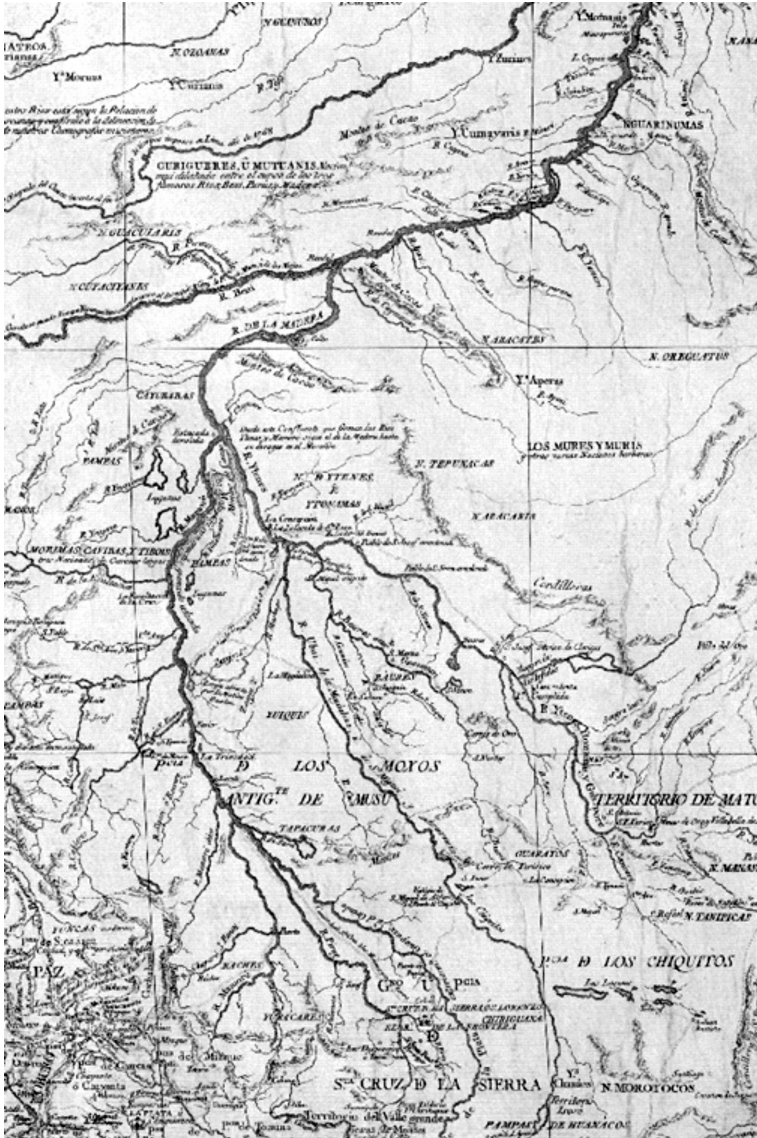
Em 1776, houve uma viagem do Pe. Noronha, vigário geral do rio Negro, na qual ele cita os povos *Turá*, *Orupá* e Cauaripuná (NORONHA, 1862). Provavelmente ele passou em uma missão chamada Abacaxís que se localizava no rio Madeira, já próximo à embocadura do rio Solimões. O interessante é que, nessa missão, ele cita que havia habitantes *Orupá*, que geograficamente estavam

um pouco distantes da localização atual. Eles poderiam ter descido o rio Urupá em direção ao rio Machado e depois seguido em direção ao rio Maici ou Marmelos, próximos dos *Turá* (ou *Torá*), que eram falantes de uma língua próxima, pois fazem parte da mesma família linguística. “Há no rio da Madeira muito cação, e gentio, cujas nações mais conhecidas, e distintas são: Arara, Marupá, Pama, *Turá*, Matanaui, *Orupá*, Tocumã, Mamí, Cauaripuná, Yuquy, Yauaretiuara” (NORONHA, 1862, p. 29-30, grifo nosso). Há ainda a informação de expedição de guerra contra os índios da nação *Torá*, em represália aos ataques às aldeias (missões) de Canumá e Abacaxis. Esse povo foi obrigado a realizar um deslocamento forçado, de modo que parte ficou agregada à aldeia (missão, vila) de Abacaxis (Vila de Serpa) e outros “ficando porém muitos, que por mais remotos não foraõ invadidos, ou escaparão do furor da guerra” (NORONHA, 1862, p. 76).

Há um interessante *Mapa Geográfico de América Meridional, Dispuesto y Gravado por D. Juan de La Cruz Cano y Olmedilla*, datado de 1775 (cf. Figura 1), cujas referências e localizações dos povos indígenas são importantíssimas e muito interessantes para se entender e refletir sobre processos de movimentos migratórios dentro de um mesmo território, o que permite inclusive uma melhor compreensão da extensão territorial ocupada por um povo. Pode-se afirmar, no entanto, que muitas informações foram obtidas a partir dos missionários jesuítas que aldearam muitos povos em um só lugar, embora possuíssem muitas informações sobre os locais e os habitantes que encontraram.

É preciso ter ainda cuidado na leitura do mapa, considerando que os nomes dos rios foram posteriormente alterados. O antigo nome do rio Guaporé, por exemplo, é denominado de Itenez. Na localidade onde é o município de Costa Marques, Rondônia, que compreende a região que vai do rio Cautário até o rio São Miguel, encontra-se a referência de Itenez e Itonama. Assim, segundo as informações dos missionários jesuítas, esses dois povos — *Itenes* e *Itonama* — estavam na região entre Forte Príncipe da Beira e Costa Marques.

Figura 1 – Mapa Geográfico de América Meridional (recorte)



Fonte: Olmedilla (1775).

Do lado da Bolívia, as referências citam que esse povo *Itenes* ficava entre a desembocadura dos rios Baures (Blanco) e do antigo rio São Miguel (San Miguel e Machupo). Interessante a denomina-

ção de Itonama no mesmo lugar que os *Itenes*, pois não fazem parte da mesma família linguística, fato que Cardus (1886) apresenta por meio de uma breve lista de palavras comparadas com vários povos. Provavelmente deveriam ser parte do contingente trazido pelos missionários jesuítas, quando fundaram a missão de Santa Rosa, onde hoje é Conceição (Forte Príncipe da Beira).

Partindo para o centro de Rondônia (ver Figura 1), na região serrana, na mesma direção, encontra-se a referência de “*Los Morés e Muris*”. Entre os *Itenes* e o *Morés*, há uma referência aos *Tepunakas* e, abaixo dele, uma referência aos Abacaxis.

Os *Tapakura* estão localizados próximos a um lago (Rogagua-do?) que desemboca no rio Mamoré. Essa é uma citação conhecida desde as primeiras incursões dos governadores de Santa Cruz de la Sierra, o que pode ser visto nos mapas das missões jesuíticas que também os cita nesse mesmo local. Já em relação aos *Itenes* e *Morés*, por exemplo, serão citados no final do século XIX e referenciados apenas do lado boliviano. No seu lugar, serão localizados outros nomes no início do século XX, nos mapas da comissão Rondon e dos demais pesquisadores.

Bueno (1771) afirma que os *Tapacura*, durante o período de missões jesuíticas, conviviam com os Chiquitanos e com os Moxos. Dessa forma, já estavam nas missões de base linguística Aruak e Chiquitana. Mostra ainda que, na missão de San Simon, falava-se *Muré* (Moré) e, entre Santa Ana e San Borja, além da língua Mobína, falava-se também *Moré* e *Ocorona*. Parece que o *Orocona* era aparentado com o *Moré*, mas o autor não apresenta mais informações.

### **Registros do século XIX**

Alcides D’Orbigny (1845) afirma que, das 35 nações catalogadas nas Missões Jesuíticas de Moxo (Bolívia), por Diego de Eguiluz (1696), foram agrupadas, e depois de relacionadas, foram reduzidas a 10 nações. Entre elas, estavam o *Chapacura*, o *Itenes* e o

Pacaguara. Em seguida, o autor tece um comentário que vai persistir até Rivet (século XX), de que os *Itenes* pertencem evidentemente ao mesmo ramo que os Moxos (Aruak). Ele foi o primeiro a apresentar evidências linguísticas de parentesco entre *Chapakura* ou *Tapakura* e *Kitemokas*. O autor também traz interessantes informações da situação desses povos e as localizações em antigas missões, bem como sobre as línguas francas utilizadas nas missões de Moxo, El Carne e Baure.

Martius (1867, p. 22), na seção dos índios da Província do Mato Grosso, cita os índios *Cautários*, *Lambys*, *Pacaa Novas* e *Itenes*. Esse autor dispõe de um conjunto significativo de materiais históricos de diversos viajantes que passaram pela região, dentre os quais se destacam as fontes históricas de D'Orbigny (1845). Martius (1867) destaca também os povos *Chapacuras* e os Pacaguara em torno dos *Itenes* (p. 240) e \**Guariteré*, dos Cabixis, Mequens, *Cautarios* (p. 250). Depois faz referência a um povo que denominou de *Lambys*, que estava situado no rio São Simão (p. 251). Mais à frente, faz referência aos povos *Cautariôs*, *Cautarúz*, *Caturiás* e *Cutriás*, além disso especifica que havia multidões numerosas e desconfiadas nos três rios dos Cautarios. Afirma que, como os Patetens e *Lambys*, eles são pacíficos, apresentam o nariz machucado ao redor dos lábios. O autor também cita, já na seção 14, os *Pacas-novas* ou *Pucanova*, que estavam no rio Madeira, entre os graus 11 e 12. Por fim, o autor faz referência aos *Itenés*, que são apresentados ao norte dos anteriores na margem oriental do rio Madeira. Afirma ainda que é incerto se eles coincidem com os *Ité* ou *Iten*, que D'Orbigny (1845) lista como membros dos Moxos.

Fonseca e Almeida (1899) apresentam dados históricos especialmente em relação às diversas fontes sobre a missão de Santa Rosa, La Estacada, e posteriormente Forte Príncipe da Beira, principalmente por meio do Mamoré-Guaporé, que era a via imprescindível para manter a posse das minas descobertas ao redor de Vila Bela da Santíssima Trindade (por volta de 1730). Há que se ter maiores informações, de preferência em museus e centros de arquivos, sobre



a missão de São Miguel. Os jesuítas espanhóis fundaram várias missões com esse nome, ao longo das missões de Chiquito e de Moxos.

Cardus (1886) apresenta um relatório da situação da década de 1880 sobre povos *Chapakura* do lado da Bolívia. Em relação aos *Itunes*, dizia que eram conhecidos sob o nome de Guarayos, mas sabiam que não eram de “raça Guarani” — o uso desse nome já era citado por D’Orbigny (1845). Cardus (1886, p. 287) também afirmava que “Ellos ocupan todo El território comprendido entre El rio Itenes y el Mamoré, desde enfrente de Exaltación hasta El punto de las *Piedras*, incluso los ángulos que forman las confluencias de los rio Machupo, Itonama y Blanco”. O autor atestava ainda que falavam língua distinta dos demais grupos próximos. Seus dados linguísticos foram tomados de D’Orbigny (1845) e acrescentados com as viagens.

La *chapakura* la hablaban los índios llamados *chacacuras*, de raza chiquitanas, los cuales á fines del siglo pasado fueron encontrados sobre El rio Blanco y transportados al pueblo del Cármen de Mojos. Dichos índios ya se han olvidado de su própria lengua, y solo pude conversar con una mujer de mucha edad, que todavía se acordaba de Ella, y de la cual me servi como de intérprete para apuntar algunas palabras en dicha lengua, apuntes que no continúe por ver que eran muy parecidos à la lengua *napeka* (CARDUS, 1886, p. 308, grifo nosso).

## Registros do século XX

Em anos seguintes, Brinton (1891) não confirmou as alegações de Von Martius que tentou relacionar os *Chapakura* com os Guaches do Paraguai, uma tribo mista ligada ao tronco Guaycuru do Chaco. De acordo com Brinton (1891, p. 305-306):

O Chiquito, o Mobima, o Caniciana (Canichana), o Cayubaba, o Itonama e o *Ocorona* permanecem até agora não relacionados a nenhum tronco [linguístico]. Os vocabulários dos

cinco primeiros foram preservados, mas nada do *Ocorona*. Provavelmente é idêntico ao *Rocorona*, no qual o professor Teza publicou alguns textos. Não consegui identificá-lo com nenhuma outra língua. Hervas une ambos com o *Herisebocona* como um único tronco.

Marques (1908, p. 20) cita os índios *Miguelenses* ou *Miguelinhos*, “assim chamados os índios que habitam o rio S. Miguel”. Ainda afirma que “Não resta, pois, dúvida que além das tribus ribeirinhas, muitas outras há pelos espigões da Serra dos Paricis, que, ao longe, e n’uma media de 14 legoas mais ou menos, acompanha o rio Guaporé e delle se aproxima no forte do Príncipe da Beira” (MARQUES, 1908, p. 21). Hanseman (1912) faz o registro dos *Pawumwa* nesse mesmo rio São Miguel e confirma linguisticamente que são *Txapakura*.

Crequi-Montfort e Rivet (1913, p. 120) apresentam um resumo dos estudos e propõem reunir sobre o nome de “Família Linguística Čapakura” idiomas, da parte baixa da Bolívia: *Čapakura*, *Tapakura*, *Huachi*, *Kitemoka*, *Pawumwa*, *Napeka* e *Iten*. Além disso, coloca nesse mesmo grupo, mas com reservas, *Rokorona* e *Moré*, além das seguintes etnias: *Chapakuraka*, *Rokorona*, *Rokotona*, *Orokotona*, *Rotoronho*, *Okorono*, *Herisobokono* ou *Hericebokono*. Apesar de haver a presença maciça dos povos falantes de Arawak que acabaram por influenciar, mesmo que linguisticamente, através de empréstimos, algumas línguas Čapakura do lado boliviano, eles afirmam que a família Čapakura não pertence à família Arawak.

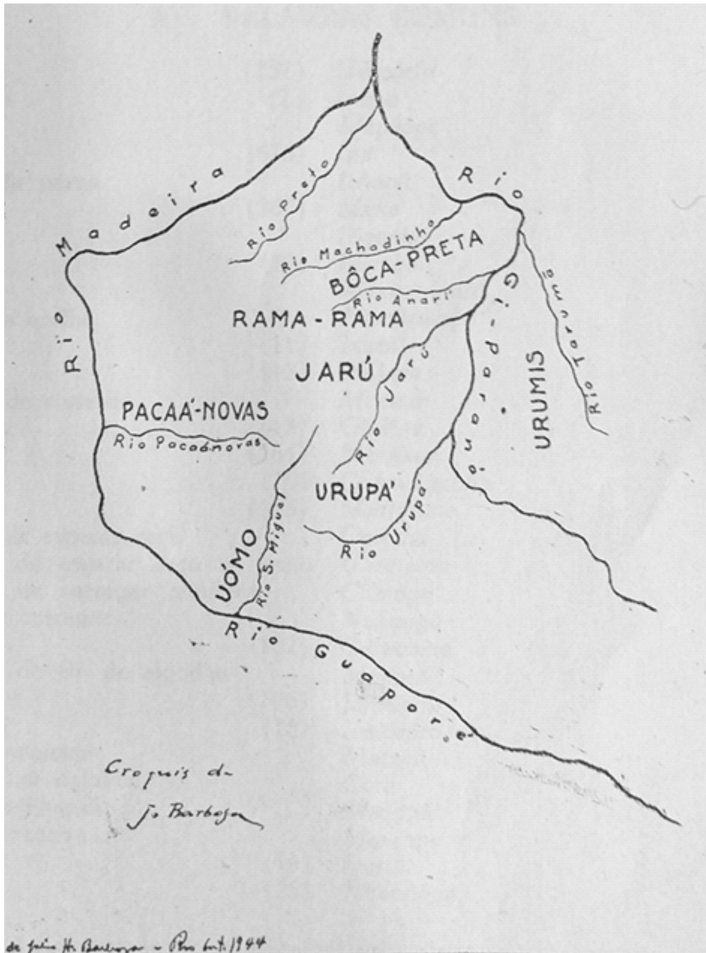
Nimuendaju e Bentes (1922) fizeram um trabalho comparativo de verificação se os *Chapakura* faziam parte do grupo Tupi, acrescentando dados de línguas do lado brasileiro. Assim, eles apresentam uma lista na qual comparam o Tupi com *Urupá*, *Torá*, *Matanawi* e *Múra*. Não encontraram similaridades com o Tupi, mas verificaram que o *Urupá* e o *Torá* são parecidos. A partir desses vocabulários e dos relatórios de outros autores, passaram, então, a propor a classificação *Chapakura-Whanham*, da área do Madeira:



colocando a pequena família em uma área desde o rio Mamoré e Baures (Bolívia) até o rio São Miguel (Brasil) e o alto Madeira, no encontro do rio Ji-Paraná com o Madeira (onde estavam localizados os *Torá*). Vale notar que a nascente do rio São Miguel (onde se localizava a tribo dos *Pawumwa*) é a serra Pacaas Novos, a qual é a nascente de vários rios com nomes que sugerem ser a região dos antigos moradores: *Cautário*, *Cujubim*, *Urupá* e *Jaru*. A partir da comparação das palavras, foi-se estruturando a família linguística *Chapakura-Whanham* com as línguas dos povos: (a) *Chapakura* (*Tapakura*), *Kitemoka*, *Iten* (*Moré*), do lado esquerdo dos rios Guaporé, Mamoré e Madeira (Bolívia); e (b) *Pawumwa*, *Urupá*, *Torá*, do lado direito dos mesmos rios (Brasil). Posteriormente, novos dados desta família linguística foram acrescentados a partir de viagens de Nordenskiöld (1913-1914), o qual, explorando o rio São Miguel, denominou o povo indígena que encontrou de *Huanyam* (*Wanham*, de Nimuendaju).

Rondon e Farias (1948) apresentam informações sobre povos da família linguística *Txapakura*. No *Vocabulário dos Índios Jarú, Urupá, Uómo e Pacaá-Novo* (*Pacahánova ou Pacaánovas*), os autores organizaram com o concurso do índio Aranguí (da tribo *Jaru*), coletado por Barbosa na Colônia Indígena “Rodolfo Miranda” (1927), localizada na foz do Jamari, um aldeamento para onde eram levados índios de várias denominações, os remanescentes das batalhas dos seringais, em 25 de janeiro de 1927 (RONDON; FARIAS, 1948, p. 203-209). Depois, apresentam um mapa (Figura 2) de Barbosa com a “Região ocupada pelos índios *Jarú*, *Urupá*, *Uo'mo* e *Pacaá-Novos*” (RONDON; FARIAS, 1948, p. 211). Os *Jarú* estavam próximos da nascente do atual rio Jarú, assim como os *Urupá*. Os *Uómo* estavam localizados no rio São Miguel — este povo recebeu diversas denominações a depender dos viajantes e pesquisadores. E os *Pacaá-Novas* estavam no rio Pacaánovas.

Figura 2 – Região ocupada pelos índios Jarú, Urupá, Uo'mo e Pacaa-Novos



Fonte: Rondon e Farias (1927, p. 211).

Rondon e Farias (1948) fazem ainda uma classificação das línguas *Chapakura*. No Quadro Sinótico das Tribos Indígenas Brasileiras (p. 12-24), os *Turá* ou *Torá* não foram incluídos como *Chapakura*, mas como foram classificados Araras ou Caraíbas. Uma lista de palavras rápidas seria suficiente para colocá-los junto ao grupo *Urupá*. Por outro lado, os Arikême foram considerados *Chapakura* (*Urupá*). Contudo, pela própria lista vocabular contida no Glossário,

pode-se perceber a não filiação ao *Urupá*. No entanto, como era um Tupi “diferente”, foi alocado estranhamente como *Chapacura*. Os Boca-Negra foram classificados como *Urupá*, sem apresentar uma lista vocabular.

Os *Pacaá-Novo* iam da margem esquerda do rio Mutum-Paraná até o rio Pacaás-Novos. O *Uião* deve ser uma notação da palavra *wayam*, e suas variantes *oiam*, *onham*, *wiyam*. *Uairi*, por sua vez, possivelmente é uma forma de registro da palavra *Wari'* (1ª pessoa do plural inclusiva, nós, gente, pessoa), que na verdade não é um etnônimo, mas foi usado como tal. No mapa, aparece o Uaiticuzê no rio Ouro Preto, que, conforme Rondon e Farias (1948), não é *Urupá* — a nosso ver, caso não seja, deve significar um nome para referenciar a alguma coisa e não um povo. *Uomo* ou *Miguelenho* aparece bem localizado no rio Manoel Correa, no rio São Miguel. Outra denominação é *Miguelenho Wanham*. A denominação de *Wanham* foi equivocada, pois representa e denomina “branco, não índio”, ou seja, alguém de fora da comunidade. O *Urupá* era certamente parte do grupo *Urupá*. A lista de palavras confirma a união. Porém, não se sabe se há ou não remanescente desse grupo. *Xai* deve ser o nome *xayí*, nome de um personagem mitológico dos *Wari'*, ou *Pacaá-Novo*. A localização o identifica realmente entre o grupo *Urupá*. Esses nomes identificadores situam-se em uma área que vai desde o rio São Miguel até próximo do rio Jamarí, e depois subindo em direção às nascentes dos rios em que se localiza a serra do Pacaás-Novos.

Estranhamente aparece uma classificação de *Urupá* e outra *Chapacura*. Esse segundo nome aparece nas classificações realizadas por viajantes e pesquisadores da parte boliviana. Rondon e Faria (1948) trabalham com a denominação de *Urupá* para o mesmo grupo. Muitas vezes a falta de informação dos outros registros sobre os mesmos povos ou denominações utilizadas para localizá-los leva a escolhas equivocadas. Na Apresentação do Glossário, feita pelo Cel. Amílcar A. Botelho de Magalhães — Secretário do C.N.P.I, há a citação da falta de informações etnográficas nos museus bra-

sileiros, conjugado ao seu desconhecimento, enquanto nos museus estrangeiros figuram conhecimentos e informações interessantes e profícuas sobre os indígenas do território brasileiro.

Quando a Comissão frechou para os sertões, nós, os brasileiros, éramos exatamente quem tinha menos autoridade para dizer dos indígenas de Mato-Grosso, a respeito dos quais pouco ou quase nada sabíamos de conhecimento próprio; os únicos estudos etnográficos em que hauríamos noções sobre esses selvícolas era subscritos por estrangeiros, entre os quais os Drs. Karl Von den Steinen, Paul Ehrenreich e Max Schmidt. [...] O nosso descaso por êstes estudos era agravado pela indigência dos nossos museus, sobretudo o Museu Nacional, onde, fora a coleção Guido, da tribo Borôro, doada por D. Maria do Carmo de Malo Rego, só se encontrava um ou outro artefato de algumas tribos, ao passo que as montras (sic) dos museus estrangeiros, particularmente os da Alemanha, exibiam ternos completos de armamento, de objetos domésticos e de indumentária das tribos do alto-Xingu, dos Bacairís, dos Parecís, dos Borôros e outros. [...] Resta-nos agora, pois, firmar nossa proeminência no terreno dos estudos linguísticos e etnográficos (RONDON; FARIA, 1948, p. 8-9).

Roquete Pinto (1935) apresenta uma excelente perspectiva de localização dos povos indígenas nas margens dos rios, na região de Rondônia. Especificamente ele apresenta uma boa localização a partir de coleta de dados históricos realizados pelos viajantes. Assim, cita no rio São Miguel o povo *Uomo-Miguelenho* e, na região entre os rios São Miguel e o Cautário, margeando o rio Itenes/Guaporé, os *Huanyam*. Depois do rio Cautário, seria o território dos *Morés*, povo também da mesma família *Txapakura*.

Cada pesquisador vai nomear os povos que se encontram em uma mesma região com nomes diferentes. Se tivéssemos mais dados linguísticos, poderíamos comprovar se se trata realmente de um mesmo povo, com diferentes clãs internos: e quem sabe esses clãs internos seriam identificados com os diversos nomes registrados

pelos pesquisadores. Talvez seriam parte de um grande grupo tal qual o grupo *Wari*’, possuindo 8 subdivisões internas.

Uns dos pesquisadores que primeiro classificaram a família Txapakura foram Crequi-Montfort e Rivet (1913), que utilizaram uma classificação interna da família linguística *chapakura-wanyam*. Dessa forma, eles organizaram a família linguística em dois grupos principais: um grupo *chapakura*, que ficava na margem esquerda do rio Guaporé, na região da Bolívia; e o outro grupo *wanyam*, que ficava na margem direita do rio Guaporé, especificamente os *Miguelinhos*, *Yaru*, *Urupá*. Essa mesma classificação foi seguida por Nimuendaju e Bentes (1922). No entanto, na década de 1920 ainda não se tinham dados dos povos que compõem o grupo *Wari*’. Esse fato é comprovado através do mapa de Roquete Pinto (1935), que mostra um vazio depois da região do município de Guajará-Mirim. Os dados foram conseguidos principalmente através da Comissão Rondon, com Barbosa Faria, em 1927 e publicado em 1948.

Metraux (1942, p. 86) agrupa várias línguas na família *Chapakuran*. No entanto, não apresenta referências, nem de lista vocabular para agrupá-los, muito menos se falava ainda as línguas dos referidos povos. Ele inclui na família os povos de língua *Chapakura*, *Kitemoca*, *Rokorona*, *Itenes* ou *Moré*, *Huanyam* (*Abitana* ou *Pawumwa*), *Kumana*, e erradamente insere Arara e Arikême.

Manson (1950) suspeita que o *Wanyam* parece ser o *Pawumwa* já apresentado por Hanseman (1912), de tal forma que este último etnônimo não voltou a ser utilizado. De acordo com Manson (1950, p. 278, grifo nosso):

Até a presente data [1950], eles têm sido considerados um dos grupos *Chapacuran* do Guaporé, e são aceitos por Métraux (Handbook, vol. 3, p. 398) e por Nimuendajú (mapa) como tal. O último [Nimuendajú] considera *Abitana Wanyam* como uma subdivisão, o primeiro como um sinônimo. Contudo, Lévi-Strauss, que faz estudos nessa região, acredita em um ramo (grupo?) linguístico *Huanyam*, consistindo de

*Mataua Cujuna (Cuijana), Urunamakan, Cabishí, Cumaná, Abitana-Huanyam* de Snethlage, e *Pawumwa* de Hanseman. Somente os últimos quatro são conhecidos pela ciência, e os dois últimos provavelmente constituem um grupo. Todos esses são comumente considerados como *Chapakura*, com a exceção do Cabishí, cujo nome parece ser aplicado a muitos grupos de diferentes afiliações linguísticas.

Stig Rydem (1958) estudou o grupo *Moré* e fez um resumo histórico dos relatos referentes aos povos *Chapakura*. Ele possuía dados inéditos de Heinrich Snethlage (Museu de Berlin), que havia visitado a região no início do século XX. Segundo os dados de que dispunha: *Cautáyos (Cautário, Kaw tayo)* e *Kaerenam* eram *Moré*, ao passo que *Itoreauhip* era uma “tribo” independente. Também encontrou similaridades do *Moré [Itenes]* com *Pacanosas [Wari]*. Detectou também que a língua *Moré* era diferente das línguas dos Mojos, Sirionó, Baures e Guarayos.

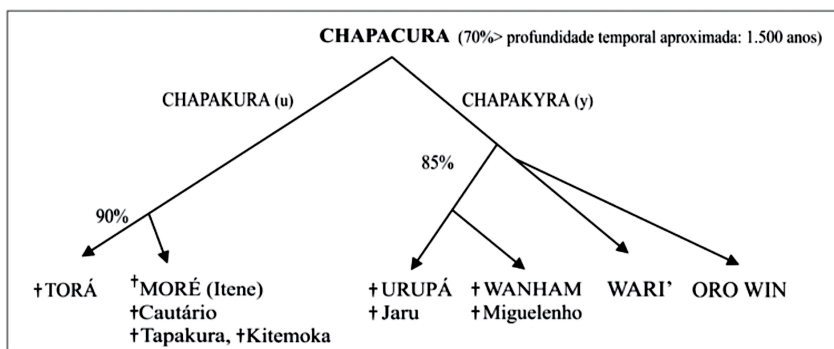
Comparando os dados do *Pawumwa* com os de outros povos próximos, coube a Loukotka (1963) realizar mais acréscimos, embaçado nas listas de palavras dos demais membros dessa família linguística em dados coletados por Snethlage, Bóglar, Ferreira (da Comissão Rondon) e Nimuendaju. Acrescentou membros na família linguística *Txapakura* com informações de Hanseman sobre o *Pawumwa* e com dados sobre o *Abitana, Kumaná* e *Wañám*, verificando que eram da mesma família linguística. Depois, comparando dados do *Jaru* e o *Urupá*, também comprovou que eram muito próximos. Assim, Loukotka (1963, p. 18):

Segundo informações de Snethlage (109, 110), também colocamos em nossa classificação comum (99, p. 1112) o dialeto *Abitana* na família linguística *Čapakura*. O povo desta tribo vive nas nascentes do rio São Miguel, território de Rondônia. Dos manuscritos de Snethlage (III), dei um exemplar deste dialeto que pertence à língua *Wañám*.

Mais recentemente, Angenot-de Lima (2001) apresenta 27 etnônimos para a família *Chapakura*. Contudo, a autora afirma que 11 deles são apenas notas etnográficas: *Jamari, Tapoaya, Kutiana, Matáwa, Urunamakam, Kujuna, Muré, Itoreahip, Rokorona, Herisobokono* e *Kusikia-Manasi*. Os outros 16 etnônimos possuem registro vocabular: *Torá, Urupá, Jarú, Oro Win, Kuyubi (Kaw Tayo), Kumana, Uomo, Pawumwa, Abitana, Kabishi, Miguelenho, Moré, Chapakura (Tapakura), Kitemoka, Napeka, Oro Wari*. Na lista da autora, dos provavelmente extintos, estão quase todos, com ressalvas: *Kuyubi(?)*, *Oro Win (Oro Towati')*, *Moré* e *Oro Wari'* (Os Wari', na verdade, se subdividem em oito subgrupos, que se autodenominam como *Oro Mon, Oro Nao', Oro Waram, Oro Eo, Oro Waram Xiyein, Oro At, Kao Oro Waye* e *Oro Yowin*).

Ramirez (2010, p. 187) faz uma análise dessa pequena família linguística e estabelece uma proposta para o grupamento das línguas *Chapakura* (Figura 3), considerando que vários dos registros étnicos são etnônimos sinônimos como: *Torá, Moré* e *Itene*, que seriam co-dialetos. Os *Abitana, Pawumwa, Miguelenho, Uomo* e *Kabishi*, para o autor, são *Wanyam*. Os *Cautário, Cujubim, Rokorono, Matawá, Kumaná, Itene* e *Herisobocono* são *Moré*. Assim, a lista diminuiu consideravelmente e o autor esboçou a seguinte classificação:

Figura 3 – A família Chapakura



Fonte: Ramirez (2010, p. 21).



Essa classificação aproxima-se da proposta de Nimuendaju e Bentes (1922), que classifica a família *Chapakura-Wanham*. Podemos ver que várias dessas línguas já estão extintas: *Torá*, *Cautário*, *Urupá*, *Jaru*, *Wanham* e *Miguelenho* (Brasil) e *Tapakura* e *Kitemoka* (Bolívia). Por fim, há o *Moré*, na Bolívia, em avançado processo de desaparecimento. Outra língua que ainda se encontra em uma fase bastante preocupante é o *Oro Win* no Brasil. Contando com aproximadamente uns 3.000 falantes, há também o grupo *Wari'*, que, mesmo não se situando entre as línguas seriamente ameaçadas de extinção, encontra-se em franca desvantagem com a língua portuguesa.

### Considerações finais

Tendo em vista o que foi discutido neste capítulo, verifica-se que os indígenas pertencentes à família linguística *Txapakura* habitavam uma ampla região que ia desde o rio Valle Grande, também chamado de Rio Grande, que descia da província da Santa Cruz de la Sierra, cercado por povos da família Tupi ao sul e leste, Arawak e Pano a oeste, Tupi ao norte e Pano a Leste. Há registros também de povos da família *Txapakura* que viveram no rio Mamoré, nas missões Jesuíticas de San Inácio, nas proximidades de Trinidad (Bolívia). Assim, na parte da Bolívia, as etnias da família *Txapakura* habitavam, segundo os registros, próximos às desembocaduras dos rios Mamoré com Guaporé, Machupo, Itonama, San Ramon/Martin/Baure, Baure/Guaporé (Itenes). Próximo à confluência do Baure com o Itenes há o Rio São Miguel, que era o limite de etnias *Txapakura* do lado brasileiro em direção ao sul. Subindo para a direção norte, os limites chegavam até o rio Cautário. A partir desse ponto, se estendia para os contrafortes da Serra dos Pacaas Novas e Serra dos Parecis. Caso interessante é o dos *Torá*, que é a etnia que se localiza no extremo norte, situado no rio Marmelo (já na região do Amazonas). Das etnias presentes na Bolívia, apenas se sabe dos *Moré* que ainda falam a língua. Já do lado do Brasil, em Rondônia, apenas os *Wari'*, com seus diversos membros, e os *Oro Win* falam



a língua. É necessária ainda mais pesquisas sobre a situação sociolinguística dos demais membros dessa família e confirmar se de fato não há mais falantes, tais como: *Jaru* e *Urupá*. Além disso, é imprescindível verificar a situação sociolinguística dos *Torá*. Quem sabe um intercâmbio entre membros da família linguística Txapakura sobreviventes consigam delimitar e reconstruir não somente a grande família, mas o significado de formar parte de uma família linguística comum, partilhando saberes e fazeres milenares do curso dos rios na confluência do Baure ao Mamoré.

## Referências

ANGENOT-DE LIMA, Geralda. **Description phonologique, grammaticale et lexicale du moré, langue amazonienne de Bolivie et du Brésil**. 2002. 954 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Leiden, Leiden, 2002.

APONTES, Selmo Azevedo. **Descrição gramatical do Oro Waram (Wari’/Pacaa Nova, Txapakura)**: fonologia, morfologia e sintaxe. 2015. 343 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BRINTON, Daniel Garrison. **The American Race**: a linguistic classification and ethnographic description of the native tribes of north ad south America. New York: N. D. C. Hodges, 1891.

BUENO, Cosme. Description de Provincias pertenecientes al Obispado de Sta. Cruz de la Sierra *In.*: BUENO, Cosme. **El conocimiento de los tiempos**: Ephemeride... [Lima]: En la Calle de la Encarnacion, [1771]. p. 221-260.

CARDUS, José. **Las misiones Franciscanas entre los Infieles de Bolivia**. Description del estado de ellas em 1883–1884, com uma noticia sobre los caminos y tribus salvajes. Una muestra de varias lenguas. Curiosidades de Historia Natural y un mapa para servir de ilustracion. Barcelona: Libreria de la Inmaculada Concepcion, 1886.

CREQUI-MONTFORT, Georges; RIVET, Paul. Linguistique bolivienne. La famille linguistique □apakura. **Journal de la Société des Américanistes**, tomo 10, n. 1, p. 119-171, 1913.

D’ORBIGNY, Alcides. **Description Geográfica, histórica y Estadística de Bolivia**. Paris: Libreria de los Señores Gide y Compañía, 1845.

EVERETT, Daniel L.; KERN, Barbara. **Wari'**: the Pakaas Novos language of Western Brazil. London; New York: Routledge, 1997.

FONSECA, José Severiano; ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Voyage autour du Brésil**. Editions pour les Américanistes. Rio de Janeiro: A. Lavignasse, 1899.

HANSEMAN, John Diederich. Some notes on the Pawumwa Indians of South America. **American Anthropologist**, n. 14, p. 333-349, 1912.

LOUKOTKA, Cestmír. Documents et vocabulaires inédits de langues et de dialectes sud-américains. **Journal de la Société des Américanistes**, tome 52, p. 7-60, 1963.

MARQUES, Manoel Esperidião da Costa. **Região Ocidental de Mato Grosso: Viagens e estudos sobre o Valle do Baixo Guaporé. Da cidade de Matto Grosso ao Forte do Príncipe da Beira**. Rio de Janeiro: Typ. E Pap. Hildebrandt, 1908.

MARTIUS, Karl Friedrich Philip von. **Beiträge zur Ethnographie und Sprachenkunde Amerikas zumal Brasiliens**. Leipzig: Friedrich Fleischer, 1867.

MASON, J. Alden. The language of South American Indians. In: STEWARD, Julian H. **Handbook of South American Indians**. Washington: Government Printing Office, 1950.

MEIRELES, Denise Maldi. **Os Pakaas-Novos**. 1986. 525 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 1986.

METRAUX, Alfred. **The native tribes of eastern Bolivia and Western Matto Grosso**. Washington: United States Government Printing Office, 1942.

NIMUENDAJU, Curt; BENTES, Euclides Henrique do Valle. Document sur quelques langues peu connues de l'Amazonie. **Journal de la Société des Américanistes**, tomo 14-15, p. 215-222, 1922.

NORDENSKIÖLD, Erland. **Exploraciones y aventuras em Sudamérica**. Trad. Gudrun Birk e Angel E. García. La Paz: APCOB, 2001.

NORDENSKIÖLD, Erland. **Forshungen um Abenteuer in Südamerika**. Stuttgart: Strecker und Schroder, 1924.

NORONHA, José Monteiro de. **Roteiro da viagem da cidade do Pará, até as últimas colônias do Sertão da Província**. Escripito na Villa de Barcellos pelo Vigário Geral do rio Negro, no anno de 1768. Pará: Typographia de Santos & Irmãos, 1862.

PASTELLS, Pablo; MATEOS, Francisco. **História de la Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay (Argentina, Paraguay, Uruguay, Perú, Bolívia y Brasil) según los documentos originales del Archivo General de Indias**. Tomo VIII. Madrid: Librería General de Victoriano Suarez, 1949. p. 1760–1768.

PINTO, Emanuel Pontes. **Caiari**: Lendas, Proto-História e História. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1986.

RAMIREZ, Henri. Etônimos e topônimos no Madeira (séculos XVI–XX): um sem-número de equívocos. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 2, n. 2, dez. 2010.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

RONDON, Cândido Mariano da Silva; FARIA, João Barbosa de. **Glossário geral das tribos silvícolas de Mato-Grosso e outras da Amazônia e do Norte do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948.

ROQUETE-PINTO, Edgar. **Rondônia**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RYDEN, Stig. **Los índios Moré**: notas etnográficas. La Paz: Ministerio de Educacion, 1958.

VILAÇA, Aparecida. **Comendo como gente**: formas do canibalismo Wari’ (Pakaa Nova). Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

VILAÇA, Aparecida. **Quem somos nós**: os Wari’ encontram os brancos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.



## NOMENCLATURA, TAXONOMIA E RELAÇÕES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS NA FLORA APURINÃ (ARUÁK)

Sidi Facundes  
Alice Braga  
Francisco Apurinã

### **Introdução**

Apurinã é uma língua indígena pertencente ao ramo Purus, da família linguística Aruak, falada nos afluentes do Rio Purus, no estado do Amazonas. A língua Apurinã vem sendo estudada por Facundes (2000) e pelo grupo de pesquisa liderado por ele e que inclui orientando(a)s e ex-orientando(a)s seus, buscando contribuir para o registro, conhecimento e fortalecimento dessa língua. Nos dias atuais, o Apurinã tem, aproximadamente, entre sete e dez mil indivíduos, e sua língua é falada por uma pequena porcentagem estimada em torno de 10% (com base em nossas observações de campo de 1990 até o presente). Em sua maioria, os Apurinã são, portanto, monolíngues em português; entre os falantes de Apurinã, a maioria é bilíngue em português e Apurinã; e o número de falantes monolíngues em Apurinã tem reduzido significativamente desde 1990, quando Facundes teve o primeiro contato com o povo. Nos casos em que os pais falam Apurinã, os filhos e filhas, em geral, possuem conhecimento passivo da língua, ou seja, compreendem até certo ponto, conseguem lembrar algumas palavras, mas não conseguem interagir em Apurinã. O risco de a língua deixar de ser falada em

um futuro breve pode ser atestado pelo fato de a imensa maioria dos falantes fluentes ser constituída de pessoas idosas, e de a língua não estar sendo transmitidas às crianças. Dessa forma, o trabalho que envolve o registro e a análise linguística é imprescindível, bem como a produção de materiais didático-pedagógicos voltados para a educação escolar indígena e para o fortalecimento da língua, costumes tradicionais e história.

Diante do exposto, o presente capítulo examinará algumas questões que emergiram durante o processo de elaboração do glossário dos termos da flora Apurinã, e, partir disso, a relação desse povo com o seu meio natural. O glossário da flora Apurinã foi parte do trabalho de mestrado de Braga (2022), conta com aproximadamente 400 termos da língua em questão, e visou conceber um material que pudesse auxiliar na aquisição/domínio de vocabulário, assim como proporcionar, na modalidade escrita, informações linguísticas e culturais sobre os termos da flora. A partir disso, caracterizaremos a morfologia e a semântica dos termos da flora Apurinã, baseados em autores como Berlin (1992), Cruse (2000), Facundes (2000), Freitas (2017), e Lima-Padovani (2016, 2020). Ao tentarmos descrever os termos da flora, percebemos que tal descrição requer não apenas a identificação dos referentes semânticos e das propriedades gramaticais desses termos, mas também a identificação das maneiras como os indivíduos apurinã se relacionam com esses termos e com o meio natural do qual a flora faz parte. Aqui destacaremos inicialmente a taxonomia tradicional da flora e o que ela revela ou sugere sobre a cosmovisão tradicional do povo, e a relação entre o povo Apurinã e as plantas do seu meio natural; em seguida, apresentaremos o fenômeno do duplo vocabulário e como ele pode ser compreendido como um conjunto de formas linguísticas que codificam relações semânticas e pragmáticas que são usadas no cotidiano apurinã associadas a interações com elementos do meio natural; finalmente, apresentaremos uma descrição do estado das relações entre os Apurinã e elementos da natureza dentro da cosmovisão desse povo.

## Descrição da Nomenclatura dos Elementos da Flora Apurinã

Os conceitos da flora em Apurinã, como em qualquer outra língua, são expressos pela categoria gramatical nomes, especialmente os nomes simples. Em Apurinã, os nomes simples são marcados conforme sua (in)alienabilidade, e esta distinção é visível a partir das marcações morfológicas, conforme Facundes (2000). Os nomes inalienáveis são nomes obrigatoriamente possuídos, ou seja, a posse está presente na entrada lexical deles, de modo que eles não recebem sufixo marcador de posse. Nos casos em que tais nomes possam ser usados sem um possuidor, a posse obrigatória deve ser suspensa pelo acréscimo do sufixo *-txi*. Assim, *kywy* literalmente significa ‘cabeça de’, e o conceito ‘cabeça’ (sem possuidor) é *kywĩ-txi*<sup>1</sup>.

Há dois tipos de nomes inalienáveis: classificatórios e não classificatórios. Os não classificatórios são lexicalmente possuídos, com formas não presas, e nunca ocorrem com o sufixo *-txi*. Já os classificatórios referem-se às formas presas, ou seja, “só ocorrem como parte de uma palavra base ou com uma forma pronominal ligada a eles (como em *y-tsuta* (3sg.m-nc.tronco.de) (‘tronco dele’))” (FREITAS, 2017). Deste modo, *-tsuta* ‘tronco de’ é obrigatoriamente possuído, sendo este uma parte de um todo (árvore), e ocorre em vários outros nomes, como *ãamynatsuta* ‘tronco de árvore’, *ukutsuta* ‘tronco de árvore de uku’, entre outros que são exemplificados por Facundes (2000).

Em Apurinã, há duas subcategorias de nomes classificatórios: NC1 e NC2. Os NC1 referem-se a partes do corpo e elementos da floresta, têm apenas o sentido literal, com o seu significado de origem preservado e funções classificatórias semanticamente determinadas. Facundes (2000) exemplifica o termo *-katy* ‘galho/ramo fino de árvore’ como um significado ‘fonte’, aparecendo em: a) *ymamary-katy*, sendo *-katy* o nome classificatório que indica que o jenipapo é uma árvore fina; b) *ãã-myna-katy* como um galho fino de uma

1 A mudança de “y” para “i” nasalizado é acionada pela presença do sufixo *-txi*.

árvore; c) *kumery-katy*, em que *-katy* refere-se a uma árvore pequena de mandioca, que se assemelha a galhos finos. Neste último caso, o significado é entendido dentro do domínio semântico das partes das plantas.

Os NC2 têm em seus domínios de origem as plantas e elementos do corpo, e além dos sentidos literais, podem também ter sentidos metafóricos. Por exemplo, a forma *-myna* teria ‘tronco de (árvore)’ como significado de origem, mas pode ser usada também para indicar os sentidos ‘grande’, ‘longo’, ‘arredondado’, ‘cilíndrico’ de outros conceitos, fora do domínio de plantas, como em *lãtehna-myna* ‘lanterna’ (FACUNDES, 2000).

Além das questões de base morfológica que o estudo dos termos da flora abrange, é importante ressaltar a semântica, isto é, como a língua Apurinã distribui os elementos da flora em diferentes grupos. Cruse (2000) descreve a taxonomia como um subconjunto de hipônimos, ou seja, palavras que possuem um sentido mais específico. A taxonomia envolve questões referentes à categorização, conforme as semelhanças entre membros de mesma categoria, e a distinção entre membros de categorias distintas. A taxonomia apresenta dois tipos: a *folk* (ou popular) e a científica. O sistema de categorização científica tem como objetivo organizar os componentes em agrupamentos hierárquicos, e baseia-se na ideia de que espécies semelhantes morfológicamente estão mais relacionadas entre si. A taxonomia folk também classifica e compreende o mundo, pois os povos desenvolveram sua própria maneira de entender como os seres se relacionam uns com os outros e suas formas de categorização (LOPES *et al.*, 2010).

Dessa forma, é pertinente comparar o sistema taxonômico *folk* com o tradicional científico, pois a finalidade desses sistemas de organizações consiste em compreender o mundo e classificá-lo a partir da relação entre os diferentes seres. Na classificação científica temos o Reino Vegetal agrupado a partir de uma hierarquia que contempla **filo, classe, ordem, família, gênero e espécie**. Este sistema agrupa



as espécies desse reino a partir de semelhanças morfológicas, e cada espécie recebe um nome científico composto por duas palavras que correspondem ao gênero e espécie (CALBAZAR, 2017). O sistema de classificação indígena de plantas também agrupa as plantas a partir de semelhanças, bem como por seus usos, ou quanto aos alimentos consumíveis/não consumíveis. No Quadro 1, podemos comparar alguns termos da flora Apurinã com a terminologia científica, e ver que há termos da flora apurinã em que, assim como na classificação científica, uma única espécie corresponde a um nome específico em Apurinã para designar um ser:

**Quadro 1 – Termos da flora Apurinã**

<b>Português</b>	<b>Apurinã</b>	<b>Científica</b>
1. cipó ambé	<i>xîpitsa/uapetsa</i>	<i>Philodendron spruceanum</i>
2. cipó preto	<i>mamuri</i>	<i>Philodendron corcovadense</i>
3. cipó de tracuá	<i>katxipukyrytsa</i>	<i>Philodendron megalophyllum</i>
4. banana comprida	<i>Ithanukari/ipiukaare</i>	<i>Musa x paradisiaca</i>
5. banana baié	<i>ĩthupekare</i>	<i>Musa acuminata</i>

**Fonte: Acervo da Língua Apurinã, Grupo de Estudos sobre Línguas e Culturas da Amazônia**

Ainda segundo Berlin (1992) e Cruse (2000), na categorização da taxonomia folk é comum encontrarmos três níveis hierárquicos: **superordenado**, **genérico** e **subordinado**. No caso do Quadro 1, os termos apresentados corresponderiam ao nível subordinado, equiparando-se ao nível espécie da taxonomia vegetal científica. No Quadro 2 temos a categorização de termos da flora apurinã a partir dos três níveis da classificação científica:

**Quadro 2 – Categorização de termos da flora Apurinã**

Português	Superordenado	Genérico	Subordinado
1. folha		<i>xique</i> ‘folha de palha’	<i>tsupa</i> ‘folha da comum’
2. cipó		<i>yypitsa/Ukapi-ta/ iaiaru</i> ‘cipó comum’	<i>katxipukyrytsa</i> ‘cipó de tracuá’
3. fruta	<i>amãteery</i> ‘todo tipo de fruta’	<i>txipukury</i> ‘fruta’	<i>anãna</i> ‘abacaxi’
4. pama		<i>pama</i>	<i>kaxiari</i> ‘pama cabeluda’

**Fonte:** Acervo da Língua Apurinã, Grupo de Estudos sobre Línguas e Culturas da Amazônia

Como mostra o Quadro 2, o nível superordenado é mais difícil de ocorrer em Apurinã; ou seja, na taxonomia tradicional apurinã não é comum haver um termo que seja definido a partir dos mesmos graus de diferenças morfológicas dos seres considerados na taxonomia científica. Uma das poucas exceções é o termo para ‘todo tipo de fruta’, ‘amãteery’. Já o nível genérico é nomeado em Apurinã para uma vasta quantidade de elementos da flora, pois abarca uma multiplicidade comum, como *xike* ‘folha’, *yypitsa* ‘cipó comum’, e *nhipukury* ‘alimento humano’. Por fim, temos o nível subordinado, que contempla várias espécies de plantas. É importante ressaltar que, dentro deste nível, os Apurinã, em alguns casos, fazem distinção quanto ao alimento humano e não humano, o que nos revela que há critérios para o não consumo, como espécies de plantas que são consumidas somente por certos tipos de animais, como a paca, cutia e matrinchã.

## Termos da flora e relações no léxico apurinã

A partir da constatação de que a nomenclatura da flora apurinã não inclui a maioria dos termos superordenados presentes na taxonomia científica nos perguntamos se isso significa que os indivíduos apurinã não percebem os mesmos graus de diferenças morfológicas, ou se há outras maneiras em que essas ou outras diferenças morfológicas entre os elementos da flora são expressas na língua. Nesta seção demonstraremos como essa pergunta pode ser respondida através de um exame da estrutura composicional dos termos para a flora apurinã e de algumas relações semânticas envolvendo o uso de duplo vocabulário.

Em relação à estrutura morfológica dos termos para a flora apurinã, estes fazem uso de nomes classificatórios (FACUNDES, 1994, 2000), ou seja, nomes presos que ocorrem produtivamente em nomes compostos para descrever propriedades relacionadas a formas, dimensões ou consistências (os CN1 mencionados na seção anterior), como mostram os itens 1–3. Em 1, temos quatro termos para diferentes tipos de árvores, sendo que os termos em 1a–b apresentam o nome classificatório *myna*, que denota objetos com a forma cilíndrica, rígida e espessa, ou seja, formas similares a troncos de árvores; já os termos em 1c–d apresentam o nome classificatório *ke*, que denota objetos com a forma alongada, possivelmente flexíveis e finas, similares a galhos finos de árvores ou árvores com caules finos:

- 1 a. *uku-myna* ‘árvore do uku’
- b. *txipary-myna* ‘bananeira’
- c. *kumyry-ke* ‘árvore da mandioca’
- d. *kimi-ke* ‘árvore de milho’

Em 2a–c os termos se referem a tipos de cipós, e todos apresentam como terminação o nome classificatório *tsa*, usado com objetos alongados e flexíveis, similares a barbantes:

- 2 a. *xĩpi-tsa* ‘cipó ambé’
- b. *tape-tsa* ‘cipó timbóaçú’
- c. *ãa-py-tsa* ‘cipó titica’

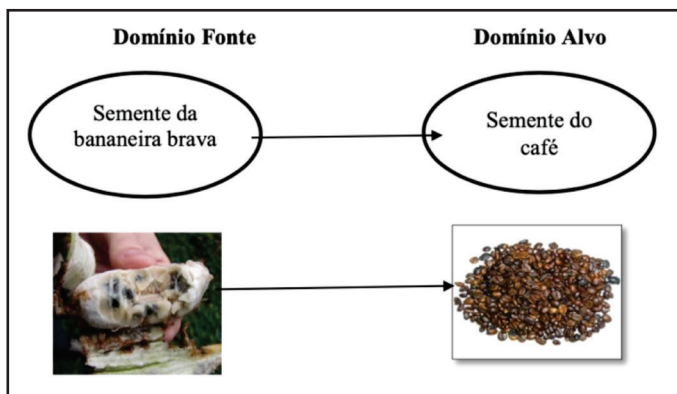
Finalmente, em 3a-c, temos termos para frutas ou grãos pequenos, todos marcados por *ky*, nome classificatório usado para objetos pequenos, frequentemente arredondados, similares a pequenos caroços ou sementes:

- 3 a. *tsapery-ky* ‘açai’
- b. *katy-ky* ‘fruta-pão’
- c. *kimi-ky* ‘grão de milho’

Os dados em 1–3 são apenas uma pequena amostra do produtivo uso de nomes classificatórios em Apurinã, e ilustram como os Apurinã agrupam elementos da flora a partir de características da forma, dimensão e consistência desses elementos, escolhendo o nome classificatório apropriado. Assim, concluímos que, em Apurinã, ao invés de serem agrupados em uma classe rotulada por um termo superordenado, muitos elementos da flora incluem em sua composição morfológica morfemas (nomes classificatórios) que descrevem suas propriedades físicas em termos de dimensão, forma e consistência.

Além do uso dos nomes classificatórios, Apurinã tem também o fenômeno do duplo vocabulário, em que dois termos com referentes distintos podem ser usados um com o sentido do outro. Apesar de esse fenômeno ter sido observado já nos primeiros contatos com a língua no início dos anos 90 (FACUNDES, 1994, 2000), ele só foi descrito recentemente no trabalho de Lima-Padovani (2016, 2020). Os dados que seguem são provenientes de Lima-Padovani (2020), e mostram os tipos de relações que os Apurinã estabelecem entre os elementos da flora, e, em alguns casos, até mesmo entre estes e elementos da fauna, através do uso do duplo vocabulário. No Gráfico 1, vemos que o termo para ‘café’ é o mesmo termo para semente da bananeira silvestre, dada a similaridade física percebida entre ambas as sementes:

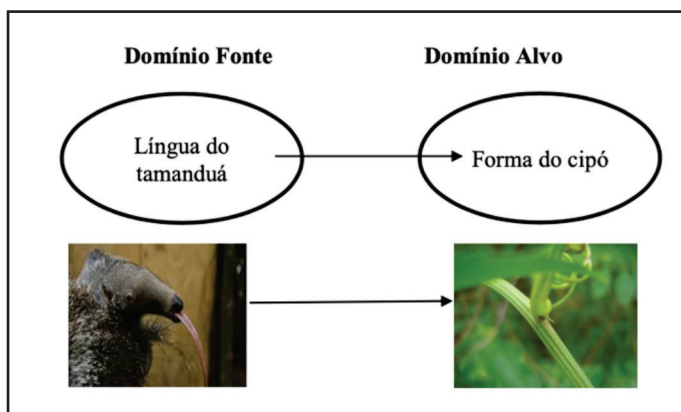
Gráfico 01



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 173

No Gráfico 2, os termos para ‘língua de tamanduá’ e um ‘cipó’ com forma similar são usados um pelo outro:

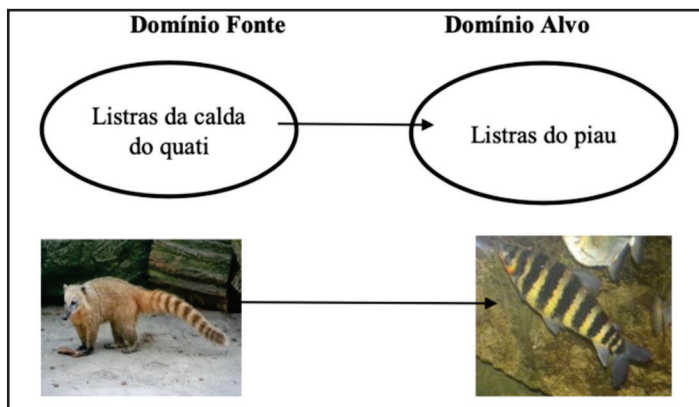
Gráfico 02



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 174

No Gráfico 3, os termos para ‘quati’ ‘piauí (peixe)’ são usados um pelo outro, tendo por base a similaridade entre as malhas do peixe e as malhas da cauda do quati:

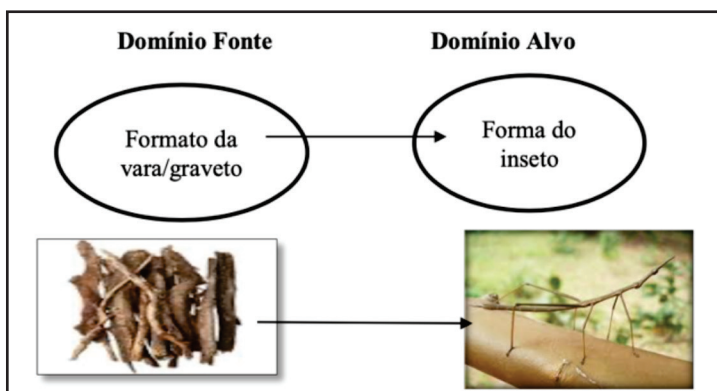
Gráfico 03



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 174

No Gráfico 4, algo similar ocorre com os termos para ‘graveto’ e o inseto ‘bicho pau’, dada a perceptível similaridade entre eles:

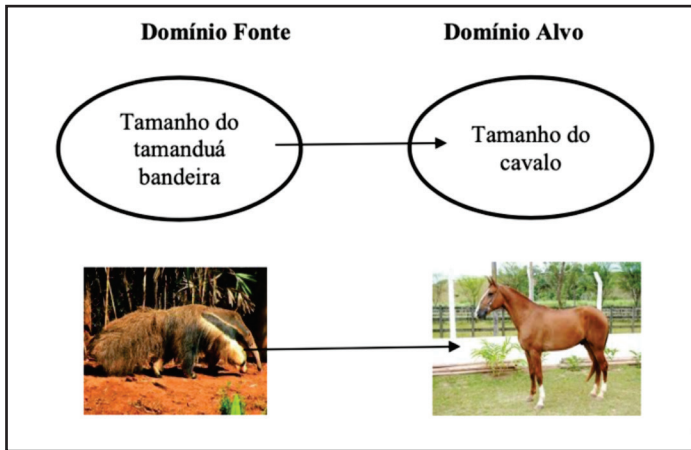
Gráfico 04



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 175

No Gráfico 5, os termos para ‘tamanduá bandeira’ e ‘cavalo’ são usados um pelo outro dada a comparação de tamanho entre eles:

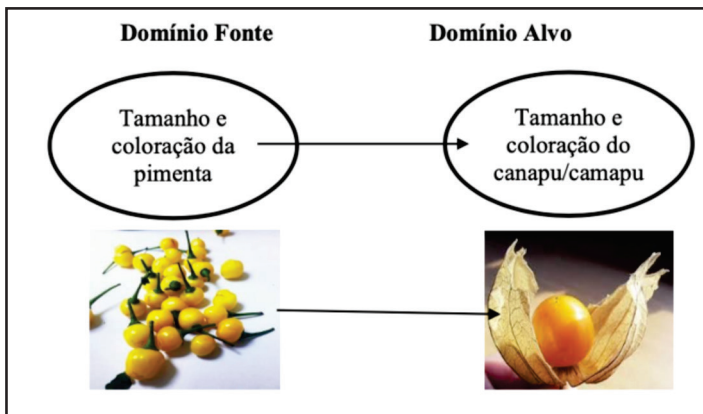
Gráfico 05



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 175

No Gráfico 6 os termos para ‘pimenta’ e ‘camapu’ são usados pelo outro, dada a similaridade no tamanho, forma e cor entre elas:

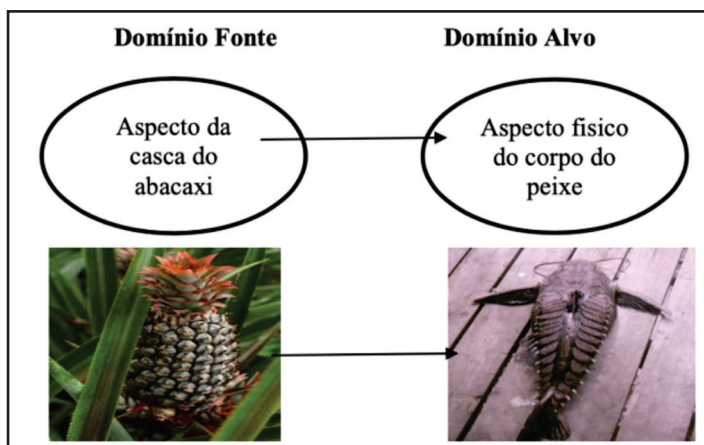
Gráfico 06



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 176

No Gráfico 7 os termos para ‘abacaxi’ e ‘acari (peixe)’ são usado um pelo outro, dada a similaridade entre as cascas de ambas:

Gráfico 07



Fonte: Lima-Padovani, 2020, 177

Portanto, o intercâmbio de sentidos envolvidos no uso do duplo vocabulário sugere que este é motivado por observações semântico-pragmáticas que os Apurinã fazem na vida cotidiana dentro do seu ambiente natural, observando as similaridades físicas entre os elementos naturais, incluindo flora e fauna. Apesar de Apurinã fazer pouco uso de termos superordinados para capturar propriedades compartilhadas por diferentes conceitos da flora, a língua, entretanto, expressa o compartilhamento de características físicas entre elementos da flora e mesmo entre estes e outros domínios semânticos através do uso dos nomes classificatórios e do duplo vocabulário.

### O Lugar da Flora no Universo Apurinã

Para situar a abordagem aqui adotada sobre a flora no contexto dos territórios Apurinã devemos partir da saída épica de *kairyku*<sup>2</sup> ‘casa ou buraco de pedra’ para *yputuxity* ‘do outro lado do mar ou nas costas do mundo’ presente na cosmologia apurinã, movimento que marca a relação do povo Apurinã com os diferentes mundos, territórios, ecossistemas e seus habitantes, humanos e não humanos.

2 Local em que se deu a origem do povo Apurinã (ver APURINÃ, 2019).



Partindo dessa perspectiva, é impossível pensar ou falar de qualquer assunto que esteja dissociado dos territórios, das vidas que neles existem e do conhecimento ancestral que é repassado de uma geração para outra. Assim, estabelece-se com os territórios um convívio de interdependência, promovido pelos *tuty kusanaty* ‘pajés ancestrais’, através das socialidades e das relações diplomáticas com outras terras e com os seres guardiões controladores de diferentes espaços, seja na terra, água, ar ou nas camadas celestiais, incluindo os *kymyrury* ‘habitações dos espíritos’.

A mata e seus mais diversos *kymapury* ‘caminhos’ permitem que os Apurinã realizem suas mais diferentes e relevantes atividades. Nessa medida são também espaços de conhecimento, transmissão, troca, reconexão, equilíbrio espiritual e manejo, marcados por eminentes acordos e negociações. Tudo acontece nos *kymapury*; aqui os Apurinã pensam, sonham, planejam, fazem acordos, tomam decisões, discutem, mas também namoram e se reproduzem.

Falar da flora no campo do conhecimento *pupykary* ‘apurinã’, é falar de milhões de espécies de árvores e/ou plantas, onde cada uma delas — independentemente de seu tamanho ou nome — possui relevância para o meio em que vive, para a humanidade, para o equilíbrio e manutenção do planeta, cujo substrato dessa relação com os Apurinã está no cerne daquilo que elas representam do ponto de vista de suas simbologias, ontologias, epistemologias, valores e crenças. Partindo desse entendimento, poderíamos fazer uma lista intensa de algumas espécies para falar de seus mais peculiares e relevantes aspectos, mas como essa não é a proposta deste tópico, vou me ater apenas a três delas, por serem plantas compostas de agencialidade e ontologias: *kinhari* ‘buriti’, *sukunaky* ‘taboca’ e *kuriwa* ‘joari’.

O *kinhari*, além de fornecer um delicioso vinho, sua haste serve para a criação de *upu* (uma espécie de larva que faz parte da alimentação apurinã). Suas palhas servem para confecção de saias, comumente usadas por homens e mulheres durante o *kyynyry* (xin-

gané<sup>3</sup>) e para a produção de diferentes objetos. Além disso, o olho do buriti (palha nova) serve para ser conduzido por quem participa do *kyynyry*, momento em que esses objetos passam a ter agencialidade e restrições, daquilo que pode ou não acontecer, cujo resultado vai depender do tratamento de quem os manejam.

O canto Apurinã é um meio de nos conectar com os seres espirituais e encantados, mas também de convidá-los para participar do *kyynyry*, eles ficam ali até o final da festa — de modo que o chefe do buriti é um desses seres. Assim, quando o ritual é concluído, é necessário que o dono do *kyynyry* se desloque até um igarapé mais próximo e lá deposite as folhas do *kinhari*. Somente assim, o espírito do buriti entende que já está na hora de ele ir embora, caso esses princípios culturais não sejam seguidos, doenças e mortes podem acontecer na aldeia. Os *kinhariakury* ‘buritizais’ são espaços particulares e respeitados, ninguém pode passar por eles fora de hora, fazendo barulho, rindo ou brincando, caso isso aconteça corre o risco de pessoas serem encantadas, sobretudo, as crianças por serem as mais frágeis.

Não menos importante do que o *kinhari*, existe também nos territórios o *kuriwa*, presente na terra desde os primórdios da humanidade, como afirmas os *tuty* ‘velhos sábios’. O *kuriwa* não é uma árvore comum, ela é reconhecida pelos Apurinã como “árvore espírito”...” por ser habitações de agências espirituais e que flecham pessoas que não respeitam a natureza. Por isso, é também um ser ontológico e com agencialidade. Os Apurinã se reportam a esse espírito, de “bicho flechador” ou “flechador da mata”. A flechada dele dói bastante, e, se não houver imediatamente a intervenção de um *kusanaty* ‘pajé forte’, a pessoa vai a óbito em poucos dias. Além da cura realizada pelos *kusanaty*, há também outra forma de curar a pessoa flechada, a qual se dá por meio de uma planta denominada ‘tipi’ ou ‘mucuracá’. O *kuriwa* é bastante temido e respeitado pelos Apurinã, conforme enfatizou *Katãury*<sup>4</sup>: “Ali

3 Um dos principais rituais do povo Apurinã, que comemora a passagem do espírito de quem faleceu.

4 *Katãury* é filho do *tuty* Camilo (Matuma), morador da TI Peneri/Tacaquiri, Aldeia Vera Cruz, município de Pauini/AM. Esse depoimento foi concedido ao Yumunry (Francisco Apurinã) no mês de fevereiro de 2021.

do outro lado do rio, tinha um pé de joarí, mas o barranco o levou. Um dia eu estava passando por ele, quando de repente senti a tacada no pescoço, direitinho como se uma flecha entrasse na minha carne, senti muita dor naquela hora, cheguei a chorar de dor. Quando cheguei em casa reclamando para meu pai, ele pediu para eu pegar algumas folhas de tipí, depois machucar elas e passar sobre a dor. Como aqui na aldeia tem muito pé de tipí, segui os ensinamentos do velho e minutos depois, já não estava mais sentindo dor. Fiquei bonzinho”.

Para finalizar, essa breve abordagem sobre a flora e sua relação de alteridade com os Apurinã, mencionaremos sucintamente a *sukunaky* (taboca ou bambu), planta que foi também objeto de pesquisa de Pós-Doutorado de Iumunyry (APURINÃ, 2019). Falar de taboca para os Apurinã é como falar de uma pessoa da família com quem esse povo se relaciona há muito tempo, relação que geralmente é traduzida nas histórias orais, contudo encontradas nas memórias de sábios e sábias de nosso povo. Histórias que refletem um passado e um tempo profundo que, apesar das transformações socioculturais impostas por diferentes fatores históricos, principalmente a colonização, esse povo mantém viva na sua relação de respeito e alteridade com a taboca, cujo tempo, considerado realmente profundo, não restringe-se a um período de 10 anos; pelo contrário, muito mais de 100 anos, desde os tempos ancestrais. Sua relevância alcança patamares transcendentais, traduzidas em sua organização social, agencialidade, incidência sobre os espaços terrestres que habitam e nos animais que acolhem os tabocais como suas residências, conforme ensinou Katãury (pai de Francisco Apurinã):

O *sukunakynape* ‘tabocal ou floresta de taboca’, num primeiro momento, serve como residência de diferentes espécies de animais, tais como: o *xutuiu* (jaboti), *manity* (veado), *kuã* (macaco zogue-zogue), *txuary* (macaco de taboca) e outros. Já num segundo momento, serve como refúgio, ou melhor, como hospital para recuperação de animais que chegam doente, sobretudo, quando é baleado ou atingido pelo ser humano ou mesmo por outro animal. Eles chegam muito

doente e só saem quando estão recuperados. Enquanto esses animais permanecem em estado de recuperação, eles ficam sob a proteção dos chefes da taboca e nenhum predador se aproxima para fazer algum tipo de maldade com eles. (KATÁURY – *In memoriam* – Rio Branco, abril de 2019).

## Considerações Finais

Neste trabalho, examinamos as maneiras como elementos do léxico apurinã para a flora informam sobre as relações, interações e construções cosmológicas do povo apurinã. Na nomenclatura e taxonomia da flora quando comparada à taxonomia científica tradicional, observamos que é rara a presença de termos superordenados nessa língua na classificação de elementos da flora. Vimos que a língua faz uso de nomes classificatórios, como parte da estrutura morfológica dos nomes da flora, para expressar similaridades de forma, tamanho e consistências entre esses elementos. Além disso, vimos ainda o uso do duplo vocabulário, em que dois elementos com referentes distintos são usados um pelo outro, estabelecendo assim relações perceptuais e comportamentais entre os diferentes elementos naturais, entre eles elementos da fauna.

Finalmente, na seção anterior, a contribuição de *Iumunyry*, membro do povo apurinã, grande estudioso e conhecedor do universo apurinã, mostra como os elementos da flora estão intrinsecamente presentes nas relações ontológicas e epistemológicas do seu povo, o que oferece uma fundação para a expressão linguística desse domínio semântico na categoria de nomes em Apurinã, e que talvez possa ser descrita a partir de uma ontologia relacional. É importante salientar que falar em uma ontologia relacional não significa negar a existência material de humanos e não humanos ou mesmo das coisas, porque a única realidade existente seria a realidade da relação, na qual pessoas, coisas e sociedades existem como constituintes dessa relação. Coloca-se assim em relevo como opção epistemológica pertinente a ideia de pensar o psicossocial preconizando a indissociabilidade eu-outros e uma ontologia relacional (conhecimentos são produzidos

na relação), atendendo, neste sentido, à busca de uma posição epistemológica que ofereça subsídios como forma de possibilitar maior reflexão. Apresentamos esta conclusão preliminar para Apurinã como algo a ser explorado e aprofundado em futuros trabalhos.

## Referências

APURINÃ, Francisco. **Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos os “limites” da rodovia federal BR 317 e os povos indígenas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

BERLIN, Brent. **Etnobiological Classification: Principles of categorization of plants and animals in traditional societies**. Princeton: Princeton University New Jersey, 1992.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRAGA, Alice Alves Silva. **Estudos Terminológicos sobre a Flora Apurinã**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, 2022.

CABALZAR, Aloisio (ed.). **Manual de etnobotânica: plantas, artefatos e conhecimentos indígenas**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

CRUSE, Alan. **Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics**. Nova York: Oxford Linguistics, 2000.

FACUNDES, Sidney da S. **The Apurinã (Arawak) Language of Brazil**. Buffalo: SUNY-Buffalo (PhD Dissertation), 2000.

FREITAS, Marília Fernanda Pereira. **A posse em Apurinã: descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruák**. Belém: Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará (Tese de Doutorado), 2017.

LIMA-PADOVANI, Bruna Fernanda. **Levantamento Sociolinguístico do Léxico da Língua Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)**. Belém: Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará (Tese de Doutorado), Belém, 2016.

LIMA-PADOVANI, Bruna Fernanda Soares de **Estudo do Léxico da Língua Apurinã: uma proposta de macro e micro estrutura para o dicionário Apurinã**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará (Tese de Doutorado), 2020.



## KUMITSA KAKIRI: POR UMA LÍNGUA VIVA

Altaci Corrêa Rubim  
Glademir Sales do Santos  
Laura Sheine Rubim de Souza

### **Introdução**

O texto reflexivo que ora apresentamos é o início de uma abordagem de cunho epistemológico do ponto de vista da linguagem, que, primeiramente, contextualiza a dinâmica do estudo das línguas em Manaus/AM, fazendo referência ao Planejamento Linguístico de Base Comunitária (a partir de agora PLBC), que, na prática, os espaços de educação escolar indígenas já desenvolvem há 17 (dezessete) anos. Costuma-se dizer, atualmente, que essa proposta, empiricamente construída no campo da linguística, faz parte de um processo de ruptura com a dominação colonial. Há registros e materialização de informações provenientes das experiências, tanto institucionais, na condição de gerentes, assessores — no caso de dois autores deste capítulo — e na condição de professora indígena — no caso de uma autora —, quanto de pesquisas, cujas observações e descrições foram sendo sistematizadas ao longo de mais de 10 (dez anos) de história da educação escolar indígena, em cujo contexto os autores estão inseridos, construída pelos professores e lideranças indígenas, sujeitos da ação do processo de ensino e aprendizagem, em situações sociais concretas das comunidades, aldeias e associações.

Mesmo trabalhando os critérios de identidade, escolhida em vários contextos e temporalidades, necessariamente, trazer o estudo das línguas para a dinâmica do presente, não significa essencializar o processo da materialização das práticas das línguas. A legitimação desse processo se faz pelos sujeitos da ação como recorte de luta por uma política linguística que faz referência à construção de uma pedagogia para a alteridade indígena (MELIÁ, 1999). Neste sentido, a língua, como dimensão de alteridade (DUSSEL, 1977, p. 46) irrompe se apresenta como aquele que, na sua liberdade, interpela, provoca e resiste à totalização instrumental do sistema econômico, que fetichiza o uso dos bens materiais.

O plano deste texto divide-se em cinco partes. Em primeiro lugar, apresentamos a introdução. Em segundo, descrevemos a fundamentação teórica de nossa reflexão: Política Linguística e Política Linguística de base comunitária/local. Em terceiro, apresentamos a metodologia da pesquisa, aplicada com base no enfoque do ‘mapeamento situacional’, ou seja, fundamentada em um conjunto de procedimentos em que os próprios agentes sociais participam ativamente do processo da pesquisa, antes, durante e após o resultado da pesquisa. Em quarta, exemplificamos a partir de fatos empiricamente observados o ensino e aprendizagem da língua Kokama no Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Lua Verde. Por fim, as considerações finais.

### **Política Linguística e Política Linguística de base comunitária/local**

Há séculos o ser humano inventou maneiras de organizar e regular suas formas comunicativas, cujos sentidos e prática social são elementos fundamentais do planejamento linguístico, mostrando que a história da linguagem coincide com o da própria humanidade (WRIGHT, 2004)<sup>1</sup>. Enquanto os humanos planejam a linguagem há milênios, a sistematização desse conhecimento na academia é recente, surgido no final do século XX.

---

1 Vide: As a social practice, then, language planning is as old as humankind itself (WRIGHT, 2004).



O estudioso Cooper define o planejamento linguístico como “esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros em relação à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p. 45). O campo de estudo do qual o planejamento linguístico faz parte é comumente referido como planejamento e política linguística (PPL), refletindo seus objetivos de formulação de políticas.

Estudos apontam que os povos indígenas representam 5% da população mundial, mas falam dois terços das 7.000–7.500 línguas faladas do mundo<sup>2</sup> (MCCARTY, 2018, p. 22). A (UNESCO Ad Hoc Expert Group 2003) chama a atenção para o acelerado adormecimento das línguas no mundo, e até ao final da Década das Línguas Indígenas (DLI) de 2022–2032 muitas línguas indígenas vão adormecer.

Para frear esse adormecimento, a UNESCO organiza a Década das Línguas Indígenas, (a partir de agora DLI), um movimento que começou em 2019 com o Ano Internacional das Línguas Indígenas. Em 2020, a UNESCO lança um edital mundial chamando os povos indígenas para serem parceiros na DLI. As sete regiões do mundo escolheram seus candidatos em uma eleição democrática. Assim, foram escolhidos para representar os povos indígenas da América Latina e Caribe no Grupo de Trabalho Mundial: Álvaro Pop, Guatemala; Juan Revollo, Bolívia e Altaci Rubim, Brasil.

Esse movimento propõe um diálogo direto com os povos indígenas do mundo para pensar e organizar um Plano de Ação para DLI. Os líderes, governadores e autoridades mundiais são chamados para somar com as iniciativas dos povos indígenas para fortalecer e salvaguardar as línguas indígenas, como bem precioso da humanidade, pois onde as línguas indígenas são faladas a biodiversidade do planeta está preservada.

Além das ações e metas para a DLI, buscaram esclarecer o porquê da década para as línguas indígenas e mapear as iniciativas de

---

2 Indigenous peoples represent 5% of the world’s population, but they speak two-thirds of the world’s 7,000–7,500 spoken languages (MCCARTY, 2018, p. 22).

salvaguarda e fortalecimento das línguas indígenas. É nesse contexto que o Planejamento Linguístico de Base Comunitária (a partir de agora PLBC) aparece por iniciativa, por inúmeras vezes, das próprias comunidades para ensinar a língua de seus ancestrais, tomando os casos dos indígenas no contexto de Manaus/AM. Mas o que motiva os povos indígenas a realizar um planejamento de base comunitária?

Uma provável resposta, eles são motivados por necessidades e desejos locais por perceberem que um dos principais aspectos de sua identidade, como os saberes que envolvem a relação com a natureza, com o sagrado, está gradativamente diminuindo, razão pela qual lutam, reivindicam espaços para as línguas serem fortalecidas, numa “luta pelo reconhecimento”, tendo a língua como ponto de “política da diferença” (RICOEUR, 2006, p. 227–232), seja em espaços de educação indígena, de unidades de família que praticam a língua materna e saberes tradicionais, seja em centros de ciências e saberes tradicionais, centros de línguas, escolas, entre outros.

No âmbito mais específico, como exemplo, temos as escolas indígenas de Manaus, a saber: Kanata T-Ykua, do povo Kambeba, aldeia Três Unidos; Puranga Pisasú, aldeia Nova Esperança, do povo Baré; Kunyata Putira, aldeia São Tomé, de designação Baré; Aru Wami, aldeia Terra Preta, povos do Alto Rio Negro. As comunidades lutaram desde 2002 para que as línguas indígenas fossem ensinadas nas escolas. Em 2007, foi efetivada a contratação dos professores indígenas pelo município por meio da “Portaria n.º 0016/2007-SEMED/GS, de 2 de fevereiro” (RUBIM, 2011, p. 5). A SEMED contratou 12 (doze) indígenas, escolhidos e indicados por suas comunidades, recebendo a mesma remuneração dos demais professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede municipal.

Os professores atuavam nessas 4 (quatro) “aldeias”, onde funcionam as escolas municipais indígenas nas “aldeias” Barreirinha, Boa Esperança, nas denominadas “comunidades”<sup>3</sup> indígenas do

---

3 Os termos “aldeia”, “comunidade”, “associação” são termos operacionais que se ajustam ao tipo organizacional (BARTH, 2000). Podem ser entendidos no plano das estratégias do uso dos termos, que mostra a prática cotidiana da político-organizativa dos espaços sociais de

Igarapé-açu, nas associações Tikuna Wotchimaücü, Kokama Nova Esperança, das Mulheres do Alto Rio Negro (AMARN) e Sateré-Mawé, situadas na zona urbana de Manaus. Após a realização de pesquisas em suas “comunidades”, os professores realizaram a I Mostra de Materiais Pedagógicos nos dias 18 e 19 de dezembro de 2007 para divulgar as ações pedagógicas desenvolvidas em suas comunidades (RUBIM, 2011, p. 7), a partir da qual o evento é promovido a cada final de ano letivo, dentro do calendário escolar específico.

O Professor das escolas indígenas atua em regência de classe na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrando aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e na Diversidade da Língua Materna e Saberes Tradicionais. É nessa parte do currículo que entra o PLBC, pois os professores reúnem a comunidade para decidirem de que forma o professor trabalhará o processo de ensino e aprendizagem da língua, a saber, abrindo um leque de possibilidades, que propõem, para ilustrar, contação de histórias, danças, músicas tradicionais ou religiosas, armadilha de caça, armadilha de pesca, rituais, entre outros.

Diferentemente da prática do professor indígena que atua nas escolas indígenas, o professor especialista de Saberes Tradicionais dos Espaços de Estudos de Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI) atua em Regência de Classe apenas em atividades de fortalecimento da língua indígena e dos saberes tradicionais do seu povo. Esse espaço é voltado exclusivamente para o fortalecimento das línguas indígenas. É nesse momento que o PLBC se torna real. A comunidade participa do início ao fim do planejamento, assim como do acompanhamento de todas as fases da execução do planejamento em que os anciãos são de suma importância nesse processo. Cada espaço possui, um ancião que acompanha o professor indígena.

A Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, cria a categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério

---

atualização ou elaboração das identidades coletivas, cuja prática sociocultural resulta da luta pela efetivação das modalidades de reconhecimento.

indígena, regulariza os EELMCTI<sup>4</sup> na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus). Essa Lei foi resultado da luta dos indígenas das escolas, dos espaços, do movimento indígena, dos assessores e gerente da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI-Manaus). As escolas e comunidades que lutaram e conquistaram o direito ao reconhecimento foram: Escola Indígena Municipal Kunyata Putira/ São Tomé/Manaus/AM (Baré/língua Nheengatu); Escola Indígena Municipal Arú Waimi/Terra Preta/Manaus/AM (Baré/língua Nheengatu); Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua/Aldeia Três Unidos/Manaus/AM (Kambeba/língua Kambeba); Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú/ Comunidade Nova Esperança/Manaus/AM (Baré/língua Nheengatu).

As “comunidades”, associações, dentro das quais são reconhecidos os EELMCTI, participaram da mesma luta, conquistaram o reconhecimento pelo direito de ensino de língua indígena na capital do Estado, formando um número expressivo de estudo das línguas, em destaque: 1. Wotchimaücü (língua Tikuna); 2. Atauanã Kuarachi (língua Kokama); 3. Wanhut’i (língua Sateré-Mawé); 4. Buû-Miri (espaço pluriétnico: indígenas do Alto Rio Negro — Dessana, Tukano, Wanano entre outros; língua utilizada Tukano); 5. Tsetsu Kamutun (língua Kokama); 6. Bayaroá (Tukano/Bará, língua utilizada Tukano); 7. Kuiá (línguas utilizadas Sateré-Mawé/ Tikuna); 8. Tupãna Yupirunga (Karapãna, língua Nheengatu); 9. Amarini Arurã (língua Apurinã); 10. Weku Durpuá (língua Tukano); 11. Wainhamary (língua Apurinã); 12. Kurasi Weara (língua Baré); 13. Nusoken (língua Sateré-Mawé); 14. Tupana Aruca (Baré, língua Nheengatu); 15. Nossa Senhora de Fátima Pluriétnica, (língua Nheengatu); 16. Wakenai Anumarehit<sup>5</sup> (espaço

4 A sigla EELMCTI foi criada juridicamente, na elaboração das propostas dessa Lei, em destaque, pela comissão, a partir do consenso dos seus membros, conforme os registros relatoriais, e aceito pela câmara de vereadores que aprovou a minuta de lei. Antes da Lei, a nomenclatura era “espaço cultural”, depois “centro cultural”, na sequência passou a ser chamado “centro municipal de educação escolar indígena”. Passo a passo a prática de educação indígena está ganhando forma institucional, ao mesmo tempo abrindo para desafios futuros com a força mediadora da instituição municipal, a partir da lei citada.

5 Esse EELMCTI está localizado no primeiro bairro indígena de Manaus. <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/12/primeiro-bairro-indigena-de-manau-rompe-invisibilidade-9385/>

pluriétnico: Baré, Ticuna, Kokama, Tukano, Witoto, entre outros língua Nheengatu); 17 Puranga Yasarú (Baré, língua, língua Nheengatu); 18 Karuara (língua Kokama); 19 Nusoken II (língua Sateré-Mawé); 20 Yatsi ikira/Lua Verde (língua Kokama); 21 Branquinho (pluriétnico, língua Tukano); 22 Gavião (língua Sateré-Mawé).

No Baixo Rio Negro, que compreende Rio Cuieiras e Rios Tarumã-Açu e Tarumã-Mirim, estão situadas as 4 (quatro) escolas indígenas e 9 (sete) EELMCTI. Na chamada zona urbana, encontram-se 11 (onze) EELMCTI, mais 2 (dois) na zona de rodovia. Torna-se expressiva a dinâmica das línguas indígenas, razão pela qual a capital do Amazonas, que, antes, era conhecida como local de cemitério de línguas indígenas, hoje pode ser interpretada como território de vitalização de línguas indígenas.

Uma conquista dos povos indígenas de Manaus foi a criação da Resolução nº 292/CME/2021, aprovada em 27/12/2021. Em seu Art. 1º, inclui o Componente Língua Indígena na Estrutura Curricular das Escolas Indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, a ser operacionalizada a partir do ano de 2022. Observamos que agora a escola não mais trabalhará a língua indígena na parte diversificada do currículo, mas como componente curricular. Isso é um exercício de planejamento de *corpus*<sup>6</sup> e aquisição<sup>7</sup> com implicações para elevar o *status*<sup>8</sup> da língua no domínio da educação diferenciada.

Como primeiro exemplo, apresentamos um breve panorama do ensino e aprendizagem de língua nas escolas indígenas de Ma-

---

6 Relaciona-se diretamente com a própria materialidade linguística. Pode incluir, por exemplo, a criação de alfabetos ou projetos de reforma de sistemas de escrita. Ou, ainda, esforços para a “modernização da língua” de modo a atender novas demandas da comunidade, como o desenvolvimento de neologismo ou de gêneros de comunicação. (GONÇALVES, 2009, p. 214–215).

7 Relaciona-se a esforços deliberados para promover a aprendizagem de uma língua e envolve a manutenção ou reorganização da língua por membros da comunidade. Inclui, por exemplo, decisões sobre programas escolares de aprendizagem de línguas para crianças e ou para adultos da comunidade e suas famílias. (GONÇALVES, 2009, p. 214).

8 O planejamento de status diz respeito ao aumento de usos de uma dada língua na comunidade (a nível local ou nacional). Pode incluir, por exemplo, projetos para tornar a língua de um grupo a língua principal no uso diário dentro da comunidade ou incluí-la na escola como língua de instrução ou em sua forma escrita. (GONÇALVES, 2009, p. 213–214).

naus. Na escola Indígena Kambeba, na aldeia Três Unidos, situada no rio Cuieiras, Baixo Rio Negro, o projeto societário prioriza o fortalecimento da língua Kambeba e traz como referência o último falante, Valdomiro Cruz, faleceu em 2017. O seu neto Raimundo Cruz, tornou-se professor aos 10 anos de idade. Valdomiro acompanhou o neto, ensinando a língua Kambeba para ele e para a aldeia. Com o passar dos anos, os professores produziram cartilhas, livros e vocabulários bilíngues. Recentemente, entraram em contato com um linguista americano da Califórnia Language Archive (CLA), que trabalha com os Kambeba do Peru, o linguista se comprometeu em dar formação para os professores Kambeba da aldeia.

Os professores desenvolvem trabalhos pedagógicos com o ensino da língua com base nos registros deixado por seu Valdomiro, como histórias, vocabulários, expressões, entre outros elementos da língua Kambeba. Embora a oralidade apresente diferentes gêneros textuais (BAKITIN, 2003), tradicionalmente, os povos indígenas passaram a concentrar mais atenção nesse conjunto de valores com o aparecimento da escola. Por exemplo, elementos poéticos, narrativa, contação de história, notícia, carta, adivinhação, entre outros. Para Hinton (2001a), o trabalho nessa perspectiva é uma contribuição para a manutenção da língua desse povo. Nesse sentido, os esforços dos Kambeba do Brasil, juntamente com os Kambeba do Peru, impactará de forma positiva o ensino e aprendizagem da língua Kambeba.

As demais escolas vivem realidades diferentes, mas todas estão no processo de revitalização e vitalização de suas respectivas línguas. Na aldeia Terra Preta, povo Baré, os anciãos e pais são falantes plenos da língua Nheengatu. Falam a língua em todos os espaços da aldeia. Entretanto, os depoimentos apontam que os pais falam pouco com seus filhos na língua indígena, as crianças estão aprendendo a língua na igreja e, de forma sistemática, na escola indígena.

Na aldeia São Tomé, povo Baré, não tem falante do Nheengatu como primeira língua, mas lembradores e ouvintes. É no espaço da escola indígena que as crianças estão aprendendo a língua. Os

professores produzem seus próprios materiais didáticos, passam por formação linguística e pedagógica organizada pela Gerência de Educação Escolar Indígena.

Na aldeia Nova Esperança, há poucos anciãos são falantes do Nheengatu como primeira língua, poucos pais falam Nheengatu como primeira língua, os jovens e as crianças aprendem a língua Nheengatu como segunda língua. Na escola, os professores produzem seus próprios materiais didáticos, também recebem formação linguística e pedagógica organizada pela Gerência de Educação Escolar Indígena. Todas as escolas indígenas realizam PLBC para levar em frente o projeto de fortalecimento das línguas indígenas.

O segundo exemplo apresentamos, os Espaços de Estudo das Línguas Maternas e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, local de avivamento das línguas indígenas na capital do estado do Amazonas. Os povos indígenas desses espaços realizam o Planejamento Linguístico de Base Comunitário-PLBC, que acontece anualmente onde professores e comunidades se reúnem para planejar o ensino e aprendizagem de língua do ano seguinte. Nesse sentido, são escolhidos os temas que os professores desenvolvem no seu projeto de ensino e aprendizagem da língua indígena. Cada espaço escolhe o fio condutor por onde a língua será ensinada, por exemplo, por meio de danças, rituais, cantos, narrativas, produção de instrumentos (Ver item 5).

Os esforços desses povos nos dias atuais para revitalizar, vitalizar, retomar e sustentar as línguas indígenas ameaçadas operam sob condições de descolonização. Esses esforços não são apenas ou principalmente sobre a linguagem em si, mas estão integralmente ligados a lutas comunitárias por terra, saúde, educação e bem-viver, os sistemas de conhecimento que surgem e administram esses ecossistemas, autodeterminação e justiça social (MCCARTY; NICHOLAS, 2014). A luta para fortalecer as línguas demarca o espaço espiritual, político, profundamente particular e, ao mesmo tempo, coletivo, produzindo uma autoconsciência da importância da língua,

ocasionada por processos de formação de professores indígenas na área da linguística, realizada pelo linguista do CIMI, padre Roldald MacDall e a Linguista Kokama, professora Altaci Rubim.

As oficinas de linguística para Professores Indígenas são realizadas em Manaus e em vários municípios do estado do Amazonas. Em Manaus, a Gerência de Educação Escolar Indígena, promovem as oficinas nos espaços e nas escolas. O objetivo maior da oficina é oferecer aos professores de línguas indígenas uma orientação rápida sobre as subdisciplinas da Linguística, num processo de descobrir como analisar suas línguas ancestrais segundo a ciência linguística. Um segundo objetivo é o da interculturalidade: na partilha, conhecem e valorizam as riquezas das línguas de outros povos indígenas.

Os conteúdos estudados foram Introdução — Linguística: 5 (cinco) sentidos, 4 (quatro) competências de comunicação; Antropologia: física, arqueológica, social e linguística; Entonação: tons, sílabas, acento tônico; Morfologia: classes de palavras, classes lexicais e funcionais, classes abertas e fechadas, morfemas; Sintaxe: frases transitivas e intransitivas, classificação de línguas: SVO, SOV, OVS, OSV, VSO, VOS e posições; Semântica: saudações, termos de parentesco, natureza; Planejamento linguístico; Fonética: consoantes e vogais; Fonologia: pares mínimos; Trabalho: diálogo; Sociolinguística: empréstimos, neologismos, mudanças de código.

Além da importância do PLBC, também é de suma importância que os professores conheçam linguisticamente suas línguas para uma melhor preparação de atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua. Nessa perspectiva, a oficina da Língua Kokama foi ofertada no Alto Solimões nas aldeias e comunidades Kokama de Sapotal/Tabatinga/AM, Nova Jordânia/São Paulo de Olivença/AM, São José/Santo Antonio do Içá; Lago do Manaça/Tonantins; Jutai/AM e Fonte Boa/AM. O público-alvo são professores, lideranças e comunidades. Em todas essas cidades existem



escolas de Kokama Municipais e apenas em São de Olivença há uma Escola Estadual Kokama. De modo geral, as escolas possuem um componente curricular de língua indígena com uma carga horária inferior à língua portuguesa.

## **Metodologia**

O percurso metodológico, desta pesquisa, considerou a contínua interação com os professores, lideranças e caciques de comunidades, aldeias e associações, cujos procedimentos trazem aspectos de uma elaboração metodológica de mapeamento situacional de povos e comunidades tradicionais, adequado ao levantamento etnoeducacional no plano da linguística. De acordo com a abordagem, os agentes sociais participam ativamente do processo da pesquisa, antes, durante e após o resultado da pesquisa.

São os próprios agentes sociais que convidam os pesquisadores para realizar as oficinas em suas comunidades; durante as oficinas é realizado o mapeamento dos territórios, gravação de histórias, desenho do mapa do território, entrevista a anciãos, lideranças, professores, jovens, parteiras, entre outras para que as vozes desses agentes sociais invisibilizados pela floresta e pelo estado possam ecoar nos fascículos produzidos por eles mesmos. Os pesquisadores do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia sistematizam as informações com as comunidades; após, realizam uma assembleia para a aprovação do produto.

Depois de aprovado, o material segue para a publicação e retorna para a comunidade para serem utilizados em prol de suas lutas. Para Almeida (2014), tal proposta busca repensar a questão de identidade, sociocultural e linguístico e sua relação com a pesquisa de povos e comunidades tradicionais. A relação entre pesquisador e os agentes sociais não termina, pois a comunidade pode solicitar o auxílio do investigador para criar novos materiais ou mais materiais quando necessário.

Nessa perspectiva, os planos de organização social são importantes para que o pesquisador possa visualizar as relações que os agentes sociais mantêm no seu cotidiano com as suas formas organizativas aqui descritas em torno do fortalecimento da língua. Para Geertz (1999), os planos revelam as relações significativas de organização elas se cruzam. Com esse discernimento foi possível observar o local que a língua ocupa na aldeia. Para Rubim (2011), os planos revelam sempre as diferenças e as modalidades distintas de coesão social, explicitando os aspectos confrontantes no processo de territorialização das línguas.

Utilizamos a abordagem do mapeamento situacional, por possibilitar contínua relação entre pesquisador e pesquisado, numa permanente relação reflexiva e de análise de dados, ao mesmo tempo o próprio professor, assessor e gerente, assumem a postura de pesquisadores inserido no mesmo contexto de produção no processo de ensino e aprendizagem da língua de referência. O próximo tópico abordará uma experiência empiricamente observada de um dos EELMCTI, centro Lua Verde, na Gerência de Educação Escolar Indígena, esse centro é reconhecido como EELMCTI, por decisão política, mas o nome de origem é Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Lua Verde.

### **Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Lua Verde**

O Centro *Yatsi ikira* “Lua Verde” foi inaugurado dia 18 de junho de 2017 com o objetivo de vitalizar a língua Kokama. Localizado na entrada da Cidade de Deus na rua Francisca Mendes, nº 116 em Manaus/AM, o Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena ‘Lua Verde’ foi pensado para realizar um trabalho pedagógico no ensino bilíngue Kokama/Português com as turmas “sardinha” (crianças de 3 a 8 anos), “pacu” (crianças de 9 a 12 anos) e “boto” (adolescentes de 13 a 18 anos)<sup>9</sup>.

9 Os termos designam nomes de peixe para aplicação da metodologia de ensino e aprendizagem da língua Kokama como Segunda Língua, denominado Tsetu Kokama ‘Estrela Kokama’. Nessa abordagem ensinamos o ensino de língua explorando as habilidades: oralidade, leitura, escrita, audição, desenho, contextualização conforme o nível do aprendiz e idade dos estudantes.

Os estudantes pertencem a aldeia das Mulheres Indígenas Kokama Lua Verde/Manaus/AM, os pais dos discentes são oriundos de Santo Antônio do Içá/AM e São Gabriel da Cachoeira/AM. O projeto Lua Verde foi idealizado pela professora Altaci Kokama que contou com a parceria do Projeto Nova Cartografia Social da Amazonia-PNCSA/UEA e atualmente com a Gerência de Educação Escolar Indígenas de Manaus. O ambiente do EELMCTI é todo desenhado com a temática das histórias antigas Kokama, como a mãe dos peixes, o jabuti e o veado, jovem garça, o boto, Karuara, jovens e adultos pescando com tarrafa, malhadeira, zagaia e uma imagem da aldeia de origem da família Rubim, chamada Japacué no Rio Içá em Santo Antonio do Içá.

Podemos visualizar a dinâmica do centro a partir dos entrecruzamentos dos planos de organização social: 1. centro e recursos naturais, 2. centro e saúde (plantas medicinais, atendimento médico), 3. centro e escola regular, 4. centro e residências, 5. centro e comunidades indígenas, 6. centro e formas religiosas, 7. Centro e artesanato. Assim, o centro se configura num plano que se relaciona com outros planos, revelando as regras de organização social sob o ponto de vista étnico. O centro possui uma peculiaridade. Ele se caracteriza como ponto de partida de vários planos, enquanto espaço sociocultural de sistematização dos conhecimentos elaborados pelos agentes em torno da língua.

Para exemplificar, apresentaremos o plano de organização social centro e comunidades indígenas. O Lua Verde traz a memória dos anciãos por meio de histórias, muitas das quais foram coletadas e ilustradas por Altaci e Laura (Kokama). Os anciãos estão localizados nas aldeias de base em Santo Antonio do Içá, vindo a Manaus passar um curto período de tempo. Geralmente, a bem de saúde. As pesquisadoras indígenas oriunda dessa cidade, nas férias realizam as pesquisas com os anciãos. Nessa perspectiva, o professor indígena é o principal agente social a implementar a relação da escola com os demais planos.

Essas histórias em Kokama são apresentadas aos alunos por meio de uma narração, gravada com fundo musical instrumental com os sons da floresta. Explorando a audição (compreensão dos estudantes). Em seguida, a *yumitawara waina* ‘professora’ Laura, faz dinâmicas para saber quais palavras em Kokama os alunos reconheceram ao ouvir a narrativa. Após ouvirem a história em Kokama, a professora apresenta a história em português. Mas, antes, explora cada palavra na língua Kokama. Essa didática consiste em trabalhar a contextualização, a cultura e critérios de identidade por meio da história, assim como a audição, compreensão, a concentração e a oralidade.

Nessa perspectiva, são apresentados os vocábulos contidos nas histórias. Aos estudantes é solicitado que exerçam a escrita tanto na língua Kokama, quanto na Portuguesa. Aos menores da turma *Upari* ‘Sardinha’ é pedido que escrevam somente em Kokama (os que ainda não escrevem, os pais e a professora os auxiliam para realizar a atividade, explorando a oralidade). As crianças realizam atividades de desenho, enquanto as outras duas turmas (Pacu e Boto) desenharam e escrevem nas duas línguas. Todas as dinâmicas são contextualizadas e estão relacionadas às narrativas. Como exemplo, temos uma das atividades mais apreciadas pelos alunos, a ilustração da história (visual), às vezes em quadrinhos, às vezes em um único quadrado e em um formato de tartaruga utilizando cada traçado do casco como quadrinho, assim como a dramatização da história.

Assim, trabalhamos cada parte da estrela Kokama, nome dado para a metodologia de ensino e aprendizagem da língua Kokama que exploramos para além das 4 habilidades do ensino de língua: ouvir, falar, escrever, ler, contextualizar e desenhar. Atualmente, estamos trabalhando com o Projeto: *Yumutsarika*: Jogos Linguísticos para ensino da língua Kokama. Tem como objetivo: desenvolver a criatividade e a imaginação do aluno a partir da criação de jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da língua Kokama. Dessa forma, fazemos a apresentação da narrativa como foi descrita anteriormente, sempre estimulando a criatividade dos alunos na produção de jogos a partir das histórias.

Vale ressaltar que, no início do projeto, mostramos aos alunos as possibilidades de jogos que poderiam ser construídos de forma coletiva, relacionando-os com as histórias. A ideia era que durante o processo, a sugestão de jogos, uma hora partisse deles. Foi o que aconteceu, hoje eles propõem os jogos, e ao ouvir as histórias muitos já vão pensando como poderiam fazer um jogo dela. Isso os anima para o estudo e torna o ensino e aprendizagem mais atrativo para todas as idades. Vale ressaltar que os jogos tradicionais também são utilizados, como o do jabuti e o veado, o cachorro e a onça, entre outros. Essas experiências de ensino e aprendizagem da língua Kokama são socializadas no Campeonato da Língua Kokama, que está na sua segunda edição e envolve todos os espaços de ensino de língua Kokama em Manaus no mês de novembro.

A cada ano, ocorre uma assembleia específica nos espaços de línguas, aqui o Lua Verde, para que professor, coordenador, estudantes e comunidade escolham a temática do projeto que deverá ser trabalhado durante o ano, uma decisão coletiva contribui de forma significativa para o êxito do desenvolvimento do projeto. Assim, a língua Kokama a cada dia fica mais forte com os seus novos falantes.

### **Considerações finais**

Os procedimentos de pesquisa e de acompanhamento dos professores indígenas, que atuam nos espaços de educação escolar indígenas de Manaus, falam-nos ao longo de quase duas décadas de anos, sobretudo pela importância do estudo das línguas. Priorizando sua língua de referência, como no caso do EELMCTI Lua Verde, cada unidade étnica, em face da política de identidade, sempre terá a sua disposição um sistema simbólico permeável e manipulável à disposição, cuja base de apoio é a alteridade pautada na autodefinição. Constitui não um sistema fechado em torno da língua, cujos critérios objetivos escolhidos passam a integrar o processo do seu ensino e aprendizagem. A escolha tem uma dimensão da ação comum e do consenso, que caracteriza o Planejamento Linguístico de base comunitária.

Esta ação segue um curso que podemos chamar de processo *poiético*, como arte de extrair o que a comunidade pensa e produzir objetivamente elementos associados à língua de referência. O termo *poiesis* faz jus a um tipo de ação que provoca a *extração* do conteúdo dos objetos, ou seja, na ação do professor e das lideranças indígenas, a função de produzir, fabricar e criar constitui o trabalho pedagógico, que faz do professor, na cadência da poesia, da prosa, da arte, do pensamento do fazer, condição da criação enquanto escultura, pintura e música, um mensageiro da alteridade de uma unidade étnica, se sua verdade impressa em cada criação que pode ser uma brincadeira, um jogo, um material didático. Dessa maneira de agir e pensar, o professor de língua indígena promove a educação indígena, no seio da qual a educação escolar indígena se configura num plano político de reconhecimento, tornando a unidade indígena mais aberta e propositiva de uma pedagogia da alteridade em todos os domínios de suas atividades da língua.

A língua de um povo traz o traço e a linguagem que a memória coletiva concedeu à dinâmica de uma unidade étnica ou das etnias. Os termos *poiesis* e alteridade se podem aplicar à linguagem por meio do estudo da língua, de forma específica, pois o primeiro funciona como meio, o outro, como fim da condição humana, expressa na produção de sua existência, força criadora de uma unidade étnica. O planejamento linguístico de base comunitária expressa na própria alteridade o reconhecimento jurídico da política das línguas, base sobre o qual o étnico funciona como prefixo de políticas e fora do qual se corre o risco de negar aos povos indígenas o prefixo da vida política.

A política linguística é marcada pela autodefinição, na sua especificidade do estudo da língua indígena, e esta passa pela função criadora da educação indígena, que explicita a sua etnicidade, a sua identidade e suas formas culturais, em situações adversas. Neste sentido, a produção (*poiesis*) dos professores indígenas e das demais lideranças são expressivos de autodeclaração e de autodefinição identitárias.

Por serem declarativos, também, são atos de fala diretivos no campo da educação, para onde, também, converge a objetividade pedagógica nas suas variadas formas de expressão simbólica, relacionadas ao estudo das línguas indígenas. Portanto, todo processo de política de identidade e de reconhecimento da vida indígena encontra na educação indígena sua estratégia de se fazer, de se refazer, de dizer e de ser diferente, como valor da sociabilidade humana, dentro da diversidade de existência na cidade.

Por fim, os planos sociais observado no centro Lua Verde em Manaus é exemplo da prática das atividades realizadas pelo professor indígena, ou seja, o cruzamento se dá de forma relacional, a partir do centro, e daí permeia os demais planos de organização social. Esta pesquisa, portando, objetivou mostrar os planos de organização social, na perspectiva do professor e as estratégias de elaboração da relação dos indígenas com as diferentes formas culturais, a partir da ênfase na “revitalização” das línguas indígenas, da luta dos povos indígenas para manter viva as suas línguas.

## Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner. **Actas de las Jornadas: Conocimientos Tradicionales de La Pan Amazonia AL Rio De La Plata**. Apontamento para uma nova Descrição: “Uma abordagem Crítica sobre a politização das consciências das fronteiras da Amazônia ao Prata. Disponível em: <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2014/07/actasjornada-panamazonia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. O guru, o iniciador: e outras variações antropológicas. Trad. John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

COOPER, Robert. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

GEERTZ, Clifford. Forma e variação na estrutura da aldeia balinesa. **Mosaico**, Revista de Ciências Sociais, ano 2, v. 1, n. 1, 1999.

GILSON, Étienne. As artes poiéticas. *In*: GILSON, Étienne. **Introdução às artes do belo**: o que é filosofar sobre arte? Trad. Érico Nogueira. São Paulo: Realizações Editora, 2010. p. 61-83.

GONÇALVES, Solange Aparecida. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**, v. 22, n. 2, jul. 2009.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. *In*: Leanne Hinton; Ken Hale (ed.). **The green book of language revitalization**. Nova York: Academic Press, 2001 [2013a]. p. 3-18.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena nas escolas. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

MCCARTY, Teresa L. Community-Based Language Planning. Perspectives from Indigenous Language Revitalization. *In*: THE Routledge Handbook of Language Revitalization, 2018. p. 22–35.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RUBIM, Altaci Corrêa. **Identidade dos Professores Indígenas e Processo de Territorialização/Manaus-Am**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

WRIGHT, Sue. **Language policy and planning**: From nationalism to globalization. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.



## AUDIOVISUAL, (SUB)REPRESENTAÇÃO E PROTAGONISMO INDÍGENA

Juliano José de Araújo

Eu acho que é muito difícil ainda as pessoas entenderem, porque índio é uma ficção na cabeça das pessoas [...] E os índios não podem ser prisioneiros da nossa ficção do bom selvagem. Índio de celular e Nike também é índio. Índio está na cabeça, não está nos Nikes.

Vincent Carelli (2010)

### **Introdução**

Neste capítulo<sup>1</sup>, meu objetivo é discutir a representação dos povos indígenas no campo do audiovisual com destaque para a experiência do projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), precursor na formação de cineastas indígenas no Brasil. Acredito que se trata, por um lado, de uma discussão fundamental diante do grande desconhecimento da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas, como evidencia a fala de Vincent Carelli, documentarista e indigenista fundador do projeto VNA, na epígrafe que abre este texto. Por outro lado, compreendo que é um movimento necessário face à obrigatoriedade da inclusão da temática de história e cultura indígena nos currículos

---

1 O presente texto traz algumas reflexões de minha pesquisa de doutorado (ARAÚJO, 2019) sobre a produção audiovisual de cineastas indígenas apresentadas na palestra homônima que marcou o encerramento do XXIII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, evento realizado pela Universidade Federal de Rondônia no Campus de Vilhena entre 7 e 9 de novembro de 2018.

das instituições de ensino fundamental, médio e superior<sup>2</sup>, públicas e privadas<sup>3</sup>.

Para tanto, a minha argumentação será estruturada em três momentos. Inicialmente, discutirei, a partir do pensamento de José Ribamar Bessa Freire (2010), cinco ideias equivocadas sobre os povos indígenas no Brasil e que resultam justamente na construção de estereótipos da imagem dos indígenas em diferentes setores da sociedade brasileira, como a escola, a mídia etc. Em um segundo momento, problematizo as origens dessa construção estereotipada sobre os povos indígenas em diversas manifestações discursivas com ênfase no cinema, dialogando com Fernando de Tacca (2001) e sua análise sobre a imagética da Comissão Rondon.

Encerrarei o capítulo fazendo uma contextualização sobre o projeto VNA, uma verdadeira escola de cinema indígena criada em 1986 pelo indigenista e documentarista Vincent Carelli. Por fim, apresentarei uma breve análise fílmica (AUMONT; MARIE, 2009) de um documentário do projeto VNA, *Duas aldeias, uma caminhada* (2008, Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Beñites) para revelar a importância do protagonismo dos indígenas no campo da realização audiovisual, tendo em vista que ao serem responsáveis pela produção do discurso fílmico, utilizam o cinema como um instrumento de denúncia, reivindicação e visibilidade de suas lutas<sup>4</sup>.

---

2 Refiro-me, respectivamente, à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, pública e privada, a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena, e à Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional da Educação, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira em disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduação das instituições de ensino superior.

3 Sobre essa questão, acredito que é importante mencionar o trabalho de Armelinda Borges da Silva e Josélia Gomes Neves (2016), cujo objetivo foi verificar a prática pedagógica referente à implantação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas do município de Ji-Paraná, interior de Rondônia, especificamente em relação a temática de história e cultura indígena. As autoras concluem que os docentes, quando trabalham os conteúdos indígenas, consideram-nos de maneira genérica, além de não inserirem os povos indígenas na contemporaneidade, como se eles fizessem parte do passado.

4 Este é um dos aspectos políticos que identifiquei na análise fílmica dos documentários do projeto VNA. Há, ainda, outros dois: como processos discursivos alternativos para a representação da história dos povos indígenas e como instrumento de afirmação da identidade e cultura

## Cinco ideias equivocadas sobre os povos indígenas

José Ribamar Bessa Freire (2010), em um texto bastante didático que integra um guia para professores e alunos publicado pelo projeto VNA, discute a herança cultural indígena na sociedade brasileira. Nesse sentido, o autor desconstrói cinco ideias equivocadas sobre os povos indígenas que, apesar de estereotipadas, seguem, infelizmente presentes na cabeça de muitos cidadãos brasileiros. Os cinco equívocos apresentados por ele são: 1) o indígena genérico; 2) culturas atrasadas; 3) culturas congeladas; 4) os indígenas fazem parte do passado; 5) o brasileiro não é indígena.

O primeiro equívoco, o indígena genérico, refere-se ao fato dos brasileiros, em sua maioria, considerarem os povos indígenas como “um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua.” (FREIRE, 2010, p. 18) Essa é, segundo o autor, uma perspectiva que ignora totalmente a grande riqueza cultural, a diversidade étnica e a pluralidade linguística dos indígenas, tendo em vista que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do censo demográfico de 2010, o Brasil possui 305 etnias que falam 270 línguas. “Cada um desses povos tem sua forma de expressão, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro.” (FREIRE, 2010, p. 18)

O segundo e o terceiro equívocos referem-se, respectivamente, à ideia de que as culturas indígenas são atrasadas e congeladas. Vou discuti-los aqui de forma conjunta, pois ambos englobam a questão cultural. Apesar dos colonizadores considerarem as culturas indígenas como “atrasadas e primitivas”, uma ideia que ainda persiste na sociedade brasileira, Freire (2010) revela em sua argumentação como as línguas, as religiões, as ciências e as artes indígenas são extremamente complexas, mostrando que nós, os não indígenas, temos

---

indígenas. Para mais informações, ver Juliano Araújo (2019, p. 271–320), especificamente o capítulo 5 intitulado “Processos discursivos alternativos, identidade e visibilidade indígenas: a política no projeto Vídeo nas Aldeias”.

muito de aprender com os povos originários. Para ficar somente em um exemplo dessas áreas, destaco o que o autor diz quando menciona uma exposição sobre a ciência Kayapó realizada pelo Museu Goeldi, em Belém, no Pará:

Esta exposição documentou o conhecimento sofisticado que os Kayapó produziram acerca de plantas medicinais, agricultura, classificação e uso do solo, sistema de reciclagem de nutrientes, métodos de reflorestamento, pesticidas e fertilizantes naturais, comportamento animal, melhoramento genético de plantas cultivadas e semi-domesticadas, manejo da pesca e da vida selvagem e astronomia (FREIRE, 2010, p. 21).

Já a ideia do congelamento das culturas indígenas compreende, para Freire (2010, p. 24), “uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada.” Esse equívoco dá margem, por exemplo, para que setores da sociedade definam quem é e não é indígena. O autor chama a atenção para o fato desse argumento ser usado, por exemplo, para impedir a demarcação de terras indígenas. Trata-se de um grande erro que desconsidera a dinamicidade própria de qualquer cultura.

Essa visão é, como reflete Stuart Hall (2011, p. 80, grifos do autor), justamente “uma fantasia ocidental sobre a ‘alteridade’: uma ‘fantasia colonial’ *sobre* a periferia, mantida *pelo* Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas ‘puros’ e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’”. Assim, os indígenas — como também nós, os não indígenas — não teriam, portanto, “uma identidade fixa, essência ou permanente”, mas “várias identidades”, uma espécie de “celebração móvel”, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2011, p. 12-13)

O quarto equívoco, a ideia de que os povos indígenas fazem parte do passado, relaciona-se à questão do congelamento de cultu-

ras, que acabei de mencionar. Entretanto, é preciso considerar que, a partir da Constituição de 1988, como destaca Freire (2010, p. 30), os povos indígenas conseguiram fazer com que o Estado brasileiro reconhecesse suas identidades, seus patrimônios culturais e territoriais. “Os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil, no futuro, sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2010, p. 28).

Por fim, o quinto equívoco, a ideia de que o brasileiro não é indígena, refere-se, segundo Freire (2010, p. 31), ao fato de “o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade.” Normalmente, são sempre lembradas as matrizes europeias (alemães, espanhóis, italianos, portugueses etc.) nesse processo, justamente dos colonizadores, sendo ignoradas as matrizes africanas e indígenas. “Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo. O índio, no entanto, permanece vivo dentro de cada um de nós, mesmo que a gente não saiba disso” (FREIRE, 2010, p. 32).

### **Construção imaginária sobre os povos indígenas**

Manuela Carneiro da Cunha (2014, p. 182) destaca que a famosa carta de Pero Vaz de Caminha ao rei dom Manuel de Portugal, de 1500, “inaugura uma série de duradouros e etnograficamente duvidosos lugares-comuns” sobre os povos indígenas: “não têm chefe ou principal”, “não têm nenhuma idolatria ou adoração”, “são uma argila moldável, uma tábula rasa, uma página em branco”, enfim, trata-se de “gente montesa”, “gente ‘selvagem’”. É importante mencionar, como ressalta a autora, que na carta de Caminha a ideia de que os indígenas não domesticam nada é tão forte que faz com que ele ignore, por exemplo, o trabalho com a agricultura desenvolvido pelos índios. (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, p. 182)

Nesse contexto, como afirma José Arbex Júnior (2005, p. 22-26), é o ponto de vista eurocêntrico do homem branco e cristão que

prevaleceu de forma que diferentes discursos do período refletem justamente a visão dos colonizadores. Se, inicialmente, essa perspectiva fez-se presente em crônicas e relatos de viagem, como a citada carta de Pero Vaz de Caminha, nos séculos seguintes as artes plásticas e a literatura também a replicaram. Arbex Júnior apresenta em sua argumentação vários exemplos nessas áreas, concluindo que: “Na maior parte das vezes, os povos originários são representados de forma alegórica, como seres primitivos que corporificam a força da natureza em oposição à civilização.” (ARBEX JÚNIOR, 2005, p. 24)

Feita essa breve contextualização sobre as origens da construção estereotipada sobre os povos indígenas entre os séculos XVI e XIX, abordarei, mais detidamente, a forma com que a fotografia e o cinema retrataram os índios, notadamente na produção imagética da Comissão Rondon. Segundo Fernando de Tacca (2001), a Comissão Rondon deixou dois produtos imagéticos importantes: o primeiro deles são os livros da série *Índios do Brasil*, publicados em três volumes nos anos de 1946, 1953 e 1956; o segundo são 12 filmes, sendo que desses, conforme o autor, não foram encontrados cinco.

É importante observar, como explica Tacca (2001, p. 17), que a produção de fotografias e filmes no âmbito da Comissão Rondon tinha três grandes funções: 1) persuadia as autoridades sobre a importância dos trabalhos da Comissão, verdadeira estratégia do marketing; 2) alimentava a elite urbana, sedenta de imagens e informações sobre o sertão brasileiro e; 3) alimentava o espírito nacionalista, criando um imaginário coletivo sobre o tipo nacional, o sertão e os povos indígenas. Julgo fundamental rever esse material na contemporaneidade, tendo em vista, como ressalta Tacca (2001, p. 131), que a produção imagética da Comissão da Rondon, é “responsável por permanências sígnicas no imaginário brasileiro” a respeito dos povos indígenas.

Nesse contexto, a análise que o autor realizou dos filmes da Comissão Rondon mostra que essa produção audiovisual fez a construção da imagem do índio a partir de três categorias: o índio como selvagem, o índio como pacificado e o índio como acultura-

do/integrado. Esses três recortes são, como sugere o autor, “a base ideológica da construção imagética do índio na Comissão Rondon” (TACCA, 2001, p. 21), identificada na análise dos seguintes filmes, todos do major Thomaz Reis, o principal fotógrafo e cineasta da Comissão Rondon: *Rituaes e festas bororo* (1917); *Ronuro, selvas do Xingu* (1924); *Os carajás* (1932); *Inspectoria de Fronteiras* (1938); e *Viagem ao Roraimã* (1927).

Destacarei, brevemente, o que Tacca fala sobre a primeira categoria — o índio como selvagem — a partir da análise do filme *Rituaes e festas bororo*. O filme pode ser dividido em duas partes: a primeira trata de alguns aspectos da vida cotidiana e da cultura material, como a pesca, a cerâmica, a tecelagem e está diretamente implicada na segunda parte, o ritual funerário propriamente dito. Quem assiste ao filme tem a impressão de que aqueles indígenas estão completamente isolados e com quase nenhum contato com os brancos. Thomaz Reis não explica em nenhum momento, seja nas imagens ou nas cartelas, que os missionários salesianos já tinham contato com os bororo desde o final do século XIX.

O próprio marechal Cândido Mariano da Silva Rondon em 1890 havia estabelecido contato com os bororo. Reis chegou, inclusive, a viajar para os Estados Unidos em 1918, patrocinado pela *National Geographic Society*, e exibiu em Nova Iorque o filme *Wilderness* (chamado, no Brasil, *De Santa Cruz*), por ocasião de uma palestra que foi proferida por Theodore Roosevelt. *Rituaes e festas bororo* era parte de *Wilderness*. O ritual funerário perderia sua força “selvagem” e originalidade caso mostrasse os bororos em pleno processo de aculturação. A construção da imagem do índio como um “selvagem” é, assim, afirmada ao longo do filme, destacando-se, sobretudo, sua última cartela, que diz: “Tínhamos ali a sensação dos remotos tempos do Descobrimento”. O selvagem, como destaca Tacca, poderia ser identificado como um mito da origem da brasilidade (TACCA, 2001, p. 22-51).

## O projeto Vídeo nas Aldeias

Os povos indígenas sempre foram, historicamente, objeto da mirada de antropólogos, cineastas e jornalistas, frequentemente ávidos por imagens exóticas de locais distantes. As novas tecnologias da informação e comunicação possibilitaram-lhes justamente inverter essa relação. Trata-se de um movimento que se iniciou com a tecnologia do vídeo, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, e foi intensificado com a digitalização nos anos 2000. São os próprios indígenas que, com as câmeras em suas mãos, têm agora a possibilidade de produzir seus registros audiovisuais, sejam animações, documentários ou ficções.

Esse movimento de apropriação da câmera pelo “outro” não pode ser resumido ao acesso dos indígenas aos equipamentos. Trata-se, com efeito, de uma questão importante, pois além de ter uma câmera em mãos é necessário saber utilizá-la, ter um conhecimento sobre a linguagem audiovisual e, sobretudo, condições de financiamento para realizar um filme, como também uma estrutura de distribuição. É nesse contexto que se insere o projeto VNA, criado em 1986 pelo indigenista e documentarista Vincent Carelli, cujo objetivo é fortalecer as identidades, os patrimônios culturais e territoriais dos povos indígenas através dos recursos audiovisuais.

Concebido inicialmente no âmbito do Centro de Trabalho Indigenista, uma associação criada por antropólogos e indigenistas no final da década de 1970, o projeto constituiu-se em uma ONG em 2000, tendo uma intensa atividade de realização cinematográfica junto a 37 povos indígenas do Brasil. Atua como uma escola de cinema para os povos indígenas através de oficinas de formação em audiovisual realizadas nas aldeias e na sede do projeto, em Olinda, no estado de Pernambuco. Desempenha também um papel fundamental como entidade responsável pela captação de recursos, produção e distribuição dos documentários feitos pelos cineastas indígenas.



O projeto VNA possui um arquivo bruto de cerca de sete mil horas de material gravado, 87 filmes produzidos, inúmeros prêmios conquistados em festivais de cinema no Brasil e no exterior e, em particular, entendo que sua maior conquista se expressa na formação de inúmeros cineastas indígenas de diferentes etnias brasileiras. Para citar apenas alguns, acredito que se destacam notadamente os nomes de Ariel Ortega, Divino Tserewahú, Takumã Kuikuro, Valdete Ashaninka e Zezinho Yube.

Nesse universo da produção audiovisual do projeto VNA, acredito que merece destaque a série “Cineastas indígenas”, composta por documentários realizados por indígenas de diversas regiões brasileiras. É um material que, a princípio, foi distribuído no formato de DVDs. As etnias Ashaninka, Huni Kuĩ, Kĩsêdjê, Kuikuro, Mbya-Guarani, Panará e Xavante receberam cada uma um DVD, o qual apresenta dois documentários, além de vários extras, totalizando 28 filmes, dos quais seis são curtas-metragens e 22 médias-metragens realizados entre 1999 e 2011<sup>5</sup>.

Trata-se de documentários que mostram festas e rituais indígenas tradicionais, como é o caso de *A iniciação do jovem Xavante* (1999) de Divino Tserewahú, o qual retrata as diferentes fases de um complexo ritual; lendas e mitos, como se vê em *Cheiro de pequi* (2006) do Coletivo Kuikuro de Cinema, que narra uma história de perigos e prazeres, sexo e traição, onde homens e mulheres, beija-flores e jacarés constroem um mundo mítico.

Há filmes também dedicados à temática do cotidiano, seja das próprias comunidades indígenas, como ocorre em *O amendoim da cutia* (2005) de Komoi Panará e Paturi Panará, em que é apresentado o cotidiano da aldeia Panará na colheita do amendoim, ou de determinadas pessoas das aldeias, questão abordada por *Shomõtsi* (2001) de Valdete Pinhanta, no qual se tem uma crônica audiovisual do dia a dia de Shomõtsi, tio do cineasta e um indígena Ashaninka da fronteira do Brasil com o Peru. Alguns filmes, por exemplo, *O manejo da*

---

5 Atualmente, esses filmes podem ser acessados na filmoteca do projeto VNA em <http://videonasaldeias.org.br/loja/>

*câmera* (2007) do Coletivo Kuikuro de Cinema e *Filmando Khátpy* (2011) do Coletivo Kĩsêdjê de Cinema refletem sobre o processo de realização cinematográfica e a presença das novas tecnologias da informação e comunicação nas aldeias indígenas.

A temática da história indígena também se faz presente nos documentários realizados pelos cineastas indígenas, como em *Novos tempos* (2006) e *Já me transformei em imagem* (2008), ambos de Zezinho Yube, e em *Desterro Guarani* (2011) de Ariel Ortega, Patrícia Ferreira, Ernesto Ignacio de Carvalho e Vincent Carelli. Todos mostram o processo histórico do contato de cada uma das etnias com a sociedade dominante em uma narrativa construída a partir do ponto de vista dos indígenas e que se contrapõem à história oficial. Por fim, há documentários dedicados à espiritualidade indígena, caso de *Bicicletas de Nhanderu* (2010) de Ariel Ortega, em que se vê uma imersão na cosmovisão dos indígenas da etnia Mbya-Guarani<sup>6</sup>.

### **Análise fílmica de *Duas aldeias, uma caminhada* (2008, Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Beñites)**

*Duas aldeias, uma caminhada* é um documentário dirigido pelos cineastas indígenas Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Beñites, da etnia Mbya-Guarani do Rio Grande do Sul, cuja narrativa mostra o cotidiano de duas comunidades Mbya-Guarani e a relação com a terra dos indígenas que nelas moram, considerando que uma se situa em Porto Alegre, sendo circundada pela cidade, e a outra na região turística das ruínas de São Miguel das Missões. Para a presente análise, destacarei três sequências de *Duas aldeias, uma caminhada*, conforme seguem.

A primeira sequência mostra uma jovem indígena sentada em uma calçada no centro de Porto Alegre expondo algumas peças de artesanato que estão à venda. Chama a atenção, nas imagens, o olhar

---

6 Para um histórico do projeto VNA com mais detalhes, ver Juliano Araújo (2019, p. 99–150), notadamente o capítulo 2 denominado “O audiovisual em comunidades indígenas: das experiências pioneiras ao projeto Vídeo nas Aldeias”.

perdido da moça que, literalmente, olha para o nada, além de estar, de certa forma, invisível naquele espaço estranho que é a zona urbana e diante dos pedestres que caminham pela rua. A imagem seguinte apresenta uma senhora e uma criança indígenas, também sentadas no chão de uma calçada vendendo artesanato. O último plano dessa sequência, por sua vez, mostra uma criança indígena sozinha em uma calçada pedindo esmola com uma pequena cesta de dinheiro. Destaca-se, como na imagem inicial dessa sequência, o aspecto de invisibilidade da menina, sendo ressaltado pela câmera fixa que a observa do outro lado da rua durante alguns segundos e retrata o ir e vir de pedestres no centro da cidade, os quais sequer a notam ali.

A segunda sequência apresenta o cacique da aldeia Verdadeira, José Cirilo Morinico, em um tom introspectivo, sentado e observando um carro que se aproxima da aldeia, quando se ouve de um alto-falante de um veículo uma voz que diz: “Olha a banana, olha a laranja, melancia, pimentão, cebola, pepino, pimentão. Olha o moranguinho, olha a manga, olha o pêssego”. Em seguida, têm-se imagens de uma mulher e uma criança comprando algumas frutas, legumes e verduras — que os Mbya-Guarani, para surpresa dos espectadores que assistem ao filme, não plantam mais —, as quais são observadas de longe pelo cacique que diz em depoimento:

Os brancos sempre nos olham mal, mas eles mesmos nos colocaram num chiqueiro. Estamos como bichinhos ali cercados que alguém vai e coloca um pedaço de pão. E se ninguém der nada, a gente não come. Mas por que isso? Por que eles mesmos tiraram tudo. Eles mesmos, com a Funai, demarcaram o nosso território. Colocaram limites.

A terceira sequência que me interessa é a parte final do documentário, na qual é mostrada a visita de um grupo de turistas, professores e alunos não indígenas às ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo, uma das reduções fundadas na onda jesuítica na região no século XVII. Veem-se, em planos alternados, os indígenas chegando ao local e arrumando seus artesanatos, à espera dos turistas, e os

visitantes chegando com seus guias, observando o material de artesanato que está sendo vendido pelos Mbya-Guarani e, em alguns momentos, criticando os preços cobrados pelos indígenas. Apontarei, em particular, dois momentos específicos dessa sequência, conforme descritos a seguir. No primeiro, está Mariano Aguirre, ancião indígena que é acompanhado pela câmera enquanto desabafa:

Por aqui, andaram os nossos parentes, mas os brancos tiraram tudo da gente e se apropriaram dessas ruínas que nossos parentes fizeram. Agora, eles não querem dar pra gente o que é nosso. Eles têm ciúmes desse espaço. Nossos parentes construíram isso forçados pelos brancos, os padres jesuítas. Eles forçaram os índios a trabalhar nisso.

O depoimento de Mariano é articulado, por meio da montagem, a dois trechos em que são mostradas na imagem duas guias turísticas explicando para os visitantes as benesses da “história oficial”, segundo a qual, o homem branco trouxe “proteção” para os indígenas Mbya-Guarani, associada à ocupação e exploração das terras — como se os indígenas não soubessem fazer uso dela — e à expansão do catolicismo. As falas das guias turísticas são permeadas por tomadas de turistas que observam os indígenas vendendo artesanato e tecem alguns comentários, dentre os quais destaco:

Criança turista (em tom de espanto): Sabe quanto custa uma flecha?

Criança turista: Dez reais!

Turista: É usado, assim, para alguma coisa?

Indígena: Só para brincar.

Turista: Só para brincar? Mesma coisa a flecha?

Indígena: Sim.

Turista: E vocês ainda caçam com flecha, assim de verdade, ou não?

Indígena: Agora não.

O segundo momento diz respeito a uma entrevista feita pelo cineasta indígena Ariel Ortega com um dos turistas na qual se trava o seguinte diálogo:

Turista: A gente vê os alunos ficarem tristes vendo, principalmente, ali dentro do parque, a situação dos índios, sujeitos, dependentes de dinheiro e até...

Ariel: Sujos?

Turista: Sujos. E até pedindo dinheiro para fotografar, né? Para ser fotografado eles cobram. Então, é tipo um comércio com índio.

Ariel: Você acha que os índios estão vendendo a sua imagem? É isso?

Turista: Estão vendendo. Creio que sim. Estão aproveitando para vender sua imagem.

Ariel: É que muitas pessoas vem, fotografam os índios, os Guarani, até filmam, e levam essa fotografia para outros lugares, para usar nos seus trabalhos, e ganhar dinheiro em cima disso.

Turista: Ah, sim...

Ariel: Eu acho que é isso que acontece.

Bill Nichols (2008, p. 201), quando aborda a função do documentário no âmbito das políticas de representação, afirma que os filmes documentários dão “visibilidade social a experiências antes tratadas como exclusiva ou principalmente pessoais; atestam uma comunhão de experiência e as formas de luta necessárias para superar o estereótipo, a discriminação e a intolerância”. Nessa perspectiva, creio que o caráter de denúncia, reivindicação e visibilidade de *Duas aldeias, uma caminhada* é certo uma vez que os cineastas indígenas, por meio do documentário em análise, notadamente as sequências que destaquei, enquadram o olhar não indígena.

Os cineastas indígenas Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Beñites interpelam os espectadores de uma maneira que os provoca, desconcerta e incomoda quando se assiste ao filme e se vê a situação de extrema dificuldade da comunidade Mbya-Guarani, a reclamação por

seus territórios tradicionais, e a necessidade de se tornar visível diante da sociedade não indígena que os ignora. É nesse sentido que André Brasil (2012, p. 103) argumenta que em *Duas aldeias, uma caminhada* “aquele que sempre foi objeto do olhar, agora olha, firmemente, o olhar de que era objeto”, de certa forma, “como se a câmera fosse uma ‘dobradiça’, que fizesse retornar o olhar àquele que se acostumara a ser o sujeito do ponto de vista (e raramente o seu objeto)”.

Como resultado desse retorno do olhar, observa-se que “provocado pelo filme, o branco se vê — a si próprio — a enunciar sua visão limitada (tantas vezes, preconceituosa) sobre os índios” (BRASIL, 2012, p. 103), notadamente na sequência da entrevista feita por Ariel com o turista. Os espectadores não indígenas reconhecem-se ali no papel dos turistas “brancos” — os mesmos “brancos” responsáveis pelo etnocídio do qual as sociedades indígenas foram vítimas —, e que solicitam modos de vida tradicionais dos Mbya-Guarani, como a turista que pergunta se os Guarani ainda caçam, “assim de verdade”, com flecha, ou os que simplesmente olham e observam os indígenas e tiram inúmeras fotos com suas máquinas fotográficas e celulares.

## Referências

- ARAÚJO, Juliano. **Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia**: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias. Bragança Paulista, SP: Editora Urutau/Margem da Palavra, 2019.
- ARBEX JÚNIOR, José. Terra sem povo, crime sem castigo: pouco ou nada sabemos de concreto sobre a Amazônia. In: TORRES, Maurício (org.). **Amazônia revelada**: os descaminhos ao longo da BR-163. Brasília: CNPq, 2005.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- BRASIL, André. Bicicletas de Nhanderu: lascas do extracampo. **Devires**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, jan./jun. 2012.
- CARELLI, Vincent. **Entrevista**. Gravada no dia 30 de abril de 2010 no estúdio Cine & Vídeo, em São Paulo, para o projeto Produção Cultural no Brasil. Disponível em: <http://www.producaocultural.org.br/wp-content/themes/prod-cultural/integra/integra-vincent-carelli.html>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. *In*: ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de (org.). **Cineastas indígenas, um outro olhar**: guia para professores e alunos. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

Nichols, Bill. **Introdução ao documentário**. 3. ed. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SILVA, Armelinda Borges da; NEVES, Josélia Gomes. Diálogo com professoras: investigando os des/conhecimentos dos conteúdos exigidos pela Lei 11.645/2008 na perspectiva indígena. **Revista Virtual P@rtes**, São Paulo, 2016.

TACCA, Fernando de. **A imagética da Comissão Rondon**: etnografias fílmicas estratégicas. Campinas, SP: Papyrus, 2001.





## UM OLHAR LINGUÍSTICO, PEDAGÓGICO E HISTÓRICO PARA A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS ARARA, CINTA LARGA E GAVIÃO

Edineia Aparecida Isidoro  
Cristovão Teixeira Abrantes  
Josélia Gomes Neves

### **Considerações iniciais**

A discussão sobre a alfabetização vem sendo debatida desde a década de 1970 e ainda faz parte dos temas pedagógicos na atualidade. Dentre outros aspectos, uma questão recorrente nestes debates se preocupa com a língua que deve ser adotada no início da educação formal e no trabalho pedagógico da língua indígena como forma de fortalecimento linguístico. A esse respeito, Melià (1979), que produziu uma obra inaugural sobre o assunto defende que o processo inicial da aquisição da língua escrita deve ocorrer na língua materna e sem abandoná-la nos anos seguintes da escolarização.

Sobre o tema, o grupo missionário Summer Institute of Linguistics (SIL) em convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) instituiu desde a década de 1970 (BARROS, 1994) o movimento de alfabetização bilíngue no Brasil, que mantiveram os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: “salvação das almas pagãs” (BRASIL, 1998, p. 154). Mas, para além do SIL, a opção pela alfabetização na língua indígena foi se firmando como uma característica relevante para a construção de uma escola

pedagogicamente autônoma, não dominante e libertadora, como a propõe Paulo Freire (1996).

Uma concepção que tem sido adotada recentemente é a da alfabetização intercultural. É inspirada nas experiências docentes indígenas, na legislação brasileira e nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por meio da educação intercultural bilíngue. O termo se refere a uma importante característica da educação escolar indígena, pois pressupõe o esforço do diálogo entre diferentes culturas e línguas. Inferimos que as experiências referentes ao ingresso das populações originárias nas culturas do escrito, de forma impressa ou digital, dada a relevância destes processos comunicativos na contemporaneidade, inscrevem a alfabetização como temática estratégica na educação escolar indígena. Estas premissas possibilitaram a sistematização do referido texto materializado pela revisitação da discussão a partir de três estudos acadêmicos.

Neste sentido, a finalidade do trabalho em tela é o de apresentar uma reflexão sobre alfabetização a partir da pesquisa realizada com os povos Arara, Cinta Larga e Gavião desenvolvida por meio do levantamento bibliográfico. Inicialmente apresentamos alguns aspectos do uso das línguas — indígena e portuguesa no contexto Arara (ISIDORO, 2006); na sequência, como a temática foi estudada junto ao povo Cinta Larga (ABRANTES, 2007) e no terceiro tópico como ocorria a alfabetização entre os Gavião-Ikolen (NEVES, 2009). Além das contribuições para a área do estudo de línguas, este escrito reúne três trabalhos que pode favorecer conhecimentos de interesse da História da Educação Escolar, uma vez que disponibiliza importantes elementos de como a alfabetização ocorria nas escolas das aldeias na primeira década do século XXI.

### **A língua Arara no contexto escolar e nas práticas sociais**

Este tópico foi extraído da dissertação, intitulada: “Situação sociolinguística do povo Arara: uma história de luta e resistência”

(ISIDORO, 2006). Dentre outros assuntos discutimos as relações dos Arara com a educação escolar no âmbito linguístico. Um exercício que exigiu a contextualização histórica a respeito do ensino formal nesta sociedade indígena. As escolas indígenas Arara foram criadas na década de 1990, sob a responsabilidade do Governo Estadual a partir dos decretos de criação nº 3841/91 e nº. 3493/98. Entretanto, apenas em 1997 o Estado assumiu efetivamente estas escolas por meio de uma coordenação administrativa e pedagógica na Representação de Ensino no município de Ji-Paraná.

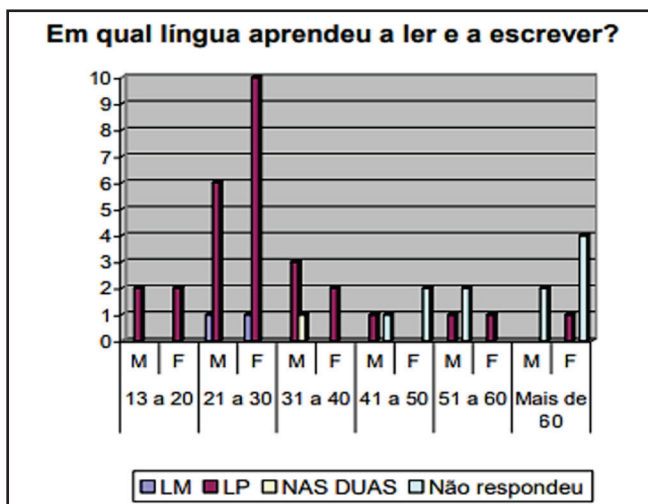
O povo Arara iniciou o processo de escrita da língua a partir do ano de 1998 na primeira etapa de formação de professores indígenas de Rondônia — Projeto Açaí e esse processo continuou nos anos seguintes, por isso apenas as crianças, jovens e alguns adultos escrevem em sua língua na atualidade. A ortografia está em discussão e existem alguns problemas políticos entre as duas comunidades em relação à sua definição. No entanto, inferimos que estas questões poderão ser resolvidas a partir da iniciativa do coletivo docente com a participação da comunidade.

Avaliamos que a contratação dos professores indígenas marcou uma nova fase na educação escolar Arara. Antes disso, as atividades eram desenvolvidas em português por professores não indígenas. Com a contratação dos professores indígenas a partir do ano 2000 foi possível iniciar o ensino da língua arara na escola e conviver com realidades que antes não faziam parte do seu cotidiano. Além disso, os cursos de formação em âmbito local ou regional como as etapas presenciais do Projeto Açaí, possibilitaram uma vivência com docentes de outras etnias, fator que contribuiu para o processo formativo dos professores Arara.

Vale salientar que nos anos anteriores a 1997, os Arara passaram por diversas experiências de escolarização. Algumas pessoas estudaram com missionários, outras com professores não indígenas contratados pela FUNAI, outras com professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação nas próprias comunidades, além

daquelas que estudaram em escolas rurais próximas à aldeia, ou ainda, nas escolas da cidade. Cada uma dessas experiências contempla uma fase da educação escolar Arara. Assim sendo, vamos perceber que a maioria dos jovens e adultos foram alfabetizados na língua portuguesa.

Figura 1 – Língua da alfabetização



Fonte: Isidoro (2006).

Das pessoas entrevistadas, 67,5% disseram que foram alfabetizadas na língua portuguesa; 25,6% não responderam à pergunta (trata-se de pessoas não alfabetizadas, maiores de 40 anos); 6,9% responderam na língua Arara e nas duas. Estes resultados demonstram que o início do processo de escolarização do povo Arara aconteceu nos moldes da escola não indígena. Todas as pessoas que foram alfabetizadas em português estudaram com não indígenas, mesmo no contexto da aldeia. Como já mencionado, esta realidade começou a mudar quando os professores iniciaram o projeto de formação em magistério indígena — Projeto Açai e passaram a ensinar em sua língua, mesmo sem ter segurança para escrevê-la naquele momento.

Os resultados do estudo desenvolvido em 2006, evidenciaram que nas discussões com a comunidade e com os professores, para tratar de assuntos relacionados à educação, o uso da língua indígena sempre esteve presente. Por outro lado, o papel da língua portuguesa dentro do contexto da educação escolar parece ser bem definido. Os professores indígenas a utilizavam para conversar com os funcionários da SEDUC, ler textos em português, por exemplo. As reuniões são espaços de uso da língua portuguesa, principalmente quando estão presentes pessoas não indígenas. Nestes contextos, a alternância da língua Arara para a língua portuguesa acontece, geralmente, para traduzirem as falas dos não indígenas para a língua Arara e vice-versa, função sempre atribuída aos professores e professoras.

Nesta época, foi possível verificar que existia uma preferência entre os professores e membros da comunidade Arara por sua língua. Um percentual de 79% do grupo entrevistado, por exemplo, respondeu que se sentia mais à vontade falando a língua Arara; já 6,9% preferiam a língua portuguesa (trata-se das pessoas que não falavam Arara) e 13,9% responderam que se sentiam bem falando as duas línguas.

Esta preferência pelo uso da língua materna pode ser percebida também em contextos intraculturais, caso observado durante um curso de formação continuada que ocorreu na aldeia Ikolem. Além dos Arara, participavam professores das etnias Gavião, Suruí e Cinta Larga. Como estavam reunidas várias etnias, a língua de comunicação entre eles era a portuguesa. Observamos que a professora “R” Arara estava apresentando o trabalho do seu grupo e era auxiliada pelo professor “C”, também Arara. Ela explicava para o grupo em português, porque era a língua que todos entendiam e ele dialogava com ela em sua língua, conforme mostra o recorte abaixo:

### Recorte 1

C – *Kanaj letra...*

*Kût, yã xah mây tem mã ã.*

*Kanây ã kût ya xá marajá tem mã ã. Kanã xap, toba. Kanã at letra koãm yã ã'ã.*

(Observe as letras, veja se são parecidas, veja qual que o aluno sabe mais ou menos. Você vê se tem letra parecida com a outra).

O professor “C” poderia usar a língua portuguesa, pois era permitido ao grupo ajudar a pessoa que apresentava o trabalho. Entretanto, ele optou pelo uso de sua língua na interação com uma pessoa do seu grupo étnico. Esta atitude é comum entre os professores e professoras, a língua que usam para explicar alguma coisa, mesmo em um contexto de uso da língua portuguesa preferencialmente é a língua materna.

Outra manifestação observada foi que os Arara utilizam a língua portuguesa em c em reuniões quando estão presentes pessoas que não entendem sua língua, mas depois repetem o que foi dito em sua língua ou vice-versa. Situação percebida em espaço doméstico, em momentos de intimidade ao comentarem alguma coisa em sua língua, geralmente a repetem em português considerando as pessoas presentes que não falam e/ou não entendem sua língua, conforme ilustração abaixo:

### Recorte 2

Mãe – Em português dirigindo-se a nós: Se misturar com castanha fica gostoso.

Mãe – Repete na língua Arara dirigindo-se a filha que fala e entende bem a língua portuguesa: *Y'a papam kât tem ijã ka papam pimãn.*

Filha – *Jo'wa* É mesmo.

Uma situação interessante é que tanto os docentes como a comunidade gostam de falar em sua língua com os não indígenas que são mais íntimos a eles, para testar seus conhecimentos em relação à língua Arara. Quando esses não entendem, ou falam algo fora de contexto, eles acham graça, os Arara têm muito senso de humor.

As atitudes dos Arara em relação à valorização da língua materna reflete-se na escola, contexto em que a língua Arara é utilizada como língua de instrução oral. Neste contexto, poucos empréstimos são verificados conforme demonstraremos no Recorte 4, que evidencia eventos de fala na interação professor indígena x alunos de 6 a 11 anos x assessoria não indígena na sala de aula. O professor escreveu uma atividade no quadro e a assessora, que vamos chamar de “V1” acompanhava o trabalho pedagógico. Nestes fragmentos, procuramos enfatizar o uso que as crianças fazem das línguas portuguesa e arara no contexto escolar.

### Recorte 3

Criança 1 – (se dirigindo ao professor). Eu não sabe não.

Criança 2 – (observando uma figura). *Na kô yp pôj yo*. O menino velho.

Criança 3 – (dirigindo-se a V1 — assessoria não indígena). V1 caminhão já na papel.

Criança 2 – (dirigindo-se a V1). V1 meu casa.

Criança 4 – (dirigindo-se ao professor). *Epĩ et nawôj pôj towa mara 'a kâj*.

Criança 3 – (falando com outra em tom de discussão). Besta é você.

Criança 5 – (dirigindo-se ao professor). *Pât tem mej wewej py*. Esse lápis é bom.

Criança 2 – (retruca- para criança 5). *Pã towa ke*. Não presta nada.

Criança 6 – (diz referindo-se ao lápis). *X ẽ t*. Feio.

Criança 5 – (falando para o professor). *Oja wara ojkej 'at towero mã kanãj 'at pet wero mã*. (Depois fala em português). Vou embora.

Observa-se que as crianças, geralmente, dirigem-se ao professor e aos colegas na sua língua, com raras exceções. Já com a assessora que estava presente, as crianças falam em português. As funções da língua portuguesa parecem ser bem definidas, ou seja, ela é usada geralmente na interação dos alunos com não indígenas. Entretanto, a presença de uma pessoa que não fala Arara influencia as alternâncias de língua. Quando estão apenas o professor indígena e os alunos, a língua portuguesa praticamente não aparece, como veremos no recorte abaixo:

#### Recorte 4

C1– *Komi ka Nanão?* Como é Nanão? (apelido do professor)

Professor – *Mekon*. Assim.

C – *Kanã xap tîngã já Nanão?* É pra escrever?

Professor – *Kanãxap tînga!* Escreve!

C – *'Oxamãj nanike*. Eu não sei escrever.

Professor – *Exa mãriike*. Você sabe sim

C – *Nanão mekamajâ?* É assim Ernandes?

Professor – *Mekon!* Sim.

C – *Nanão 'at brincaja*. Nanão vamos brincar.

Professor – Brinca *Karowa*. Vai brincar.

C – Brinca *tekaj?* Vamos brincar.

Professor – *'Ok*. Sim

Como podemos observar, no Recorte 4 não há alternância de língua, pois não é necessário, já que neste contexto todos fala a língua Arara.

Assim, nesse estudo que foi publicado em 2006, dentre outros aspectos, foi possível ampliar conhecimentos sobre a utilização das línguas — indígena e portuguesa nas práticas sociais e nas práticas escolares do povo Arara. Verificamos que a atitude dos falantes em relação ao uso preferencial da sua língua tem sido fundamental para a sobrevivência da língua arara e conseqüentemente para a sobrevivência cultural do povo, em uma perspectiva onde língua e cultura são considerados elementos inseparáveis.

#### A prática docente e a alfabetização nas escolas Cinta Larga.

Este tópico discute um recorte do estudo “Da maloca à escola: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia” (ABRANTES, 2007) no campo da perspectiva linguística e da alfabetização. Dentre outros aspectos, apuramos que a sistematização da língua Cinta Larga foi desenvolvida inicialmente pelo Pastor Ismael Tressmam da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) orientado pela linguista Ruth Monserrat, do Comitê Nacional de Educação Escolar



Indígena em Brasília. A grafia inicial da Língua Cinta Larga foi elaborada com a participação de um grupo de professores indígenas, por ocasião da realização dos cursos de formação pelo Projeto de Educação e Assessoria Jurídica do Parque Indígena Aripuanã (PROARI).

Em relação ao contexto escolar, a Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC) contratou professores a partir de 1996 para atuarem nas escolas das aldeias Cinta Larga. Vale ressaltar que no início deste ano em toda a área Cinta Larga de Rondônia, que contava com aproximadamente 450 pessoas distribuídas em 8 aldeias, havia apenas duas professoras não índias: uma contratada pela SEDUC e a outra do quadro da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Em junho de 1997 foram renovados os contratos dos três professores Cinta Larga acrescido de mais um contrato de outro professor indígena para atuar na alfabetização em língua materna.

Em 2007 quando esta pesquisa foi concluída, verificamos que o processo de alfabetização nos Cinta Larga acontecia inicialmente na língua portuguesa, através de trabalho de docente não indígena. Talvez, em função dos aspectos externos, como o garimpo, por exemplo, observamos que as crianças eram falantes da língua portuguesa, embora também se comunicassem em sua língua materna. Os materiais utilizados para ler e escrever eram a lousa, cadernos e livros didáticos não indígenas. Havia apenas um material didático específico, um livro de textos na língua Cinta Larga que vez ou outra era utilizado na escola. A aquisição da leitura e da escrita envolvia muitas atividades de cópia, tanto do alfabeto como de famílias silábicas. Os nomes de animais estudados em sala de aula eram quase todos extraídos do livro didático adotado. Diante deste contexto, alertamos para a necessidade urgente da promoção de alfabetização em língua materna nas escolas indígenas como forma de revitalização cultural.

Sabemos que o estudo da língua na alfabetização provoca um impacto positivo para as pessoas envolvidas, crianças, jovens, adultos e professores. Inicialmente, há muita curiosidade por se tratar da escrita de sua própria língua. Sentem-se também envaidecidos por

estarem escrevendo a língua que aprenderam com os pais, além de ser a língua oficial do grupo. A partir do momento que veem a possibilidade de ler e escrever na própria língua, inicia-se o processo de desmistificação de preconceitos causados pelo contato. Um exemplo clássico disso foi a proibição decretada por professores não índios de estudantes indígenas falarem em sua língua materna durante as aulas, considerada como simples “gíria”.

Do ponto de vista histórico, o processo de desvalorização das línguas indígenas se deu, principalmente, através do contato diário com funcionários da FUNAI e com a sociedade não indígena. O problema agravou-se tanto ao ponto de muitos povos sentirem vergonha de se expressar na própria língua, inclusive entre o seu próprio povo. Deste modo, as línguas indígenas foram, indiscriminadamente, inferiorizadas de forma que muitas sociedades indígenas que mantinham contato mais intenso com a sociedade nacional perderam, completamente, a língua materna ou a tornaram como segunda língua. Lentamente. O reconhecimento de iniciativas que propõem a alfabetização em língua materna, demonstra a possível reversão deste quadro, desmistificando a superioridade de uma língua com relação a outra, de uma cultura ou raça.

Observamos que, no decorrer da pesquisa, os professores Cinta Larga apontavam para uma série de obstáculos quanto ao trabalho pedagógico na própria língua. E, mesmo aqueles que tinham participado dos cursos de iniciação à alfabetização em língua materna, não conseguiam avançar nas atividades de leitura e escrita dos alunos na língua materna. Os professores mais ousados enfrentavam o desafio, infelizmente, limitando-se, às vezes, aos textos produzidos durante os cursos, mas com dificuldades na grafia de palavras novas, por exemplo. Com base nessa observação, percebemos que há um grande distanciamento entre os universos da língua falada e o mundo da língua escrita.

Outra questão apontada pelo estudo foi que a alfabetização na língua materna nas escolas Cinta Larga sofreu desgastes pro-

fundos que em algumas situações levou a comunidade a acreditar que ensinar na língua era inviável, pois as crianças não conseguiam aprender. Às vezes, o questionamento do ensino da língua materna, partia do princípio de utilização e aplicabilidade imediata das aprendizagens.

Nesse contexto, a escola era o espaço de aprendizagem quase exclusiva da língua portuguesa. Esse raciocínio é lógico do ponto de vista do contato se pensarmos na utilização e na prática interétnica, mas fere o processo de valorização da própria cultura indígena. Em meio a tantas barreiras, o coletivo docente Cinta Larga acabava preferindo a alfabetização em língua portuguesa para os seus alunos, o que na época também não demonstrava ser uma alternativa viável. Como sobreviventes da escola do modelo integracionista, aqueles que suportaram a escola desenvolvida pela FUNAI, talvez estas memórias possam influenciar os professores indígenas Cinta Larga no sentido de não reproduzirem em suas práticas pedagógicas esta forma colonial de educação.

Outro elemento considerado em nossa análise foi a distância entre a vida comunitária e a escola. De acordo com um relato coletado na Terra Indígena Roosevelt, fomos informados de que inicialmente após a implantação da escola, a frequência era baixíssima em função das atividades seminômades desenvolvidas pelo grupo. Por exemplo, um grupo familiar se deslocava periodicamente para várias atividades envolvendo a caça, pesca ou coleta. Os poucos que ficavam, quando ficavam nas aulas, era porque tinham interesse em saber “o que os brancos sabiam”. Isso representava alguns sacrifícios, como o de reduzir o tempo da brincadeira ou mesmo das atividades coletivas. Uma escola longe, muito longe da maloca...

Então, a alfabetização na língua materna Cinta Larga conforme os achados da pesquisa realizada em 2007, não tinha apresentado, naquele período, resultados significativos que correspondessem às expectativas da comunidade. O principal motivo disso estava na insuficiente formação docente e ainda pela ausência de cursos de

formação continuada, na inexistência de supervisão e acompanhamento periódico nas escolas das aldeias.

Além destes agravantes, os cursos de alfabetização na língua materna oferecidos para os professores indígenas, tinha sido mais para coleta de dados para revisão de pesquisas e oficinas de produção de texto. Apostamos que a alfabetização poderia ser mais significativa se a escola se aproximasse do modelo da maloca ou da vivência comunitária. Ali a criança tinha os seus primeiros contatos com a vida do grupo, informações importantes sobre as relações sociais; um local privilegiado onde havia o encontro de várias pessoas de gerações distintas que se reuniam em torno de questões relacionadas à memória dos seus antepassados e aos acontecimentos do presente, saberes construídos de forma indissociáveis:

[...] não há uma separação nítida entre a vida familiar e a comunitária. A intimidade experimentada no interior da casa se articula diretamente com o sentimento de identidade grupal [...]. A casa é um lugar de descanso, do mesmo modo que a sombra de uma árvore, as praias do rio. Talvez seja um lugar cômodo para certas modalidades de trabalho por abrigar o exterior e a intimidade que propicia é semelhante à encontrada dentro da floresta (JUNQUEIRA, 2002. p. 71).

Nesse caso, a escola indígena, com base na representação social da maloca, a nosso ver, deveria propiciar aos alunos e alunas momentos similares podendo ser considerada como um local em que o conhecimento e as gerações interagem e se encontram, provocando uma aproximação entre os jovens e os mais velhos — passado e presente. Um momento de consolidação de múltiplas aprendizagens.

Reiteramos que é importante que a escola lance um olhar para a metodologia formativa da maloca e não substitua ou interfira nos processos próprios de elaboração de conhecimentos e de formação dos indivíduos. Nessa direção, são precisos o incentivo e a proposição de atividades em perspectiva interativa complementando-os naquilo que a comunidade considere relevante. E talvez quem sabe

a partir daí as crianças poderão aprender a ler, a escrever seu mundo e o mundo do “outro”.

### **Aprendizagens da leitura e escrita entre os indígenas Gavião-Ikolen.**

A pesquisa “Cultura escrita em contextos indígenas” (NEVES, 2009) permitiu compreender que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na T. I. Igarapé Lourdes, no âmbito da etnia Gavião-Ikolen inicia pelo desenho acompanhado ou não da língua indígena e/ou portuguesa, conforme demonstraremos por meio de ilustrações mais adiante. Essa interpretação fundamentou-se na análise das concepções dos professores e nos registros escritos — cadernos de alunos, alunas, no planejamento e relatório docente.

Nesta direção, a prática pedagógica sustenta uma possível e próxima relação entre o desenvolvimento do desenho e da escrita, com intensas interações entre os dois sistemas, se partimos do entendimento que o ato de desenhar significa um jeito de conhecer e estabelecer comunicação com o mundo. Expressa aspectos do comportamento infantil na medida em que elabora uma interpretação do real, comunica saberes e sintetiza aprendizagens. A validade do desenho na alfabetização é importante porque possibilita a materialização da representação.

A esse respeito Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) afirmam que na aquisição da aprendizagem escrita, por meio da imaginação, o aprendiz utiliza o desenho como recurso de compreensão da realidade, uma vez que pode evidenciar concepções, sentimentos e saberes. Para as referidas autoras, o ato de escrever a partir de seu repertório, próximo ou distante das exigências convencionais, significa, mas que nomear o desenhado, apontar importantes informações a respeito do significado subjetivo.

Além do desenho, observamos que o material principal da alfabetização Gavião-Ikolen em 2009 era a cartilha elaborada pelos



antigas concepções, heranças do próprio processo de aprendizagem da língua escrita, dentre outros, a cópia.

Mas, paralelo ao trabalho com a cartilha notamos a existência de atividades que envolviam a formação de palavras a partir do alfabeto móvel (letras soltas) e alfabeto fixo (colado na parede da sala de aula): escritas dos nomes das crianças com o alfabeto móvel; escritas na língua materna, caso do Gavião-Ikolen: *vása* (anta), *vavó* (jacaré), *nekó* (onça), *baj* (cobra), por exemplo. Possivelmente um efeito dos processos de formação docente.

Há presença de vários textos que são solicitados como formas de experimentação da escrita — as produções espontâneas. Evidentemente, ainda estão distantes das exigências convencionais. Daí, apresentarem-se talvez desconexas, desorganizadas, no entanto, essa escrita explícita regularidades — há um sentido que muitas vezes não está dado, que letras foram escolhidas, por exemplo, que tem estreita relação com os elementos de compreensão que as crianças dispõem naquele momento, além de outros aspectos. Neste sentido, os erros não devem ser vistos como obstáculos para as aprendizagens, se levarmos em conta que se trata de elaborações que dependendo dos níveis de conhecimento apresentam maior ou menor distanciamento do padrão estabelecido pelas convenções ortográficas:

Em língua oral permitimos à criança que se engane ao produzir, tanto quanto ao interpretar, e que aprenda através de suas tentativas para falar e para entender a fala dos outros. Em língua escrita todas as metodologias tradicionais penalizam continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem (FERREIRO, 1992, p. 31).

Além de algumas produções espontâneas, notamos que há nos cadernos escolares atividades de recorte e colagem de letras, sílabas e palavras; leituras, escritas, cópias na língua materna; atividades

que envolvem a leitura do alfabeto fixo e móvel, além do ábaco utilizado como recurso na compreensão de conceitos matemáticos (desenho de bolinhas de acordo com o numeral correspondente, por exemplo).

Outras situações observadas nos cadernos escolares evidenciam uma prática pedagógica expressa por meio de materiais didáticos de caráter mais artesanal. São textos produzidos pelos professores para a leitura na língua indígena e portuguesa para turmas de 3º ano. Há produção de textos tipo lista escritas em língua indígena feita pelas crianças. Estas propostas são relevantes para o processo de alfabetização inicial, dado as regularidades linguísticas apresentadas na língua materna. Além disso podem propiciar o ato de pensar sobre a escrita, a sequência das palavras, quantidade das letras, acentuação gráfica, diferenças de tamanho entre as palavras e outros elementos.

Assim, durante os três anos da alfabetização, o desenho cuidadosamente produzido, acompanha as produções escritas das crianças. Representam elementos do universo indígena. Apresentam marcas que fazem do ambiente no qual estão inseridos, onde o meio e as línguas se entrelaçam em uma perspectiva intercultural, confirmando com Paulo Freire (1989, p. 9) que efetivamente “a leitura de mundo precede”, e eu acrescentaria ainda, inspira “a leitura da palavra”.

### **Considerações Finais**

O reexame dos três estudos acadêmicos possibilitaram recortar uma temática comum: a relação entre as línguas indígenas Arara, Cinta Larga, Gavião e a alfabetização. Como o título já anunciou a intenção foi olhar estas pesquisas na perspectiva linguística, pedagógica e histórica considerando que foram realizadas na 2ª metade dos anos 2000. Foi possível notar no decorrer de sua elaboração que muitos aspectos já foram alterados, uma percepção que só pode ser afirmada em função do exercício formativo do reexame.



Em relação ao Povo Arara, analisamos que para a comunidade as línguas Karo e portuguesa pareciam ter espaços de usos definidos, naquele momento, motivados por várias questões, entre elas a presença, ou não de pessoas não indígenas, ou indígenas de outras etnias que não compreendiam a língua arara; a preferência para o uso da língua materna em vários contextos, o uso de tradução em contextos que tinha a presença de outros povos, entre outros. Analisamos que quanto mais consciência o povo tiver da sua situação real linguística e cultural, mais estará preparado para enfrentar as dificuldades. Assim, reflexões em torno de temas como línguas ameaçadas, políticas linguísticas, valorização cultural e linguística, alfabetização, podem contribuir para fortalecer ainda mais este povo. Acreditamos que a escola será uma forte instituição a contribuir para o fortalecimento cultural do povo, à medida que possa dar respostas à comunidade aos projetos de futuro que elas têm, desde a alfabetização.

A alfabetização Cinta Larga no período da realização do estudo (ABRANTES, 2007) apresentava um quadro preocupante considerando o papel da língua indígena neste contexto. Na ocasião alertamos que a escola indígena deveria buscar elementos da maloca, da vivência comunitária, para contribuir no processo mais amplo de socialização das crianças indígenas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Inferimos que embora os pais sejam os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos, os parentes mais próximos e a própria comunidade como um todo: tios e tias, irmãos e irmãs mais velhos, avôs e avós participam deste processo.

Quanto a alfabetização Gavião-Ikolen, a análise da prática pedagógica dos professores e professoras indígenas, através dos registros docentes — planejamento e relatório — possibilitou entender importantes aspectos da prática alfabetizadora na T. I. Igarapé Lourdes. Os cadernos de atividades dos alunos e alunas foram importantes instrumentos porque permitiram a realização de cruzamentos entre o pensado e o concretizado. As atividades sugerem distintas orientações e fundamentações teóricas, o que nos leva a entender que elas são selecionadas de acordo com os resultados obtidos. Por exemplo,

o trabalho com atividades construtivistas — o alfabeto fixo e móvel, listas e textos espontâneos, permanecem porque são avaliados como bons recursos para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita. Por sua vez, há a coexistência com atividades exclusivas de cópias e decifrações que parecem significar um complemento, uma intervenção de ajuste, como se algo estivesse faltando. Enfim, um comportamento que sugere que o fazer pedagógico na alfabetização inicial das crianças da T. I. Igarapé Lourdes — no que diz respeito aos seus professores e professoras, reflete uma transição entre os modelos empirista e construtivista que se explicitam na prática pedagógica.

Por fim, esse estudo permitiu à reflexão sobre três trabalhos publicados nos anos de 2006, 2007 e 2009 em que foi possível vislumbrar ações e ponderações sobre o processo e, de certa forma, sobre a história da alfabetização em três povos indígenas de Rondônia, em articulação com questões relacionadas a situação sociolinguística, histórica, a percepção desses povos com relação a sua língua e sua cultura. Se separados esses trabalhos são importantes registros, juntos eles fortalecem a luta pela educação escolar indígena bilíngüe e intercultural e a valorização desses povos e de suas línguas e culturas que resistem e persistem no tempo e na história.

## Referências

- ABRANTES, Cristovão Teixeira. **Da maloca à escola: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngüe, lingüística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares em Ação.** Alfabetização. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolinguística do povo Arara: uma história de luta e resistência**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- JUNQUEIRA, Carmen. **Sexo e desigualdade: entre os Kamaiurá e os Cinta Larga**. São Paulo: Olho d'água, 2002.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2009.



O SER E O DEVER-NACIONAL:  
PROJETO IDENTITÁRIO DE UMA AMAZÔNIA LEGAL:  
O ROMANCE DE EDYR AUGUSTO PROENÇA

Eduardo Mahon  
Walnice Vilalva

### **Introdução**

É desafiador olhar para este tempo. De desamor, de conflitos e de ódio. Um desafio que a Literatura assume e enfrenta, sem que deixe de reivindicar um passado histórico e um lugar de pertencimento. E por isso mesmo torna-se desafiador olhar para esta literatura brasileira; é preciso esticar o pescoço, ampliar o horizonte, olhar mais ao longe, chegar mais perto de obras da Amazônia Legal, palmilhando lentamente pela vasta e complexa expressão literária da Amazônia Legal. Pois, sim. Dizer de uma literatura brasileira longe das fronteiras da Amazônia? Neste breve estudo, apresentamos o romance do brasileiro Edyr Augusto Proença e sua sinuosa geografia da Amazônia Legal, fazendo de Belém, muitas vezes, uma capital dos párias e dos desvalidos, ou, como nos versos de Drummond “onde o sujeito expõe e questiona seu modo de viver, seu passado e seu propósito”.

“— Pô, agora tem até pizza de cupuaçu?” — é o primeiro diálogo do romance *Os Éguas* (2009, p. 9). Logo a seguir, o mesmo personagem questiona os demais se não gostam de experimentar novidades e insiste: “Será que tem pizza de bacuri?” (2009, p. 9), ao que responde o interlocutor com outra variação regional — “E

pizza de muçunã?” (2009, p. 9). A cena inicial do primeiro romance de Edyr Augusto Proença marcará o restante da obra com a tônica detetivesca e o sabor regional. Ao longo de sua trajetória literária, o autor propõe uma narrativa de suspense, plurivocal, ambientada em cenários marginais cujo eixo principal é a capital paraense, igualmente ambivalente nas avaliações que discrepam entre paradisíaca e sórdida.

A apresentação de *Os Éguas* realizada por Pedro Galvão (2009, p 7-8) problematiza a questão do gênero literário, se romance policial ou de costumes e chama atenção para o caráter antropofágico, quase inverossímil de algumas passagens. Ao largo dessa conceituação que pode esbarrar em fronteiras que se dissolvem no contemporâneo, seja porque são mesmo tênues os limites, seja porque se entrecruzam concomitantemente ao longo das narrativas, tudo indica mais relevante ressaltar algumas problematizações emersas do projeto literário de Edyr Augusto que são reiteradamente retomadas romance a romance.

O efeito da habitualidade é, aliás, um dos elementos mais interessantes do universo ficcional criado pelo autor. Uma das chaves para acessar o universo autoral do romancista é perceber que, mesmo havendo enredo autônomo em cada romance, há uma conexão entre eles a proporcionar conforto na recepção. Cronologicamente, não é possível sugerir o caráter seriado, mas algo bem próximo.

Ao palmilharmos essa trajetória, do romance intitulado *Os Éguas*, cuja primeira edição data de 1998 ao romance *Belhell*, lançado em 2020, é possível escrutinar alguns ajustes finos na estética autoral: supressão de sinalização de diálogos, alteração orgânica das múltiplas vozes que compõem o texto, instabilidade do protagonismo narrativo, progressiva formação de capítulos em monoblocos, todo um conjunto estético que resultou na compressão textual ao longo da carreira e na conseqüente velocidade imprimida nos romances de Edyr Augusto. Não por outra razão que, ao longo do tempo, os romances sofreram redução significativa de extensão.

O efeito alcançado é a variação entre a objetividade ultrarrealista e o tom confessional do monólogo interior dos atormentados personagens, isto é, o hibridismo contemporâneo. Não se trata apenas de descritivismo geográfico, muito embora haja fixação regionalista que sempre almejou dar a conhecer o local, incluindo a plethora minudada dos elementos sociopolíticos, mas também apresentar personagens construídas sobre fissuras existenciais, o que confere o caráter híbrido. Uma convivência nem sempre harmônica, mas bem-sucedida no conjunto da obra.

Cada elemento desse binômio exterior/interior, tomado isoladamente, merece atenção para que se contemple, por derradeiro, um diálogo sobre a literatura contemporânea brasileira. Resulta daí o cuidado de não rotular de antemão a produção analisada e ainda mais sobreaviso para não encapsular as circunstâncias autorais ao próprio texto como condicionantes de leitura. Não que se possa descartar as conjunturas de Edyr Augusto Proença, até porque o próprio escritor faz questão de sublinhar tais projeções em sua prosa de ficção, mas aqui importa o mergulho na estética dos romances, no diálogo que estabelecem entre si e na relação que a obra faz com o pêndulo brasileiro que oscila entre o neonaturalismo e o neorealismo. Para que lado pende o autor paraense?

Essa hibridação de estilos literários busca mais do que uma paródia com o passado. Talvez nela se realize um projeto identitário que foi urdido pela intelectualidade nacional desde o século XIX e estruturado com afinco por todo o século XX. O objetivo da corrente majoritária brasileira é perceber mais do que o fenômeno literário em si, mas ensejar o debate social por meio da literatura. Ocorre que essa espécie de funcionalismo crítico pode encontrar resultados interessantes ao se deparar com figuras-chave na prosa romanesca — personagens paradigmáticas, cenários almejados, interações existenciais limítrofes, revanchismo social — mas a leitura não pode se eximir de, pelos mesmos critérios, perceber o desejo de projetar na realidade descrita um “vir a ser” que nunca se realiza.

Eis aí um projeto caótico e inacabado de formação nacional com o qual a literatura interage como que engajada inexoravelmente à missão política. Quais os impactos na estética do texto quando o compromisso prioritário é a identidade nacional? Em que medida o ultrarrealismo de Edyr Augusto Proença se relaciona com a tradição literária brasileira, repleta de romantismo acusado constantemente de idealismo e inverossimilhança? Ainda haverá espaço para glosar narrativas sob esse prisma? Como elementos contemporâneos da literatura brasileira estão presentes nos romances estudados? Acaso uma guinada social na voz narrativa ocasionaria singularidade relevante na tradição literária? São questões de fundo que exsurtem da relação proposta com o escritor paraense.

### **A tensão geoliterária<sup>1</sup>**

Acordou cedo, foi andar. Reencontrar a cidade. As mangueiras. As pessoas nas ruas. (2015, p. 14). Quem não conhece a capital do estado do Pará poderá conhecê-la em Casa de Caba, de Edyr Augusto. Na verdade, em todos os romances do autor. Esse fato não é, em si mesmo, uma vantagem literária. Palmilhar o próprio espaço, fotografá-lo, mapeá-lo e, em tempos de virtualidade, apelar a um localizador via satélite em tempo real: tudo pertence à demanda identitária que busca o retrato, um projeto para a literatura brasileira pensado pelos escritores após o processo de independência política.

“Uma manga anunciou sua queda abrindo caminho por entre as folhas. É um ruído que qualquer paraense conhece”. (2009, p. 65). A identidade paraense passa a ser compartilhada com o leitor por meio da reiteração de cenas prosaicas do cotidiano urbano. O que todo paraense conhece deve ser conhecido por qualquer leitor e essa será a função do georreferenciamento literário que o autor passa a assumir como missão.

Foram diversas as fórmulas para obter o mesmo resultado, variações estéticas com o mesmo alvo: fazer da escrita literária uma

---

1 Sobre o “geografismo”, sugerimos a consulta de Nelson Werneck Sodré (1960) que relaciona a estética da literatura brasileira com a conjuntura histórica e socioeconômica.



prova de singularidade nacional. O idealismo de um Gonçalves de Magalhães sofreu ataques de José de Alencar que, por sua vez, foi vítima da mesma verve de Franklin Távora, fundador de uma autointitulada “literatura do Norte”. Curiosamente, porém, os petardos críticos de escritores que contestavam o passado recente, cada qual a seu tempo, foram os mesmos a atingi-los mais tarde. Em resumo, a acusação era a mesma — falta de verossimilhança.

O romanesco brasileiro foi gestado em gabinetes da antiga capital ou, no mínimo, muito longe dos sertões retratados. Era esse o argumento central do apontamento que se sucedia ao outro na imprensa de grande circulação, todos voltados para uma questão que parecia ser problemática. O país em seus longínquos rincões deveria ser o cenário eletivo para exercitar a escrita brasileira, fórmula que garantiria inevitavelmente uma literatura não só independente como madura no suceder de gerações. O retratismo romântico cedeu lugar a uma nova estética que, no tema, tinha idênticos objetivos: dar a conhecer o país, tal qual, já dizia Flora Sussekind em *Tal Brasil, qual romance?* (1984)

O problema sofreu discreto deslocamento. Se a grandiloquência de Magalhães era condenável e a inverossimilhança de Alencar era um desfavor ao público leitor, desinformado pelo aspecto fictício da prosa e da poética, ambos os autores eram igualmente alvo de críticas pela influência europeia. Portanto, a questão da literatura nacional passou a agregar mais uma demanda: ser nacional de corpo e alma, isto é, no cenário e na linguagem. Era preciso incorporar a tradição oral e todo o conjunto imagético de cada local, um projeto alencariano fadado a boa dose de incompreensão.

Em termos de ambientação literária e descrição do amplo e diverso cenário nacional, sobretudo o que se denominava sertões, temos basicamente três resultados. A manutenção dessa pauta nacionalista<sup>2</sup> (que hoje pode ser tomada justa ou injustamente como uma relevante

---

2 A obra de Silvío Romero é incontornável a fim de constatar o caráter programático da crítica brasileira. Embora não tenha sido o primeiro autor a enfocar a descrição do meio ambiente como tema central de uma literatura essencialmente brasileira, é a partir da sistematização dele que a crítica prossegue com a mesma pauta de identidade.

questão de identidade) rendeu de um lado a linguagem cientificista de Euclides da Cunha, mergulhado no rescaldo positivista e o regionalismo nordestino sob a batuta ideológica de Gilberto Freyre<sup>3</sup>.

O tensionamento entre campo e cidade é uma recorrência da narrativa brasileira. Em geral, as personagens sertanejas são descritas como rudes, sinceras e ingênuas, enquanto o elemento urbano é seu extremo oposto — cortês, falso e malicioso. Além do mais, há quase sempre a afetação nos modos, um maneirismo efeminado que pode se realizar na cidade, mas é vetado na realidade bruta dos sertões. Quanto mais a narrativa se afasta do meio urbano, mais pureza se encontra. Em *Selva de Pedra*, por exemplo, “era bom viajar para o interior, sentir cheiro de mato, largar a correria da cidade grande”. (2012, p. 8). Trata-se da mesma visão de um ancião em *Casa de Caba* (2015):

“Isso aqui é o paraíso! Para que vou me meter lá na cidade, com toda essa pressa, toda essa vontade de chegar a nenhum lugar, né? (...)

Olha essa chuvinha! Cuidado para não resfriar. Até mais! Viraram o pôpô na direção, ligaram o motor e foram. Isabela sentiu chegar de volta todo um tempo feliz. A paisagem. O ar. O cheiro de rio. Cheiro de mato molhado. Sentir a chuva batendo no rosto. Desejou nunca ter saído dali (2015, p. 84).

A fraqueza decadente do ser humano que se liberta de uma prisão rural, mas se aprisiona em seguida noutra prisão urbana, é projetada em figuras recorrentes: políticos, policiais, traficantes. Em *Os Éguas*, a relação campo/cidade prossegue até o fim do romance com o comprador do imóvel vago: “Gostava do mato, do ar puro, gostava do seu serviço. Tudo aquilo que fazia os almofadinhas das cidades se arrepiarem, incomodados” (2009, p. 196).

Mais particularmente nos agenciadores de prostituição são realizados, em geral, como personagens homossexuais, transexuais ou portadores de corpos rejeitados socialmente. Em *Casa de Caba*

3 FREYRE, Gilberto. Manifesto regionalista. Recife: Ed. Massangana, 1996.

(2015), o agenciador Carlito é descrito por outro personagem como um “veado desses que agenciam meninas” (2015, p. 27). De fato, Carlito é apresentado com uma boa dose de exotismo:

Sauna privée. Carlito conhecia os donos. Deviam favores. Podia usar a sauna quando quisesse. Segunda-feira, por exemplo, especialmente para ele e seus amigos. Dizia que, como era artista, seu domingo era na segunda. Trabalhava no final de semana, como promotor de boates GLS, onde fazia número de transformismo esporadicamente, e agenciador de garotas para os barões (2015, p. 23).

No diálogo pedagógico sobre a prostituição e suas estratégias para atrair e fidelizar a clientela, o próprio Carlito se define com altivez: “Eu vim do nada. Uma bichinha que todo mundo sacaneava. Mas hoje eu tenho nome. Tenho credibilidade. Hoje, ninguém me sacaneia, tu estás entendendo?” (2015, p. 28–29). A blindagem social é tão confortável quanto frágil. No desfecho, as personagens são sempre reposicionadas para a marginalidade ou eliminadas da trama, solapadas por homens cujo poder subjuga a sociedade paraense, com mais força os iludidos pelo fausto da volúvel alta sociedade que frequentam.

Em seu primeiro romance, *Os Éguas*, Edyr Augusto expôs a complexa questão do etiquetamento social, cristalização da imagem e realização de expectativas decadentistas na figura do homossexual Johnny: “Podia ser besteira de pensar que sempre quando morre uma bicha dessas, que vive sozinha e recebe figuras em casa, foi assassinado e tal” (2009, p. 14). A personagem, sofisticada e urbana, é o suprassumo da imoralidade porque pratica pedofilia com requintes de voyeurismo, gravando suas vítimas para assistir na solidão a que está confinado:

O armário estava cheio de fitas de videocassete. E envelopes com fotos. Quando pegou nas fitas, já sabia o que ia ver. Mas tinha de conferir. Escolheu a esmo. Botou a fita.

Johnny, naquele quarto, com as crianças. Às vezes, parecia estar rolando a maior brincadeira, sem maldade. Mas havia. Muita. Johnny consumia as drogas. As crianças também. Terrível (2009, p. 27).

Assim confirma-se não só o tensionamento descrito, quanto os efeitos do ambiente<sup>4</sup> urbano sobre a composição dos personagens. No campo, temos figuras acolhedoras, cuja vivência pacata é sinônimo de pureza, ainda que haja vários episódios que levem o leitor a identificar o sertão como território inóspito e sem lei. No entanto, a cidade não apresenta essa ambivalência. Belém, a um só tempo, configura-se espaço de libertação e corrupção, campo de poder e inexorável decadência. Bibi, personagem de *Os Éguas* tomou a “decisão de fugir de casa, para Belém. Para a cidade grande, onde haveria espaço, com certeza, para exercer a sua verdadeira personalidade (2009, p. 127).

Belém é georeferenciada na literatura de Edyr Augusto, ligando-se à tradição retratista da literatura brasileira. O leitor pode recepcionar a minudência como estratégia de aproximação, de intimidade com o local ou, de outro giro, estranhamento. A sem cerimônia do autor em indicar “ali” quando se refere às ruas do centro e da periferia da capital paraense e sua massiva reiteração acabam por criar não só um circuito fechado como uma assinatura autoral. Um dos narradores de Belhell, após a rotineira descrição<sup>5</sup> urbana, afirma: “Conheço a região como a palma da minha mão.” (2020, p. 10).

É possível passear no mapa narrado: Riachuelo, Pariquis, Padre Eutíquio, Mundurucus, Braz de Aguiar, Nove de Janeiro, Manoel Barata, Senador Lemos, Jerônimo Pimentel, Marechal Hermes, Aristides Lobo, General Gurjão, Travessa Nove de Janeiro, Largo da Trindade, Estação das Docas, entre tantos outros endereços que compõem a grande extensa romanesca do autor. A busca pela afirma-

4 A relação entre o ambiente e a psicologia das personagens encontra-se estudada por Jean Pouillon que estabelece uma gradação de relevância entre tempo, espaço e o universo psicológico.

5 A descrição é um dos mais relevantes elementos do romance. Sua função estética está analisada por Bourneuf e Ouellet.

ção da identidade local através da construção dessa maquete mental está explicitada no prólogo do romance *Belhell*:

Olhei pro relógio, ih hora de almoçar. Segui pela Presidente Vargas, até o restaurante Largo da Palmeira. Dei uma quebrada na Ó de Almeida, Primeiro de Março. Três caras que tomam conta de carros. A gente se enxerga. Passei e ouvi. O escritor anda mexendo onde não deve. Foda-se, fiz que não ouvi. D. Fátima veio me servir e me entregou um bilhete. Abri e estava escrito “Cuidado onde te mete”. Paguei minha conta, fiz a Manoel Barata até a Presidente, onde tem mais pessoas e voltei. *Ameaças?* (2020, p. 9).

A intimidade, habitualidade e, sobretudo, naturalização no tratamento espacial dissolve o primeiro estranhamento que o leitor recebe com o excesso descritivo. A estratégia ultrarrealista de Edyr Augusto é nominar para promover identidade, mesmo que o leitor não faça a mínima ideia de como se organiza Belém. É pelos romances que dominaremos o mapa: centro antigo decadente, periferia fervilhante, pontos de prostituição, clubes de futebol, festas populares, bares, motéis e saunas. Nas sucessivas narrativas, a idealização romântica cede lugar ao vício, à solidão e à decadência moral, misturando-se indissociavelmente com as personagens.

Se o sertanejo era, “antes de tudo um forte” em Euclides da Cunha<sup>6</sup>, em Edyr Augusto o cidadão é um fraco, o que não deixa de ser uma perpetuação da imagem pelo seu averso, como propusemos na introdução. A narrativa urbana do autor paraense não contradiz a tradição literária brasileira, mas a confirma e complementa. O olhar pelo avesso, isto é, o fracasso civilizatório de uma cidade maldosa e corrupta, apenas confirma a desconfiança contemporânea com as

6 O sentido de “forte” em *Os Sertões* é ambíguo. A força decorrente do combate ao ambiente inóspito encontra seu inverso semântico quando Euclides da Cunha trata o sertanejo como uma raça degenerada, acontecimento único em comunidades isoladas por meio tempo. De qualquer forma, interessa aqui a correlação estabelecida com a natureza: “Raça forte e antiga, de caracteres definidos e imutáveis mesmo nas maiores crises — quanto a roupa de couro do vaqueiro se faz armadura inflexível do jagunço — oriunda de elementos convergentes de todos os pontos, porém diversa das demais deste país, ela é inegavelmente um expressivo exemplo do quanto importam as reações do meio” (2019, p. 104)

promessas da modernidade. Nos romances do autor de *Selva Concreta* (2012), tudo está comprometido pelos efeitos deletérios do poder.

À procura de liberdade, o morador de Belém vive aprisionado. Não apenas pela violência evidenciada em primeiro plano nas narrativas estudadas e muito além da segregação social explícita nos textos. A questão é ainda mais profunda. O escritor apresenta a cidade como uma sociedade de controle, ampliação do panóptico benthamiano, quase beirando uma distopia. Qual a ótica do autor sobre a capital paraense? As imagens se confirmam desde *Os Éguas*: “Estava presa e serviria de prato para todos os seus inimigos nessa cidade horrorosa e invejosa” (2009, p. 148).

Vizinhos que cochicham, policiais, traficantes e jornalistas que sabem tudo de todos. De comum, há o medo da exposição pública, da revelação de segredos, do desmonte do estatuto vigente. A onipresente vigilância atravessa os romances desde *Os Éguas* (2009):

Quando saiu, sabia que os vizinhos todos estavam olhando pelas frestas da janela. Sempre torceram para que aquilo acontecesse. Inveja. Essas invejas que existem nos subúrbios. Nas vilas onde todos se controlam (2009, p. 19).

O termo “escândalo” é reprisado com afinco, apontando o caráter provinciano de uma cidade que pretendia alcançar a grandeza. Em *Os Éguas* (2009), a expressão “um escândalo”, por exemplo, está repetida cinco vezes entre as páginas 140 e 148. “Vai ser um grande escândalo” (2015, p. 73) ou somente “Vai ser um escândalo” (2015, p. 87) também estão presentes em *Casa de Caba* (2015).

Pela leitura dos romances selecionados, o poder da opinião pública é o único temor das classes abastadas, sobretudo de políticos. Todavia, ainda que haja medo do desnudamento, esse temor do panoptismo social paraense é superado pela sensação de impunidade. Daí adiantarmos a circularidade da narrativa de Edyr Augusto: os esforços serão sempre insuficientes porque o único protagonista genuinamente potente é o sistema brasileiro, burocrático, incapaz

e corrupto. Da organização social presente nos romances do autor de Belhell, o único desfecho possível é a frustração de um anseio político. Vejamos os personagens habilitados para falhar.

### **O heroísmo defeituoso**

O romance moderno narra o desencanto<sup>7</sup>. Os personagens da modernidade contrariam o clássico frontalmente e vão além. Não se trata do surgimento de anti-heróis em série. Ainda assim, não há certeza, não há modelo, não há perspectiva de vitória sobre os desafios. Para alcançar o estado permanente de dúvida, cada autor utilizou-se de artifícios estéticos que poderiam aumentar o impacto. O fidalgo Quixote é o paradigma de protagonista equivocado, onde o defeito cognitivo e comportamental retrata o desajuste moderno com o convencionalismo do passado. Está lançada a pedra fundamental para a refundação da literatura que não é mais épica, nem trágica, nem nenhuma forma clássica puritana, mas um caleidoscópio estético que mira a realidade sob o ponto de vista do erro, do fracasso, da dúvida e do patético.

Essa espécie de heroísmo defeituoso ou, talvez, profundamente humano, traz para o foco a dubiedade humana ao contrário da perfeição divina. No Brasil, por exemplo, chegamos a Mário de Andrade com seu Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. De que caráter estamos falando? Da perspectiva da moral ou do ponto de vista da identidade? Caráter é uma palavra polissêmica, cuja presença ou ausência pode ser interpretada diferentemente — um povo antiético ou um povo em formação. Muito provavelmente, ocorrem simultaneamente nas narrativas longas brasileiras as semânticas diversas.

Boa parte dos primeiros críticos literários, formados quase sempre por escritores, identificavam no povo brasileiro uma promessa não cumprida. Essa formação contínua e fluída em comparação

7 A queda do herói, a fragmentação e a solidão humana no processo de transformação de estilos são referências no pensamento de Lukács. Vide LUKÁCS, Georg. A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobras as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

à Europa teria proporcionado uma espécie de complexo do tardio, do atraso e da cópia. Os personagens, atormentados pela intenção autoral da identidade popular, não deixavam de transparecer o tom aristocrático dos próprios autores. Daí a acusação de inverossimilhança que geração após geração é legada como herança.

Os personagens de Edyr Augusto forjem um profundo apelo pelo real, Ultrarreais, inclusive. No deserto de certezas, eles são moralmente defeituosos, pois valem-se de um mundo rebaixado eticamente. Como o escritor utiliza-se de locais e personalidades para compor toda a obra, o leitor passa a se habituar com figuras como o detetive honesto, porém alcoólatra, ao jornalista honesto, porém sádico e oportunista. Em termos de antagonismo, encontra-se estabelecida na obra do autor a figura do capitalista ou do político, quando não ambas as qualificações encarnadas numa mesma personagem. Nesse percurso romanesco, formam-se recorrentes cenários, revisitados de formas diferentes, mas com um padrão: o mocinho imperfeito, a disputa pela mulher, a luta pelo capital e o bandido inescrupuloso.

O delegado Gilberto Castro é um bom exemplo. É provável que o policial, juntamente com o jornalista Orlando Saraiva, alcunhado de Urubu, formem a dupla que se mantém estável nas narrativas de Edyr Augusto. O primeiro é um homem frustrado com o próprio vício, embora se orgulhe do mérito de ser honesto, enquanto o segundo padece de um sadismo midiático, além de contemporizar sobre o rufianismo da mulher com quem mantém o relacionamento. O desfecho se alterna entre o autossacrifício do incorruptível detetive e a cobertura oportunista do jornalista, ambos falhando na missão de mudar a realidade paraense, ambos Sísifos contemporâneos, investigando os crimes que sempre voltarão a acontecer.

São outras personagens, mais periféricas, que formam a visão de mundo presente nos romances de Edyr Augusto. Sem elas, seria impossível a tensão estabelecida no gênero policial. É na coadjuvância dessas personagens diferentes com a mesma essência que



o desencanto social se revela. O projeto fracassado de sociedade desdobra-se no projeto fracassado de nação. Não há mérito para a escalada social. Ao contrário, quanto mais rico e poderoso for a personagem, menos qualidades positivas terá. Depois da escalada, os alpinistas casam-se com mulheres fúteis e geram filhos fracos, alienados e violentos, playboys da alta sociedade paraense.

Analisemos primeiramente quais tipos circulam na *high society* dos romances. Comparemos como está descrito os personagens, todos homens, que alcançaram as mais altas posições sociais. Não há paralelo para o poder. A estrutura estatal, corroída internamente pela corrupção, a rede de silêncio e resignação, os esquemas ilegais e violentos, tudo integra-se especialmente à cúpula da alta sociedade. A autoridade paralela e superior às instituições atrai os personagens, a um só tempo, para o centro e para a margem do sistema: “Aqui não tem lei, ou melhor, a lei é outra” (2012, p. 102).

Em *Selva Concreta* (2012), temos Cleofas Dell Monica, dono de uma importadora que é fachada para negócios escusos: “Tu não sabes, ele é poderoso. Tem gente em todo lugar. Capaz de te matar também. Porra, assim tá foda. O cara é mais forte do que a lei? Desculpa, mas acho que é”. O que pode o antagonista dos romances é repisado à exaustão. Diversos diálogos reforçam a intangibilidade:

Gil, esse cara é poderoso. Dono de estações de rádio, manda em políticos, gente do governo, enfim, tu sabes. (...) Cleofas pode tudo. Tu não podes nada. Ele manda. Tu não. (...) Gil, eu estava sem jeito de falar, mas o assunto chegou, eu não sei como, ao pessoal lá de cima. Me ligaram do gabinete. Abafa. Esquece. Releva. Deixa pra lá (2012, p. 16).

Já em *Casa de Caba* (2015), a intervenção em primeira pessoa aponta para a opinião que a classe política tem de si mesma: “Sou governador. Não posso ser preso. Pra me tirar do cargo, precisa muito mais, e eu compro todo mundo. Já são comprados. Políticos, imprensa, tudo. Isso aqui é Brasil. Isso é Pará” (2015, p. 85). Mesmo

os assessores são descritos no mesmo tom: “Chefe da Casa Civil. É um bosta, mas um bosta com poder (2015, p. 46)”.

Formando um padrão da deformidade moral de uma sociedade caótica, os filhos das classes abastadas são retratados com o clichê da incapacidade intelectual ou da violência física. Pairam acima da ordem, subjugando arrogantemente os que com eles interagem. No romance *Os Éguas* (2009), Marquinhos “Cortava cabelo no salão. Engordou feito um porco. Quer entrar na maçonaria. É casado com uma ex-Rainha das Rainhas do Carnaval... Dessas que não ganhou, sei lá. Só perguntei uma vez. Não vale a pena” (2009, p. 23).

Em *Selva Concreta* (2012), Thiaguinho obedece ao mesmo padrão de playboy, produto da riqueza indissociável da corrupção.

À frente, um jovem já não tão jovem, mas ainda querendo ser. Thiaguinho. O pai é grande fazendeiro na região de Castanhal. Dono de cadeia de postos de gasolina, onde vende combustível adulterado. Todas as polícias procuram a melhor maneira de prendê-lo, de tal forma que não possa usar suas influências para sair rapidamente, achando graça. Thiago é o pai. Thiaguinho é o filho. Ele pode tudo (2012, p. 39).

Thiaguinho, olha as pessoas nos olhando. Tô cagando. Tenho dinheiro. (...) Thiaguinho, querido, não te aborrece. Não aborrece um caralho. O caralho é meu, o dinheiro é meu, porra. Vou quebrar. Posso. Eu pago. E também não pago se não quiser (2012, p. 40).

Na obra de Edyr Augusto, o capital é o desdobramento da corrupção e da violência e gera deformações morais que são medíocres e moralmente estéreis. Nesse contexto, dá-se uma espécie de degenerescência genética na qual filhos não conseguem reprisar o mesmo padrão dos homens predadores que são os pais. Marquinhos, Thiaguinhos e Claytinhos, todos tratados no diminutivo em razão desse decréscimo.

Em *Belhell* (2020), o leitor encontrará o mesmo paradigma dos romances anteriores: o jovem irresponsável, desconectado da realidade, carente da empatia que faltou em sua criação.

E o Claytinho? Não se interessa por isso? Faz faculdade e quer ser médico também. Porra nenhuma. Garoto burro. Idiota. Quer porra nenhuma. Nasceu com o cu pra lua. Passa o dia na academia e depois na saída dos colégios. Se mete em porrada e a gente tem de dar um jeito porque pega mal. E, depois, é um merda, mas é meu filho. Um bestalhão. Um merda, porra. Mas é meu filho, entendes? (2020, p. 86).

O Claytinho. Porra, o moleque tá foda. Nasceu com o cu pra lua, não trabalha, passa o dia na academia treinando arte marcial e depois vai jogar bola (2020, p. 95).

Marollo filho estava embriagado, com as narinas cheias de pó, no balcão do bar, insultando quem passava, pondo as mãos nas nádegas das moças, enfim, impossível (2020, p. 142).

O processo de transformação sofrido nas regiões rurais é sempre percebido com desconfiança, quando não com pessimismo. Portanto, a violência é resultado do processo capitalista que deteriora locais e pessoas. Não por outra razão, a perspectiva do criminoso que Moscow (2015) oferece é relativizada. Já na apresentação, o autor afirma que a região do Mosqueiro tinha um ritmo pacífico, mas

Depois veio a estrada e a ponte. O progresso. Mais gente. Ficou fácil ir e voltar. Outros locais para veraneio surgiram. A classe alta foi embora. Moscou ficou popular, as mansões desvalorizadas. Hoje há invasão de sem-terras. Os finais de semana são lotados. No carnaval, uma loucura. Nesses dias não há bucolismo. Mas ainda vou até lá, fugido, meio de semana e reencontro o silêncio, o vento, a paisagem. Ando por ali, sozinho, cercado por minhas lembranças (2015, p. 5).

Ao apresentar seu romance *Moscow* (2015), o escritor desnuda-se parcialmente. Ao sopesar valores, opta pelo bucolismo do passado, ainda que reconheça o elitismo da ocupação da área usada para veraneio da elite. A degradação resultante da exploração capitalista resulta em personagens marginais, dominados por instintos selvagens de autopreservação. Como resultado do progresso, há essa espécie de subproduto social: o ser desambientado, fragmentado, atormentado e animalesco. De certa forma, ao urdir uma fisiologia social a partir do ambiente, Edyr Augusto cede ao viés determinista.

Em variadas cenas, o protagonista demonstra repulsa contra os forasteiros, turistas, estranhos ao meio. Para estes, sobram adjetivos: “bundões”, “mauricinhos gays”, “boys” etc. De outro lado, os nativos são retratados como fortes, másculos, arrojados. Quando há conflito, o resultado inclina-se para o segundo tipo, em detrimento do rapaz da cidade: “Me atiro em seu pescoço. Ele não entende. Reage. É forte. Vai ver é desses que fazem academia. Mas eu tenho a força da rua” (2015, p. 46).

Aí estão alguns elementos que perpassam nos romances de Edyr Augusto, todos produtos intoxicados da cidade e do poder. O detetive viciado, o jornalista histriônico, o agenciador homossexual, o capanga homicida, a prostituta descartável e a degenerescência genética desse desencontro social: juventude corrompida, violenta e intelectualmente incapaz. No romance *Os Éguas* há uma boa síntese: “era essa a tchurma alegre de Belém” (2009, p. 50).

No lado oposto, a salvação encontra-se em personagens sem ambição financeira. São eles os heróis com defeito, cada qual atormentado por um fantasma particular. Em meio à panóptica sociedade de Belém, cidade grande com mentalidade provinciana, o único temor dos personagens ricos e poderosos é com o escândalo. Como reação, blindam-se contra as ameaças coordenando uma rede de corrupção. Há duas exceções: o detetive Gil que pode variar para Gláucio ou Rogério, conforme a narrativa e o onipresente jornalista Urubu, am-

bos encarnando o salvacionismo quixotesco, misto de coragem e de patético. Em *Os Éguas*, o policial apresenta-se em primeira pessoa:

E eu sou um alcoólatra. A gente demora um bom tempo para assumir. É muito difícil concordar. Bebo apenas cerveja. Gosto. Mas não consigo tomar uma e me dar por satisfeito. Não consigo parar. No começo, os amigos, a família, levavam numa boa. Mas aquilo começou a incomodar. Não sou daqueles que dá escândalo, derruba mesas, garrafas, diz inconveniências. Sou dos que ficam melancólicos, calados, pesados. Aperto fortemente as pessoas, quero falar no ouvido. Eu sei, eu sei dos meus pecados (2009, p. 69).

Além do incorruptível delegado que alinhava as investigações e desbarata quadrilhas às custas do autossacrifício, está presente o jornalista que também está disposto à imolação em favor da salvação social. Casado com uma cafetina, Orlando Saraiva é tão agressivo e tem o faro tão apurado para os podres de uma sociedade hipócrita que é alcunhado de urubu, a ave carniceira por excelência. Será ele o elemento que desestabiliza o marasmo, pressiona as autoridades, ameaça a corrupção sistêmica, já que o delegado está jungido às autoridades superiores que, quase sempre, tentam dissuadi-lo de prosseguir nas investigações. Nos romances de Edyr Augusto Urubu é o mesmo

[...] jornalista polêmico, temido por políticos e bandidos, impedido de publicar nos grandes jornais suas reportagens, pelo medo de contrariar quem anunciava pesadamente, o governo. Por isso decidira, com apoio secreto dos amigos, publicar seu próprio jornal, sempre com edições esgotadas, mas ninguém ousava dizer que lia (2015, p. 21).

Ouvira falar em Orlando Urubu pela primeira vez um dia, no Palácio. Ele havia estado lá, pedindo, mais uma vez, sem sucesso, uma entrevista. Mimi estava aborrecido. Muito. Disse que só de falar o nome do jornalista lhe dava brotoejas. Raiva. Babaca. Ainda acredita em jornalismo investigativo.

Por isso é pobre e fodido. Só queria saber quem financiava o tal jornal do Urubu, como dizia, pra mandar a fiscalização em cima e acabar. Jornalista bom é jornalista comprado. Aprenda isso, minha querida. São todos perigosos. Gostam de dinheiro. Chantagistas (2015, p. 61).

O salvacionismo brasileiro é de iniciativa individual. Estruturalmente, não parte das instituições. Os poderes constitucionalmente constituídos estão arrostados pelo poder financeiro, corrompidos pela ambição. Além da frouxa autocontenção, incapaz de organizar o caos nacional, há o jornalismo que é igualmente venal. Dessa equação aparentemente insolúvel salva-se a intrepidez individualista que contorna as regras do jogo por um bem maior.

### **Conclusão: o dever-ser nacional**

Costumeiramente a rejeição estética ilumina ainda mais o alvo da contraposição. A literatura sofre algumas rupturas aparentes que podem ser, ao final do processo, formas de continuação. Daí que não é raro confirmar o que se estava negando a princípio. Antonio Candido chamou atenção da crítica brasileira para os riscos de guinadas radicais na tradição romântico-naturalista:

O esforço do escritor atual é inverso. Ele deseja apagar as distâncias sociais, identificando-se com a matéria popular. Por isso usa a primeira pessoa como recurso para confundir autor e personagem, adotando uma espécie de discurso direto permanente e desconvenionalizado, que permite a fusão da maior importância na atual ficção brasileira (e com certeza também em outras).

Um reparo, todavia. Escritores como Rubem Fonseca primam quando usam esta técnica, mas quando passam à terceira pessoa ou descrevem situações da sua classe social, a força parece cair. Isto leva a perguntar se eles não estão criando um novo exotismo de tipo especial, que ficará mais evidente para os leitores futuros; se não estão sendo eficientes, em

parte, pelo fato de apresentarem temas, situações e modos de falar do marginal, da prostituta, do inculto das cidades, que para o leitor de classe média têm o atrativo de qualquer outro pitoresco (1989, p. 213).

De fato, as brevíssimas projeções de futuro que Candido antecipou se revelaram realidade na literatura brasileira contemporânea. Supressão de sinais narrativos convencionais, fusão entre narradores, incorporação de outras linguagens ao texto escrito, uso intenso de coloquialismos e regionalismos, superposição de planos narrativos e o discurso direto desconventional constituem a obra de Edyr Augusto Proença e muitos outros autores que querem, sobretudo, narrar a vida frenética da cidade.

A questão colocada do “exotismo de tipo especial” é, no mínimo, estimulante para o debate contemporâneo, mais difícil de ser realizado dada a proximidade com a escrita e os escritores. Reside a problemática essencialmente na questão da reformulação estética de um mesmo ponto de vista, o pitoresco. Ao radicalizar na particularidade não se pode olvidar para a cessão de espaço no texto a fim de realizar esse empenho descritivo: o cenário não é um simples local, é preciso nominar os logradouros. É quase uma narrativa timbrada com o código postal.

No entanto, importa saber se o selo que está grudado à mensagem tem restrições de circulação, isto é, a narrativa encontra no regionalismo<sup>8</sup> uma barreira intransponível à leitura, ao entendimento e, sobretudo, à percepção da natureza humana. Há de se reconhecer que, em textos compactados por alterações de vozes narrativas e reviravoltas inesperadas, resai algum resultado rocambolesco. Essencialmente, o texto é um espaço que é povoado pelas opções autorais. No caso do alerta de Candido, a literatura contemporânea brasileira pode estar se inclinando para o lado diametralmente oposto do descritivismo romântico-naturalista, mas

---

8 Importantes trabalhos foram produzidos sobre a ambivalência do regionalismo brasileiro, tais como os estudos de Lígia Chiappini Morais Leite e de José Aderaldo Castello.

caindo no mesmo clichê, dessa vez com o exotismo ultrarrealista da periferia, da marginalidade.

Se, desde o final do séc. XIX, a narrativa brasileira estava comprometida com a emulação nacionalista, através do estímulo descritivo, percorrer o romance brasileiro pode se configurar semelhante exercício. O reverso da medalha não deixa de pertencer à mesma natureza do que já está instaurado como valor. O que espera o público leitor? Enxergar identidade linguística e imagética. Uma imagem singularmente brasileira por meio de lunetas em que a distância autor/leitor é evidente, seja por meio de microscópios, onde a realidade é aproximada no limite do possível. De qualquer forma, luneta ou microscópio, a função permanece a mesma: dar a conhecer e explicar o Brasil por meio de lentes multifocais de variados graus<sup>9</sup>.

Difícilmente os textos atuais, alinhados à tradição literária brasileira, trazem uma visão *caleidoscópica*, como propôs Maffesoli (1996) ou ainda *complexa*, conforme o pensamento de Morin (2008). Importa o antagonismo não só de visões de mundo plasmadas nos personagens, mas a intransigente narrativa sob as lentes naturalistas da modernidade. O giro de perspectiva sobre um mesmo personagem é preterido em favor da visão panorâmica e exterior sobre a realidade brasileira. O resultado é que as lacunas que podem haver em cada personalidade devem ser sanadas pelo autor, explicitando, explicando e revelando as perspectivas de cada situação, uma espécie de guia seguro para o gozo do leitor.

Ao final, levanta-se a hipótese da complementariedade dos opostos. O idealismo romântico na composição de personagens é tão presente quanto na estruturação do romance ultrarrealista, por mais improvável que seja a afirmação à primeira vista. Busca-se o particular em detrimento ao geral, o definido em contraposição ao indefinido, a explicação no lugar da dúvida. Mesmo com alto risco de encapsulamento, pode-se alcançar a universalidade na recepção, sem abrir mão do apelo identitário nacional e regional. Tudo indica

---

9 Vide os trabalhos de Flora Süssekind, mais particularmente *Tal Brasil, Qual Romance?*. Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda, 1984.



ser este um aspecto que autores brasileiros, entre eles Edyr Augusto, não transigem de forma alguma.

Some-se a inevitabilidade naturalista, largo exercício estético nacional. Afigura-se no personagem o determinismo do meio ambiente, justificando-se a diversidade brasileira de personagens mais ou menos afáveis, mais ou menos honestos, mais ou menos monossilábicos de acordo com a fartura ou infertilidade da natureza. Incontornáveis determinantes podem se apresentar tanto pela projeção ambiental quanto do meio social. De *Os Éguas* à *Belhell*, os personagens adaptam-se, assimilam e transformam-se de acordo com a posição social. Os únicos que se mantêm imutáveis são o detetive e o jornalista pelo infortúnio de não experimentar a ascensão financeira.

Portanto, além da formação da maquete literária a pormenorizar Belém e algumas cidades do interior, na obra de Edyr Augusto a descrição de selvas urbanas reproduz o conceito naturalista de cadeia alimentar onde sobrevive os mais fortes e adaptados. A predação social guarda estreita relação com instintos animais e tanto personagens masculinas quanto femininas comportam-se como machos reprodutores e fêmeas no cio, formando grupos que se aliam ou se enfrentam. O prazer e a destruição do corpo são imagens presentes nos diversos romances estudados. Não por outra razão, a simbiose neonaturalismo evidencia-se no título *Selva Concreta* (2012), incontornável referência ao mundo animal.

Ainda que haja o cumprimento desses tradicionais compromissos programáticos, os romances analisados enfocam preferencialmente o drama humano, o que confere estatura às narrativas e, com o fito de obter novos efeitos, as caracteriza como resultado de hibridação estética. O desencanto político com a caótica organização nacional na obra do escritor paraense é mais do que um retrato datado porque os personagens apresentam riquezas de nuances ambivalentes de pensamento e fissuras morais que os atormenta.

Por outro lado, a opinião pública local com seu decantado provincianismo e controle benthamiano sobre o comportamento alheio

é, ao mesmo tempo, perspectiva de transformação, caso tome ciência do que ela mesma gerou como representatividade fraudada por diversas instituições. Não deixa de ser uma visão pessimista quanto às estruturas democráticas atuais por não haver esperança possível, dado o aspecto ora especular ora circular em que se comporta a ignorância, a violência e a miséria. O jogo de acomodação cujo final é perpetuação das estruturas está projetado em Casa de Caba (2015):

Wladimir Turvel estava com medo. Aos poucos, percebia a dimensão do problema que enfrentava. Sabia que Sílvia teria medo de entregar tudo à Justiça. Ele tinha o controle de tudo. Até da Polícia Federal. Pagava bem para ter esse controle. Mas a imprensa era uma incógnita. Também estava controlada em troca de muita propaganda. De vez em quando, próximo das datas de renovação, havia matérias provocadoras. Um joguinho. Ele SABIA. Mas, de repente, com essa onda idiota de decência varrendo o país, podia haver algum engraçadinho querendo a glória de derrubá-lo. Atingi-lo. E se fosse um editorzinho desses novos, que acabaram de se formar. Pega as denúncias, joga na primeira página, o chefe não vê, e merda no ventilador. Puta que pariu. Que tensão. (2015, p. 55).

Ao percorrer os romances de Edyr Augusto, percebemos a vontade descritiva de nossa tradição literária por meio de textos quase metafóricos de cunho policial, mas pressentimos a torcida pelo dever-ser nacional. A estética híbrida que oferece um neorrealismo com notas naturalistas é a fórmula encontrada para organizar a torcida pela transformação, uma revolução social cujos protagonistas são derrotados antes mesmo de começar o jogo. A violência humana, portanto, é espelho da violência da natureza, desconhecida, bravia, incontrolada. Paradoxo, desencanto e frustração são os elementos do romance moderno adaptados à perspectiva do escritor da Amazônia Legal que acrescenta a regionalidade freyreana e a cordialidade buarqueana<sup>10</sup> como signos de brasilidade.

10 Os efeitos das relações cordiais, sempre de natureza pessoal, são estudados inclusive na influência sobre a literatura, grupos de recepção e mercado editorial por João Cezar de Castro Rocha (1998).

O que e como está narrado é, em resumo, resultado da herança literária e crítica brasileira. O desejo por identidade, por legitimação e por futuro são constantes. No final do romance *Belhell*, um dos muitos personagens que oscilam entre o bem e o mal, entre a lei e o crime, entre a ordem e caos, faz o balanço de sua vida: “Agora nem sei de que lado estou” (2020, p. 136). O projeto de Edyr Augusto prossegue com a responsabilidade autoral<sup>11</sup> típica do engajamento literário brasileiro na descrição do cenário e na tentativa de intervenção social. É, portanto, reivindicatório de uma posição da arte e da literatura, com a preterição do convencional revisionismo histórico para projetar desejos por futuro, mesmo que esse dever-ser nacional se dê pelo fortuito, aos tropeços. O que pode ser mais brasileiro?

## Referências

- AUGUSTO, Edyr. **Os Éguas**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- AUGUSTO, Edyr. **Selva Concreta**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- AUGUSTO, Edyr. **Casa de Caba**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- AUGUSTO, Edyr. **Moscow**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- AUGUSTO, Edyr. **Um sol para cada um**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- AUGUSTO, Edyr. **Belhell**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOURNEUF, Roland; OUELLET, Rêal. **O universo do romance**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- CÂNDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- CASTELLO, José Aderaldo. **José Lins do Rêgo: Modernismo e Regionalismo**. São Paulo: 1961.
- CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. São Paulo: Ubu Editora/ Edições Sesc São Paulo, 2ª edição, 2019.
- FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. Recife: Ed. Massangana, 1996.

---

11 Indica-se a leitura de Natali, Zilberman e Sevcenko. Este último, apontou que “o caráter mais marcante dessas gerações de pensadores e artistas suscitou o florescimento de um ilimitado utilitarismo intelectual tendente ao paroxismo de só atribuir validade às formas de criação e reprodução cultural que se instrumentalizassem como fatores de mudança social”. (1999, p. 81)

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini Morais. **Regionalismo e modernismo**. São Paulo: Ática, 1978.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobras as formas da grande épica**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NATALI, Marcos. **A literatura em questão: sobre a responsabilidade da instituição literária**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

POUILLON, Jean. **O tempo do romance**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix. Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SODRÉ, Nelson Wernerck. **História da Literatura Brasileira**. Seus fundamentos econômicos. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1960.

SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, Qual Romance?** Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda, 1984.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A terra em que nasceste: imagens do Brasil na literatura**. Porto Alegre: Ed. Universitária/UGRGS, 1994.

## PARTE II

# POLÍTICA DE LÍNGUAS E ENSINO NA AMAZÔNIA



REFLEXÕES SOBRE ESCRITA,  
EDUCAÇÃO INDÍGENA E SOCIEDADE

Eni Puccinelli Orlandi<sup>1</sup>

**Nota Prévia**

Este texto foi escrito em 1999, após um trabalho de avaliação de uma proposta de ensino que se inscrevia na demanda de *descolonizar a escola indígena*. A decisão de apresentá-lo neste livro se dá pela distância que o situa em relação aos tempos atuais. Se, em muitos aspectos, permanecem, sem ter se movimentado, muitos dos problemas que os Índios enfrentam no Brasil, porém, no domínio específico da educação, e não só, hoje, já há conquistas importantes como o acesso à educação superior, e a presença dos Índios no discurso político na sociedade brasileira. Portanto, este texto nos dá uma visão, em perspectiva, do que foi feito e do quanto se tem hoje. Sem dúvida, a saída do Índio das aldeias e sua urbanização está na base de muitas mudanças. Não só em relação ao conhecimento, à escrita, à educação, mas, sobretudo em sua inserção sócio-política. Não de forma sistemática, mas como forma de resistência e de modo ainda fragmentário os Índios estão presentes, e se fazem representar, atualmente, na sociedade brasileira, com sua história e sua cultura. Este texto é parte dessa memória do contato, das iniciativas de ensino e da convivência do

---

1 A versão inicial desse texto foi publicada na série *Escritos*, nº 5, com o título *Escrita, escritura, cidade*, pelo Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/ Nudecri) da Unicamp, em 1999.

Índio com o fora da aldeia. Iniciação em práticas de construção de seus próprios instrumentos digitais, exploração do entorno das cidades<sup>2</sup>. Este texto pode contribuir com a constituição de um arquivo que atesta experiências, práxis indígena, na relação com a escrita, com a educação indígena, com a busca da escola descolonizada, na Amazônia. Matéria prima para pensar-se o que atualmente já propõe o Índio na sociedade brasileira. Materiais de uma memória que contribui para a reflexão sobre a história das ideias indígenas face à sociedade e ao político. Não só foi afetado nesse tempo o processo de constituição do sujeito Índio na relação com a forma sujeito capitalista — como também seu processo de individuação pelas instituições e discursos — tanto entre os Índios como no modo de contato com a sociedade e cultura ocidental letrada, cristã. Mais do que isso, a inserção do Índio na cidade se sobrepõe, necessariamente, com sua inserção na sociedade, dando-lhe forma simbólico-jurídica e sentidos. Como temos dito, o corpo do sujeito está atado ao corpo social. As lideranças indígenas, nos anos de 1990, já se apresentavam com energia e luta, mas ainda presos na *transição* aldeia e cidade (sociedade) ocidental. Nos tempos atuais se formam lideranças que já ocupam seu lugar na estrutura social e política de seu entorno. Isso lhes dá maior independência e gestão política em relação a suas reivindicações. Sabemos que a identidade se movimenta na história (ORLANDI, 1990), e é apre-

---

2 Há um imaginário sobre escrita que separa, no Brasil, diferentes populações como a rural, a indígena, a urbana, a de imigrantes etc. Daí ser a escrita um lugar de estudo e observação importante. E a oralidade praticamente não existe na cultura ocidental como se apresenta em nosso imaginário na distinção escrita/oralidade. Em nossa sociedade a oralidade se esgueira em situações muito particulares em ruptura à nossa ideologia dominante da escrita. Nossas formulações já têm a forma material da escrita, inscrita em nossa memória, e cada vez mais as tecnologias da escrita se sofisticam, se naturalizam, deixando pouco espaço para a oralidade. As sociedades indígenas, no entanto, têm outra história de relação com a escrita e podem nos fazer refletir de maneira diversa sobre a oralidade e sobre essa tecnologia, a da escrita, que deu ao ocidente uma forma de dominação potente, homogeneizante e duradoura. Na experiência a que estive presente, de descolonização da escola indígena, a prática do audiovisual (vídeos feitos pelo Índios e a prática de outras tecnologias), nos anos 1990, marca uma experiência muito singular que mereceu a atenção dos professores. Por uma questão de espaço, não vou desenvolver essa questão, mas fica a sugestão para uma reflexão, sobretudo teórica, mais aprofundada, relativamente à escrita e oralidade, na história, relação com a língua, e cultura indígenas.



ciável acompanhar isso quando temos materiais que nos permitem observar esse movimento. Movimento feito, ao mesmo tempo, de integração, e de resistência, face aos instrumentos de controle social e das relações de poder simbolizadas. Como eu já perguntava desde o início de meu contato com a cultura indígena, volto a questionar: onde acaba o Índio e começa o brasileiro? É possível pensar essa divisão? Tentou-se, através de formas de controle, postas em funcionamento pelo poder dominante, mas isso sempre vaza e deixa irromper o real de uma história que não cessa de se fazer: a história de todos nós. É a essa história, penso, que temos acesso quando expomos o olhar a essas frestas de iniciativas como a relatada no domínio da educação, nos anos 1990 do século XX. Pequena fresta de uma grande história.

## **Introdução**

Não oponho escrita e oralidade ao modo de uma tipologia. Considero que o que importa é que escrita e oralidade produzem diferentes gestos de interpretação. Nessa diferença de gestos está inscrita a diferença que caracteriza posições (do) sujeito. As posições (do) sujeito, por sua vez, são uma função da relação da língua com as formações sociais em seus (da língua e das formações) mecanismos de projeção imaginários.

Toda língua, como sabemos, tem a capacidade de projeção — da situação social para a posição no discurso — e ao trabalharmos isto estamos elaborando uma das formas de compreender a língua como fato social. Há assim uma relação da forma da língua com a forma da sociedade, no imaginário.

Podemos então observar esses diferenças, procurando explicitar, por exemplo, o modo de funcionamento da oralidade como arquivo (interdiscurso ou memória institucionalizada) em sua relação com os gestos de interpretação, ou enquanto é ela mesma um gesto de interpretação de uma certa natureza (ORLANDI, 1997). Evitamos assim reduzir a distinção escrita/oralidade a uma tipologia. Mesmo

se, no interior do imaginário social, essa é uma tipologia que tem sua eficácia. No presente trabalho, vamos pensar a escrita enquanto esse gesto com sua natureza específica.

A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão uma configuração específica à formação social e aos seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória, ou seja, ela define o estatuto do interdiscurso (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individuação do sujeito.

Se assim é, podemos dizer que não adianta só “aprender” a escrever, é preciso que esta aprendizagem não seja mera transcrição mas que inscreva o sujeito na estrutura social. Podemos resumir isto dizendo que a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais. Por isso tenho insistido em que atrás da letra, se há a língua, há sobretudo a história (discursividade, sentido).

## Primeira Parte

### Histórico

Esta reflexão tem sua origem na avaliação de um amplo projeto desenvolvido entre os Índios. É importante dizer que a qualidade do trabalho produzido pelo organismo responsável pelo projeto é digno de nota, de respeito e elogios. Fundamentalmente, consideramos que a qualidade desse projeto que avaliamos deve-se ao fato de que os seus integrantes e as pessoas que administram o organismo responsável, que chamarei de ONGI<sup>3</sup>, conhecem os Índios, sabem do que estão falando e dimensionam exatamente o

---

3 A sigla ONGI é fictícia. Estamos assim preservando o nome do organismo para o qual fizemos essa assessoria, em 1996, e que, na prática, nos permitiu refletir sobre essas questões.

que pretendem, delimitando quais são seus objetivos com bastante pertinência. Considero que isto, no caso da educação, é a condição para que qualquer trabalho seja possível. Tanto mais necessária ainda é esta condição quando se trata das populações indígenas. Estas características, por sua vez, não podem ser improvisadas. Elas são produzidas ao longo de uma história de trabalho consequente. Por outro lado, também é de se ressaltar outra característica importante do projeto que observei. Todos nós sabemos que, dadas as condições políticas, históricas e mesmo culturais, as questões que derivam da situação de contato entre índios e população envolvente sofrem altos e baixos, enormes crises, rupturas, dissonâncias e movimentos contraditórios continuamente. Ao longo dos anos e do seu trabalho, sempre presente, os responsáveis pelo projeto do ONGI não evitam, não desistem e, ao contrário, conseguem fazer desses deslocamentos e rupturas mais um móvel de sua reflexão e de sua prática.

É, pois, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da prática refletida não só desse organismo, mas de iniciativas semelhantes junto às populações indígenas, que apresento essas minhas considerações sobre o trabalho pedagógico e, principalmente, o investimento na escrita, no campo da área indígena. E faço isso tomando impulso nesse meu trabalho de observação e avaliação de uma experiência sistematizada nesse campo.

Início colocando alguns pressupostos de minha reflexão a que cheguei através de trabalhos anteriores. Primeiramente o de que a identidade é um movimento na história. Em seguida, o de que nos processos identitários é necessário atentar-se à afirmação da identidade na sua inserção social. E finalmente, o fato de que é necessário deixar-se um espaço de elaboração, ou melhor, é preciso se elaborar um espaço, produzir condições, para que o Índio trabalhe seus processos identitários de modo politicamente significado. Isso quer dizer que, na perspectiva discursiva, a identidade resulta de processos e estes são da ordem do simbólico, do social e do político, no modo como são praticados na história, com suas causas e consequências.

Isso quanto à população em observação. Quanto à escrita, é necessário também explicitarmos certos princípios. O principal é o de que é preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se no primeiro caso colocamos em questão a relação da escrita com a Instituição no confronto do simbólico com o político, no segundo, é a questão do homem com o simbólico que se apresenta pondo em jogo a constituição do sujeito na sua relação com a ideologia.

Como temos dito reiteradamente (ORLANDI, 1997b, Relatos 5) a escrita constitui uma forma de relação social e situa de forma específica o sujeito face à e na história.

### **As propostas, os procedimentos pedagógicos, os materiais**

A proposta que analisei é, como dissemos, uma proposta que tem maturidade e que reflete o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo ONGI ao longo de todos esses anos.

Ao colocar o Índio como centro de seu processo educacional, os participantes desse organismo não repetem as concepções caricaturais que são as mais frequentes nas teses acadêmicas: “O índio como agente de resgate cultural”, “Buscar-se recuperar a cultura ou o índio, etc.”. Estas posições acadêmicas mostram a negação da história: tanto a identidade indígena quanto sua cultura estão em movimento, sobretudo na situação de contato em que esses processos de identificação trabalham aguçadamente. Melhor, a meu ver, é propor projetos de que o Índio participe ativamente enquanto sujeito que pratica sua cultura, e que se transforma, transformando-a. Ao invés de se falar em “resgate”, é melhor assumir a relação transformadora e pensar em criar condições para que se desenvolvam práticas em que haja re-significação dos sentidos (cultura) e dos sujeitos (Índios). Sem esquecer que este processo — que é próprio de situação de contato — tem seus dois lados e, logo, os educadores (índios e não índios) que participam do projeto também estão sujeitos a transformações.

Assim, para mim, o mais importante é criar situações, pedagogicamente, para que o Índio compreenda a situação de linguagem, mais propriamente, e a de vida, em geral, em que está inserido dentro da história de sua cultura e nas situações sócio-histórico presentes.

Nesse sentido, a proposta assim como os procedimentos pedagógicos devem trabalhar essa compreensão. No caso que analisei isso foi praticado, com uma leve exceção para os Waiãpi, em que há, às vezes, por parte da coordenadora do projeto, uma expectativa de “resgate” cultural, a meu ver, desnecessária, dada a qualidade do trabalho ali desempenhado. Não há retorno, mas o que se pode ver é a resignificação do passado em bases em que a identidade Waiãpi está fortemente presente. E a língua é certamente uma garantia dessa presença na diferença.

Quanto aos materiais pedagógicos, eles devem ser feitos e praticados de forma a contemplar a especificidade do projeto, no sentido de não ser uma mera repetição dos materiais tradicionais, já que se quer uma escola que não apague a especificidade cultural e, eu acrescentaria, linguística, ou mais geralmente, simbólicas. No entanto, esse materiais, em geral, ainda estão muito determinados pelo modelo tradicional. No caso que observamos, são tecnicamente muito bem feitos, de excelente qualidade, o que é um ganho inegável. No entanto, mostram uma concepção de linguagem ainda muito estática e classificatória, com exercícios bastante tradicionais, o que, sem dúvida, se reflete na relação com a língua de aprendizagem que é o objetivo do ensino. Mas, e esse é um ponto altamente positivo, pelo que pudemos constatar em nossa ida a campo, a forma de praticar esse material é muito bem pensada em termos de relacionar o sujeito índio à língua, ao seu processo de aprendizagem e aos outros índios assim como à Escola. Refiro-me aqui ao modo como o material é apresentado empiricamente e ao modo como é utilizado na situação pedagógica em presença. O material pedagógico significa também (sobretudo) pelo modo como é praticado. Ele não é um material inerte.

Vale salientar, além disso, a importância da proposta de trabalho com vídeo que, ao mobilizar outras formas de linguagem, mobiliza diferentes relações dos índios entre si e com sua memória. Mais uma vez, aqui, refiro-me ao fato de que a linguagem, nas suas diferentes manifestações, nas suas diferentes naturezas (verbal e não verbal), deve ser pensada não em seus conteúdos, mas como matéria estruturante do saber, dos sujeitos, dos sentidos. Os vídeos (feitos também pelos sujeitos índios) estabelecem outras relações de sentidos e trabalham diferentemente os processos de aprendizagem e de contato entre culturas. Porque são materialmente diferentes. E isso acrescenta à experiência simbólica.

### **A relação entre diferentes especialidades**

No desenvolvimento do projeto, tive a oportunidade de observar a mobilização das diferentes formas de conhecimento na prática escolar de rotina.

Inegavelmente, há uma dominância do saber antropológico sobre as demais e isso é, além de desejável, muito bem feito. Quando digo bem feito, refiro-me antes de tudo à excelente formação e desempenho dos integrantes do projeto, no domínio da antropologia.

Em relação ao objetivo do projeto, que é o ensino de língua e de matemática, há uma diferença nítida na prática específica em relação à questão da língua que já está bem mais trabalhada do que a matemática. Esta dificuldade, creio, deriva do fato de que há mais acesso à formação antropológica dos professores de língua do que a dos de matemática.

No entanto, pelo que pude observar, a matemática não só é essencial para os índios em suas práticas de contato, como também o é como lugar de entrada para a compreensão do sujeito índio em sua cultura. Nesse sentido, é fundamental que se invista mais e mais sistematicamente nesse domínio. A predominância do ensino de língua — e toda a “mística” do bilinguismo (ou não) — não

deixa ver, silencia o fato de que o ensino de outras discursividades, como a matemática, é um lugar de entrada importantíssimo no/do contato.

Quando digo que a matemática é essencial para o índio, vejo isso como vejo a necessidade, para o Índio, de situar-se em relação às diferentes manifestações do que chamamos “discurso jurídico”.

A nossa cultura, ou melhor, a civilização ocidental organiza fundamentalmente suas relações na simulação de duas formas que dão acesso aos dois processos de abstração que são sua base, seus alicerces: a *Lei* e a *Regra*. Estes processos estão significados no enunciado formular da cultura ocidental cristã: “Se...então”. Daí derivam os complexos sentidos da partição entre direitos e deveres, e do cálculo que preside a forma da nossa sociedade, em seus condicionantes, com suas relações de produção, de divisão do trabalho, do lucro, das relações econômicas e sociais gerais. O Jurídico e a Matemática são os dois pilares da forma racionalizada (abstrata) de nossa cultura, de nossas práticas sociais.

Ser cidadão, nessa conjuntura, é saber metaforizar-se politicamente no sentido jurídico e matemático (cálculo) dessas operações que são a base dos processos de individua(liza)ção do sujeito nas sociedades capitalistas, sem perder o sentido de sua unidade. O sentimento de unidade e do logicamente estável — para o sujeito e para o sentido — se assenta na possibilidade de praticar essas “operações” (jurídicas e matemáticas) abstratas.

Assim, aprender as operações (somar, dividir, multiplicar, subtrair) é fazer um gesto cultural muito mais profundo e conseqüente no nível da significação. Mesmo que não conscientes, é assim que funcionamos na sociedade capitalista.

O conhecimento não age só diretamente e seus efeitos vão mais longe do que somos capazes de ver.

Por outro lado, como não mostra seus conteúdos aparentes, a matemática serve muito para se apreciar o funcionamento dos

sujeitos (índios e não índios). No caso que observei, a dificuldade, por exemplo, dos Índios (Waiãpi, que acompanhei mais de perto) de compreender o que é “fração” pode nos fazer entender processos cognitivos, mas também, e eu diria sobretudo, discursivos, históricos, sociais, muito importantes e relevantes para o seu modo de significar, de se significar, na compreensão de nossas formas culturais e sociais.

É por isso que, segundo o que penso, a improvisação do ensino de matemática por pessoas que não têm formação em matemática não permite que se explorem mais consequentemente as possibilidades que aí se encontram.

Se assim é para a matemática, no entanto na experiência que observei, é digno de nota o cuidado com a questão da escrita na área de ensino de língua que, mostrando os diferentes sistemas gráficos, por exemplo, dá aos Índios uma perspectiva histórica e cultural que permite um trabalho de formação e elaboração que não estaciona só no aspecto gráfico superficial. A Letra (as Letras) pode adquirir aí um sentido que transcende o mero exercício pedagógico e toca a relação mais ampla com o simbólico. Fazer uma letra, traçar um signo da escrita com consistência é um gesto inaugural de um processo de identificação particular. No gesto da escrita, a letra é o patamar visível de uma nova relação com o simbólico, com o sentido, com a subjetividade e com o outro, na sociedade e na história. É uma construção simbólica fundadora.

### **A relação Escola, Vida Diária, Cultura**

O que pude verificar é que essa relação está bem conforme às metas do ONGI, articulando a atuação em relação à questão fundiária com o incentivo a propostas de desenvolvimento auto-sustentado e a promoção do encontro do Índio com sua imagem (o programa de vídeo é preciso e pleno de consequências) e o reforço das suas práticas sócio-culturais.



A maneira mesma como promove as atividades, os encontros, os cursos, assim como o modo como procura instalar as escolas e a formação dos professores indígenas traz o sentido dessas metas muito presente. Nesse sentido é extremamente eficiente. Isto para dizer que esses procedimentos devem ser coerentes com as metas.

Essas características, a meu ver, são uma marca distintiva de um projeto de educação como o do ONGI. Ele viabiliza o que propõe. Ele torna exequível o que pensa, o que projeta. Esta, aliás, é uma diferença que, penso, vem da relação com as diferentes culturas. Para nossa cultura oficial, há uma quantidade muito grande de projetos inexecutáveis que são propostos, que ocupam espaço na mídia. E que ocupam o tempo (e o investimento material e pessoal) de secretarias de educação sem muito senso de realidade e que, em geral, ficam sem continuidade. Só existem para circular no nível de “opiniões” e não de decisões e práticas materiais consequentes.

Do ponto de vista do que podemos chamar historicidade, há dois aspectos que gostaria de comentar, colocando questões.

1. A relação da Escola indígena com o sistema educacional geral.
2. Os aspectos da diferença cultural que tocam o que chamamos interdiscurso (o saber discursivo, a memória do dizer) e que são os que garantem os efeitos de sentidos e de aprendizagem a mais longo prazo.

Quanto à primeira questão, na Escola indígena, a proposta é a de manter a diversidade na unidade, isto é, conceber a unidade como garantia de sobrevivência sem desconhecer as diferenças.

A Escola não indígena, como todos sabemos, funciona no regime de exclusão da diferença, de sua marginalização. Como passar de um sistema a outro, mantendo a ideia de uma unidade (indígena) que aí não é universal? Por outro lado, se não se passar para o outro sistema, o que foi aprendido não se legitima. Creio que esta é uma transição problemática. Essa é uma relação incontornável com as Instituições em nossa formação social.

Quanto a este aspecto penso que há uma questão crucial e que faz parte das condições de vida atuais da população indígena: o índio não está mais confinado à sua aldeia. Atualmente é preciso pensar o índio *fora da aldeia*. Não como um caso isolado mas como forma atual do contato. A relação do índio é com a *cidade* e com o que ela significa na organização da cultura ocidental, com sua escrita. Essa mudança de limites muda o espectro do contato, da relação de diferença e das práticas possíveis, assim como suas consequências, não só para o Índio mas para a sociedade brasileira em geral.

Quanto à segunda questão, o que gostaria de colocar é que as diferenças em relação ao contato cultural em geral, nesse como em outros projetos, são sempre percebidas em função da situação imediata, como circunstâncias visíveis. Ora, há um aspecto mais amplo e mais determinante que é o contexto histórico-ideológico, esse que compreende o interdiscurso, ou seja, a memória do dizer, aquilo que se constitui como conjunto do dizível (do significável), e que se dá “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 1975). É essa memória que estará significando para que, na produção das relações do Índio com a escola haja ou não aprendizagem. E só é apreendido aquilo que fizer sentido (ecoar) nessa memória. Do contrário, é só repetição imediata que não se historiciza, não se fixa, não se desloca, não transfere sentidos de uma para outra cultura. É aí que devem ser inscritos novos objetos culturais como a escrita, a matemática etc. Como, então, nos processos escolares, atingir a relação do Índio com o interdiscurso (a memória discursiva) de modo a que ele (re)signifique em seu domínio cultural? Lembremos que o interdiscurso não é acessível diretamente. O que coloca questões de método para essa relação com o saber e com a sociedade e que colocamos como sugestão de reflexão.

Aí chego a um outro aspecto que gostaria de comentar.

## O Jogo Significante. Os efeitos da Língua

O que faz sentido na memória é que significa e, portanto, passa a integrar o mundo da cultura. Esse não é um processo consciente, isto é, não depende de aprendizagem, mas se faz por filiação de sentidos. Muito da cultura não é aprendido, a gente “sabe” por filiação.

Como proceder para desencadear processos de filiação em uma memória Outra?

É preciso que os monitores e os professores não índios conheçam minimamente o funcionamento da língua, que não é apenas gramatical, mas discursivo, para compreender (justamente isso que é filiação e não consciente) e explorar a materialidade da língua e seus efeitos.

Aí entra o jogo significativo que, a meu ver, ainda é pouco explorado. Esse jogo, por si, é capaz de dar acesso a efeitos de sentido, de linguagem, muito interessantes e que atingem, mesmo que não conscientes, a memória da língua.

Vejamos um exemplo que pude observar nos Waiãpi: ao contar um passeio que fizeram, produziram em conjunto um enunciado em que passaram a jogar com as palavras: “Ontem nós fomos (foram) passear (passeamos) no Porto (Poito /morto /motor /morto (boto /bôito /boíto) lá no Santana. Fomos pelo (do) carro”.

O que coloco entre parêntesis, no enunciado acima, era dito, como eco, ao enunciado principal. O que produzia uma cadência de vozes com seus deslizamentos. Um coro.

Aí há um jogo forte entre paradigma (substituição) e sintagma (combinação) que pode ser muito produtivo. Em muitas ocasiões, embora o professor (que eu observava) nem prestasse atenção (e mesmo evitasse) isso era muito praticado pelos índios na sala de aula. Esse é um material riquíssimo e que fica à margem porque se procura a relação direta com a “gramática”. Discursivamente, é preciso ser sensível a esse jogo para explorá-lo em profundidade

naquilo que ele traz de relação não evidente com a língua. Pouco importa o contexto empírico; o contexto, ou melhor, a condição de produção (interdiscurso) é a historicidade, é a memória do dizer. Daí que o ensino que faz intervir o discurso (texto, estorinha, jogo) é mais eficaz, mesmo que, ou porque, não é direto, e explícito. E permite trabalhar o *processo discursivo* com os sinônimos, paráfrases, substituições, reformulações, metaforizações, ressignificações que se dão no processo.

## Segunda Parte

### A Escola Indígena

As razões, as metas e os procedimentos propostos nesse projeto são fundamentais e decisivos no que diz respeito à questão indígena no Brasil, no momento atual.

O projeto de “descolonizar a escola indígena” é absolutamente necessário e foi pensado pelo ONGI em todas suas circunstâncias e conseqüências.

Os meios de fazê-lo, do ponto de vista antropológico, me parecem muito adequados. O que estou procurando sublinhar são algumas questões linguístico-pedagógicas, discursivas, que aí interferem de modo crucial.

Sabemos que não é possível, do ponto de vista da linguagem, apropriar-se de um objeto cultural (conhecimento, escrita etc) sem transformar-se. Esse é um trabalho do que estamos chamando memória, e que, como dissemos, se faz por re-significação. É no trabalho de re-significação que os organismos que trabalham com os projetos indígenas podem intervir dando condições que favoreçam esse trabalho, qualificando-o.

A qualificação aí é, segundo a proposta do ONGI, que acho muito justa (intelectual e socio-politicamente), propiciar ao índio que ele possa:

- defender-se da exploração;
- defender seus territórios;
- progredir para além da alfabetização inicial;
- apropriar-se da técnica de alfabetização e processos subsequentes;
- prestigiar-se frente ao mundo dos não índios.

Isso mostra algo que sempre esteve excluído das propostas: o fato de que não basta que o Índio saiba, é preciso que ele saiba que sabe (ORLANDI, 1997a, Relatos 4).

O conhecimento não é só um conteúdo, um conjunto de informações, ele é um elemento estruturante e um acontecimento do ser em uma sociedade, nesse caso, capitalista. Assim, a questão da Escola ganha outra dimensão. E o organismo que observei opera com essa questão, mesmo que não a tematize, quando atende a manifestações de interesse dos Índios de terem acesso ao *processo formal de escolarização* e, na prática, organiza cursos de discussão e de formação de professores indígenas, estabelecendo, na sua especificidade, uma relação pensada com o sistema de ensino geral (descolonização da escola indígena). A questão não é só a autonomia, mas a possível integração a um sistema de escola reconhecido.

Como sabemos, uma das grandes dificuldades é a descontinuidade no processo de ensino e escolaridade. No caso do Índio trata-se fundamentalmente da descontinuidade entre o que se produz na Escola Indígena em relação ao Sistema Institucional Escolar Geral do país. Tanto em relação a manter-se uma especificidade quanto em relação ao fato do Índio ter a possibilidade de qualificar-se. Ou melhor, de formar-se. E o modo de enfrentar esse desafio é reivindicar a especificidade, mas reivindicar também a possibilidade de ir além da alfabetização inicial. O organismo que analisamos trabalha isso a. do ponto de vista institucional, procurando institucionalizar as suas relações com a Universidade e b. discutindo o regimento escolar.

Do ponto de vista do Índio, também é preciso trabalhar isso, a meu ver, preparando a relação com as nossas instituições e, mais importante, trabalhando a capacidade de autoria do índio. Os trabalhos

com texto, com vídeo, com computador, com a questão da grafia, tudo isso são modos de trabalhar a autoria, como o é também a possibilidade de publicar os trabalhos. Nesse sentido é preciso investir sistematicamente e com meios suficientes nessa direção. Considero isso fundamental para a formação da autoria.

Vale ressaltar que tal como temos colocado (ORLANDI, 1988), a relação da escrita com a autoria também tem sua especificidade já que a autoria prescinde da escrita — há autoria na oralidade, mesmo não atestada, já que o imaginário da oralidade funciona sem essa atestação, sem essa encenação — mas não há escrita sem a assunção da autoria (ORLANDI, 1988). A escrita tem a autoria atestada. Ou seja, o efeito sujeito de estar na origem se dá tanto na escrita como na oralidade, mas a escrita, como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa com suas leis, suas regras, suas Instituições (entre elas a Escola) marca a escrita profundamente na relação com a autoria, uma forma muito particular de autoria, aliás, em que a individualização e a responsabilidade (a assinatura, a forma material do texto) são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento (dito em um antiquíssimo provérbio “*verba volant scripta manent*”, parte de nosso imaginário social ocidental).

No entanto, voltemos à questão inicial: como fazer, nesse processo, para historicizar a cultura do Branco na memória do Índio para que ela (lhe) faça sentido? Para que ele não tenha que submeter-se meramente, mas possa elaborar esse processo de significação.

Certamente não basta, em termos de materiais didáticos, por exemplo, fazer um livro de leitura com narrativas de guerra indígenas. Isso afeta o “conteúdo” do que se conta, mas não a estrutura da relação. É já um passo, mas não é suficiente. Na verdade é preciso que o Índio compreenda isso tudo não só em relação ao Branco mas em relação a sua própria memória.

Trabalhar diferentes formas de discurso é de todo desejável, nesse sentido.

Segundo Foucault, a escola deve dar acesso aos diferentes discursos. No caso do Índio, seria importante dar acesso aos discursos político, administrativo, técnico, científico, religioso etc. Esse acesso é o que permite compreender o poder, a religião, a sobrevivência etc. ao mesmo tempo em que põe, estruturalmente, em relação as diferentes culturas.

### **Escrita, Argumentação, Gramatização**

Uma fala repetida inúmeras vezes por índios diferentes chamou-me a atenção: “Escrever é fácil, o difícil é falar, é pensar”. Claro que aí falar e pensar aparecem com sentidos próximos. Mas, se, em nossa Escola, a dificuldade é escrever, o que isso queria dizer?

Pude perceber que essa afirmação indica duas coisas.

1. Que eles falam o português como escrevem. Eles aprendem a falar a língua escrita, de tal modo, que a escrita é apenas transcrição. Tanto é assim, que a dificuldade (“é falar, é pensar”) também aparece quando, olhando os textos, percebi que a dificuldade maior não é formar frases, mas encadeá-las, formar texto, discursivizar, ou seja, dizer projetando sentido e projetando-se. Colocar discurso em texto, considerando-se o discurso como efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1969).

2. Pelo lado da leitura, ou melhor, da interpretação, isso aparece como dificuldade de compreender a direção dos sentidos, ou seja, a argumentação: “Eu entendo o que ele está dizendo, mas depois não sei o que é, não sei o que ele quer, pra que ele estava dizendo aquilo. Não compreendi nada”. Em análise de discurso, dizemos que ele não está conseguindo antecipar, colocar-se imaginariamente no lugar do outro. Não sabe para onde vai o sentido. Não se situa na argumentação.

É na instância não da constituição, mas da formulação do sentido, da argumentação, do imaginário que preside necessariamente a prática da linguagem que está havendo ruptura. O imaginário que aí marca os limites entre a forma de significar(se) do Índio e da so-

cidade capitalista ocidental. Que imagem ele faz de mim para falar assim? Que imagem ele faz do que diz?

Aí a meu ver a questão é de base: a unidade da língua é o texto, não é a frase nem a palavra. Quando a palavra significa é porque ela já é em si um texto, um discurso. É o índio não está “dando conta” do texto, da textualidade, das formações imaginárias que o produzem.

Finalmente, pensando o processo de gramatização de uma língua, pergunto: em relação à língua indígena há interesse em que os índios produzam instrumentos linguísticos? Os instrumentos linguísticos são, a grosso modo, a gramática e o dicionário. Ora, de um ponto de vista da reivindicação em nível simbólico (político) do respeito a uma língua não são necessários esses instrumentos, mas em relação à manutenção da língua (na sociedade e no Estado) e sua relação com a escrita esses instrumentos são imprescindíveis. Assim como em relação à construção de sua unidade e legitimidade como língua de um povo.

Quando escrevemos “temos” um dicionário, uma gramática “na cabeça”. Não se passa do oral para o escrito sem esse imaginário. Como é para o Índio? Nós temos uma história de séculos, de conquistas e de relações de poder e dominação acompanhando a história da gramática e do dicionário em nossa cultura. Nós temos o desenvolvimento de uma tecnologia que demorou anos para ser implementada e tomada “pública” (livros, imprensa, etc). Como é isto para o índio? Ele tem de entrar em um percurso em que ele não é autor de seu processo de gramatização (AUROUX, 1992). Como praticar essa falta e transformá-la (transformar-se)? Como descolonizar sem colonizar?

Essas nossas questões são postas com a finalidade de pesar as consequências dessas práticas que se fazem sentir a médio e longo prazo. Um trabalho como o que observamos, com seu projeto, suas práticas e reflexões, é da maior importância para os Índios, para quem se interessa pelo estudo e pesquisa na área indígena e, sobretudo, para um país que se quer uma República e democrática. Mas



não posso deixar de lembrar que essas são iniciativas que se dão no interior de um processo que, vindo em linha reta de práticas de colonização, não chegam ainda a alcançar um ponto de ruptura explícito e politicamente elaborado em relação a nossa história. Mas são, ao mesmo tempo, parte desse processo e momento de irrupção de gestos diferenciados que expõem questões e elaboram razões muito significativas que trazem continuamente à tona o confronto das diferenças. Às vezes mais e às vezes menos contornáveis, expondo-nos à relação com o simbólico e com sua complexidade. Esta, incontornável. O que estamos dizendo é que a nossa relação com a escrita começa muito antes e se constitui em um trabalho simbólico e sócio-histórico longo e que não pode ser elaborado com superficialidade apenas na urgência técnica. O que nos faz concluir afirmando que a relação com a escrita não é só a relação com a escrita.

## Referências

- AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Língua Nacional e Saber Metalingüístico: Um Projeto Singular. **Relatos**, n. 5, DL/LEL/Unicamp, 1997b.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Colóquio Memória e Oralidade**. PUC São Paulo, Comunicação em Mesa-Redonda “Oralidade e Interpretação: Movimento do Dito e do Esquecido”, publicado nas Atas, 1997.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Ed. Cortez/Unicamp, 1988.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Terra à Vista**. São Paulo: Ed. Cortez/Unicamp, 1990.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. O Estado, A Gramática, A Autorialia. **Relatos**, n. 4, DL/LEL/Unicamp, 1997a.
- PÊCHEUX, Michel. **Analyse Automathique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.
- PÊCHEUX, Michel. **Les Vérités de la Palice**. Campinas: Ed. Unicamp Semântica e Discurso, 1975.



AS LÍNGUAS BRASILEIRAS NA BNCC:  
ENTRE O REAL DA HISTÓRIA E A FABRICAÇÃO  
DO CONSENSO

Juciele Pereira Dias  
Tania Clemente de Souza  
Luciana Nogueira

**Considerações iniciais**

Do lado de fora-dentro da escola, o movimento em prol da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não cessa com demandas de atuação dos currículos da educação básica e ensino superior, de formação inicial e continuada de professores, de atualização dos livros didáticos em relação também ao conjunto de políticas públicas da educação. Do lado de dentro da escola, no chão da sala de aula, as emergências são de todas as ordens: retorno ao presencial após pandemia e isolamento, instabilidade emocional de alunos e professores, contínuos casos de faltas por questões de saúde (presença forte do coronavírus e outras doenças), falta de merenda escolar e refeitório, falta de estrutura física adequada, falta de material para impressão, falta de aparelhos, enfim, falta de condições de ensino-aprendizagem e de trabalho. E para além de ambos os lados, as muitas inquietações com a distância entre a universidade, a pesquisa e a produção de conhecimento da/na escola no que diz respeito às línguas brasileiras, ao interdisciplinar, ao conhecimento sobre/dos povos

indígenas e o seu (não) lugar no componente curricular de língua portuguesa na educação básica.

Quantas vezes lemos ou ouvimos falar sobre o Tupí, o Tupí-Guarani ou as Línguas Gerais na literatura brasileira ou outras disciplinas? A partir de Gregório de Matos, Gonçalves Dias, José de Alencar, Lima Barreto, entre outros, há uma tradição que nos dá a conhecer sobre as línguas indígenas? Já na BNCC, quando a tomamos como documento oficial, quais línguas indígenas são mencionadas? O Nheengatu, o Baniwa, o Tukano? E como são mencionadas? Como compreender esses deslocamentos históricos da presença do saber linguístico sobre os povos originários nas políticas públicas e materiais de ensino?

Sem a pretensão de termos respostas neste momento, mas colocando-nos no lugar de trazer as inquietações enquanto professoras da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, nosso estudo parte de gestos de leitura sobre como os sentidos de línguas brasileiras se inscrevem na BNCC e em outros documentos oficiais referenciados, produzindo efeitos de unidade e de diversidade nas denominações de línguas cooficializadas (DIAS; NOGUEIRA; SOUZA, 2021). Isto, ao mesmo tempo em que coloca em evidência certo nome de língua da Amazônia, como o *nheengatu*, também produz um silenciamento dos conhecimentos sobre outras línguas étnicas na história. Temos buscado, assim, compreender a constituição desses efeitos de sentidos no processo de institucionalização da Linguística enquanto ciência no Brasil, em que, ao tentarem delimitar fronteiras e domínios de saber sobre as línguas, o trabalho dos pesquisadores<sup>1</sup> aí envolvidos acaba tendo o efeito também de funcionar como ponto de sustentação a políticas linguísticas presentes no território brasileiro (SOUZA, 2010; DIAS, 2021). Em contraponto, na contemporanei-

1 Fazemos referência às contradições constitutivas dos projetos de formação de linguistas no Brasil e de descrição de línguas indígenas a partir da segunda metade do século XX e que contaram com a participação do SIL — *Summer Institute Of Linguistics*. Segundo Orlandi (1987, p. 13), o SIL “é uma entidade com finalidades evangelizadoras que se apresenta como sociedade civil, de caráter assistencial e filantrópico; é um instrumento que oferece apoio à expansão do capitalismo em áreas ricas de recursos naturais, as quais abre ao mercado, e integra os índios no mercado como trabalhadores domesticados e despolitizados”.

dade, foram produzidas políticas de línguas<sup>2</sup> que se fazem presentes nas políticas de ensino que, por sua vez, são determinadas ainda por demandas de organizações nacionais e internacionais.

Nossa questão, por sua vez, tem se centrado em analisar como os sentidos produzidos na textualidade da BNCC são determinados por uma discursividade neoliberal (NOGUEIRA; DIAS, 2018) que evidencia nomes de línguas já legitimadas e postas como algo já sabido, já “reconhecido” de forma consensual. Todavia, a maneira como estão colocadas em texto que rege as aprendizagens essenciais da educação básica, produz, de certa forma, efeitos como de uma tábula rasa do passado. Considerando isso, buscamos remeter essas nomenclaturas às suas complexas condições de produção de sentidos que demandam por gestos de interpretação na história do conhecimento linguístico e seu ensino no Brasil. Conforme Pfeiffer (2010)

[...] as políticas de ensino estruturam-se sob o mesmo funcionamento que sustenta as políticas públicas em geral na história brasileira (e também mundial), guardadas suas especificidades e ligeiras diferenças. Qual seja: o de que as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado (PFEIFFER, 2010, p. 85-86).

Ao se estudar as línguas do Brasil e suas políticas, estamos estudando também a constituição dos sentidos e dos sujeitos, de territórios e suas fronteiras, de culturas, de etnias, dos contatos diversos entre línguas e sujeitos.

Nesse sentido, no presente trabalho tomamos como objeto de estudo a denominação *nheengatu*, mencionada enquanto uma língua indígena cooficializada no componente curricular de Língua Portuguesa — Ensino Fundamental da BNCC e analisamos os efei-

---

2 Aqui fazemos referência à palestra intitulada “A primeira Lei de Cooficialização de Línguas Indígenas e o Direito à Diversidade Linguística no Brasil”, proferida por Eneida Alice Gonzaga dos Santos, no **Seminário de Extensão** — Leituras da história do pensamento linguístico no Brasil, realizado (on-line) em 2022 a partir do projeto coordenado por Tania C.C. de Souza e Juciele P. Dias e participação de Luciana Nogueira, no Museu Nacional da UFRJ.

tos de sentidos produzidos na tensão entre a memória e a atualidade dos estudos linguísticos no Brasil. Para isso, de um lado, a partir de gestos de leitura da obra do linguista brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Junior, especificamente *Introdução às línguas indígenas*, estabelecemos alguns recortes de como é definido o nome *nheengatu* no processo de institucionalização/disciplinarização de um lugar para a Linguística enquanto ciência no Brasil, distinta dos estudos em filologia ou antropologia. E, por outro lado, buscamos situar brevemente as condições de produção do discurso do primeiro documento de cooficialização de línguas indígenas do Brasil, em que comparece *nheengatu* ao lado de outras línguas étnicas.

### **Sentidos sobre o *nheengatu*: entre a memória e a atualidade da BNCC**

Da posição de analistas de discurso, buscamos compreender como a língua cooficializada<sup>3</sup> *nheengatu* é significada na textualidade da BNCC a partir de uma correlação com sentidos produzidos nos processos de institucionalização de conhecimentos sobre as línguas brasileiras, voltados também para políticas públicas de línguas e de educação que determinam sentidos do que pode e deve ser dito na educação básica brasileira.

Para nosso gesto de análise, partimos de uma leitura da maneira como comparece a denominação *nheengatu* na BNCC, documento que normatiza as aprendizagens essenciais da Educação Básica, todavia, vale salientar, não apresenta referências bibliográficas, científicas e de pesquisa. Considerando isso, produzimos gestos de interpretação sobre a historicização do *nheengatu* proposta por Joaquim Mattoso Câmara Junior em um capítulo sobre tupinologia,

---

3 Trata-se da Lei nº 145 de 11 de Dezembro de 2002, regulamentada em 2006 na Lei nº 210/2006 que, a partir do status de língua cooficial concedido pela lei obriga o município com os artigos: Art. §1- A prestar serviços básicos públicos a atendimento ao público nas repartições públicas na língua oficial e em três línguas cooficiais, oralmente e por escrito. §2- A produzir documentação pública, bem como campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e nas três línguas cooficiais. §3- Incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicações. Artigo 6- O uso das demais línguas faladas no município será assegurado nas escolas indígenas, conforme a legislação federal e estadual.

da obra *Introdução às línguas indígenas*, publicada em meio ao processo de institucionalização da Linguística como disciplina nos cursos de Letras do Brasil (DIAS, 2009) e de políticas linguísticas para descrição das línguas brasileiras a partir de projetos propostos como de cooperação internacional. As produções de tais projetos podem ser compreendidas como parte das condições de produção de políticas públicas de cooficialização de línguas no Brasil, dentre elas o *nheengatu*.

Por outro lado, analisando o modo como o *nheengatu* aparece enquanto língua cooficial na BNCC, na contemporaneidade, é que buscamos compreender o real da história circunscrito na tensão entre a atualidade e a memória dos pontos de (im)possíveis da relação entre o Tupí falado na costa do Brasil antes da colonização, o Tupí jesuítico disciplinado no processo da colonização linguística e o seu funcionamento enquanto língua geral, língua franca, língua boa, útil, para o comércio e a catequização. É sobre o resto dessa história, da sua presença na atualidade e da sua presentificação nas políticas públicas de cooficialização e especialmente de educação que incide nossa inquietação enquanto professoras e pesquisadoras. Desse modo, o presente trabalho parte também de uma descrição/ interpretação de recortes de análise do texto de Mattoso Câmara e da BNCC, correlacionados com outros documentos oficiais.

Vejamos o recorte 1 (R1) a seguir:

**R1** Assim, temos também o TUPÍ jesuítico sensivelmente distanciado das línguas TUPÍ naturais, mesmo consideradas na área restrita do TUPÍ litorâneo. [...] Ao mesmo tempo, como “língua geral”, êsse mesmo TUPÍ jesuítico se implantou no norte do Brasil, na zona do rio Negro, onde sofreu uma evolução; o que é fatal, porque, uma vez que uma língua franca se torna a língua nativa, de uma comunidade, fica sujeita às contingências da língua como “fato histórico” [...]. Tem-se assim o chamado “NHEENGATU” – ao pé da letra “língua boa” (de nhēē “língua” e katu “bom”, com sonorização do /k/ por sândi), um tupi jesuítico evoluído em face

da disciplinização da época colonial, onde a língua se dizia ABANHEENGA – ao pé da letra “língua de gente”, com a forma /aba/ “homem”. Um nome – diga-se de passagem – que revela a sublimação do TUPÍ litorâneo em oposição às “línguas travadas”<sup>4</sup> (CÂMARA JÚNIOR, 1965, p. 105).

O gesto de denominar *nheengatu* como ‘língua boa’ já denuncia a forma como foi forjada a partir de uma posição discursiva outra, estranha a dos gestos originários de significar o mundo. Do ponto de vista da cosmologia desses povos, há sempre que se observar os mitos em seu caráter fundador nesse processo de referenciação, quando haveria um momento primeiro — um tempo mítico. Um tempo quando não haveria diferença entre a noite e o dia e, portanto, sem diferença entre os seres. Com a “chegada do sol”, o mundo se torna dual marcado pela linha do tempo: o mítico e o agora (cf. SOUZA, 1994).

Ainda em Mattoso Câmara, o ‘tupi jesuítico’ tinha um fim utilitário: uma língua que facilitaria a comunicação — uma vez sendo ‘boa’, e que, por consequência, implementaria o trabalho de catequese.

Embora o *nheengatu* não seja uma língua étnica, goza hoje em dia do *status* de língua indígena. Com o Censo de 2010, o IBGE oferece um volume<sup>5</sup> voltado só para as populações indígenas e para os que assim se declararam no momento do levantamento censitário. Dentre os critérios conceituais aí utilizados, está o item “Características das pessoas/condição indígena”, englobando vários aspectos, entre os quais a declaração da(s) língua(s) falada(s). Vários indivíduos que se identificaram como indígena declararam falar, além do português, o *nheengatu*; a partir daí o *nheengatu* passa a ser

4 Esta forma de denominação das línguas indígenas não se restringe às línguas filiadas ao Tronco tupi, por oposição às línguas travadas. É comum a muitas das línguas originárias se instituir a denominação de ‘língua de gente’. Souza (1994, 2021, 2022) constata entre os Bakairi, povo Caribe, a existência de duas línguas: kurâ itanro ‘língua de gente’ e anguido itanro ‘língua dos ancestrais’, esta falada apenas pelos pajés, quando estão em transe.

5 Características Gerais dos Indígenas — Resultados do Universo. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.



classificado como língua indígena, embora não sendo uma língua étnica em sentido estrito<sup>6</sup>.

Nos últimos anos, temos acompanhado os processos de (re) formulação, divulgação midiática e publicação da versão final do texto da BNCC no ano de 2018, bem como outros processos para a implementação das suas aprendizagens essenciais que tiveram início juntamente com a publicação dos textos da Base Nacional Comum (BNC) — formação inicial de 2019 e da Base Nacional Comum (BNC) — formação continuada de 2020. Estes, por sua vez, estão determinando a atualização dos programas dos cursos de Pedagogia e dos cursos de licenciaturas para atender à formação de professores na atual conjuntura dos documentos oficiais da educação básica. São processos de implementação inscritos na pandemia do coronavírus, em que a educação brasileira teve outras demandas essenciais para suas condições materiais básicas de existência, ou seja, de vida. Considerando a realidade da educação básica e da formação de professores no Brasil, é que tomamos uma posição de responsabilidade ética e política com a produção de gestos de leitura sobre a complexidade desta textualidade em que se inscrevem diferentes saberes, os quais demandam por interpretação.

Do texto da BNCC, trazemos o recorte 2 a seguir em que podemos ler as formas de inscrição da denominação *nheengatu* enquanto uma língua cooficializada, sobre a qual é observada a existência de publicações escritas nessa língua. Trata-se de um recorte de texto do componente “Linguagens” — Língua Portuguesa — Ensino Fundamental.

**R2** Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção

---

6 Na região do Alto Rio Negro, há um total estimado em 20.000 falantes do *nheengatu*, índios e não índios.

para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos [nota 31]. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue [nota 32]<sup>7</sup> (BRASIL, 2018, p. 70–71, sublinhados nossos).

Temos, então, uma enumeração de línguas que foram cooficializadas, dizendo sobre elas apenas que há publicações e outras ações expressas nessas línguas. Nada sobre a historicidade dessas línguas cooficializadas. Sobre a cooficialização numa só lei das três línguas, nheengatu, de base Tupi, Baniwa, língua Aruak e Tukano, família Tukano, podemos chamar a atenção para dois fatos: (i) a ocupação contígua na área do Alto Rio Negro e (ii) a situação linguística em território Baniwa, onde temos falantes de baniwa e falantes de nheengatu, todos pertencentes à etnia Baniwa. Essa situação se deve ao fato de “A partir do médio Içana para o norte, os Baniwa e Curipáco falam suas línguas tradicionais e de Assunção (missão Salesiana fundada em 1955) para baixo falam a Língua Geral ou Nheengatu, introduzida pelos salesianos” (SOUZA, 2021). Ou seja, com a criação de grandes seminários pelos Salesianos e com a adesão por parte de muitos matricularem os filhos nestes seminários, muitas línguas de origem aos poucos são substituídas pelo nheengatu. Daí a justificativa de cooficializarem baniwa e nheengatu em uma só lei. Como se dá, então, o conhecimento e

---

7 Na BNCC, as notas de rodapé 31 e 32 tratam, respectivamente, sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos com o patrocínio da UNESCO, de Barcelona 1996 e sobre o MEC desenvolver o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil.

a valorização, no espaço escolar, dessas realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística?

Santos e Schreiber da Silva (2011) e Oliveira Júnior (2018) analisam recortes de textos legisladores pioneiros na cooficialização de línguas em território nacional, o da Lei N.º 145 de 11 de dezembro de 2002, das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, correlacionado a outros documentos para sua implementação. Sobre essa legislação municipal, cabe destacar o parágrafo terceiro: “§3º. A incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicações”. Este parágrafo projeta sua delimitação no âmbito local, municipal, regional, entretanto, na atualidade, com outros processos de cooficialização de línguas há uma projeção que reconhece esse regional inscrito enquanto parte do nacional na base comum, a BNCC.

Trata-se de ao menos três línguas postas lado a lado, Tukano, Baniwa e Nheengatu, com memórias distintas. Podemos dizer que o que impera na textualidade da BNCC é o resultado da cooficialização e não temos elementos da historicidade dessas línguas. Portanto, no documento de política pública (BNCC) aparece o efeito da política linguística, enfim, é dessa dimensão unicamente que se trata.

Nesse sentido, Orlandi (1998), em seu artigo intitulado “Ética e Política Linguística”, apresenta a seguinte discussão acerca dos sentidos de política linguística:

Haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é a política linguística, indo-se da tematização formal de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas. Em relação a esta variedade de perspectivas e de fatos pensamos a política linguística a partir de três posições distintas: As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que colocam a questão da *unidade* como valor (princípio ético);

As políticas linguísticas como razões que regem as relações entre povos, entre nações, entre Estados: a questão da *dominação* como valor (princípio ético);

As políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da *diversidade* como valor (como princípio ético). (ORLANDI, 1998, p. 9-10).

Há, portanto, várias maneiras de compreensão do conceito de políticas linguísticas, desde a implantação do projeto propriamente dito “política linguística”, até a observação do processo de institucionalização. Na história, a política linguística foi proposta pelo estado para impor monolingüismo (SOUZA, 2017)<sup>8</sup>, como é o caso do estado brasileiro, que na época colonial propôs a língua portuguesa de uso oficial e obrigatório, excluindo o Nheengatu, a língua geral paulista e amazônica que era utilizada quase na totalidade do território<sup>9</sup>. Segundo Orlandi (2007), Política Linguística se diferencia das Políticas de Línguas, pois quando se fala de Políticas Linguísticas já se pressupõe as teorias das línguas e a existência das línguas como tal. A relação entre as línguas no sentido que são postas as relações como se fossem inerentes à essência das línguas e das suas teorias, ficando implícito que podemos “manipular” como queremos a Política Linguística. De outro modo, a política linguística é também a forma de organização da relação das línguas, em suas escritas, práticas escolares, e do seu uso em situações planificadas. Na Política de línguas, dá-se à língua um sentido político necessário, isto é, há sempre a possibilidade de ter a língua já afetada desde sempre pelo político (SOUZA, 2017). Política Linguística e Políticas de Línguas estão sempre relacionadas. Vemos as formas jurídicas que

8 Trata-se de um material elaborado para um curso de extensão, intitulado: Plurilingüismo e Política de Línguas no Território Brasileiro, de autoria da Profa. Dra. Tania Clemente de Souza. O material está publicado em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/index.php/atividades/curso-de-extensao/curso-de-extensao-2017-2>

9 Sobre a expansão das línguas gerais nas capitanias de São Paulo e Grão-Pará e Maranhão, segundo Mariani (2003), ambas são áreas colonizadas em diferentes momentos da história. Primeiramente, no século XVII, tivemos os bandeirantes adentrando em busca de ouro e pedras preciosas. E na Amazônia, onde se consolidou, “buscava-se expulsar os invasores holandeses, assegurar o território para Portugal e aprisionar o maior número possível de índios” (MARIANI, 2003, p. 77).

vêm administrando uma política voltada ao monolinguismo, desde a era colonial e imperial e, diante da condição atual, entende-se que administrar essa pluralidade de línguas que (in)surgem no Brasil, a partir de Políticas linguísticas, como plano de Estado, certamente implica em recobrir o que há de político e simbólico historicamente constituído em cada uma dessas outras línguas.

Considerando isso, estamos nos perguntando pela política de línguas quando discutimos o *nheengatu* e a sua relação com o tupi jesuítico, bem como o apagamento dessa historicidade (na própria política linguística).

### **As línguas brasileiras nas políticas públicas de ensino e a formação de professores**

Sobre a formação de professores, temos na Introdução da BNCC, no item denominado “O Pacto Interfederativo e a Implementação da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 16-31), questões que podem e devem ser problematizadas no sentido de questionar o que é implementar a BNCC, no caso específico aqui, considerando a maneira como a diversidade linguística (que é retomada no texto da BNCC) é reduzida a um nome, uma terminologia da ordem do consenso. Quando parece que está tudo traçado, delineado no documento e “basta implementar”, esse “basta implementar” é trabalho docente (MOIMAZ, 2022), mas que fica só sinalizado nos gestos possíveis dos gestores. O trabalho docente vai ficando cada vez mais padronizado e menos autonomizado, conforme as novas diretrizes. É preciso, segundo esses documentos, sair de um suposto “conteudismo” para dar espaço a habilidades e competências. Nesse bojo podemos situar o discurso dos “multi”, da diversidade, da pluralidade. No entanto, como forma de garantir isso, temos uma forte padronização da docência, de maneira que inclui para excluir, que diversifica para não democratizar, já que se tem cada vez mais espaços específicos para a pluralidade, mas não para todos (assim comparecem os “multi”, conforme Dias, Nogueira e Souza, 2021).

Então, vale dizer que, no que diz respeito à formação de professores, nós concordamos com o que afirma Kuenzer (2011, p. 667): “o capitalismo forma seus professores primariamente, no âmbito das relações sociais e de produção, e secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada”, de modo que não há neutralidade nesse processo, o qual se inscreve na discursividade neoliberal no campo da educação, conforme apontamos acima. É preciso considerar, na formação de professores, a abrangência de “estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, [...] bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. (KUENZER, 2011, p. 684). E isso toca na questão do distanciamento entre escola e universidade, pesquisa e produção do conhecimento da/na escola, que também já apontamos no início do trabalho.

Esse é o *modus operandi* da escola neoliberal que abarca a produção do conhecimento enquanto um pacote de dados, de informações, com *status* de cientificidade e reconhecimento, todavia na ordem do discurso documental é posto como consensual, recobrimdo o político (divisão de sentidos, tensões, relações de forças e de poder) e o real da história das línguas brasileiras e seus sujeitos. A seguir, buscamos expor pontos de (im)possível dessa historicidade, com suas contradições, lacunas, disjunções de sentidos a partir da leitura de um linguista brasileiro nas condições de produção da institucionalização/disciplinarização da ciência Linguística no Brasil, no sentido de estabelecer uma relação com o que estamos propondo como reflexão neste trabalho.

### **Os sentidos de tupinologia em curso no processo de institucionalização da Linguística**

Apesar da Linguística ser instituída enquanto ciência da língua(gem) no século XX, diferentes estudos sobre as línguas do Brasil foram produzidos em séculos anteriores desde que se deram os

processos de colonização linguística. Esses estudos se apresentavam por motivações diversas como a de catequização e eram produzidos em meio a tensas relações desiguais de força, de poder, dominadores e dominados, próprias das circunstâncias sócio-históricas em que se inscreviam. Até a vinda da corte portuguesa para o Brasil, por colonização linguística compreendemos, conforme Mariani (2004), que essas tensões advêm de encontros (confrontos) entre línguas e culturas de oralidade e uma língua e cultura de tradição escrita, a portuguesa, sendo que esta última se sobrepõe àquelas em diferentes momentos da história do Brasil. Há de se salientar, segundo Pêcheux (2014), que não há dominação sem resistência e a emergência desses gestos se faz presente por práticas desconhecidas pelo invasor.

Por um lado, a história posta como oficial, tradicional, da qual se fala, carrega uma historicidade de d(en)ominações gregolatinas, processos anteriores de colonização que se inscrevem na gramatização das línguas em meio às formações dos estados-nação. Conforme Dias (2012), a língua portuguesa é gramatizada para ser ensinada nas colônias como parte da colonização. Trata-se de projeções para a colonização pelo ensino da língua do colonizador, entretanto, há diferentes processos de intervenção nas línguas no/do Brasil até que se determine a obrigatoriedade do ensino somente da língua portuguesa no século XVIII. Nesse sentido, o acontecimento da gramatização da língua portuguesa para o Brasil se inscreve na memória do ensino dessa língua e está na base do processo de institucionalização dos estudos de língua portuguesa do Brasil no campo da ciência Linguística no Brasil, com obras de referência desde os anos 1940 até os dias atuais em diferentes correntes teóricas. A partir de Auroux (1992), entendemos por Gramatização o processo de descrever e instrumentalizar uma língua com base em duas tecnologias, a saber, a gramática e o dicionário. Para o autor, em meio à expansão territorial e formação dos estados-nação, dá-se uma revolução tecnológica e linguística.

Por outro lado, há outro acontecimento do qual nos fala Mattoso Câmara, o da disciplinização da língua mais usada na costa do

Brasil no período da colonização, que é significado às margens nas referências oficiais de cursos de Letras. Estas quase sempre presentes em disciplinas voltadas à historicização das línguas ou da literatura, atrelada sobretudo à obra de José de Anchieta, impressa em 1595, mas há notícias de seu uso enquanto manuscrito desde 1556. A disciplinização, assim, é o ato, a ação de disciplinar a(s) língua(s) de uma nação com uma finalidade utilitária de facilitar o seu uso como língua de comunicação, simplificando o seu sistema, subtraindo sua fluidez constitutiva, para que se *torne* uma “língua boa”, imaginária<sup>10</sup>.

Há de se observar, a partir de Mattoso Câmara, que o primeiro contato das línguas indígenas brasileiras das etnias TUPÍ da costa<sup>11</sup> com a forma de saber das gramáticas gerais<sup>12</sup> se deu pelos missionários e sua disciplinização jesuítica no início do processo da colonização: “Usou a língua, assim disciplinada, na catequese; e o índio, ao mesmo tempo que se aculturava religiosamente, também se ia linguisticamente adaptando” (CÂMARA JÚNIOR, 1965, p. 102). Há também outras formas de saber determinando a produção de manuais de ensino de língua portuguesa em diferentes épocas (DIAS, 2012), entretanto uma ruptura destaca-se neste momento: os processos de disciplinarização da ciência Linguística no Brasil que envolvem projetos de formação de pesquisadores e de professores de Linguística (SCHERER, 2005; DIAS, 2009; FERREIRA, 2013). É dessas condições de produção do discurso científico que resulta a obra *Introdução às Línguas Indígenas*, publicada em 1965 e da qual estabelecemos recortes correlacionados em análise.

---

10 Sobre essa problematização de Mattoso Câmara sobre a disciplinização do Tupí jesuítico, Orlandi e Souza (1988) formularam as noções de língua fluida e língua imaginária.

11 “Em primeiro lugar, êle se deu com as tribos TUPÍ da costa. E as línguas TUPÍ da costa, muito semelhantes entre si, é que passaram a ser consideradas o protótipo das nossas línguas indígenas. [...] Tôdas as outras línguas indígenas eram desprezadas pelos portugueses, como eram desprezadas pelos próprios TUPÍ, e ficaram incluídas num grupo geral, chamado TAPÚYA, que em TUPÍ quer dizer “inimigo, bárbaro” (CÂMARA JÚNIOR, 1965, p. 99).

12 Sobre o projeto dos jesuítas, Mattoso Câmara (1965, p. 102) afirma: “É certo que se imaginava uma uniformidade geral das línguas do mundo e até se sonhava com uma gramática geral, que servisse a tôdas; mas tal concepção teórica era mais aparente que real, porque se achava concomitantemente que essa gramática geral seria uma consequência da racionalização intensa da humanidade e das línguas humanas”.



Nesses anos 1950 e anos 1960, foi pela relação com antropólogos, e saberes advindos também da linguística norte-americana, que passaram a instituir a ciência da(s) língua(s) no Brasil distinguindo-a da Filologia, da Crítica literária. Nesse sentido, ao mesmo tempo que historiciza os estudos sobre as línguas indígenas brasileiras, Mattoso Câmara também projeta o lugar da ciência Linguística e seu objeto enquanto distinto dos estudos filológicos do tupí jesuítico em cadeiras como Filologia Tupí ou Tupí-guarani. Estas teriam como objeto de estudo um tupí disciplinarizado, que conta com uma produção literária, escrita, dos jesuítas, e também com gramáticas a exemplo da *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*, de José de Anchieta. Este Tupí da literatura catequética foi denominado *abanheenga* e, de acordo com Mattoso Câmara (1965), é diferente do *nheengatu* que resultaria de uma “deturpação” por advir de um processo de disciplinização no litoral e que foi recolocado em uso no norte do Brasil, na zona do Rio Negro. A seguir, vejamos o recorte 3 de referência da definição do *nheengatu*.

**R3** Os estudiosos posteriores se dividiram no estudo do ABANHEENGA e do NHEENGATU. Naquele fez-se essencialmente uma exegese dos textos missionários da literatura religiosa [como as poesias e os autos sacramentais de Anchieta], dando-se-nos o que se pode chamar uma filologia TUPÍ [...]. Quanto ao NHEENGATU, a principal preocupação foi consignar a sua “deturpação” em face do ABANHEENGA, muito menos do que um estudo verdadeiramente científico do seu funcionamento.

[...] Ora, a disciplinização e a literatura catequética do TUPÍ lhe deram uma língua escrita e até literária, e é essa língua de que a tupinologia cogita. Não se trata, pois, de um estudo de línguas primitivas, ou indígenas *stricto-sensu*, mas do estudo da estrutura TUPÍ numa aplicação que a aproxima das nossas línguas de civilização. (CÂMARA JÚNIOR, 1965, p. 105–106).

O processo de disciplinarização da Linguística no Brasil — pelo qual se deu sua institucionalização no ensino superior como

disciplina obrigatória nos cursos de Letras a partir de 1963 (cf. SCHERER, 2005; DIAS, 2009) — foi permeado de tensões na delimitação do seu objeto de estudo. De um lado, a Filologia, a Crítica literária, já tinham um lugar bem delimitado e atrelado ao ensino de língua portuguesa no Brasil, tendo como objeto a língua escrita, a língua literária, presente em documentos e testemunhos. Para a Linguística, um diferencial poderia ser de colocar em estudo a língua falada ou as línguas faladas, o que demandava tecnologias de registro e de análise linguística, bem como, e principalmente, um imenso trabalho de formação de professores para a nova disciplina ou de pesquisadores nessa ciência.

Trata-se de também de um momento de historicização de conhecimentos sobre as línguas produzidos no passado para que se projete o lugar da Linguística no Brasil. Temos, assim, questionamentos sobre esses conhecimentos, seus artefatos (gramáticas, dicionários, diários etc.) de um lado e pontuações sobre questões singulares como as da disciplinação do TUPI e os efeitos dessa, naquele momento, sobre o que é denominado de língua franca. Podemos ler, a seguir, o recorte 4.

**R4** Não estudavam TUPÍ como um linguista moderno o estudaria, como uma coisa que existia e merecia ser objetivamente apreciada e interpretada. Estudavam-no [os jesuítas] com o propósito utilitário. Era preciso conhecer a língua para por meio dela entrar em contacto com o indígena e promover a catequese religiosa. Ora, êste é justamente o espírito que favorece a criação das chamadas línguas francas. [...] É o que se chama uma língua franca, isto é, de intercurso prático, em que se suprimem dificuldades, às vezes até insuperáveis para o estrangeiro. Por isso, o TUPÍ que as primeiras exposições dos europeus nos fornecem, não é exatamente aquêlê que os indígenas exatamente falavam: é uma sistematização simplificada, feita para se proceder à propaganda religiosa dentro do ambiente indígena (CÂMARA JÚNIOR, 1965, p. 101).

Da leitura de Mattoso Câmara, o *nheengatu*, língua boa, teria um funcionamento de língua franca advindo de um processo de

sistematização simplificada para a catequização. Inicialmente é dito que o encontro (confronto) se deu na costa brasileira, todavia o funcionamento desse como língua franca ou língua geral se deu em São Paulo e também teve uma permanência e consolidação sobretudo no norte, na região do Alto Rio Negro. Trata-se de uma historicidade de relações de sentidos e de sujeitos e suas línguas indígenas marcada por reduções, simplificações, apagamentos, genocídios e as formas de resistência são também formas de luta pela permanência de vidas na sociedade. Da nossa parte, cabe ao menos a tentativa de tocar pontos de (im)possível desse real da língua e da história, nem que seja para dar visibilidade ao abismo de ausências, de anônimos, de números que circundam nossos dizeres.

### **Considerações finais: do real do encontro da formação de professores e das línguas brasileiras na BNCC**

Como já dissemos, neste trabalho não nos ocupamos de buscar respostas às diversas questões que foram se delineando ao longo do texto, mas dar visibilidade e lugar a essas questões. Portanto, partimos de uma escuta discursiva sobre algo aparentemente simples, que é o modo como as línguas indígenas aparecem na BNCC e nos concentramos no caso da língua *nheengatu*, justamente por ser colocada como já dada enquanto uma língua indígena, mas com sua história oficial sob efeitos de apagamento. No cruzamento das pesquisas realizadas pelas autoras deste texto foi que se deu o interesse em iniciar uma análise mais precisa do *nheengatu*, pela particularidade de ter sido uma língua geral que é identificada como em equivalência com outras línguas indígenas no texto da BNCC (mas não só).

Com isso, retomamos o que dissemos em outro trabalho (DIAS; NOGUEIRA; SOUZA, 2021), ou seja, que embora o “multi” não seja o nosso objeto e material de análise aqui, ele significa na discursividade da diversidade, ele “se inscreve em uma perspectiva utilitarista do conhecimento, em que os direitos existem, são reconhecidos, mas faltam os meios de acesso a esses direitos” (p. 335). E é

com isso que concluímos esse texto, circunscrevendo o real, a falta: falta formação de professores para atuarem nas escolas com línguas indígenas, bem como, não podemos deixar de dizer, faltam também condições para a prática legitimada das línguas cooficializadas nos municípios. E ainda, faltam políticas públicas comprometidas com a ciência e a educação de modo a interromper os ciclos de repetições de colocar sujeitos, línguas, conhecimentos enquanto objetos utilitários a serviço das organizações internacionais de diversas ordens. Falta um trabalho com as línguas brasileiras em que também se assuma a estrutura e o funcionamento da realidade da língua portuguesa do Brasil na relação com outras línguas e não tão somente justapondo-as enquanto nomes próprios nas políticas públicas. Cabe ao Estado reconhecer o movimento de ressurgência das línguas indígenas como planificação de política linguística nacional e, dessa maneira, as políticas públicas de ensino, sobretudo a base curricular, não venham a funcionar simplesmente como simulacro de direitos humanos, de direitos linguísticos.

A omissão da historicidade dos fatos constitui a materialidade discursiva do documento. Resulta daí um *efeito* de atualidade, de novidade, quando na escrita da BNCC são omitidos os protagonistas da história: não foram os municípios que cooficializaram as línguas citadas. Foram os sujeitos dessas comunidades de fala que assim o fizeram. E foram essas práticas de resistência ao colonialismo linguístico que deflagraram a criação, pelo MEC, do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, citado em nota de rodapé.

## Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 jun 2021.

CÂMARA Junior, Joaquim Mattoso. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.

DIAS, Juciele Pereira. **O lugar e o funcionamento do título na obra de Joaquim Mattoso Câmara Junior**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

DIAS, Juciele Pereira. **Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico: a definição do nome gramática**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DIAS, Juciele Pereira. Efeitos de sentido entre linguística e antropologia no discurso fundador de uma linguística brasileira. **Leitura**, v. 1, n. 70, p. 108–121, 2021. DOI: 10.28998/2317-9945.2021v1n70p108-121. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/12378>. Acesso em: 26 set. 2022.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Gestos de Leitura da BNCC: Língua(s), Competência e Mundo do Trabalho no Ensino Fundamental. In: FLORES, Giovanna B. *et al.* (org.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. v. 5. Campinas: Pontes, 2021a. p. 385-400.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua, educação e propaganda. In: SILVA, Dalexon Sérgio da; SILVA, Claudemir dos Santos (org.). **Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo**. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021b. p. 231–252.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana; SOUZA, Tania Clemente. Sentidos de Línguas Brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, imagem e Som**, v. 6, n. 3, p. 318-339, set.-dez. 2021.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **Uma história da lingüística: entre os nomes dos estudos da linguagem**. 1. ed. Campinas: RG Editores, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2022.

MARIANI, B. **Colonização linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MOIMAZ, Rodolfo Soares. **O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo: reformas neoliberais, consentimentos e resistências**. Tese (Doutorado em Sociologia) – IFCH/Unicamp, Campinas, SP, 2022.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, Dezembro/2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Carlos Barroso. **O processo de institucionalização do direito à língua**: uma análise discursiva dos sentidos de línguas (co)oficiais em legislações municipais. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli; SOUZA, Tania Conceição Clemente. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, p. 27–40, 1988.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ética e Política Linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, Pontes e Projeto História das Ideias Linguísticas, n. 1, p. 7–16, jan./jun. 1998.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. **RUA** [online], v. 2, n. 18, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Ciência da Linguagem e Política**: Anotações ao Pé das Letras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas Públicas de Ensino. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. (org.). **Língua, ensino, tecnologia**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; SILVA, Soeli Maria Schreiber. As textualizações do Político: modos de inscrição da língua na história e no social – a cooficialização das línguas em São Gabriel da Cachoeira/AM. *In*: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino; CASTELLO BRANCO, Luiza Kátia Andrade (org.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a Cooficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, a Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/151100074950632/permalink/164932846900688/>. Acesso em: 15 jul. 2022

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **Lei Municipal nº 210/2006**. Dispõe sobre a Cooficialização das línguas indígenas Nheengatu, Tukano e Baniwa, a Língua Portuguesa no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas.

SCHERER, Amanda. Linguística no Sul: estudo das ideias e organização da memória. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Miriam Rose. **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005.

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

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. O estudo das línguas indígenas e o Setor de Linguística do Museu Nacional-1956–1960. *In*: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise (org.). **Ideias linguísticas**: formulação e circulação no período JK. 1a.ed. Campinas: RG Editora, 2010.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de (coord.). Plurilinguismo e política de línguas no território brasileiro: Tópico I: Política Linguística e Política de Línguas. LABEDIS. **Curso de extensão 2017/2**. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/index.php/atividades/curso-de-extensao/curso-de-extensao-2017-2>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. Línguas indígenas, fronteiras e silenciamento. **Revista Línguas e Instrumentos linguísticos**, v. 24, p. 132-150, 2021.

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





## SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM E A LEI Nº 145/2002: SENTIDOS DO DIREITO À LÍNGUA

Carlos Barroso de Oliveira Júnior  
Hélio Rodrigues da Rocha

### **Considerações iniciais: língua como um direito<sup>1</sup>**

Como sujeitos das Letras e das linguagens da Região Norte do país — imersos nos sentidos da/na(s) Amazônia(s) e, por isso mesmo, entremeados às florestas, às águas e todos os seres, formas e entes imbricados às múltiplas histórias que n/desse lugar ressoam — somos instigados a observar o funcionamento da língua e do direito ao resguardo do que se pensa ser cultural, incluindo nisso a língua. Diante desse vislumbre, passamos a pensar acerca de preconceito linguístico e de respeito a línguas de minorias. Assim, interrogamo-

---

1 É importante destacar, que esse objeto já foi discutido em outros trabalhos realizados pelo autor Carlos Barroso de Oliveira Júnior. Primeiramente, com uma análise discursiva realizada acerca do processo de cooficialização, através da dissertação “O processo de institucionalização do direito à língua: uma análise discursiva dos sentidos de línguas (co)oficiais em legislações municipais brasileiras”, defendida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação do Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso, onde a Lei nº 145/2002 constitui um dos corpus de análise. Depois, houve outra discussão à luz do direito, enquanto ciência, em articulação com a sociolinguística, sobre a mesma legislação, através da monografia intitulada “o direito à língua: o procedimento de cooficialização de línguas no Brasil”, defendida, junto ao Departamento Acadêmico de Ciências da Administração — CGM/UNIR, para obtenção do título de Bacharel em Direito, sob a orientação da Prof. Ma. Rosalina Alves Nantes. Neste capítulo, a partir dos trabalhos já realizados e revisitados, em parceria com o Prof. Dr. Hélio Rocha, toma-se o mesmo instrumento jurídico, enquanto objeto de análise, para (re-)pensar a questão dos sentidos do Direito à Língua, com estudos fundados na Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas.

-nos: como a lei pode resguardar a língua e o uso da/dessa língua? Como compreender a língua enquanto um direito? Como acessar a questão do preconceito linguístico, que é tão debatido, mas funcionando tão diferente, em ações de coerção jurídica, dos demais tipos de preconceitos? São questões que nos fazemos e, por isso, propomos uma análise; não pensando somente as línguas das Amazônias, mas a questão das línguas como um todo no Brasil, por uma perspectiva discursiva materialista.

Para isso, tomamos como material e objeto de análise, uma lei, por nós já compreendida enquanto um instrumento jurídico e linguístico, que se deu inicialmente na região amazônica, dada a conjuntura de diversidade linguística apresentada em um município desse território. Referimo-nos, portanto, à Lei nº 145, de 11 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a cooficialização de Nheengatu, Tukano e Baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. É instrumento jurídico, que se coloca enquanto norma positivada de força coercitiva, pois impõe e injunge ao cumprimento e ao respeito do que nela está (d-)escrito. É linguístico, porque trata de questões sobre a língua, com “acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor”, considerando ainda “que o aparecimento de instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas” (AUROUX, 2014, p. 70).

A partir dessa legislação sobre línguas, passamos a refletir sobre a força que a luta pelas línguas de minorias ganhou no cenário político brasileiro com a promulgação e vigência de tal norma, no início do século XXI, enquanto instrumento jurídico e linguístico, que garantiu a intensificação dessas políticas de cooficialização de línguas no Brasil. “Por essa história e pelo fato de materializar a primeira política municipal de cooficialização de línguas, abrindo uma via jurídica para o reconhecimento das línguas brasileiras e instituindo, portanto, uma nova jurisprudência” (MORELLO, 2015, p. 15), é que temos a oportunidade para a presente discussão.

Observando esse procedimento de cooficialização, enquanto um acontecimento discursivo, nos questionamos também: como a língua pode ser objeto de Lei? Louis-Jean Calvet (2007, p. 75) — ao falar sobre políticas linguísticas — questiona: “A língua pode ser objeto de Lei?” O próprio linguista francês apresenta uma explicação à indagação formulada, ao afirmar que “[...] não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico”, ao considerar que “as políticas linguísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor.”. Desta forma, nos permite uma reflexão analítica, o crítico, sobre a garantia do direito à língua para a sua preservação, ao explicitar, como resposta ao seu questionamento, que a língua pode e deve ser objeto de Lei, para que, assim, se tenha um adequado planejamento linguístico, com menor repressão às políticas linguísticas.

Essa propositura nos coloca na direção de se compreender as inúmeras funções da lei na preservação dos direitos e de se entender a cultura como direito e a língua como (parte da) cultura. Isso nos traz à evidência, enquanto sentidos, a importância de leis linguísticas nas mais variadas concepções. Uma dessas concepções de leis linguísticas, como direito à língua, versa sobre “As leis que se ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico” (CALVET, 2007, p. 76). Empiricamente, as leis sobre línguas surgem para garantir que a cultura, representada por essas línguas, seja preservada e mantida, isenta de preconceitos e descasos, o que justifica, em certos casos, a importância da criação de normas que garantam o direito à língua.

Ao compreendermos a lei como instrumento jurídico e linguístico de promoção e proteção (aqui se trata de leis linguísticas que garantam o direito à língua), é válido termos em mente a noção de que a lei pode ser usada como um instrumento de coerção, portanto “No que concerne à forma e ao uso, a lei, se for aplicada, constrange o cidadão. Ela o obriga, por exemplo, a falar uma língua em determinada situação e de determinada maneira” (CALVET, 2007,

p. 84). Compreende-se, a partir do pensamento de Calvet, o caráter de obrigatoriedade que uma lei pode determinar a quem a ela está subordinado, por ser coercitiva. O que demonstra a importância de tal língua na preservação, promoção e proteção de um direito, porém, essa obrigação não se aplica somente ao cidadão falante, posto que, “quando se trata de defesa das línguas, a lei pode, também, constringer as instituições: entramos aqui no campo do direito que os indivíduos têm a uma língua” (CALVET, 2007, p. 84). Por essa perspectiva, portanto, garantir o direito à língua é entender que com ele se garantem também as obrigações — e mais — que há uma via de mão dupla na aplicação de uma norma jurídica, no sentido de proporcionar o direito e a/o obrigação/dever.

Por essa abordagem sobre o direito à língua para se compreender a relevância da intervenção da lei no campo da promoção, proteção, preservação e defesa de/das línguas, afirma-nos ainda Calvet (2007, p. 84) que: “a expressão “direito à língua” nos remete à proteção das minorias linguísticas, e o próprio fato de se falar em proteção mostra até que ponto elas estão ameaçadas.”

Dessa feita, como exemplo da intervenção da lei no domínio da forma, do uso ou da defesa das línguas, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que em seu Artigo 3º, 1, determina:

Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura; e todos os outros direitos de caráter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data (UNESCO, 1996, s/p.).

Pela Declaração supracitada, observa-se a relevância na concretização de políticas linguísticas que atendam a necessidade da defesa de línguas para a preservação de uma língua/linguagem e de uma cultura, uma vez que elas são indissociáveis, ao perceber a importância da língua nos registros históricos e sociais. Sobre essa importância, Antunes, a partir de seu campo teórico, explica que:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo (ANTUNES, 2009, p. 23).

Percebe-se que, por essas perspectivas, garantir a língua como um direito é lutar contra repressores e todo tipo de preconceitos que surgem a partir de estereótipos criados sob a égide da concepção de uma cultura monolíngue. Estereótipos que se baseiam em escalas de valores, onde a minoria, que não domina o vernáculo tido como oficial, não é aceita como parte integrante e, portanto, é desvalorizada linguisticamente, como no caso dos indígenas que são obrigados a entenderem a língua portuguesa, por ser a oficial, constitucionalmente definida, e porque os recursos necessários para a vida contemporânea (tecnológicos, pedagógicos, administrativos etc.) estão codificados nessa língua una, unitária. Nesse sentido de língua unitária, política e ideologicamente determinada, consideramos que essa é uma prática que remonta ao Brasil colônia e, portanto, coadunamos com Mariani (2008), ao explicitar que:

o exercício de uma política unitária de imposição da língua portuguesa representava a possibilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época (MARIANI, 2008, p. 26).

Consideramos, a partir do que se é dito sobre a língua enquanto objeto de direito, que o sujeito, na posição de cidadão de determinada nação, tem sim o direito à língua estatal, porém sabemos que essa formação social contemporânea abre espaço, com os procedimentos de cooficialização, para que as línguas de minorias também sejam evidenciadas, e que os sujeitos falantes dessas línguas outras também sejam atendidos, ou melhor pensando, recepcionados, em sua(s) língua(s). Calvet (2007, p. 85), citado anteriormente, assevera que:

Essas situações dão outro sentido à expressão “direito a língua”. O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua (CALVET, 2007, p. 85).

Assim, somos levados a compreender o sentido que se dá à importância da garantia do direito à língua, direito este que pode ser conquistado por meio de processos de oficialização e cooficialização, enquanto prática legislativa e jurídica. Esses processos garantem a uma língua um grau de oficialidade e legalidade igual, ao menos em efeitos de sentidos, a uma língua já oficial. Para melhor compreensão desses processos, Oliveira (2015, p. 26–27) os conceitua da seguinte maneira:

Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem que mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil e que possam utilizar as suas línguas para a produção do conhecimento de que necessitam para as suas vidas e para deixar a sua contribuição epistemológica específica à história humana. Cooficializar uma língua, por sua vez, significa que ela se torna oficial ao lado de outra língua que já goza do estatuto de oficialidade, como é o caso da língua portuguesa no Brasil (OLIVEIRA, 2015, p. 26-27).

Nesse sentido, esses procedimentos, viáveis e possíveis de serem executados, garantem a língua como um direito, por meio de sua positivação em lei e de sua aplicação, que pode, caso necessário, se dar de forma coercitiva, por meio da interferência do Estado. Esse direito pode vir a promover e proteger a grande quantidade de línguas maternas que sejam: indígenas, quilombolas, fronteiriças, entre tantas outras línguas ainda não reconhecidas, não pesquisadas e não estudadas no Brasil, que guardam e transmitem história e cultura, além de auxiliar num melhor entendimento e planejamento político linguístico brasileiro.

### **O Brasil e o procedimento de cooficialização de línguas**

Cooficializar uma língua é torná-la oficial junto à outra que já goza do estatuto de oficialidade, que já tem seus direitos garantidos e resguardados em lei, porém tornar uma língua oficial não é uma medida tão simples. Discursivamente compreendemos a cooficialização como um gesto político-jurídico que significa como resultado de formações discursivas outras, ou seja, para nós, cooficializar “não é apenas colocar uma língua ‘ao lado de’ outra, é um gesto do político, na história, que silencia a resistência, que apaga, que determina, que engendra sentidos outros” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 129).

Sabemos ser o Brasil um país que fala mais de 300 línguas, entre elas as línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas afrodescendentes, as línguas de sinais, as línguas fronteiriças, as variações dialetais entre outras. Com um número tão grande e tão diversificado de línguas/linguagens, há de se considerar a dificuldade apresentada nas propostas de elaboração de políticas de cooficialização.

Esse discurso de cooficialização se forja justamente nos discursos sobre a diversidade linguística, plurilinguismo, e acaba por colocar em evidência a ambiguidade do sujeito, pela ideologia jurídica, ao instituir uma norma para uma língua tida como oficial e outras normas para línguas tidas

como cooficiais. Com esse gesto (de cooficialização) o Estado se diz compreender a diversidade das minorias linguísticas, mas o que faz é silenciar a resistência (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 130).

A cooficialização, enquanto política linguística, por nossa análise, não garante o direito à língua, mas silencia a resistência daqueles que lutam enquanto minorias. Ao ter a sua língua positivada em norma, o falante da língua Tukano, Macuxi e Baniwa acredita estar se igualando em direitos ao falante de língua portuguesa. É possível que, por efeitos de sentidos outros, esse falante de língua minoritária seja levado a acreditar, com sua língua em lei, que passou a ter acesso e respeito, como um falante nato da língua oficial.

A partir da análise dos processos de cooficialização de línguas, em municípios brasileiros, Morello destaca três aspectos que considera inerente a essa política linguística. São eles:

Instalação do direito linguístico como enfrentamento do preconceito linguístico que assola o Brasil desde longa data;  
Qualificação das relações sociais e políticas locais representadas nos âmbitos municipais;  
Criação de uma nova jurisprudência necessária para a garantia dos direitos linguísticos, em sintonia com a agenda atual de países democráticos (MORELLO, 2015, p. 83).

Para Morello (2015), esses aspectos engendram as possibilidades para a implementação da política de cooficialização de línguas em outros contextos, seja com comunidades linguísticas distintas entre si em território brasileiro, seja em outras situações de outros países também plurilíngues.

Por outro lado, Calvet alerta que:

uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à



língua mas, como no caso dos princípios de territorialidade e de personalidade, isso será proporcionalmente mais difícil quanto mais numerosas forem as línguas em jogo (CALVET, 2007, p. 85).

Em outras palavras, podemos compreender que quanto mais línguas existirem, mais difícil será garantir esse direito à língua para todos. Contudo, Oliveira (2015, p. 27) lembra que excluir os falantes de outras línguas — que não o português — de amplos aspectos da vida pública por falarem outras línguas foi um movimento constante para excluí-los da cidadania. Na visão de Morello (2015, p. 81), a política de cooficialização de línguas instala procedimentos jurídicos inovadores que encontram forte repercussão social e rápida aplicação em contexto de línguas diferentes. Além do mais, é interessante lembrar que nessa formação social — ao que concerne à preservação da identidade linguística, por meio das políticas de cooficialização — o Artigo 1º, 1, da Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, aprovada pela resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU, de 18 de dezembro de 1992, assevera que: “Os Estados protegerão a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade”.

Portanto, percebe-se que as políticas linguísticas no Brasil se constituem ideologicamente, a partir do momento em que a língua passa a ser um direito de fato, positivado, existente em normas (externas e internas) que, de certa forma, obrigam a sua promoção, proteção e preservação, o que cria um caráter administrativo no tratamento das línguas/linguagens. Essas garantias são processos políticos que consideram em suas decisões os fatores culturais, históricos, sociais e as relações de poder. Afinal, todas as decisões tomadas são, em si, políticas e ideológicas. Pelo viés dos estudos em Análise de Discurso materialista, Orlandi (1988, p. 7) esclarece, em seu texto “Confronto pela Linguagem”, que:

Falar é, em si, uma prática política. No sentido largo do político, que assim considera as relações históricas e sociais do poder. Paralelamente a essa presença geral do político na linguagem, podemos falar de algo mais circunstanciado e, de certa forma, “administrativo”: a política da linguagem ou política linguística (ORLANDI, 1988, p. 7).

No Brasil, esse ato administrativo nos procedimentos de cooficialização de línguas se dá, comumente, por meios de normas municipais (decretos), que compõem o planejamento linguístico, entendido por Calvet (2007, p. 61), como um campo de intervenção da política linguística que problematiza a passagem de uma situação sociolinguística inicial (considerada depois de analisada como não satisfatória), para uma situação que se deseja alcançar, (considerada satisfatória, após a análise).

Ainda segundo Oliveira (2015, p. 27), esse caráter mais municipal nos processos de cooficialização no Brasil se constitui pelo entendimento de que não há línguas (de minorias) com número de falantes elevado, com ocupação territorial em área tal e com força política suficiente para garantir uma oficialização em nível federal e nem estadual. O autor ainda explica por que a melhor maneira de tratar os procedimentos de cooficialização é pela ação municipal, ao expor que:

A oficialização de uma ou mais línguas em nível municipal (conforme a situação sociolinguística), através da ação das Câmaras Municipais de Vereadores, é o caminho mais direto, e sobre o qual temos mais experiência internacional acumulada, no sentido de sabermos dos efeitos benéficos obtidos como desdobramentos (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Assim, é observável que o quadro da política linguística no Brasil vem tomando força nas últimas décadas e que, por meio dos processos de cooficialização de línguas, especialmente no âmbito municipal, e dos estudos no ramo da Sociolinguística, em suas diferentes

subáreas, têm-se buscado respaldar e garantir o direito à língua às minorias linguísticas que compõem a sociedade brasileira. Além de ter como uma de suas finalidades, garantir um melhor planejamento linguístico em nível nacional, que garantam a defesa aos aspectos culturais, históricos, sociais e as relações de poder expressos pela língua/linguagem. Para nós, discursivamente pensando essa questão, consideramos que esses respaldos e garantias aos direitos das línguas de minorias vão além do direito da própria língua, trata-se de uma questão histórica e ideológica, que, nessa formação discursiva, já determina quais línguas podem ou não serem ditas, quais línguas podem ou não serem faladas, usadas, legitimadas institucionalmente, quais línguas podem/devem ser cooficializadas. Assim, corroboramos com Mariani (2008, p. 25), ao referir que

Em termos ideológicos, então, é preciso entender esse processo colonizador e linguístico português em relação às demais línguas européias. A expansão linguística é fruto de uma ideologia de legitimação nacional que se dá tanto em termos de uma política linguística interna à nação portuguesa quanto relativamente ao conjunto das outras línguas também gramatizadas, ensináveis e traduzíveis (MARIANI, 2008, p. 25).

É nesse sentido que passamos a pensar a relação dos direitos humanos com a garantia à língua, enquanto um direito ideologicamente constituído.

### **A relação da língua com os direitos humanos**

Os direitos humanos são preocupações que se espalham além de fronteiras soberanas. Não é uma preocupação única e interna do Brasil, mas, sim, de vários Estados outros. Os direitos humanos se fazem no cerne do Direito Internacional Público que, como Guimarães explica

é o complexo de normas reguladoras dos direitos e obrigações que promanam das relações internacionais.

Essas relações são de Estado para Estado, e não de nações para nações, pois estas não constituem pessoas jurídicas definidas. O Estado é que é a Nação juridicamente organizada, isto é, um povo vivendo sob o mesmo governo que se formou segundo as regras do direito (GUIMARÃES, 1980, p. 7).

Assim, falar em direitos linguísticos é retomar os sentidos de que esses integram o arcabouço dos direitos humanos, uma vez que a língua, o direito à língua, é um direito fundamental. Nesse sentido, toma-se o que diz o princípio universal resguardado pela Constituição Federal, que é o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, constante logo no Art. 1.º, em seu inciso III: “a dignidade da pessoa humana”, enquanto fundamento do Estado Democrático de Direito. Esse princípio, junto ao princípio da igualdade, constante no Art. 5.º da Constituição Federal de 1988,

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (BRASIL, 1988, s/p.).

Em efeitos de sentidos, esses princípios sustentam, tanto individualmente, quanto coletivamente, a garantia ao direito à língua, ou melhor referindo, a todas as possíveis línguas. Individualmente, no que tange ao direito de cada um, em se identificar consigo mesmo, por meio de sua língua materna, sem preconceitos ou retaliações. Coletivamente, no que se refere, como pontua Hamel (2003, p. 51), à identidade linguística, o direito linguístico defende essa identidade de toda e qualquer comunidade de fala, o direito de se manifestar coletivamente e de identificar com os seus, por meio da língua.

Assim é que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos traz, inicialmente, em seu Art. 2, no que tange as conceituações, que:

2. Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. É com base nesta premissa que se podem estabelecer, em termos de uma progressão ou continuidade, os direitos que correspondem aos grupos linguísticos mencionados no ponto 5 deste artigo e os das pessoas que vivem fora do território da sua comunidade (UNESCO *et al.*, 1996, s/p.).

Em resumo, essa Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também conhecida como Declaração de Barcelona, foi assinada pela UNESCO, pelo PEN internacional/clube (Poets, Essayists and Novelists) e várias organizações não governamentais, no ano de 1996, considerando que a Conferência Mundial, onde se aprovou o texto da declaração, ocorreu de 06 a 09 de junho de 1996, em Barcelona, na Espanha. A conferência vislumbrou dar suporte/apoio ao direito linguístico, com especial atenção aos das minorias linguísticas, as línguas ameaçadas de extinção.

Vale salientar que essa Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é resultado da Declaração de Recife, de 1987, que surgiu de uma recomendação do congresso realizado na Faculdade de Direito do Recife/UFPE, no Brasil. Isso coloca em evidência que o Brasil já se preocupava com as questões humanitárias, no que tange aos direitos humanos e aos direitos linguísticos, antes mesmo da promulgação da Constituição cidadã, que se deu no ano de 1988. O Brasil, nesse sentido, estava avançado em relação a outros países, no âmbito internacional, no que se refere a questões humanas e de proteção de línguas.

Considerando que na Declaração do Recife (Brasil), de 9 de Outubro de 1987, o XXII Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural recomenda às Nações Unidas que tomem as medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO *et al.*, 1996, s/p.).

Ações afirmativas como essas, nessa contemporaneidade, que discursavam os direitos linguísticos, vão na contramão das que eram praticadas inicialmente no Brasil colônia, justamente por essa ser outra formação discursiva. Na formação discursiva do século XVIII, por exemplo, a língua portuguesa se tornou e perpetuou-se como a única língua permitida e obrigatória, com a aplicação do Diretório dos Índios no ano de 1758. Esse diretório era uma política instituída pelo Marquês de Pombal, que vislumbrava incorporar os índios à sociedade dos brancos e isso constituía efeitos de sentidos à língua nacional. Instrumentos normativos como esse, do Diretório dos índios, eram recorrentes no período colonial.

A ação se iniciou em 1757, quando o Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho Melo, tornou público o Diretório dos Índios — que trata-se de um regimento, com 95 artigos, que versam sobre aspectos da política e da administração dos povos no período denominado pombalino, em Grão-Pará e Maranhão, assinado por D. José I Mendonça Furtado, rei de Portugal.

Entre as formas políticas, destaca-se que o referido documento (imperativo e normativo) estabelecia a substituição da língua geral pela língua portuguesa, considerando em seu 6.º artigo que

6 Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os

conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (Diretório dos índios).

Ações como essas podem ser observadas em diversos instrumentos normativos (ordens régias, diretórios, ofícios, provisões, édipos, entre outros), de que se tem conhecimento, de injunção ao uso da língua portuguesa, durante esse período, e de seu predomínio sobre as demais línguas.

Quando lemos a legislação portuguesa (cf. Anexos LPL) referente a este período, podemos observar que um número expressivo de leis volta-se para a questão do ensino de português para os índios. Língua, conhecimento e religião estão indissociavelmente ligados, no entanto, simbolicamente, as línguas portuguesa e indígena valem de modos diferentes (MARIANI, 2001, p. 110).

Com essa prática, passa-se a perceber a língua enquanto um instrumento pátrio, um ícone de nacionalidade. Desde então, no Brasil a única língua permitida e obrigatória é a língua portuguesa,

ou seja, desde o Brasil colonial há a imposição da língua do colonizador, que apaga outras línguas. Mas, apesar disso, em viagem a São Gabriel da Cachoeira, percebemos em nossa estadia por lá que a maioria da população, independentemente da imposição da língua constitucionalmente definida (a língua portuguesa), fala as línguas Tukano, Nheengatu ou Dessana, sendo, muitas das vezes, falantes bilíngues. Contudo, ainda assim, compreendemos, discursivamente, que

O caso da Língua Portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador. Língua essa que, por ser de domínio comum da nação portuguesa, supõe, ainda que imaginariamente, um entedimento entre o rei e seus súditos. Tal entendimento, por sua vez, significa a regulação jurídica das atribuições, direitos e deveres dos súditos de sua majestade, bem como a inserção de todos os portugueses em uma memória comum da hegemonia da Língua Portuguesa frente ao latim. Assim, ao se impor a Língua Portuguesa para os índios, está se impondo também uma língua com uma memória outra: a do português cristão (MARIANI, 2008, p. 26).

Observa-se, na história constitucional do Brasil, que a primeira constituição brasileira a trazer a expressão idioma oficial para a língua portuguesa foi/é a atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ou seja, a 7.<sup>a</sup> Constituição promulgada no país. A constituição anterior, promulgada no período do Regime Militar, ou seja, a 6.<sup>a</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 fala em língua nacional no capítulo que trata dos direitos políticos e no título que trata da educação, mas sem se referir a qual seria essa língua, e sem, de fato, definir qual seria essa língua nacional. Por sua vez, a 5.<sup>a</sup> Constituição brasileira, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, também não define a língua nacional, porém legisla que o Governo nomeará comissão de professores, escritores e jornalistas, que opine sobre a denominação do idioma nacional. A 3.<sup>a</sup> Constituição brasileira, a Constituição da República dos Estados



Unidos do Brasil de 1934, promulgada no período compreendido como o da segunda república, fala em idioma pátrio, quando se refere ao plano de educação, mas não menciona nada sobre qual seria esse idioma pátrio. As demais constituições, nada dizem, são omissas às questões de estabelecimento de/a(s) língua(s) à nação.

Como dito no parágrafo anterior, a Carta Magna de 88 ainda ratifica a dominância da língua portuguesa em seu texto legal, o que pode ser observado no artigo 13, “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, porém, ela abre espaço em seu artigo 231, para o reconhecimento de direitos culturais e linguísticos, o que já desloca sentidos sobre a oficialidade da língua, ao proferir que

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, s/p).

Ainda que timidamente, essa Constituição já vem ao encontro de preceitos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Essa declaração tem

como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s/p.).

No que concerne aos Direitos Linguísticos, a supracitada declaração traz à luz que todos podem invocar esse tipo de direito, ao afirmar em seu Art. 2.º que

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s/p.).

Essa passagem significa que há uma certa compreensão em nível internacional de que a língua é um direito fundamental nas bases dos direitos humanos ao encontro da dignidade da pessoa humana, visto que falar em língua é falar em cultura, é falar em direito. E, dentre outras possibilidades, a história da língua no Brasil remete ao descaso com as línguas outras, por um período de mais de 500 anos. A imposição de uma língua tida como nacional, legítima, verdadeira e única coloca as outras línguas em posição subalterna. Permitir e deliberar sobre as línguas enquanto um direito de uma comunidade, de grupo social e cultural, é garantir com que se cumpram medidas que aplaquem o dano causado por todo um período de apagamento dessas línguas. É como se fosse uma revisão dos direitos, de remissão, pedido de desculpas, um reparo justo, por tantos anos de apagamento.

### **Considerações finais: a questão do preconceito linguístico**

Quando se pensa em preconceito, faz-se de imediato uma relação com os atos resultantes de discriminações de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Discursivamente, tomamos a noção de preconceito como algo de natureza histórico-social e que se rege por relações simbolizadas de poder, enquanto se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si, mas, sim, nas suas relações sociais, pela forma como se significam e são significados (ORLANDI, 2002, p. 197). Por isso, para nós, não interessa compre-

ender a noção de preconceito linguístico, enquanto simplesmente a falta de respeito a uma variação linguística diferente, não positivada, ou normatizada, em gramática. O que interessa é a compreensão da prática de preconceito linguístico, a qualquer forma linguística, não ser penalizada, por meio de sanções, como as demais práticas de preconceito. No entanto, para isso, devemos pensar o preconceito linguístico discursivamente, e como essa prática produz sentidos na sociedade e como esses sentidos circulam e se mantêm. Situamos, como Mariani (2008, p. 23), ao citar Orlandi (2002), “a questão do preconceito linguístico como uma discursividade que se encontra em circulação, que é mantida por relações sociais, institucionais e administrativas que interessam às instâncias de poder”.

Esse interesse surge a partir de questionamentos resultantes de leituras outras e firma-se em buscar compreender como pode existir sanções para os crimes de preconceito cometidos contra raça, cor, etnia, religião, ou procedência nacional, como exemplos, e não existir sanção para os crimes de preconceito cometidos contra as variações linguísticas.

Em 1989 a Lei n.º 7.716 já definia os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Esse instrumento jurídico foi alterado pela Lei n.º 9.459, de 1997. Essa alteração ocorreu depois do Brasil se tornar signatário da Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, no ano de 1992. Ainda assim, as questões das pessoas pertencentes a minorias linguísticas não foram tratadas no rol de artigos da nova lei, que dispõe sobre os crimes resultantes de preconceito. Logo, tal demanda, ficou sem sanção positivada em lei. É um crime? Juridicamente não, porque não há lei que o criminalize, mas moralmente sim. Há a existência da sanção moral, mas não da sanção jurídica. De acordo como conceitua Poletti (1991, p. 73), “No estudo da diferença entre o direito e a moral examina-se a sanção, que nada mais é do que a forma de garantia do cumprimento das regras”.

Quando se comete um preconceito racial, a vítima do preconceito pode acionar a justiça e o poder coercitivo da norma, para aplicar uma sanção, na garantia e resguarda de seu direito. Entretanto, se o preconceito é o linguístico, não há a quem recorrer, senão aos pares, ou a sociedade, pela prática da sanção moral — prática esta, que é discursiva, que significa na relação entre os sujeitos de determinada formação discursiva. Ainda de acordo com Poletti (1991, p. 73), “o não-cumprimento das normas morais pode acarretar também o remorso, as restrições sociais etc.”. Essa sanção não funciona como a sanção penal enquanto “castigo, pena, consequência decorrente do não-cumprimento das normas jurídicas” (POLETTI, 1991, p. 73). Mas, ainda assim, funciona como um instrumento de controle social, desde que a comunidade/sociedade tenha um nível instrucional de educação suficiente para aquela demanda — o que não se aplica à realidade social brasileira.

Guimarães (1980, p. 3) ensina que “Particularmente, o direito dirige a atividade social, procurando atingir o ideal comum que é a justiça, coordenando as aspirações humanas”. Todavia como há sanção a outras formas de preconceito e não há sanção ao preconceito linguístico? A resposta a esta indagação inicia no que já foi supracitado. Por muito tempo houve a imposição de uma língua sobre as outras, da língua do Príncipe, da língua nacional, resumindo, da língua portuguesa, sobre as demais línguas do Brasil (fenômeno contrário ao percebido no Paraguai e na Índia, por exemplo). No Brasil, por séculos, a língua portuguesa foi (e ainda é) a língua dominante, a língua oficial. E essa prática social foi sendo reproduzida e legitimada por meio das instituições, especialmente, pela instituição escola. Neves (2003, p. 68), citando Mattos e Silva, explica que

A escola não é mais do que um instrumento de reprodução da sociedade em que está inserida, como tão bem demonstram Bourdieu e Passeron (1982), e o privilégio de um padrão normativizador, segundo a variante socialmente dominante, é uma poderosa peça dessa engrenagem ideológica (MATTOS; SILVA *apud* NEVES, 2003, p. 86).

É preciso que se tenha o cuidado ao ensinar/educar a criança; e a peça chave na instrução dessa demanda acerca do preconceito linguístico, enquanto sujeito que tem a legitimidade de dizer e ensinar é o professor de línguas/linguagens, uma vez que

quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão”, quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar na competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação (NEVES, 2003, p. 24-25).

Nesse sentido, é perspicaz pensar no efeito da importância de uma norma que legisle sobre as questões de preconceito linguístico. O Brasil é um país de muitas línguas e culturas, não há como pensar uma língua padrão, mas é isso que se pratica até então. Com o avanço das ciências jurídicas as normas devem se fazer suficientes para todos os tipos de demandas, incluindo as linguísticas — dizemos isso, pela compreensão que temos do marco que foi a redemocratização do país, enquanto um acontecimento que rompeu com as práticas sociais anteriores. Assim, o direito brasileiro não pode se constituir em um espaço de monolinguismo,

como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus

níveis estruturais e em todos os seus níveis de uso social (BAGNO, 1999, p. 27-28).

Desta forma, nesse embricamento de preconceito-língua-direito, a partir do que pensa Bagno (1999) faz-se necessário “conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso, ele sabe essa língua” (BAGNO, 1999, p. 166–167). Se pensássemos a língua apenas por essa perspectiva, concluiríamos que o ordenamento legislativo e jurídico teria que compreender que existe uma prática social de preconceito(s) linguístico(s), assim como se ensina nas universidades e se observa em trabalhos científicos, pesquisas e publicações tantas, acerca de tal temática, além de tratados que versam sobre tal assunto. Mas sabemos que a questão da língua e do preconceito linguístico não é tão simples assim, muito pelo contrário, há uma questão, que é discursiva, de “dívida com as autoridades que zelam pela tradição de uma determinada representação da língua” (MARIANI, 2008, p. 23).

Em nosso texto, estabelecemos como objetivo apresentar, a partir de um estudo dos instrumentos jurídicos e das potencialidades da cooficialização no Brasil, respostas à política e ao planejamento linguístico, por meio do processo de cooficialização e da compreensão da ação de preconceito linguístico, discursivamente pensando. Dentro dos estudos das políticas linguísticas e dos Direitos Humanos, para tanto, fez-se necessário uma análise discursiva sobre o direito à língua para se compreender a relevância da lei no campo da promoção, proteção, preservação e defesa de/das línguas, momento no qual, ficou esclarecido que elas abrangem às línguas das minorias, que muitas das vezes são cerceadas pelas línguas das majorias.

É possível considerar, pelos efeitos de sentidos, que a aplicação de políticas linguísticas e de legislações específicas que garantem o reconhecimento de línguas outras, como a prática da cooficialização, é sobretudo um necessário não possível. Pensamos esse necessário não possível discursivamente, porque reconhecemos que o Brasil está bem avançado em termos de legislações/normas que garantem

o direito à língua, em detrimento de outras nações que não legislam, ou apresentam preocupações com esse acontecimento, mas que, ainda assim, não atende e, possivelmente, não conseguirá atender juridicamente toda a diversidade linguística nacional. O fato é que a sistemática normativa no Brasil não se faz suficiente, porém, quando se apresenta como suficiente, mostra-se impossível de execução, por diversos fatores que não a sustentam:

1. falta de pessoal com competências linguísticas para engendrar interpretações ou traduções, em outras línguas, nos setores públicos e privados e
2. a grande distância entre demanda *versus* mão-de-obra, muitos falantes-poucos intérpretes, muitos intérpretes-poucos falantes;
3. Soma-se a isso a grande variedade linguística brasileira e a sua imensa extensão territorial. Garantir, por exemplo, a fala do Macuxi, enquanto língua oficial, no Rio de Janeiro, sem que haja nenhum outro falante de Macuxi naquela região, é colocar fatidicamente o impossível. O que ainda agravaria seria imaginar que se chegasse em determinada repartição pública falantes de dez línguas diversas, como atender todos em suas línguas naturais, ou línguas maternas?

À luz dessas exposições podemos inferir que a compreensão e o entendimento da prática de institucionalização de línguas cooficiais se dão em âmbito municipal, e não nacional; com caráter mais restrito aos sujeitos que ali vivem. De toda forma, é imprescindível compreender os efeitos de sentidos que engendram a importância de um instrumento no ordenamento jurídico nacional, com força de lei maior, que garanta o direito e o respeito à língua do outro em âmbito nacional. Consideramos nisso o acontecimento de uma legislação sobre línguas ter ocorrido no interior do Amazonas (Lei nº 145/2002, São Gabriel da Cachoeira/AM) e ter alastrado sentidos sobre direito(s) à(s) língua(s) a outros municípios do país, em tão pouco tempo. Há sempre abertura de sentidos.

## Referências

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino** – outra escola possível. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário**. Disponível em: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em: 24 jul. 2022.

GUIMARÃES, Tancredo Fídias Pinheiro. **Direito usual e legislação aplicada: para os alunos do 2.º grau e do curso de direito**. 14.ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos Linguísticos como Direitos Humanos: debates e perspectivas. *In*: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis-SC: IPOL, 2003.

MARIANI, Bethania. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **História das Ideias Linguísticas** – construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 19–34, jul./dez. 2008.

MORELLO, Rosângela. A Política de Cooficialização de Línguas no Brasil. *In*: MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: Nova Letra gráfica e editora; IPOL, 2015.

MORELLO, Rosângela. Uma nova jurisprudência: a cooficialização das línguas nheengatu, Tukano e Baniwa. *In*: MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: Nova Letra gráfica e editora; IPOL, 2015.



NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan M. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. *In*: MORELLO, Rosângela (org.). **Leis e línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: Nova Letra gráfica e editora; IPOL, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 24 jul. 2022.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12.<sup>a</sup> Ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Confronto pela linguagem. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

POLETTI, Ronaldo. **Introdução ao direito**. São Paulo: Saraiva, 1991.

UNESCO; PEN; ONG. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, de 6 a 9 de junho de 1996. Disponível em: [penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/](http://penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/). Acesso em: 24 jul. 2022.



LIBRAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA REGIÃO  
AMAZÔNICA: INSTRUMENTALIZAÇÃO DE UMA  
MATERIALIDADE SIGNIFICANTE OUTRA

Élcio Aloisio Fragoso  
Angela Corrêa Ferreira Baalbaki  
Magno Prado Gama Prates

## Introdução

A produção de instrumentos linguísticos em Libras, assim como em outras línguas de sinais, é relativamente recente no espaço de enunciação nacional. Podemos observar na região amazônica, foco do presente livro, que a produção do conhecimento sobre língua(s) de sinais ainda é incipiente. Tal escassez ainda é mais emblemática se consideramos os 20 anos passados da promulgação da lei da Libras.

Em uma perspectiva da Análise de Discurso materialista em confluência com a História das Ideias Linguísticas, buscamos dar destaque a um “Sinalário de Análise de Discurso”, um instrumento linguístico produzido a partir de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tal proposta nos leva a retomar, parcialmente, certo percurso inicial dos processos de gramatização<sup>1</sup> das línguas de sinais ocorrido na Europa, no século XVII, a partir de distintas formas de instaurar o saber sobre tais línguas (SILVA; SILVA; XAVIER, 2016).

---

1 Segundo Auroux (1992), gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

Há de se registrar que “o processo de gramatização de uma língua tem por objetivo unificar a língua, registrar, representar, fixar, descrever e normatizar uma língua” (SILVA, 2013, p. 93). O processo de gramatização, para Auroux (1992), seria um modo de se conceber certa história de um saber sobre uma língua. Ainda poderíamos afirmar que, segundo Lagazzi-Rodrigues (2007), seria um processo em que se pode observar o funcionamento do político em relação ao conhecimento, de forma a posicionar-se em relação a um saber linguístico.

A gramatização e a decorrente institucionalização de um saber sobre essa língua, na perspectiva de Auroux (1992), têm consideráveis consequências práticas para a organização das sociedades humanas. No caso de nossas reflexões, consideramos que seriam consequências práticas para a organização dos surdos em diferentes espaços de enunciação.

De acordo com Silva (2012), a interdição das línguas de sinais, ocasionada por mudanças no panorama mundial, sobretudo, por decisões dos congressos internacionais que traziam à baila a polêmica entre gestualismo e oralismo, deu-se em decorrência da imposição deste último na educação de surdos. Consequentemente, o oralismo promoveu a ausência de produção de instrumentos linguísticos e a desvalorização das línguas de sinais (que foram abandonadas no processo de escolarização dos surdos). Cabe frisar que essa “política de interdição levou à exclusão da língua de sinais do âmbito das instituições do Estado, como a escola, mas não impediu que ela continuasse a ser praticada, não conseguiu extingui-la” (SILVA, 2012, p. 162).

Em âmbito mundial, o processo de gramatização das línguas de sinais só foi retomado por volta da década de 1960, por consequência de pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística estruturalista nos EUA. Silva (2012, p. 152) destaca que foram poucos os dicionários produzidos nos EUA e na França até meados do século XX. Seguindo um percurso aproximado no Brasil, podemos dizer que

a “produção do dicionário de Libras desenvolveu-se em um certo contexto e em um certo espaço-tempo, ligada a instituições, acontecimentos e fatos da nossa história e da constituição da Língua de Sinais no Estado brasileiro” (SILVA, 2012, p. 64). É possível traçar uma periodização das produções a partir de alguns acontecimentos. Apesar de a noção de periodização criar o efeito de unidade, homogeneidade e linearidade dos sentidos relativos à produção de dicionários de Libras no Brasil, ela nos permite uma certa visibilidade de alguns marcos construídos no interior da própria narratividade sobre os dicionários.

Para Silva, Rodriguez-Alcalá e Silva (2012), a periodização da produção dos dicionários de Libras se deu em três etapas, quais sejam: a) primeiro período: emergência da língua de sinais no Brasil (1875–1968); b) segundo período: a língua de sinais do Brasil em movimento (1969–1990); e c) terceiro período: reconhecimento legal e difusão da Língua Brasileira de Sinais (2000–). Para as referidas autoras, “[h]á um percurso de produção científica sobre a Língua Brasileira de Sinais já constituída aqui no Brasil que possibilita aos autores elaborar dicionários e gramáticas que favorecem a gramatização da Língua Brasileira de Sinais” (SILVA; RODRIGUEZ-ALCALÁ; SILVA, 2012, p. 211).

Nosso enfoque recairá sobre o terceiro período, já que consideramos as produções decorrentes do período referente ao reconhecimento legal da Libras, que confluiu com sua inserção e circulação em espaços acadêmicos. Desta feita, o presente capítulo está dividido em três partes. A primeira discorre sobre a reflexão a respeito das conexões da Libras, da produção de conhecimento e sua relação com a história. Na segunda parte visitamos, de forma breve, alguns instrumentos linguísticos de Libras produzidos na região amazônica. Em seguida, na terceira parte, passamos às considerações sobre o “Sinalário de Análise de Discurso”, produzido como resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIR.

## Libras, conhecimento e história

Partimos do pressuposto de que o conhecimento é discurso. Ele é produzido em determinadas condições, em um dado momento da história. Neste tópico, apresentamos reflexões sobre um conhecimento em particular produzido no Brasil sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ademais, consideraremos como o imaginário científico está representado nos discursos sobre a Libras em textualizações legitimadas institucionalmente. Estamos sinalizando aqui o funcionamento institucional da linguagem (e, por conseguinte, do discurso). Constitui-se, então, um conhecimento em torno do objeto Libras que representa imaginariamente esta língua para seus falantes, na relação de alteridade com a língua portuguesa, sobretudo.

Resta dizer que a Libras não somente é objeto de conhecimento, mas também é uma língua que é base para a realização de processos discursivos diferenciados, dentre eles o científico. A institucionalização do curso de Letras/Libras e a disciplinarização desta língua não somente tornaram a Libras mais visível para a sociedade como também possibilitaram que o conhecimento sobre ela passasse a ser produzido nesses espaços institucionais, que os valida e os coloca em circulação, modo próprio do conhecimento científico funcionar, enquanto discurso, em nossa sociedade.

A Libras é uma língua<sup>2</sup> visual que tem nos sinais (ou melhor, as formas que os constituem, como nos movimentos que participam do modo como eles são produzidos) a sua materialidade própria; portanto, esta língua tem outra materialidade significativa, quando pensada em relação às línguas orais. Estas estão sustentadas por outro

---

2 Encontramos em Fernandes (2012) que a Libras é definida como língua de modalidade visual-espacial que, diferentemente das línguas orais-auditivas, “utiliza-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais, organizados em movimentos no espaço, para constituir unidades de sentidos: as palavras ou, como se referem os Surdos, os sinais” (FERNANDES, 2012, p. 82). Entretanto, ao concebê-la enquanto uma língua de modalidade visual-espacial, como está posto de uma perspectiva linguística, deixamos de trabalhar com a sua materialidade significativa própria que já significa em sua diferença, pois se trata de uma outra língua que tem outra ordem significativa. O visual-espacial, para nós, não é somente uma modalidade desta língua, ele é constitutivo dessa materialidade.

suporte que as configuraram, na história, como línguas dominantes por estarem associadas, mas não somente por isso, a uma produção articulatória do som da fala e, em alguns casos, de sua representação escrita. A própria historicidade do termo “língua” traz essa sobreposição da voz/oralidade.

Vejamos como Lagazzi, filiada à Análise de Discurso materialista, coloca a noção de materialidade significante:

Com a formulação ‘materialidade significante’, apresentada desde o início de minhas análises com documentários e filmes (LAGAZZI, 2007), quero reiterar, ao mesmo tempo, a perspectiva materialista e o trabalho simbólico sobre o significante. A partir da definição de discurso como “a relação entre a língua e a história”, proposta por Orlandi (1996), busquei a possibilidade de ampliar seu escopo analítico, referindo o discurso como a relação entre a materialidade significante e a história. Pude, assim, concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história, compreendendo a materialidade como o modo significante pelo qual o sentido se formula (LAGAZZI, 2010, p. 173).

Estudar a Libras, considerando que sua materialidade significante é outra e que a própria materialidade significante já a significa de forma diferente, é, a nosso ver, um modo de tratar este objeto que precisa ser mais bem explorado nas pesquisas sobre essa língua. Além disso, observamos que a Libras enfrenta, com frequência, o desafio de ter de “provar” que é realmente uma língua e que tem uma gramática, principalmente nas pesquisas que a tomam como natural, ignorando o fato de se tratar de uma outra materialidade. Por isso, entendemos que mesmo falando da língua (no caso, a Libras), não estamos falando do mesmo objeto (língua), pois pensamos que seja possível que, de certa perspectiva, se produza um conhecimento e de outra, outro. Auroux (2008), refletindo sobre a historicidade das ciências destaca: “Está fora de questão que um possa apresentar um

conhecimento e o outro, outro, e que sejam incompatíveis; *o conhecimento científico é dotado de unicidade*” (AUROUX, 2008, p. 144).

Ao trazermos a noção de materialidade significativa de Lagazzi (2010), estamos com isso querendo enfatizar que o objeto Libras pode e deve ser estudado sob concepções teóricas muito diferenciadas entre si, além de destacar a historicidade dos estudos científicos enquanto um critério da cientificidade. Dessa forma, o objeto Libras não é o mesmo para as diferentes perspectivas teóricas. É preciso observar a historicidade desse objeto, ou seja, observar o modo como ele está posto cientificamente na história.

De nosso ponto de vista, nenhuma língua tem uma gramática inerente a ela, pois esta é um instrumento linguístico. Não pensamos a língua como natural, mas como uma base comum para a realização de processos discursivos diferenciados (PÊCHEUX, 1995), e a gramática é um desses processos discursivos que representa a língua de certo modo, não sendo, pois, ela mesma a língua. Representar está sendo empregado aqui no sentido discursivo e histórico (materialista) e não como nos estudos formais em que esse significativo está ligado à forma do pensamento.

Assumir uma perspectiva que reflete sobre a história das ciências implica também interrogar-se sobre a própria concepção que temos de ciência, ou seja, a nossa posição epistemológica materialista. O objeto Libras esteve submetido a certa concepção de língua e de ciência, na história, que o excluía do conhecimento científico, posto que o científico (a disciplina Linguística) estabeleceu como objeto de estudo a língua (verbal). Posta a ser uma linguagem gestual, a Libras passa a ser silenciada, resistindo na história, por seu reconhecimento e legitimação, o que implica uma reflexão da história do próprio sujeito surdo. A Libras e o sujeito surdo são excluídos em uma formação social regida por sujeitos ouvintes que “falam” uma língua oficial. Dessa forma, entendemos que o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista alarga, com a noção de materialidade significativa, o estudo do objeto Libras e de



como este objeto entra ou não (e de que forma o faz) na história da disciplina científica da Linguística.

### **Produção de conhecimento linguístico sobre Libras na região amazônica**

Na seção anterior discutimos como a especificidade da materialidade da Libras possibilita uma outra forma de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de instrumentos linguísticos que são formulados de maneira a inserir desenhos dos sinais ou vídeos da realização dos sinais. Nesse ponto, destacamos, brevemente, tal processo. Segundo Vieira (2018, p. 9), o aluno e repetidor surdo “Flausino da Gama inaugura, em 1857, com a ‘Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos’, a produção de dicionários e glossários em Língua de Sinais no Brasil. Os glossários objetivam auxiliar na educação de surdos, além de registrar e expandir os sinais da Língua de Sinais”.

A partir dos anos 2000, com destaque para a promulgação da Lei da Libras, tem-se um período marcado pela publicação de dicionários eletrônicos e daqueles que se organizam a partir de conhecimentos da lexicografia e lexicologia voltados para as línguas de sinais. Trata-se do terceiro período de dicionarização, tal como sustentado por Silva (2012). Esse período caracteriza-se, principalmente, pela ampliação da produção dicionarística em observância a especificidades de diferentes áreas de conhecimento. Como nos aponta Vieira (2018, p. 39-40),

Recentemente, impulsionados pela criação de novos cursos técnicos nos Institutos Federais (IFs) e também nas universidades, que trouxeram termos e sinais inexistentes, professores e alunos, surdos e ouvintes, incentivaram e propiciaram criação de diversos sinalários específicos para tais cursos. Diversos glossários surgem na plataforma on-line disseminando e intensificando não só os sinais das disciplinas e conteúdos escolares, mas divulgando a Libras e toda a temática da educação de surdos.

Nessa direção, também foram produzidos dicionários e glossários na língua brasileira de sinais na região amazônica. Vejamos, a seguir, alguns exemplos:

**Quadro 1 – Exemplos de dicionários/glossários na língua brasileira de sinais**

Instrumento Linguístico	Descrição	Capa
<p><b>Minidicionário Trilingue: Indígena Sateré-Mawé em Libras</b> (Marlon Jorge Silva de Azevedo, 2015)</p>	<p>O minidicionário foi resultado do mapeamento de índios surdos nas comunidades indígenas Sateré-Mawé, na microrregião de Parintins, realizado pelo autor em sua pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade do Estado do Amazonas.</p>	
<p><b>Dicionário de Educação Física em Libras<sup>3</sup></b> (Keegan Bezerra Ponce, 2017)</p>	<p>O dicionário está disponibilizado na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e pretende-se que seja disponibilizado em toda rede Estadual de Ensino do Amazonas. O projeto, iniciado em 2016, recebeu aporte do Governo do Estado por meio do Programa Ciência na Escola (PCE) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam)<sup>4</sup>.</p>	

3 A notícia sobre o lançamento do dicionário pode ser visualizada em: <http://www.fapeam.am.gov.br/professor-lanca-dicionario-de-educacao-fisica-em-Libras-por-meio-do-programa-ciencia-na-escola-da-fapeam>.

4 O glossário pode ser visualizado em: [https://drive.google.com/file/d/0B8OF\\_uUdIMU3VE-V4S2Q4VTV4dms/view?resourcekey=0-C5sKXyEUpKXcsJYhkHYJqg](https://drive.google.com/file/d/0B8OF_uUdIMU3VE-V4S2Q4VTV4dms/view?resourcekey=0-C5sKXyEUpKXcsJYhkHYJqg).

<p><b>Glossário em Libras da Cidade de Vilhena</b><sup>5</sup> (Marta de Paula Vieira, 2018)</p>	<p>O glossário foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras (ProLEtras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres/MT. A pesquisa tinha como um de seus objetivos o registro da nomeação, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), de locais da cidade de Vilhena, junto a alunos surdos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon, em Vilhena/RO (cf. VIEIRA; SILVA, 2018).</p>	
<p><b>Glossário em Libras dos Municípios do Estado do Amazonas</b><sup>6</sup> (Joyce Pereira Ferreira, 2020)</p>	<p>O glossário tem por finalidade registrar os sinais dos municípios do Estado do Amazonas já usados pela comunidade surda. Foram coletados e analisados 36 sinais que posteriormente foram organizados em fichas termográficas. Apenas 31 sinais foram validados pela comunidade surda. O produto final foi inserido na plataforma do YouTube, criando assim um glossário online, tornando-se uma ferramenta para auxiliar o trabalho tanto de tradutores e intérpretes, como a todos os usuários da Libras.</p>	

**Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.**

5 A dissertação pode ser acessada em: [http://portal.unemat.br/media/files/profLEtrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Marta\\_de\\_Paula\\_Vieira\\_de\\_Paula\\_Vieira-TURMA\\_3.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/profLEtrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Marta_de_Paula_Vieira_de_Paula_Vieira-TURMA_3.pdf).

6 O glossário pode ser visualizado em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/218729>.

Podemos observar as diferentes formas de publicação de cada instrumento linguístico: impressos (com desenhos e fotos) e eletrônicos (com vídeo). Vale destacar que cada modo de publicação indica certas distinções na produção de saber lexicográfico, como aquilo que se refere, por exemplo, ao modo de apresentação do sinal. Orlandi (2002, p. 208) nos lembra de que “[a] mídia e as novas tecnologias da linguagem certamente trazem nova percepção da linguagem e de sua importância. Isso mexe com o saber sobre a língua, o mercado e o interesse” (p. 208). Esse fato possibilita outras formas de registro do funcionamento linguístico das línguas de sinais. Assim, nos dicionários eletrônicos listados anteriormente, verificamos que “o vídeo apresenta o sinal sendo formulado, sendo realizado; é a visualização do sinal com movimento” (SILVA, 2012, p. 248). Já os impressos apresentam ilustração em forma de desenho ou fotografia para os sinais que, pela própria condição da bidirecionalidade da representação gráfica, torna estática a língua de sinais (sem os movimentos corporais, expressões não manuais etc.).

Além disso, diferentes áreas foram contempladas em sua produção: comunidades indígenas, educação física escolar e toponímia, por exemplo. A diversidade de áreas aponta para a “finalidade” que permeia todo o trabalho de gramatização, de acordo com Auroux (1992). Ao mesmo tempo em que se produz e se registra um saber metalinguístico, produzem-se dizeres e saberes sobre determinadas áreas.

Também observamos, no quadro 1, formas distintas de nomear os instrumentos linguísticos: dicionários e glossários. A relação do dicionário com a língua é de prolongar a competência linguística dos falantes (AUROUX, 1992). Segundo Nunes (2006), os glossários são herdeiros de uma das primeiras formas escritas de saber sobre a linguagem: as listas de palavras. Por sua vez, Medeiros (2019) propõe, a respeito de os glossários de livros de literatura, uma diferenciação entre aqueles e os dicionários:

Se os dicionários são instrumentos linguísticos, conforme

Auroux (1992), não é diferente o movimento do glossário: ali também um léxico, por exemplo, vai sendo institucionalizado como deste ou de outro lugar, como de uma ou de outra classe social, por exemplo. E aí reside uma diferença entre glossário e dicionário. Vejamos: temos observado que os glossários podem ou não ter funcionamento diferente do dicionário. (MEDEIROS, 2019, p. 90).

Para a autora, na relação desses instrumentos linguísticos, há dois funcionamentos: um de afastamento e outro de aproximação. Apesar disso, complementa a autora, “um glossário não tem a mesma representação imaginária que um dicionário: enquanto este se apresenta na sociedade como lugar de consulta da língua — monumento de um patrimônio” (MEDEIROS, 2019, p. 90), podendo estar em instituições (escolares ou não); o glossário se encontraria no lugar da especificidade, sendo que “[s]eu leitor não é de antemão qualquer um; seu espaço de circulação é restrito” (MEDEIROS, 2019, p. 91). Dito de outra forma, a respeito do dicionário, há um imaginário de um lugar de consulta sobre a língua, em que se é possível encontrar as palavras e seus sentidos sempre quando necessário. Já o glossário se prestaria a instrumentalizar usos específicos da língua (por exemplo, entender expressões de uma profissão ou o estilo de um escritor).

Podemos dizer que o glossário cumpre um papel bem mais controlador que o dicionário, já que dita os termos que devem e podem ser usados numa determinada área de atuação. O dicionário mantém uma relação com a língua imaginária, enquanto o glossário, além de manter uma relação com usos específicos da língua imaginária, mantém uma relação com o texto, como descreve Medeiros (2012):

Os glossários vinham à margem do texto ou no meio deles. Eram, portanto, dependentes do texto, frutos do texto e serviam ao texto. Indo adiante, podemos dizer que os glossários faziam parte de algum modo do corpo do texto: sua cicatriz. Marcava-se no corpo do texto um discurso-outro: alteridade inscrita na glosa (MEDEIROS, 2012, p. 25).

Contudo, essa diferenciação apresentada por Medeiros (2012; 2019) não parece funcionar ao se tratar da produção dicionarística de língua de sinais. Parecem ser tratados como uma relação de sinonímia, de substituição contextual. Assim sendo, outra forma de nomear os instrumentos linguísticos em Libras comparece: o sinalário. Uma nomeação que marca a relação dessa materialidade significativa com a história.

### **Sinalário de Análise de Discurso em Libras: inauguração de uma discursividade**

De lista de palavras, passamos pela produção de dicionários e glossários, até chegarmos aos sinalários (instrumentos linguísticos da Libras, compostos por sinais desta língua). Para Prates (2020), “concebemos a construção deste sinalário enquanto um instrumento linguístico que é parte do processo de gramatização da língua de sinais, no Brasil. Este sinalário é parte do processo de constituição desta língua no Brasil”. (PRATES, 2020, p. 80).

Qual seria o movimento que fisionomizou sujeitos surdos e ouvintes a produzirem um sinalário de Análise de Discurso (AD)? Prates (2020) nos diz que, em seu processo de desenvolvimento de pesquisa de mestrado,

Iniciamos essa apresentação movidos, principalmente, pela inquietação gerada na medida em que nos deparamos com a teoria da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, ao nos lançarmos na pesquisa sobre a Lei de Libras.

Inquietamo-nos, primeiramente, porque nos deparamos com conceitos densos e profundos nos deslocando do que havíamos aprendido e estudado na Linguística, no curso Letras-Libras. Em segundo lugar porque não havia sinais da Libras para os conceitos da AD (PRATES, 2020, p. 82).

Desse modo, construímos um Sinalário com conceitos próprios da AD abrindo espaço para circulação de outras formas de conheci-

mento para que os surdos possam se interessar por essa disciplina, como também se tornarem sujeitos-autores de sinais referentes a essa teoria.

Por conseguinte, a Análise de Discurso trabalha com a língua em funcionamento, na relação contraditória entre língua fluída e língua imaginária. (ORLANDI, 2009). Para essa perspectiva teórico-metodológica, a história não é contorno, visto que a língua tem uma historicidade e a história está na língua, no seu funcionamento, na produção de sentidos. Pêcheux (1995) nos coloca formulações sobre o sujeito e o sentido, fazendo-nos refletir e a ultrapassar a noção da organização da língua, ou seja, regra e sistematicidade chegando à ordem, isto é, funcionamento e falha da língua, bem como da história. Assim, segundo Mariani (2003), “[o] acesso à ordem da língua, em sua materialidade, só é possível se concebermos essa materialidade sendo afetada pela materialidade da história” (MARIANI, 2003, p. 65).

Nosso deslocamento se estabelece quando trazemos, à luz da AD, a ousadia em rompermos (sabemos que é difícil por causa da constituição da memória sobre os sujeitos surdos e das línguas de sinais) essa ilusão que trazemos, na história, sobre as línguas de sinais. A Linguística tem como objeto de estudo a língua concebendo-a como estrutura, isto é, trabalha com a língua imaginária, “impregnando o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua” (ORLANDI, 2009, p. 18). Por isso a ilusão de se “criar” os sinais, como se eles estivessem descolados da história, do acontecimento. Orlandi (2009, p. 18) diz: “Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento dos especialistas, podemos aprender, termos o controle”. Assim, nessa ilusão do controle e do equívoco, as línguas de sinais são concebidas.

Como afirmamos anteriormente, a Análise de Discurso trabalha na relação contraditória entre a língua imaginária e a língua fluída, pois trabalha no funcionamento da língua. Essa formulação

nos leva à reflexão sobre uma língua de sinais fluida, sem controle; sem ser somente uma língua gramatical, delimitada por seus parâmetros, mas também constituída de sentidos por sua história e suas condições de produção, afetada pela ideologia e pelo inconsciente (ORLANDI, 2009).

Concebemos a construção deste Sinalário, um instrumento linguístico, que é parte do processo de gramatização da Língua Brasileira de Sinais. Dito de outra forma, esse Sinalário é parte do processo de constituição desta língua no Brasil (cf. PRATES, 2020). Refletimos sobre a produção dos sinais da Libras, pois aparentemente eles parecem estar desassociados da história dos surdos. No âmbito dos estudos linguísticos, esses sinais são concebidos a partir de uma motivação icônica, ou seja, uma reprodução de algum aspecto filtrado por uma visão específica de forma ou movimento do objeto representado. Outra classificação são os sinais arbitrários, ou seja, são “criados” aleatoriamente.

Assim, perguntamo-nos: onde estão os sentidos dos sinais? É nesse momento que compreendemos o que a AD diz em relação à produção de sentidos: é no funcionamento da língua e da história que se estabelece a produção de sentidos. Com efeito, também percebemos o apagamento da língua de sinais na nossa história. A formulação de um sinal perpassa pelo seu efeito de sentido, pela sua historicidade, como também pelo gesto de interpretação do analista (cf. PRATES, 2020). Por essa razão é que na construção desse Sinalário contamos com surdos e ouvintes que estudam a AD.

Sabemos que nem sempre conseguimos a produção de sentido dos sinais referentes às formulações da AD, pois a língua é repleta de equívocos e na relação da Libras com a língua portuguesa ocorre a exotransferência (AUROUX, 1992), pressupondo dessa forma, a incidência da evidência, nos levando a opacidade e ao apagamento da historicidade dessa língua. Por essa razão, deixamos a língua, como sempre acontece, aberta a reformulações. Ademais, como diz Orlandi (2009, p. 18–19), “não temos controle sobre a língua que




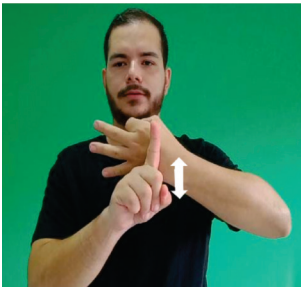
falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite”.

A título de exemplificação, trazemos a definição da noção de equívoco tal como formulada por FERREIRA (2001, p. 14-15), no *Glossário de termos do discurso*:

Marca de resistência que afeta a regularidade do sistema da língua, este conceito surge da forma como a língua é concebida na AD (enquanto materialidade do discurso, sistema não-homogêneo e aberto). Algumas de suas manifestações são as falhas, lapsos, deslizamentos, mal-entendidos, ambiguidades, que fazem parte da língua e representam uma marca de resistência e uma diferenciação em relação ao sistema. Dizemos, com Pêcheux (1988), que todo o enunciado pode sempre tornar-se outro, uma vez que seu sentido pode ser muitos, mas não qualquer um.

A seguir, inserimos uma proposta de produção do sinal para a noção de “equívoco”, tal como definida com a teoria da AD materialista. Trata-se de uma formulação que considera a materialidade significante própria das línguas de sinais e uma forma de registrá-la (com o uso de foto e setas indicativas de movimento). Vejamos o quadro, a seguir, com o sinal, sua descrição e acesso ao vídeo em Libras (QR code).

### Quadro 2 – Sinal da noção “equivoco”

		<p>CM: Mão direita apenas com os dedos indicador e polegar dobrados, mão esquerda espalmada, com os dedos separados, finalizando o sinal com os dedos dobrados;</p> <p>PA: Espaço neutro, na altura dos ombros;</p> <p>MO: Mão esquerda movimentando-se para a direita;</p> <p>O: As duas mãos para frente;</p> <p>EXP: Lábios com sopro e olhar comprimido.</p>
<p><a href="http://youtu.be/cA8ZV_Nsjrw">http://youtu.be/cA8ZV_Nsjrw</a></p>		

Fonte: Prates (2022).

Vale ressaltar, tal qual Lopes (2019), que

percebemos a necessidade de produzirmos um sinalário de Análise de Discurso, trazendo à tona o papel dos instrumentos linguísticos para a constituição de um dizer sobre a língua, em nosso caso, um dizer sobre a Libras e, em sua extensão, um dizer sobre a AD (LOPES, 2019, p. 230).

Por isso, consideramos o Sinalário produzido por Prates (2020) uma produção que, dentre outras, inaugura certa discursividade sobre AD na Língua Brasileira de Sinais na região amazônica, mas que ressoa em outras regiões.

### Considerações finais

Saindo da dicotomia verbal/não verbal, a Análise de Discurso materialista se interessa pelas diferentes materialidades significantes, realizando assim um deslocamento teórico fundamental relacionado à diferença de como o objeto língua está posto na disciplina científica da Linguística. Embora esta disciplina trate de diferentes linguagens,

estas não são vistas como materialidades significantes. A pergunta que nos orientou na tessitura deste capítulo, então, foi como a Libras entra como objeto de estudo na Linguística, tendo em vista o limite colocado por essa disciplina científica ao seu objeto? A nosso ver, a Libras, da perspectiva linguística, é uma língua visual passível de ser descrita. Contudo, da perspectiva discursiva, assumimos se tratar de uma língua que tem uma materialidade significativa própria.

Como a Libras está representada imaginariamente no discurso científico da disciplina Linguística? Como essa disciplina organiza o conhecimento linguístico e sob qual perspectiva teórica? Em relação à Libras, que concepção de língua, de ciência e de história está subjacente à produção do conhecimento sobre este objeto? São muitas perguntas que ficam, mas podemos afirmar que o que se diz sobre este objeto é o modo como ele se historiciza, não se tratando, portanto, de uma verdade ou de uma descoberta. Tomar esta posição historicista consiste em refletir epistemologicamente sobre as ciências, isto é, sobre a sua história, conforme defende Pêcheux (1989). Dessa forma, podemos dizer que o conhecimento constrói o seu objeto.

Assim, interrogamo-nos também, o que constitui uma teoria? Que dizer é este ou, dito de outra forma, qual a historicidade desse dizer? Que estatuto é este de teoria que é dado para este dizer? De nossa perspectiva teórica, é no funcionamento institucional do discurso que devemos buscar seus efeitos de sentido, que entendemos aqui como função do imaginário. A teoria é a textualização desse dizer, que se historiciza como científico, na história. O científico é o modo como este dizer se institucionaliza e funciona na sociedade. Nesse sentido, linguagem, conhecimento e sociedade devem ser pensados articuladamente, na história.

O que se diz sobre Libras, considerando-se o funcionamento institucional do discurso científico, constitui-se em uma teorização sobre este objeto, ou seja, temos a construção discursiva de seu referente. Filiações teóricas estão postas também na produção do conhecimento científico sobre a Libras. Não pensamos que seja

possível refletirmos sobre um determinado objeto de estudo sem dispormos de um referencial teórico. A Linguística (com suas várias vertentes teóricas) é um discurso disponível, isto é, ela é o referencial teórico-metodológico (científico) de que se valem na maioria das vezes os estudos sobre Libras no Brasil. Pressuposta nos estudos discursivos, a Linguística não concebe a língua em sua materialidade, o que levou Pêcheux a construir uma teoria do discurso em que entrasse a materialidade da língua, a materialidade da ideologia, a historicidade/opacidade do sentido etc.; via esta aberta para a reflexão do discurso — objeto de estudo próprio da disciplina da Análise de Discurso.

Tudo parece indicar que “há um percurso de produção científica sobre a Língua Brasileira de Sinais já constituída no Brasil que possibilita aos autores elaborar dicionários e gramáticas que favorecem a gramatização da Língua Brasileira de Sinais” (SILVA; RODRIGUEZ-ALCALÁ; SILVA, 2012, p. 211). Contudo, ainda há um longo caminho para sedimentar tal processo de gramatização.

Nossa proposta aqui, neste capítulo, foi refletirmos sobre a Libras na perspectiva teórica da AD, explorando assim um pouco mais o conceito de materialidade significativa na busca por compreender a Libras como tendo uma materialidade significativa própria, capaz de falha, como qualquer sistema significativo. E quais seriam algumas das formas de gramatização dessa língua na região amazônica.

Por fim, ressaltamos que o conhecimento em Libras está por ser formulado, pois nesta língua já dispomos da transmissão do conhecimento para os surdos que chegaram e estão chegando à universidade. Entretanto, ainda falta muito mais. Este texto objetiva também à abertura do dizer científico e de sua transmissão em Libras, língua em que também se pratica a ciência, deixando assim de ser somente uma língua de “tradução” e passando a ser uma língua de produção do conhecimento (científico).

## Referências

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AUROUX, Sylvain. **A questão da origem das línguas seguido de A historicidade das ciências**. Campinas: Editora RG, 2008.
- AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 115fls. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, da Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso** – projeto de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor autor (1997–2001), bolsita de iniciação científica Ana Boff de Godoy – [*et al.*] – Porto Alegre: UFTGS. Instituto de Letras, 2001.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes Editores, 2004.
- LAGAZZI, Suzy. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **RUA**, v. 16, n. 2, p. 172-183, 2010.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O político na linguística: processo de representação, legitimação e institucionalização. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Política linguística no Brasil**. Pontes Editores: Campinas, 2007. p. 11-18.
- LOPES, Maraisa. Da AAD-69 ao sinalário: leituras da/sobre a análise de discurso. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, n. 44, p. 222–237, 2019.
- MEDEIROS, Vanise. Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. **RUA**, n. 18. v. 2, p. 19-33, 2012.
- MEDEIROS, Vanise. Saberes sobre língua e sujeito: o glossário pelo literato. *In*: SCHERER, Amanda; SOUSA, Lucília; MEDEIROS, Vanise; PETRI, Verli (org.). **Efeitos da língua em discurso**. São Carlos: Pedro & João, 2019. v. 1. p. 83–99.
- NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil: análise e história**, Campinas: Pontes Editores; São Paulo: FAPESP; São José do Rio Preto: PAPERP, 2006.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**. Campinas: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FICHANT, Michel. **Sobre a história das ciências**. São Paulo: Edições Mandacaru Ltda, 1989.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PRATES, Magno Prado Gama. **Política Linguística: análise discursiva da legislação como instrumento do político para o sujeito surdo**. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

SILVA, Nilce Maria da. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2012.

SILVA, Nilce Maria da. Uma leitura dos prefácios de obras dicionarísticas da língua brasileira de sinais. *In*: MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da *et al.* (org.). **Acontecimento de linguagem: espaços de significação**. Campinas: Pontes e Editora da UNEMAT, 2013. p. 77-95.

SILVA, Nilce Maria da; RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina; SILVA, Vera Regina Martins e. Dicionários de Língua Brasileira de Sinais – Libras: história e memória. *In*: MALUF-SOUZA, Olimpia; SILVA, Valdir; ALMEIDA, Eliana de; BISINOTO, Leila Salomão Jacob (org.). **Redes discursivas: a língua(gem) na pós-graduação**. Campinas e Cáceres: Pontes e Editora da UNEMAT, 2012. p. 199-212.

SILVA, Nilce Maria da; SILVA, Vera Regina Martins e; XAVIER, Priscila Aparecida Moraes Henkemaier. Constituição da categoria de tempo verbal em textos fundadores de língua de sinais – Estudo da Libras. *In*: RENZO, Ana Di; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues (org.). **Ciência, língua e ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 161-175.

VIEIRA, Marta de Paula. **Construção de um glossário em Libras da cidade de Vilhena: produção de efeitos de sentidos nos alunos surdos**. 161f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação Profissional Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

VIEIRA, Marta de Paula; SILVA, Nilce Maria da. Construção de um glossário em Libras da cidade de Vilhena: produção de efeitos de sentidos nos alunos surdos. **ECOS**, v. 24, n. 1, p. 373-393, 2018.

## DIVERSIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UNIVERSIDADES DO NORTE DO BRASIL: RELAÇÕES DE CONTRADIÇÃO E O LUGAR DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Larissa Montagner Cervo  
Gabriel Eduardo Gonçalves

### **Introdução**

Política de línguas é um tema que nos é muito caro, ainda mais quando pensado em face à Amazônia, lugar de biodiversidade e de pluralidade pulsantes, marcas da nossa maior riqueza. Desde 2018, quando iniciamos o projeto de pesquisa “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil”<sup>1</sup>, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), centramos nosso olhar sobre políticas públicas que envolvem línguas em território brasileiro, o que nos tem possibilitado refletir sobre as formas como o Estado gere a diversidade linguística e a constituição da unidade nacional na/pela língua, bem como sobre os saberes que estão relacionados a estas políticas e os modos como circulam, afetando sujeitos e práticas.

No campo teórico em que nos situamos, qual seja, a Análise de Discurso, consideramos que a diversidade, no caso, da língua, exerce relação intrínseca com a unidade, uma vez que não há línguas

---

1 O “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil” é um projeto de pesquisa desenvolvido no Corpus — Laboratório de Fontes de Estudos da Linguagem (PPGL/UFSM), liderado pela Profa. Larissa Montagner Cervo, que se propõe à construção de um banco online de políticas públicas sobre línguas em território brasileiro, para fomento à pesquisa e à produção de conhecimento. O banco pode ser acessado em <https://www.ufsm.br/projetos/pesquisa/bpl/>.

homogêneas. Há línguas e línguas, enquanto modos de existência da linguagem (ORLANDI, 2002) que funcionam no próprio da relação do sujeito com suas condições reais de existência. Isso assim se configura à medida que não compreendemos a língua apartada da história, tampouco da noção de ideologia, aqui entendida como condição para constituição de sujeito e sentidos (ORLANDI, 2002). Daí nosso interesse pelas formas como essa relação materializa-se em discursos de diferentes ordens, como é o caso de políticas públicas.

Neste capítulo, analisamos resoluções de políticas linguísticas produzidas por um conjunto de três universidades públicas da Região Norte do Brasil — Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) —, tentando compreendê-las enquanto parte de um processo discursivo que se volta ao reconhecimento e ao respeito da diversidade linguística e cultural. Partimos do pressuposto de que a palavra diversidade, no campo das políticas públicas, tem sido frequentemente integrada a um empenho da sociedade e de suas instituições “em tentar diminuir as barreiras espaciais, sociais e ideológicas” (MASSMANN, 2014, p. 192–193), ao que acrescentamos, linguística. Frente a isso, refletimos sobre o modo como a diversidade é trabalhada em tais resoluções e também sobre o estatuto nelas concedido às línguas indígenas, considerando o paradoxo entre os desafios da internacionalização e a relação intrínseca das referidas universidades com o espaço de enunciação amazônico em particular. Sobretudo, interessa-nos ampliar o escopo da reflexão sobre políticas de línguas, a partir do papel exercido pelas universidades e das formas como administram a relação política e ideológica com “discursos que se pretendem engajados em questões sociais” (ORLANDI, 2014, p. 29).

### **Políticas de línguas**

A Análise de Discurso volta-se ao discurso enquanto efeitos de sentido entre interlocutores, o que pressupõe que o sentido nunca



já está dado ou pode ser localizado no interior da unidade de um objeto de análise (ORLANDI, 2003 [1999]). A língua, nesse ínterim, é entendida como a base de “processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 81), condição material para a produção dos efeitos de sentido. Descentra-se, dessa forma, o sujeito como origem e fonte do dizer e compreende-se que nem a língua nem o mundo são diretamente apreensíveis. A transparência da linguagem, o sentido literal são tão somente efeitos do trabalho da ideologia na linguagem. Ideologia, neste caso, como prática significativa, relação necessária entre a linguagem e o mundo, que atesta que o sentido está sempre sujeito à interpretação e de que esta é sempre carregada de memória, ou seja, nunca é qualquer uma, tampouco é livre de determinações (ORLANDI, 2003 [1999]).

Isso posto, justificamos desde já o nosso posicionamento teórico em relação a políticas de línguas. Esse cuidado é de suma relevância, considerando-se que a noção, que circula ora como política de línguas, ora como política linguística, de modo geral, perpassa diferentes campos teóricos no interior das ciências da linguagem. Políticas de línguas, tal como pensamos, fundamenta-se no fato de que “não há língua que não seja atravessada pelo político” (ORLANDI, 2007, p. 08). Partimos do pressuposto de que a língua faz parte da vida social dos sujeitos e inscreve-se na história para significar. Por conseguinte, que o político reside no fato de que os sentidos se dividem, assumem diferentes direções, porque a própria sociedade e os sujeitos estruturam-se em relações de poder que são, essencialmente, dissimétricas. Disso resulta, então, a compreensão de política de línguas como uma noção que possibilita refletir sobre “formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, no espaço político de seus sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 08).

A política é resultado da interpretação, de uma tomada de posição, na/pela história (ORLANDI, 2002). Ao definir política de línguas, Orlandi (2002) demonstra que, sob um aspecto mais objetivo, as formas de política de línguas, em geral, resultam de diferentes

posições e se constroem sob o alicerce de diferentes valores que significam sempre em contradição uns com os outros. Este é o caso, embora não de maneira exclusiva, de políticas que emanam do Estado na reafirmação da sua própria existência e que defendem a unidade e soberania da língua nacional, em contraposição àquelas que emanam de grupos minoritários que buscam o reconhecimento da língua que falam, em uma reação oposta à ação homogeneizadora do Estado.

O reconhecimento dessa contradição, e não o seu apagamento ou a sua desconsideração, é talvez o ponto-chave da forma como a noção é mobilizada no interior do campo da Análise de Discurso. Em igual medida, é o que diferencia essa perspectiva de outras que assumem a política de línguas ou a política linguística como uma espécie de manipulação (ORLANDI, 2007), como se fosse possível organizar relações e gerir usos de forma harmônica, desconsiderando os sujeitos e as línguas em suas condições materiais de existência.

Unidade e diversidade são inseparáveis. Entretanto, é próprio do Estado estruturar sua unidade, entre outros elementos, na/pela língua, muito embora a diversidade linguística concreta a qualquer território. O Brasil, por exemplo, é um país onde se pratica a língua portuguesa como língua oficial e nacional, sobreposição essa que não é natural, mas sim histórica e política. Acontecimentos como a colonização linguística, que envolveu o extermínio de um grande número de línguas indígenas e a proibição da língua geral por intermédio do Diretório dos Índios, para a imposição do uso da língua portuguesa de Portugal no território brasileiro, e a proibição ao uso de línguas estrangeiras por imigrantes no período Vargas, como parte de um projeto de construção do nacionalismo, são apenas algumas amostras de como a memória e a história vão tecendo a relação língua portuguesa x nação em movimentos de tensão, confronto e conflitos. A historicidade da língua portuguesa no Brasil decorre de uma filiação a memórias heterogêneas e perpassa as condições de produção da própria formação do país, do imaginário de unidade nacional, da construção da identidade do brasileiro e da cidadania, alicerçada no/pelo ensino escolar da gramática.

A língua funciona na e pela relação com o sujeito. Serve para comunicar, embora, em primeira instância, não comunique um sentido (PÊCHEUX, 2009 [1988]). Funciona enquanto corpo pleno, sujeito a normas, coerções e sistematizações — língua imaginária — e enquanto acontecimento no mundo, no significar de sujeitos e de suas práticas sociais — língua fluida (ORLANDI, 2002). Se tomada em suas formas sociais de existência, materializadas por distintos nomes (língua portuguesa, língua indígena, língua oficial, língua nacional, língua materna, etc.), nunca é plenamente delimitável fora do plano do imaginário, dos aparatos da sua instrumentalização, porque está sempre em contato com outras línguas. Mas, sobretudo, é lugar de filiação identitária, embora saibamos que a identidade é um movimento na história e nas relações sociais (ORLANDI, 2002).

O sujeito é passageiro de várias ordens do simbólico (ORLANDI, 2002), o que significa que, apesar da necessidade de referência a uma nação para nos reconhecermos parte de algum lugar, de uma pátria, somos também constituídos por aquilo que é da ordem do familiar, do comunitário, do regional, o que pressupõe que a identidade nunca é plena e fechada. Conforme Scherer, “raramente nos liberamos/libertamos dessa marca, dessa cicatriz” (2003, p. 13), haja vista que a heterogeneidade da nossa constituição, que fragmenta e ao mesmo tempo põe em relação diferentes memórias e histórias, se marca nos nossos modos de ser e dizer, assim como pelas formas de escutar.

### **Políticas da/para a diversidade**

É quando as políticas de língua projetam a identidade como uma referência inequívoca e exacerbada, alheias à alteridade, que o político, a divisão de sentidos, fica às margens, abrindo espaço para o conflito e a resistência. Fragmenta-se, nesse processo, o imaginário da unidade de uma língua em línguas. Daí a diversidade como objeto de luta política, especialmente de movimentos sociais que buscam o reconhecimento da pluralidade.

Ainda que saibamos que o discurso não tem começo assinalável (NUNES, 2005), dois acontecimentos históricos relevantes nesse processo discursivo de luta pelo reconhecimento da diversidade linguística são a Convenção Para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial (UNESCO, 2003), que declara a língua como patrimônio imaterial<sup>2</sup>, e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, documento a partir do qual o direito à língua passa a ser reconhecido enquanto direito humano fundamental, o que estimula a busca, por parte de grupos, de se comunicarem e serem reconhecidos pela língua que falam e de que a diversidade seja respeitada e difundida<sup>3</sup>.

Além de serem produzidas como forma de resistência às políticas de língua que emanam dos Estados e que são propostas como forma de conformar e controlar as desigualdades e as diferenças, tais documentos são afetados também por um contexto sócio-histórico de transformações nas relações dos países e que se desenvolvem na direção do que Orlandi (2017) trabalha como mundialização, um movimento de globalização financeira em um espaço mundial interdependente, que pressupõe um mundo constituído por redes e não mais por territórios. Na mundialização, explica a autora, local e mundial, o que pertence e o que não pertence, o igual e o diferente ressignificam, o que compreendemos ser um estímulo às manifestações discursivas voltadas à busca por lugar, já que a mundialização, em lugar de aproximar e de acolher as diferenças, reconhecendo-as como inerentes à forma como a sociedade se estrutura, tão somente acentua as desigualdades.

Nesse processo discursivo, explica Orlandi (2017), eclode também a noção de cultura como um elemento de segregação e estratificação social, que delimita grupos e comunidades que passam

---

2 Embora tenhamos posicionamento contrário, no sentido de que a língua é material (CERVO, 2012).

3 Veja-se, por exemplo, o Artigo 23, parágrafo 3º, da Declaração: “3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.” Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: agosto de 2022.

a lutar pelo reconhecimento. Daí todo um conjunto de grupos, ou ainda de minorias, que advogam pelo direito a ‘sua’ língua, à língua que praticam e pela qual se inscrevem para significar. Direito de serem nomeados e identificados por esta língua, direito de promover e comemorar, direito de inventariar e patrimonializar, direito de resgatar, direito de ensinar, etc. De forma pontual, tais manifestações materializam-se em uma gama de formas políticas, a exemplo de leis estaduais e municipais de línguas cooficiais, de reconhecimento da língua como patrimônio cultural, de estabelecimento de dias de comemoração da língua.

São várias as medidas que se misturam nesses processos de resistência, que marcam a identidade clivada do sujeito, dividido entre a cidadania e a relação primeira com o grupo do qual faz parte e onde se reconhece e se legitima. Mas a língua, em sua ordem de funcionamento imaginária e seu acontecimento como corpo pleno, é capaz de falha, o que se produz no gesto mesmo de inscrição na história para significar. Estamos aqui encontrando um pretexto para falarmos do equívoco (ORLANDI, 2002), ou seja, do sentido que escapa, do não pretendido, ainda que o controle do dizer seja apenas uma ilusão do sujeito. Ao se aproximar da noção de cultura, as manifestações discursivas que se projetam na/pela busca por lugar associam-se também aos sentidos de inclusão. E inclusão, por seu turno, pressupõe sempre que algo está fora e precisa ser posto para dentro, em um efeito de naturalização e de apagamento de diferenças.

Essa naturalização, entendemos, se dá pela forma como os grupos trabalham os sentidos de democracia, que, pelo juridismo, pressupõe que todos são iguais perante a lei. Entretanto, em se considerando que as diferenças e desigualdades são estruturantes da forma como as relações são constituídas no capitalismo, a igualdade acaba por se significar um devir impraticável, enquanto objeto de um projeto universalizante de anulação das diferenças e de esvaziamento das singularidades. Orlandi, a esse respeito, questiona:

A reivindicação da inclusão se dá, portanto, em terreno dissimétrico: incluir onde? Produzir que natureza de igualdade? Já que é o próprio capitalismo que divide e se estrutura pela diferença. A diferença aí é constitutiva, portanto, a demanda de inclusão do diferente é a formulação da contradição. E só podemos pensar as reivindicações das minorias no confronto das relações de poder (ORLANDI, 2014, p. 34).

Quais sentidos, então, são admitidos para diversidade nessas condições de produção? Em meio à heterogeneidade da memória e à fragmentação social de grupos, diversidade se materializa então como parte de uma memória discursiva em que se inscrevem diferentes políticas voltadas à busca por lugar e reconhecimento, ainda que a palavra não esteja expressamente dita em todas elas. Pêcheux (1999) define a memória discursiva como aquilo que dá ao legível as condições do próprio legível, efeito da presença do não dito no dito. Por isso, diversidade significando as línguas em detrimento de apenas uma. Os sujeitos e os grupos em detrimento de apenas um. O múltiplo, o diverso, o plural, o fragmentado. Uma palavra que abriga várias outras. Diversidade linguística, mas também cultural, social, econômica, etc.

Massmann, ao trabalhar a relação entre diversidade e acessibilidade, explica que “o sentido de diversidade se apresenta relacionado à ideia de acessibilidade, pluralidade, globalização e multiplicidade trazendo consigo a questão da tolerância e da convivência com a diferença” (2014, p. 193). Já Orlandi, fazendo uma reflexão sobre minorias, explica que diversidade, pela sua proximidade com cultura e, portanto, com variantes como multiculturalismo e interculturalidade, significa um “deslizamento, que produz generalização e abrandamento” (2014, p. 35). Por que associada aos sentidos da inclusão, mobiliza consigo sentidos outros de respeito, de hospitalidade, de acolhimento e de também assistência, todos eles em evidência nas condições de produção da mundialização. Com muita facilidade, é praticada, então, de-significando a diferença e a desigualdade, fazendo mobilizar a todos e, ao mesmo tempo, a nenhum. Daí, reiteramos, a possibilidade do equívoco produzindo efeitos paradoxais.

## Cartografias da diversidade e políticas linguísticas universitárias

O Brasil é um país da língua portuguesa e de muitas outras línguas. Na Região Norte, que abriga a Amazônia, essa diversidade, particularmente, evidencia-se pelo número de línguas indígenas praticadas por diferentes comunidades, sem contar outras línguas faladas no mesmo território. Apenas a título de ilustração, ainda no ano 2000, em reportagem ao jornal científico *ComCiência*, o linguista Aryon Rodrigues estimava que cerca de 200 línguas indígenas eram faladas no território amazônico<sup>4</sup>. Do ponto de vista de políticas públicas de cooficialização, pelo menos oito delas são já reconhecidas por lei municipais, como é o caso da língua Akwê Xerente, em Tocantínia/TO, do Wapichana e Macuxi, em Bonfim/RO e em Cantá/RO, do Tukano, do Baniwa e do Nheengatu, em São Gabriel da Cachoeira/AM, do Mebêngôkre (Kayapó), em São Félix do Xingu/PA, e do Tenetehara-Guajajara, em Barra do Corda/MA.

Afora essa riqueza linguística das comunidades indígenas, que pulsa junto à biodiversidade própria ao espaço de enunciação, é importante considerarmos ainda que a Região Norte faz fronteira geográfica e geopolítica com sete países, falantes de outras línguas<sup>5</sup> que não a língua portuguesa, o que favorece o contato linguístico e relações comerciais e interculturais. Mais do que isso: possibilita uma dinâmica migratória e uma mobilidade populacional constantes, que, como efeitos da mundialização, geram também o devir da sobrevivência e da ajuda humanitária, a exemplo dos recentes processos migratórios de venezuelanos e haitianos<sup>6</sup>, em relação aos quais não

---

4 Disponível em <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/amazonia/amaz6.htm>. Acesso em: set. 2022.

5 A exemplo de línguas oficiais como espanhol, guarani, aimará, quichua, inglês, francês, entre outras que poderiam ser aqui elencadas e que não necessariamente fazem parte do rol de línguas oficiais.

6 As graves crises econômicas e a violação de direitos humanos fundamentais fazem do sujeito que migra do seu país para outro, em busca de condições de sobrevivência e subsistência, ou imigrante ou um refugiado, à medida que, como explica Orlandi (2017), a identidade fica refém de sangue e solo. Uma outra designação possível ao sujeito nessas condições é migrante forçado, tal como propõe Gonçalves (2019), contornando o estatuto jurídico conferido ao sujeito por legislações nacionais e internacionais e em razão de uma releitura da própria noção de refúgio.

podemos deixar de assinalar o impacto provocado na Região Norte, em particular.

A mobilidade populacional obriga o Estado a deixar de lado suas políticas de proteção de fronteiras e a começar a agir em direção de políticas de imigração que, por seu turno, também fazem pressão nas formas de individuação dos sujeitos (ORLANDI, 2017). Começa-se, então, a falar em acolhimento e em integração. É nessa deriva, por exemplo, que emerge o que vai se constituir como língua de acolhimento<sup>7</sup>, uma designação que se formula a partir do conflito linguístico, social e cultural posto na relação entre o imigrante e o refugiado e a sociedade que os recebe, abrandando a tensão própria a esta relação e fazendo funcionar os sentidos de integração, a partir da língua.

Como pensar essa cartografia tão plural nessas condições de produção em que local e global se (con)fundem, evidenciando e acentuando diversidades e desigualdades? Como conjugar políticas para a valorização do que é local e tão caro ao Brasil, ao mesmo tempo projetando o que é da ordem do global, fazendo funcionar todas essas instâncias numa noção mesma de diversidade? É por esta via, do político na sua relação com o simbólico, em que conflituam diferentes sentidos e relações de poder, que nos interessamos pelas políticas linguísticas universitárias e pelo modo como tratam de diversidade e, nesse amplo campo, pelas línguas indígenas em particular. Não no sentido das ações que venham a propor, e sim na forma política como se inscrevem em um discurso carregado de sentidos de inclusão e superação de barreiras e diferenças, sejam elas geográficas, culturais, sociais, ou de qualquer outra ordem que impeça o sujeito de exercer seus direitos fundamentais, como é o caso da própria língua.

---

7 A língua de acolhimento constitui-se, para nós, a partir de um deslocamento da própria ideia de estrangeiro e língua estrangeira como aquilo que não faz parte, que é exterior, e se produz enquanto efeito da rede humanitária e assistencialista que se forma no contexto da mundialização, ainda que, tão somente, acentue a contradição entre o real (a divisão, a pobreza) e o imaginário (a difusão, a rede, a partilha) (ORLANDI, 2017) e produza a contradição entre o acolhimento e o dever, qual seja, a necessidade de se apropriar da língua do território para o qual se busca refúgio como condição necessária à vivência nesse país outro (GONÇALVES, 2019).



Há um paradoxo, no entanto, nessas condições de produção de políticas linguísticas universitárias, que põe em relação, não necessariamente de forma assimétrica, a valorização e o reconhecimento do que é local com todas as demandas do que é da ordem do global. As universidades, enquanto instituições responsáveis pela produção intelectual do Brasil, são cada vez mais afetadas por políticas científicas que reforçam a projeção internacional do conhecimento aqui produzido, com vistas ao reconhecimento e à validação da comunidade científica brasileira no cenário mundial. Se, por um lado, para se fazerem visíveis e legitimar seu lugar submetem-se à supremacia do inglês, praticado como língua da ciência (ORLANDI, 2017), por outro, projetam a outra faceta da internacionalização, que é a local, a das universidades internacionalizadas, preparadas para a mobilidade de estudantes e pesquisadores, em um movimento contínuo de ir e vir.

Nesse contexto, a língua portuguesa ressignifica-se, a exemplo do quanto se reforça em seus sentidos de língua nacional quando em funcionamento como língua de acolhimento, e conflitua com o próprio inglês como língua internacional da ciência, ainda que em boa parte dos casos seja inferiorizada ou até mesmo anulada em práticas que envolvem a internacionalização, inclusive naquelas desenvolvidas no território brasileiro. Ao mesmo tempo, ressignifica-se também a própria diversidade pulsante local e regional, pelo quanto as diferenças e desigualdades acentuam a pluralidade linguística no contexto universitário e desafiam políticas de gestão. Como, então, tratar de diversidade e das próprias línguas indígenas, em condições de produção em que as relações entre línguas são atravessadas por tantas relações de conflito e poder?

Para nossa análise, selecionamos políticas linguísticas produzidas por três<sup>8</sup> universidades federais da Região Norte. Cada uma delas está identificada no quadro a seguir, considerando também uma correspondência alfabética, necessária à posterior organização

---

8 Nos detivemos apenas em três resoluções de instituições federais pelo limite do artigo. Nosso critério de seleção foi a própria predominância da região de abrangência da Amazônia e as regiões de fronteira, de acordo com as condições de produção que descrevemos.

de recortes e à reflexão com base nas noções de paráfrase e polissemia, aqui entendidas, respectivamente, como os processos “pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” e os processos em que se opera “deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2003, p. 36).

**Quadro 1 – Resoluções que compõem o corpus de análise**

A	Resolução nº 5.110, de 26 de outubro de 2018. Institui a Política Linguística para a Universidade Federal do Pará.
B	Resolução nº 028, de 14 de dezembro de 2018. Institui a Política Linguística para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
C	Resolução nº 190, de 27 de março de 2020. Institui e regulamenta a Política Linguística na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Antes de mais nada, é importante observarmos que as resoluções que aqui elencamos, enquanto política linguísticas, residem em medidas de gestão e ação no que concerne a línguas no contexto universitário. Os textos foram produzidos em sua maioria no ano de 2018, sendo apenas um deles publicado mais tarde, em 2020. Os três documentos tratam de diversidade enquanto um compromisso social das universidades, embora este não seja o seu fim primeiro ou último. Isso assim ocorre porque as políticas linguísticas selecionadas, de uma forma ou outra, integram um movimento político e estratégico das universidades em direção à internacionalização, na busca por atender às demandas de expansão previstas em documentos norteadores do ensino superior, como é o caso do Plano Nacional de Educação 2014–2024, do Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/PRINT) e respectivos editais, entre outros. Em poucas palavras, se produzem como uma forma política de superar fronteiras impostas tanto ao acesso à educação pública no que concerne a línguas, mas também no que concerne à produção da ciência.

Do ponto de vista da forma como se posicionam a respeito de diversidade, fazendo uma busca simples da palavra em partes fundantes das resoluções, mais precisamente, nos artigos relativos aos princípios e/ou às diretrizes sobre as quais se inscrevem, observamos o que segue:

**R1A – Reconhecimento da diversidade linguística e cultural** presente no território brasileiro, [...], respeitando a **diversidade** de saberes, culturas, crenças, gêneros e outras diferenças; [negritos nossos]

**R1B – Respeito à diversidade linguística;** [negritos nossos]

**R1C – O respeito à diversidade linguística e cultural,**[...], respeitando a **diversidade** de saberes, culturas, crenças, gêneros e outras diferenças; [negritos nossos]

**R1D – a recuperação e valorização da diversidade linguística regional e nacional;** [negritos nossos].

Nestes recortes, observamos que “diversidade” perpassa as três políticas, sendo sempre adjetivada como “linguística” e/ou “linguística e cultural” e fazendo funcionar, como vimos, sentidos de forma estratificada, remetendo a grupos, raças. A expressão funciona de forma ampla, ou seja, aborda-se a diversidade como uma projeção do espaço plural e diversificado do território nacional, o que, em pelo menos em dois recortes, quais sejam, R1A e R1C, amplia-se para “saberes, culturas, crenças, gêneros e outras diferenças”, na consideração da relação entre língua, sujeito e processos de identificação e subjetivação, ao passo que a perspectiva do local, da regionalização, está mencionada em apenas um (R1D). Além disso, a palavra está impreterivelmente associada a “respeito”, “reconhecimento”, “recuperação” e “valorização”, tal como um princípio fundante aos objetivos para os quais as políticas vão se voltar.

De nossa parte, esse movimento parafrástico que redonda em torno de reconhecimento e do respeito indica um movimento importante às universidades no sentido de afirmarem, inclusive

recuperarem, a despeito de R1D, a diversidade linguística e de a fortalecerem enquanto um direito que deve ser reconhecido e valorizado no contexto universitário, um espaço cuja historicidade envolve a predominância de elites e, portanto, a supremacia de línguas de prestígio. Há, nesse gesto, então, uma tentativa de romper com a própria história. Ocorre, no entanto, que, ao se tratar de diversidade linguística e cultural de forma generalizante, projeta-se aí um ideal que abarca tudo e, ao mesmo tempo, se esvazia em sua própria significação, sobretudo quando pensamos em universidades internacionalizadas. Como praticar o reconhecimento do múltiplo e a valorização do singular, ao mesmo tempo em que as línguas são trabalhadas em ações de acordo com seu potencial ensino e aprendizagem e as suas condições para a internacionalização?

Além disso, entendemos que a contradição se reforça pela própria natureza normativa das resoluções. Enquanto documentos normativos, as resoluções silenciam o político, ou seja, a divisão, a possibilidade de o sentido ser outro, à medida que se propõem funcionar de maneira inequívoca e igual para todos os envolvidos. Inscrevem-se, nessa perspectiva, em uma via consensual, que produz o efeito ilusório de atender aos diferentes grupos, pressupondo que há uma região homogênea de afinidades (ORLANDI, 2010) para a qual direcionam a norma e a regulamentação.

Nesse ponto que joga na contradição entre imaginário e real, é interessante voltarmos nossa atenção para outro atravessamento comum às três textualidades: os sentidos que remetem à inclusão. Sobre isso, observamos o que segue:

R2A – **democratização do acesso** à aprendizagem de **idiomas**, [...];

R3A – **inclusão**, entendendo o ensino e a aprendizagem de **idiomas** como **ações afirmativas** [...].

R2B – **reconhecimento do acesso** ao aprendizado de línguas como direito de todos os cidadãos;

R3B – **democratização do acesso** ao aprendizado de línguas e letramento acadêmico para a comunidade da UFAM e em geral;

R2C – a **promoção de amplo acesso** às línguas representadas em sua comunidade universitária.

Nestes recortes, observamos que predomina a palavra “acesso”, a qual está ligada à acessibilidade. De forma ampla, acessibilidade corresponde a toda e qualquer supressão de barreiras para a efetiva participação dos sujeitos na vida social, o que, para nós, se coloca discursivamente como uma condição para a inclusão enquanto ideal a ser alcançado. De forma mais pontual, “acesso” se materializa nestes documentos a partir de três variáveis em relação à “aprendizagem”: i) na via da “democratização” (R2A), de forma filiada aos sentidos do direito à educação; ii) na via do “reconhecimento” (R2B) do acesso como “direito” de todos, o que funciona de forma parafrás-tica em relação à variável i) e aos próprios sentidos de diversidade como princípio norteador das políticas; e iii) na via da “promoção” às línguas “representadas na sua comunidade universitária” (R2C), o que aponta para sentidos de ação, gestão para o acesso às línguas, mas tomadas de forma generalizante e imprecisa em relação ao que corresponderia o “amplo acesso”. Há ainda, nesses recortes, uma menção à “inclusão” (R3A) associada a “ações afirmativas”, o que remete a políticas públicas educacionais e, particularmente, a políticas não discriminatórias que se voltam a minorias.

Com base nestes recortes, observamos que, o próprio gesto de se comprometer com o aprendizado de línguas como direito fundamental, na perspectiva da democratização, do direito comum e igual a todos, reforça as diferenças estruturantes das relações sociais, enquanto efeito do equívoco enquanto falha de inscrição da língua na história. Ao mesmo tempo, instaura-se a contradição no que concerne à relação desigual entre línguas, haja vista que a aprendizagem não se dará para todas as línguas, mas para algumas, como é o caso da língua portuguesa. Isso assim se reforça, especialmente, nos recortes R2A e R3A, que inscrevem “idiomas” como as línguas a serem ensinadas. Longe de ser um apenas ocasional ou corriqueiro sinônimo de línguas, “idiomas” carrega sentidos de mercantilização,

o que nos enseja o questionamento: todas as línguas são ou poderiam ser designadas como idiomas? De nosso turno, entendemos que tais sentidos se filiam a um mesmo processo discursivo que se volta ao reconhecimento e à valorização da diversidade linguística e cultural e produzem como efeito o conflito entre o direito que o sujeito tem à sua língua e o direito à educação, que também é para todos, e que não se dá em qualquer língua.

É importante pontuarmos, ao fazermos esta análise, que não negamos o esforço das universidades em se constituírem, a partir de suas políticas, como espaços de vanguarda na luta pelo reconhecimento da pluralidade e da diversidade, praticando o seu objetivo maior de educação pública para todos. Mas, na perspectiva teórica que nos filiamos, o equívoco, a contradição, fazem parte da constituição do sentido, não como defeito, e sim como o próprio da forma como a língua é afetada pelo político e pela ideologia. Se por um lado a democratização do acesso à aprendizagem de línguas é importante no que concerne às políticas públicas, por outro, não há como desconsiderar que nessa mesma formulação ressoam sentidos que apontam para as relações desiguais entre as próprias línguas e entre as línguas e os falantes, em suas condições materiais de existência. O português como língua nacional e língua de acolhimento, em contraste com o inglês e outras línguas que são praticadas como vetores da internacionalização, em contraste com as línguas indígenas, as línguas hispânicas, etc. Há um jogo de poder aí que se constrói a partir de sentidos de verticalização e hierarquia e que conflitua com o próprio atravessamento do ideal de harmonia na convivência dos desiguais, rompendo os sentidos universalizantes do respeito e do reconhecimento da diversidade.

Em se tratando da forma como tais sentidos conflituam com o estatuto concedido às línguas indígenas, selecionamos o que segue, com a ressalva de que, para este conjunto de recortes, não nos detivemos nos artigos iniciais, e sim nos documentos de forma ampla:

R4A – incentivar a **implementação de atividades** que envolvam línguas estrangeiras, **indígenas** e de sinais como componentes dos currículos de Graduação;

R5A – proporcionar **oportunidades de vivências** em línguas estrangeiras, **indígenas** e de sinais aos alunos de Graduação, nos diferentes *Campi* da Universidade, e **no exterior**.

R4B – considerando a sociodiversidade linguística do Amazonas, **região do Brasil com maior número de povos indígenas fazendo uso de línguas nativas**, [...];

R5B – fomentar **ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica** voltados para a Língua Portuguesa, Libras – Língua Brasileira de Sinais, Espanhol para as áreas de fronteiras, línguas estrangeiras modernas, línguas clássicas e **línguas indígenas**.

R3C – [...] promovam o **conhecimento das línguas e das culturas regionais**, contribuindo para a **valorização das raízes culturais**, [...].

R4C – [...] considerar nos processos avaliativos [...] que alguns estudantes **brasileiros são oriundos de outros povos**, cuja **língua materna não seja a língua portuguesa**;

R5C – propiciar o ensino de português como língua adicional para **discentes que possuam outras línguas maternas** [...].

Em R4A e R5A, observamos que preconiza-se a “implementação de atividades” e a oportunização “de vivências” que envolvam línguas indígenas, incluindo a possibilidade de que as “vivências” ocorram no “exterior”, como parte do que entendemos ser uma medida de internacionalização, na promoção do que é nacional. Em R4B e em R5B, temos a consideração do “número de povos indígenas fazendo uso de línguas nativas” no território Amazônico como um elemento fundamental à constituição da própria política e de suas ações para a gestão da diversidade e, posteriormente, a linearização das línguas indígenas em relação a outras, minoritárias ou não, no desenvolvimento de ações em “ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica”. Já em R3C, R4C e R5C, não há menção explícita às línguas indígenas, embora elas possam ser lidas nos dizeres

“conhecimento das línguas e culturas regionais”, que são objeto de “conhecimento”, além de “valorização de raízes culturais”. Da mesma forma, entendemos que elas significam, mesmo que ausentes na superfície do texto, quando se diz “brasileiros oriundos de outros povos”, “língua materna não seja a língua portuguesa” e “discentes que possuam outras línguas maternas”, para quem se direciona o “ensino de português como língua adicional”.

O que este conjunto de recortes indica é que as línguas indígenas estão presentificadas nas três textualidades, ainda que não ditas de modo explícito. Isso significa que as universidades se voltam ao próprio da diversidade linguística local, na planificação e construção de suas ações, inclusive, em um dos casos, projetando as línguas indígenas para além das fronteiras nacionais, enquanto uma medida de valorização do que é próprio ao país. Posicionam-se, nesse sentido, em um gesto de resistência a todo um processo histórico e político de silenciamento das línguas indígenas no Brasil e demarcam lugar frente a processos também históricos e políticos de exclusão social. Nessa perspectiva, ainda que não integrem as políticas de forma explícita, é importante registrar toda a gama de cursos de ensino, pesquisa e extensão em línguas indígenas, cursos de graduação em licenciaturas voltadas a línguas indígenas e linhas de pesquisa de pós-graduação, entre outras tantas ações que são largamente ofertadas pelas universidades em foco, o que tão somente reforça a posição de resistência.

Ainda assim, pela incompletude constitutiva da língua e do sentido, pela impossibilidade de tudo dizer, entendemos que, no gesto mesmo de referendar, resistir e afirmar, incluindo, acolhendo, portanto, produzem-se outros efeitos de sentido que se abrem ao equívoco e à contradição. Estamos aqui considerando as relações entre as próprias línguas, tendo em vista que, nos recortes R4A, R5A as línguas indígenas são projetadas de forma linear enquanto objeto de ações, ao lado de línguas estrangeiras e línguas de sinais, ao passo que, em R4B e R5B, o mesmo procede, acrescentando-se língua portuguesa, espanhol para áreas de fronteiras e línguas clássicas. A



linearização faz funcionar sentidos de igualdade de oportunidades entre as línguas, à medida que projeta o mesmo espaço para todas. Entretanto, para além do imaginário da equiparação, a desigualdade de estatuto entre as línguas é inerente às relações políticas entre elas, assim como são as desigualdades e diferenças entre sujeitos em suas condições materiais de existência.

Igualar oportunidades, nesse sentido, é silenciar que determinadas línguas têm supremacia em relação a outras, como é o caso da língua portuguesa enquanto língua oficial e nacional e das línguas estrangeiras, incluindo-se aí o próprio inglês e o espanhol, recuperando as relações de fronteira. É silenciar também, na mesma equação, a tradição oral das línguas indígenas, tornando impraticável o dever da igualdade de condições e oportunidades em relação a línguas gramaticalizadas e instrumentalizadas. Isso assim se reforça especialmente quando se analisa R4C e R5C, em cujas formulações prevê-se que os falantes de outras línguas, ainda que sejam brasileiros oriundos de outros povos, serão expostos ao ensino de língua portuguesa como língua adicional<sup>9</sup>. Se, por um lado, sob a perspectiva da internacionalização, o funcionamento da língua portuguesa como língua adicional representa uma prática política de valorização da língua nacional, em um gesto de resistência à universalização do inglês como língua da ciência, por outro, no que concerne às línguas indígenas, há silenciamento e dominação.

Daí, novamente, a contradição fazendo funcionar os sentidos de que, para terem acesso à universidade, os brasileiros oriundos de outros povos precisam se “adaptar” (GONÇALVES, 2019) à língua que é praticada e difundida, qual seja, a língua portuguesa. Acentua-se, assim, a língua portuguesa como língua nacional e em posição de supremacia em relação às línguas indígenas, que, por seu

---

9 De forma genérica, língua adicional tem sido empregada em alguns campos das Ciências da Linguagem como uma língua que se adiciona ao repertório do sujeito, o que é tomado de forma ampla e engloba, por exemplo, a própria língua de acolhimento (Ver, por exemplo, Ramos, 2021). Trata-se, do nosso ponto de vista, de uma designação que tenta neutralizar o conflito terminológico da literatura para as várias línguas que podem ser aprendidas e dominadas pelos sujeitos, mas que, ainda assim, não deixa de mobilizar sentidos de tensão, conflito ou ainda hierarquia a partir da ideia mesma de adição.

turno, significam residualmente como minoritárias em processos de equiparação de oportunidades. Poderíamos pensar, aqui, inclusive, no quanto isso potencializa a língua portuguesa como língua de acolhimento, mas este não é o nosso foco. O que queremos dizer com esta análise é que há direito ao acesso, mas a permanência é condicionada (GONÇALVES, 2019).

### **Considerações finais**

Tratar de políticas que se voltam à diversidade linguística e que dão espaço para línguas indígenas como um gesto de reconhecimento à pluralidade e à multiplicidade de línguas em circulação no território, ao que nos é próprio, conjugando medidas que extrapolam fronteiras, é um desafio do presente e do futuro. Necessário, sobretudo, se queremos uma universidade mais inclusiva e representativa, que desloca e transforma, resistindo às políticas que cada vez mais se desenvolvem de forma a promover determinadas línguas em detrimento de outras, como é o caso da língua da ciência.

Mas a língua é capaz de falha (ORLANDI, 2003), falha esta que não pode ser recoberta, o que vai além do controle do sujeito. É pela forma como a linguagem se estrutura, em sua incompletude constitutiva, e pela possibilidade do equívoco, que entendemos que o discurso da diversidade linguística e cultural se inscreve nas políticas analisadas de forma filiada aos discursos voltados ao acesso e à inclusão, naturalizando sentidos do que é comum a todos, apagando o próprio político, ou seja, aquilo que concerne à divisão, à desigualdade, à diferença, ao sentido que sempre pode ser outro.

Por outro lado, reconhecemos que também é porque a língua é capaz de falha, que há a possibilidade da resistência. E toda a mudança de paradigma se constrói no e pelo gesto de resistir. Afirmar a presença das línguas indígenas na rotina das universidades, ainda que o sentido escape e se produza enquanto contradição, é sim resistência política, em um espaço em que, historicamente, os indígenas e suas línguas pouco tiveram lugar. É preciso dizer para

inscrever, para fazer significar e provocar deslocamentos. Há muito ainda para se avançar nas universidades, mas sempre é tempo de (re)inscrever a história e a memória das línguas indígenas no Brasil, de fazer frente a políticas históricas de silenciamento e de reforçar o que nos é próprio, ainda mais em um contexto de mundialização que tanto ressignifica as relações entre países, entre povos, grupos e línguas, e que tanto desafia as universidades.

## Referências

CERVO, Larissa M. **Língua, patrimônio nosso**. 199 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil: UFSM. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3978/CERVO%2C%20LARISSA%20MONTAGNER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 set. 2022.

GONÇALVES, Jael S. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 192–2016, jan.-jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod2.pdf>. Acesso em: set. 2022.

MASSMANN, Debora. Acessibilidade: Sentidos em Movimento. *In*: FERREIRA, Eliana L.; ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Discursos sobre a Inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 191-224.

NUNES, José H. Leitura de arquivo: compreensão e historicidade. *In*: II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD), 2, 2005, Porto Alegre. **Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD)**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. [s.p.] Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Há Palavras que Mudam de Sentidos, Outras... Demoram Mais. *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7–10.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. 2010. Apresentação. *In*: **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: RG, 2010. p. 05-11.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Eu, Tu, Ele: Discurso e Real da História**. Campinas: Pontes, 2017. p. 177–2002.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ser Diferente é Ser Diferente: a Quem Interessam as Minorias? *In*: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (org.). **Linguagem, Sociedade, Políticas**. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG, 2014. p. 29–38. (Coleção Linguagem & Sociedade). Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/115>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. Trad. J.H. Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Trad. E. P. Orlandi *et al.* Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009 [1988]. p. 129-168.

Ramos, A. A. Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, n. 01, p. 233-267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: set. 2022.

SCHERER, Amanda E. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. *In*: MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 5.110**, de 26 de Outubro de 2018. Belém: UFPA, 2018. Disponível em: [http://www.prointer.ufpa.br/images/docs/Resoluo\\_N\\_5110\\_\\_Institui\\_a\\_Poltica\\_Linguistica.pdf](http://www.prointer.ufpa.br/images/docs/Resoluo_N_5110__Institui_a_Poltica_Linguistica.pdf). Acesso em: set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução n. 028**, de 14 de dezembro de 2018. Manaus: UFAM, 2018. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3014/6/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20028%20de%202018.pdf>. Acesso em: set. 2022.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Resolução n. 190**, de 27 de março de 2020. Porto Velho: UNIR, 2020. Disponível em: [https://secons.unir.br/uploads/ato/Resolu\\_\\_o\\_190\\_CONSUN\\_Pol\\_tica\\_Linguistica\\_HOMOLOGADA\\_55022554.pdf](https://secons.unir.br/uploads/ato/Resolu__o_190_CONSUN_Pol_tica_Linguistica_HOMOLOGADA_55022554.pdf). Disponível em: set. 2022.

## SABERES ÉTNICOS: UM DESAFIO A VISÕES DOMINANTES

Águeda Aparecida da Cruz Borges

Toda interpretação começa com uma pergunta. É a pergunta que surge numa zona de obscuridade: há sombras no texto. O intérprete é um ser luminoso. Não suporta sombras. Ele traz suas lanternas, suas ideias claras e distintas, e trata de iluminar os bosques sombrios... Não percebe que, ao tentar iluminar os bosques, dele fogem as criaturas encantadas que habitam as sombras[...] (RUBEM ALVES, 2004).

A pesquisa exige a elaboração de perguntas e é sobre elas, as perguntas, que caminhamos pelos bosques sombrios buscando alcançar as “criaturas” que dali escapam. A epígrafe tem como propósito certificar que foram muitas as perguntas que emergiram perante a proposta que me chegou como convite: “constituir gestos de leitura do arquivo do conhecimento produzido sobre a Amazônia acerca da “diversidade brasileira [...]”. Para este texto, parti da premissa de que a investigação sobre grupos étnicos representa um interessante espaço para uma diversidade enorme de estudos, inclusive nos possibilita desenvolver um trabalho no sentido de desafiar visões dominantes do mundo ocidental sobre muitos assuntos e foi por aí que enveredei em busca de um recorte.

Assim, dentre outros aspectos, suponho uma reflexão em torno do envelhecimento, especialmente indígena e com foco nas mulheres, sob uma base discursivo/cultural que pode ser produtiva.

O envelhecimento é considerado, comumente, como um fenômeno natural e universal, mas a representação da velhice pode ser discursiva e culturalmente determinada. No caso dos povos indígenas, os mitos são excelentes materiais de análise para a discussão. Entendo ser relevante explorar o assunto trazendo em princípio alguns pressupostos tratados por Castro (1996, 2004) e outros autores para, então, deslocarmos para o discurso.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro vem discutindo que os seres veem o mundo a partir de uma perspectiva. Assim, ser humano é um elemento unificador dos seres. No entanto, o que se mostra na superfície desses seres pode ser interpretado de distintas maneiras e, também, pode ser modificado.

[...] considerar que os humanos são animais não nos leva necessariamente a tratar seu vizinho ou colega como trataríamos um boi, um badejo, um urubu, um jacaré. Do mesmo modo, achar que as onças são gente não significa que se um índio encontra uma onça no mato ele vai necessariamente tratá-la como ele trata seu cunhado humano. Tudo depende de como a onça o trate... E o cunhado [...] (CASTRO, 2004, p. 38)<sup>1</sup>.

Vejam, um ser humano e uma onça podem perceber a si mesmos como humanos, mas o primeiro conceberá a onça como um animal predador, ao passo que a onça o tomará como uma possível presa. Desse modo, na perspectiva de Castro (2004), é o ponto de vista que determina como o universo será percebido por cada ser. Conforme explica Mandagará (2020, p. 266–267):

[...] Humanidade ou pessoalidade é uma posição a partir da qual se vê o mundo: ser humano, ou ser uma pessoa, é ser o centro de uma perspectiva. A cultura humana permanece a mesma quando a perspectiva é alterada. Assim, objetos podem ter sentidos diferentes a partir de diferentes pers-

1 Esta citação se encontra *ipsis litteris* em: <https://educezimbra.wordpress.com/2017/10/06/perspectivismo-amerindio-por-eduardo-viveiros-de-castro/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

pectivas: o que vemos como sangue pode ser caxiri para a onça, e o que vemos como um lamaçal pode ser uma casa cerimonial para uma anta.

O perspectivismo envolve a ideia de uma cultura única e de uma natureza múltipla. Mandagará (2020, p. 267) diz que: “[...] Em vez de diversas culturas em uma só natureza, como na visão ocidental, haveria uma cultura e diversas naturezas. Somente o xamã — tradutor cósmico — poderia, sempre em perigo, navegar a linha da incompatibilidade”. A noção de xamanismo é adotada a partir da concepção de Castro (1996, 2004), segundo o qual o xamã é o ser capaz de transitar entre mundos, de estabelecer diálogos entre universos diferentes. Assim, para o autor, o xamanismo é a habilidade que certos seres possuem de cruzar barreiras corporais e assumir outras subjetividades. Ou seja, o perspectivismo relaciona-se com a essência humana compartilhada por todos os seres, mas percebida apenas pelos xamãs. As relações estabelecidas pelos seres têm como mediador este tradutor cósmico e são contadas nas narrativas<sup>2</sup> indígenas. São contadas e recontadas pelas pessoas mais velhas às crianças e jovens. O tempo destinado às histórias é de aprendizado, uma vez que nelas se inscrevem importantes conhecimentos que vão se passando de uma geração para outra.

A teoria destaca a ideia de que o mundo possui diferentes tipos de sujeitos, que podem ser humanos ou não humanos, que o entendem sob distintos pontos de vista. Castro (2004) sugere que, para as culturas ameríndias, todos os seres teriam uma essência humana, mas poderiam ser vistos em outra forma física, a depender de quem observa. Desse modo, haveria uma unidade de espírito e diferentes formas exteriores. Nas palavras do autor:

[...] o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses,

---

2 Tais narrativas são designadas, historicamente, como mitos. Na atualidade, há um movimento que coloca em reflexão uma série de termos como, por exemplo, índio, tribo e, dentre eles, mito. Neste texto eu utilizo histórias, narrativas e, em alguns lugares, retomo mito.

espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos — é profundamente diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos (CASTRO, 2004, p. 227).

Os seres não humanos também apreendem a si mesmos como humanos: “cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma — como humana — e, entretanto, age como se já tivesse manifestando sua natureza distintiva e definitiva de animal, planta ou espírito” (CASTRO, 2004, p. 229). Como consequência, o pensamento indígena considera que todos os seres foram humanos e ainda partilham dessa humanidade, embora a forma física não a torne evidente. Os seres compartilham da humanidade como característica comum. Desse modo, as organizações que são observáveis em seres “proto-humanos” (do autor) são culturalmente semelhantes às dos humanos.

Eles seguem determinadas regras e comportamentos, os seres humanos e proto-humanos compartilham de tradições e convivem uns com os outros de forma parecida. Tal convivência é facilmente observada nas narrativas mitológicas, prezadas como ensinamento, principalmente, pelas mulheres mais velhas, como é o caso da que recortamos e mostraremos adiante.

Para Castro (2004), é nas narrativas mitológicas que o perspectivismo se desenvolve, uma vez que a diferença entre os seres, no mito, é “ao mesmo tempo anulada e exacerbada” (CASTRO, 2004, p. 230). As espécies interagem umas com as outras, mas manifestam características que as distinguem dos humanos, o que explicaria os processos que as levaram a serem percebidas como animais.

No livro “Antes o mundo não existia”, desenrolam-se as histórias de cooperação ou disputas entre humanos e proto-humanos, quase sempre gerando um produto dessas interações e é muito importante o papel das mulheres mais velhas em muitas narrativas que compõem o livro.



As narrativas se relacionam com a vida social, os rituais, a história e o modo de viver e pensar de cada sociedade e, por isso, expressam maneiras diferentes de ver a vida, a morte, o mundo, os seres, o tempo, o espaço. Pode-se dizer que constituem a tradição de um povo, porém vale ressaltar que o fato de ser tradição<sup>3</sup> não implica em reprodução, pois, assim como a sociedade muda, as histórias também mudam. Depende do sujeito que conta a história, o contador pode recriá-la. As experiências vividas e os acontecimentos considerados importantes no momento da narração são determinantes na possível alteração da história e por que não do sujeito? Afinal a transformação é marca de vida, independentemente da forma como ela ocorre.

Chamamos a atenção para o fato de que os povos originários, por serem populações que, até pouco tempo, não registravam seus saberes na forma de textos escritos, o jeito de transmitir conhecimentos era, e ainda é, por meio da fala, não são ágrafos<sup>4</sup>, são de tradição oral. É importante também dizer que, além dos mitos, existem outras formas de expressão oral, como os cantos, diálogos cerimoniais, além de outros tipos de discursos como as vestimentas, a pintura corporal, os adornos.

Como já foi anunciado, escolhi puxar um diálogo sobre a “vehlice” de mulheres indígenas a partir de narrativas, numa abordagem que chamei discursivo/cultural.

Escrever nessa relação importa mobilizar o conceito de cultura. Para tanto, uma vez filiada à Análise de Discurso de base materialista, trago algumas reflexões.

A cultura é determinante nas práticas sociais e a contemporaneidade tem mostrado uma noção de cultura de uma forma frágil. No encontro com a diferença, nos estudos e trabalhos com povos indígenas, passei a pensar cultura como um processo cheio de furos

---

3 A palavra tradição tem a ver com a transmissão e preservação dos costumes: mitos, rituais...

4 [...] os povos indígenas não são de uma tradição alfabética, no entanto não são ágrafos, pois, cada povo, ao seu modo de significar, traz uma tradição de grafismos que significa conforme a exigência da organização social indígena. (BORGES, 2019, p. 17).

que impossibilita generalizações que naturalizam o conceito. Na cultura, por exemplo, se prendem os processos de identificação, de subjetivação e, neste caso, de relação da pessoa mais velha com os outros por meio das narrativas mitológicas, implicando no que elas ensinam, dependendo de quem as conta e em que condições de produção.

A partir do momento que a cultura pode ser descrita de uma forma inteligível com a densidade inscrita nos mitos, por exemplo, ela constitui um significado para o sujeito. Sabemos que as sociedades e culturas em que vivemos são orientadas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. Cada sociedade constitui sua própria cultura através da sua linguagem, dos seus discursos, das suas imagens e suas produções de acordo com a sua realidade. Logo, podemos dizer que ela cria/produz a sua própria marca cultural. Portanto, não podemos apenas problematizar questões culturais sob perspectivas de saberes estéticos, intelectuais e espirituais, mas sim como elas são concebidas a tudo que está associado a ela, como se reporta às diversas formas de ver o mundo e o como de fato ele é.

Hall (1998) diz que a cultura pode ser entendida como um potente espaço para a compreensão da diferença. Para o mesmo autor, deveríamos pensar a cultura como um dispositivo discursivo que representa a diferença, como unidade ou identidade, atravessadas por profundas divisões, sendo “unificada” apenas através das relações de poder. Ampliamos na filiação teórica em que nos propusemos a pensar a cultura das narrativas indígenas como um lugar de formação indígena denso entre a língua e a história de cada povo e que só se mantém pela relação que se dá, principalmente, na manifestação dos mitos pelas mulheres anciãs.

Apoiada em autoras como Leandro-Ferreira (2011, p. 56), a noção de cultura sempre esteve presente na Análise de Discurso, mas como uma *presença ausência* que vem ganhando cada vez mais

destaque nos trabalhos em Análise de Discurso no Brasil. Além disso, por se tratar de uma disciplina de *entremeio*, conforme escreve Orlandi (2012), ainda se discute com qual(is) teoria(s) é possível um diálogo para se pensar essa noção no aparato teórico da Análise de Discurso. Por ser assim, assumi a relação de proximidade com o perspectivismo de Viveiros de Castro, com os sentidos de nação discutidos por Stuart Hall e outros que vêm tratando da compreensão do conceito.

Ainda, nessa direção, segundo Leandro-Ferreira (2011), a Antropologia poderia contribuir para a (res)significação da noção de cultura na Análise de Discurso. A autora, ao longo de seu texto, provoca-se e questiona os leitores sobre os possíveis diálogos entre as duas teorias. Dentre as aproximações apontadas pela pesquisadora, interessa-nos a de *determinação*. Ao citar um texto de Levi-Strauss, Leandro-Ferreira (2011, p. 63) se questiona se a determinação não seria um dos pontos de encontro da Antropologia com a Análise de Discurso, já que, assim como o sujeito é duplamente determinado: pelo inconsciente e pela ideologia, a cultura é tomada na Antropologia como elemento de determinação de um grupo social sobre outro.

A cultura, assim, para a autora, seria essencial na produção de sentidos como produção de subjetividades, já que o sujeito, a partir de uma posição-sujeito, inserida em uma formação discursiva, e de um lugar social, inserido em uma formação cultural, produziria sentidos. Haveria, dessa forma, um ritual de assujeitamento da cultura que, sendo sem falhas, “deixaria brechas por onde emergiriam com força as singularidades” (LEANDRO-FERREIRA, 2011, p. 314).

Sendo assim, as transições por que os xamãs e outros seres podem passar se dão de diversas maneiras e os mitos são materialidades que nos colocam em contato com esses modos de subjetivação discursiva/cultural, se os tomamos como discursos.

Um componente crucial do discurso de alguns povos indígenas se inscreve nas relações, como já dissemos, entre os seres humanos, os animais e a floresta. Vejamos que, para os Tukano *Masa* (*em*

*barasana*), a palavra para “gente” é um conceito relativo, pois pode se referir a um grupo adversário de outro, a todos os tukano em contraste a seus vizinhos, a indígenas *versus* brancos, a seres humanos *versus* animais e para qualquer coisa viva, inclusive árvores *versus* objetos inanimados.

Em discursos míticos e xamânicos, os animais são gente e habitam mundos aparentemente semelhantes ao mundo dos seres humanos: vivem em comunidades organizadas, plantam roças, caçam e pescam, bebem caxiri, usam ornamentos, participam dos rituais e tocam seus próprios *Yurupari* (flautas sagradas que representam os primeiros ancestrais). Se o que unifica de todas essas “gentes” é a sua subjetividade e para elas, na condição de sujeitos, seu próprio modo de vida é aquele da cultura humana, as diferenças entre tais “gentes” repousam em seus diferentes corpos: nas pinturas, nos hábitos corporais, na alimentação, na indumentária.

De acordo com o texto pesquisado, no site do Pib Socioambiental, sobre etnias que habitam às margens do Rio Uaupés, as diferenças estão culturalmente representadas em diferentes gêneros alimentícios de uso ritual, tais como coca, tabaco e a ayahuasca, bem como em tintas corporais distintas, ornamentos e vestimentas, ou como diferentes acessórios para os rituais. As diferenças entre os grupos humanos são representadas como naturais e inerentes. Conceitualmente, os vários grupos tukano constituem tantas “espécies” diferentes quanto as múltiplas espécies animais são “povos” diferentes.

Na vida cotidiana, as pessoas enfatizam sua diferença dos animais, mas no mundo dos espíritos, ao qual se tem acesso pelos rituais, pelo xamanismo, pelos sonhos e pelas visões de ayahuasca, as perspectivas se fundem, as diferenças são abolidas, o passado é presente, e pessoas e animais voltam a ser um. Isto tem importantes repercussões práticas, pois, onde os animais são pessoas, caçá-los e ingerir sua carne é equivalente à guerra e canibalismo. Muitas doenças são assim diagnosticadas como a vingança dos animais que os humanos matam e comem. O risco advindo dos animais

é proporcional a seu tamanho e habitat: as antas são mais perigosas do que os macacos, os animais terrestres são mais perigosos do que os peixes, e peixes grandes mais perigosos do que os pequenos (PIB SOCIOAMBIENTAL, s/data).<sup>5</sup>

Os mitos dos povos do Uaupés se relacionam com a paisagem, cujos traços distintivos — as serras e montanhas, os rios, as rochas e cachoeiras — têm nomes que evocam as histórias de sua criação ancestral. Viajar por terra ou canoa é seguir essas histórias e compartilhar os atos de criação descritos por elas. Muitas histórias contam sobre as antigas migrações, atribuindo à paisagem uma dupla dimensão — a dos atos de criação e a dos atos do presente, como a construção de casas e abertura de roças.

Nos mitos, os objetos cotidianos tais como canoas, bancos, cestos e potes emergem como seres animados e autônomos — como visto, do mesmo modo que os animais podem ser gente, as malocas podem ser os corpos dos ancestrais ou daqueles que as construíram. Esses saberes são guardados pelos velhos/velhas e, muitas vezes, são ensinados durante os rituais, num aprendizado que, ao mesmo tempo, é intelectual, espiritual e técnico. Por exemplo, o feitio do artesanato funciona como se se fizesse a si e ao mundo, numa forma de meditação que traz à tona as interconexões entre objetos, corpos, casas, e o universo<sup>6</sup>.

Para esses povos, todas as criaturas que podem ver e ouvir, que se comunicam com os do seu grupo e que agem intencionalmente são “gente”, mas gente de espécies diferentes. São diferentes, porque têm corpos, costumes e comportamentos diferentes e veem as coisas de perspectivas corporais distintas, talvez estejam aí os fundamentos do perspectivismo de Viveiros de Castro.

O imaginário cultural amazônico está ligado a elementos da natureza e contextos mitológicos daquela imensidão de espaço geográfico, onde tudo parece imensurável.

---

5 O texto apresenta uma série de referências bibliográficas, mas não tem assinatura de um autor específico.

6 Pessoas, animais e objetos. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Desana>. Acesso em: 20 jul. 2022.

O povo Desana, ou Umuko Masá (“gente do universo”), que vive no estado do Amazonas, no Brasil, conta a história da origem da humanidade. Como eles contam:

Para esse povo, a humanidade inteira tem a mesma origem. Contam que no princípio, quando o mundo não existia, **uma mulher** conhecida como *Yebá Buró*, ou a “**Avó do Mundo**”, gerou cinco homens Trovões. Eles é que deveriam criar a futura humanidade, mas não conseguiram. Então **ela criou** o Bisneto do Mundo, *Yebá Gõãmu*, e depois seu irmão, *Umukomahsu Boreka*.

Os dois irmãos e o Terceiro Trovão saíram para criar a futura humanidade e para isso levaram todas as riquezas que possuíam. O **Terceiro Trovão se transformou em uma cobra grande** e desceu até o fundo do Lago de Leite. **Essa cobra**, também chamada de **Canoa de Transformação**, tinha os dois irmãos como comandantes e se deslocava como um submarino. Eles criaram casas em baixo d’água e em cada lugar que paravam faziam rituais com as riquezas que haviam levado. Estas riquezas se **transformaram em gente**. Depois disso, os irmãos criaram as línguas dos diferentes grupos que ainda hoje vivem na região do alto rio Negro. Na volta, a Canoa de Transformação levou os humanos até uma cachoeira. Foi lá que eles pisaram na terra pela primeira vez. *Yebá Gõãmu*, o Bisneto do Mundo, não foi à terra, mas deu origem ao chefe dos Tukano, que foi o primeiro a descer da cobra-canoa. Depois foi Boreka, o chefe dos Desana, que desceu. O terceiro foi o chefe dos Pira-Tapuya, o quarto o dos Siriano, o quinto foi o chefe dos Baniwa e o sexto a sair foi o chefe dos Maku. O Bisneto do Mundo deu a todos eles alguns objetos e o poder de serem tranquilos, de fazerem grandes festas e de conviverem bem com muita gente. **O sétimo a sair foi o homem branco que tinha uma espingarda na mão**. *Yebá Gõãmu* não lhe deu bens, mas disse que seria uma pessoa sem medo, que faria guerra para roubar a riqueza dos outros. O branco depois de dar um tiro com sua espingarda seguiu em direção ao sul para fazer guerra. (SÍNTESE)<sup>7</sup>.

7 Esta é uma síntese do mito que se estende no livro: KEHIRI, Torãmu. *Antes o mundo não existia*: mitologia dos antigos Desana-Keriripõrã/Tõrãmukehíri, Umusí Pãrõkumu; desenhos de Luiz Batista do Rio Tiquié: UNIRT. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

Nesse universo, é presente a figura da cobra como signo constante contado de geração em geração constituindo o espaço amazonense. Na região amazônica, demonstra toda uma relação de conexões com o rio, o povo e suas histórias. E ela se destaca nesse imaginário coletivo, ora como ser criacional, ora com ser destrutivo, mas inegavelmente significativo, por isso elegemos o mito da “Cobra-Canoa” do povo Desana para compor este texto.

Para os Desana, assim como outros povos do Alto Rio Negro, o mito da cobra-canoa ou da “canoas da transformação”, conforme Kehíri (1995), explica como a humanidade foi formada na barriga da grande cobra, criando comunidades ao longo do rio.

A cobra, portanto, é a genitora, e o Lago de Leite (*ÕpekÕ-Ditara*) seria o útero, sendo a responsável pelo transporte de todas as etnias pelo leito do rio e, por fim, o homem branco.

As narrativas referentes à cobra-grande no contexto do rio Negro têm como ponto central, os processos de transformações que ocorreram, quando se deu a passagem da “cobra-canoa” por várias localidades. No interior da “cobra-canoa”, a tripulação era formada por vários tipos de “gentes”, dentre os quais os ancestrais ainda não completamente humanos de todos os povos que iriam habitar por toda a bacia do rio Negro. (SOUSA NASCIMENTO, 2018, p. 217).

É importante registrar que esse mito se repete de modo diferente em vários povos e imprime algumas variações terminológicas, por exemplo, entre os Pirapuaia, Desana e Baré (cobra-grande e cobra-Honorato), entre os Tucano (cobra-canoa). Também, para os Baré, cobra-grande pode ser espírito, encantamento. Em relação às narrativas rionegrinas ver: Andrello (2005, 2006, 2012), Bruzzi (1994), Wright (1999), Chernela (2004, 1999), Barbosa Rodrigues (1890) entre outros.

Um elemento que marca a regularidade discursivo/cultural nas diferentes versões é a mulher — *Yebá Buró* — Avó do mundo, ou seja, é a velha com poder de criação. Chamamos a atenção para o terceiro neto de *Yebá Buró* a quem é dada a transformação em cobra — feminino — canoa da transformação — feminino. O poder do feminino se inscreve na materialidade mitológica e determina o jeito de ser humano para os povos indígenas. A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade (CASTRO, 1996, p. 119). Isto mostra a dinamicidade nas transformações com a universalidade espiritual humana, permitindo que a forma física humana seja variável. Soares (2014, p. 61) traz para junto da cosmologia amazônica o significado da corporeidade, mostra que a identidade se expressa através dos idiomas corporais. Tudo é revelado através do corpo das pessoas, os elementos usados no corpo ajudam nas expressões. O corpo sozinho nada significa, para que isto possa consolidar-se para que ele possa transformar-se num significante, toda tecnologia conhecida pelos indivíduos daquelas sociedades é cuidadosamente empregada. Muitas vezes, podemos até não interpretar a simbologia expressa através do corpo, mas jamais deixamos passar por despercebido toda sua linguagem.

Com forte tradição oral, centrada nas mulheres mais velhas, essas narrativas evidenciam a importância dos mitos e das histórias dos antepassados nas tomadas de decisões e práticas sociais no presente.

É importante reafirmar que as narrativas mostram as mudanças que ocorrem com os seres, transições entre as formas humanas e animais e o papel das mulheres velhas na tradição de contá-las de modo que elas não desapareçam, pois se assim acontecer o povo deixa de existir.

No convívio com alguns povos, sempre que perguntava a respeito de alguns assuntos sobre os quais não se costuma falar, as respostas faziam referência aos mitos contados pelas avós que se transformaram nos seres que habitam ou são parte da floresta.



Em especial, o meu contato com os Munduruku, por ocasião do desenvolvimento do Projeto Ibaorebu<sup>8</sup>, na Aldeia Sai Cinza, no Pará, para onde eu me desloquei, durante 10 anos, duas vezes ao ano, me trouxe muito conhecimento, do que me valho para sustentar esta produção. O povo Munduruku tem uma preocupação enorme em evitar que a prática de contar as histórias não se rompa; por isso, cabe aos mais velhos contar as narrativas para os escritores, para que eles escrevam, documentem de forma que elas não morram com os velhos. Dessa experiência com os Munduruku, trago algumas sequências de (J. Saw Munduruku), que recupera elementos da transformação que consta nos mitos e da relação de igualdade entre humanos e animais.

(J. Saw Munduruku) [...] *os Munduruku foram se transformando em árvores, em peixes, em animais, então pra gente eles também são seres como nós [...] Aqui a gente vê eles como peixes, animais, a árvore, mas no reino deles são pessoas como nós.*

(D. Kixi Munduruku) [...] *cada clã é nomeado na relação com animais ou plantas. “O clã Saw significa saúva da noite. Os mais antigos disseram que tal nome vem de pessoas que eram pajés, pessoas sábias. As saúvas da noite não dormem e ficam acordadas durante a noite planejando o que fazer, pensando. Por isso são consideradas sábias, tanto quanto os antigos pajés que foram os formadores do clã Saw e assim cada clã tem sua significação”.*

As Figuras 1 e 2, adiante, recuperam em desenhos esse discurso, quando colocam em diálogo, os animais e os humanos. Os desenhos foram resultados de um trabalho que desenvolvi com estudantes do Magistério Integrado I e II numa etapa ocorrida em 2011, em que discutimos histórias em quadrinhos. É importante observar que as personagens criadas por eles são tanto humanas quanto animais e plantas. As fotos dos desenhos são minhas e estão no Relatório de Curso (BORGES, 2011).

8 Iniciativa coordenada pela FUNAI, juntamente com os Munduruku, com 210 cursistas, divididos em turmas de Magistério Intercultural, Técnico em Enfermagem e Técnico em Agroecologia. O Projeto foi realizado com o apoio técnico e financeiro da Coordenação Geral de Promoção da Cidadania — CGPC e Coordenação Regional do Tapajós, além do apoio de outras Coordenações Gerais da FUNAI e das parcerias com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará — IFPA (Campus Rural de Marabá e Itaituba) e com o DSEI Tapajós.

**Figura 1 – Diálogo entre humanos e animais**



Fonte: Borges (2011).

**Figura 2 – Diálogo entre animais e plantas**



Fonte: Borges (2011).

Esse movimento de retomada pode ser fundamentado pela paráfrase, a partir de uma posição discursiva, porque são os funcionamentos parafrásticos que materializam dados sentidos na constituição do discurso. A paráfrase no discurso caracteriza-se como matriz dos sentidos, uma vez que o “o jogo de paráfrases é que dá as distâncias

(relativas) dos sentidos na relação de diferentes formações discursivas. Pelas paráfrases, os sentidos (e os sujeitos) se aproximam e se afastam. Confundem-se e se distinguem” (ORLANDI, 1990, p. 41). No sentido de compreender o processo de constituição do discurso, é preciso observar a relação entre o mesmo e o diferente, uma vez que toda repetição remete a uma “mexida nas redes de filiação dos sentidos”, mexida essa que só é possível a partir de um já dito, de um dizer já estabilizado (ORLANDI, 2001, p. 36). Para Orlandi (2001, p. 36), é entre o mesmo e o diferente, ou ainda, “entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. O movimento tanto dos sujeitos quanto dos sentidos é resultante do fato de o real da língua ser passível de falhas e de o real da história de ruptura.

É importante mostrar que dadas as condições de produção atuais em que as relações de proximidade com o espaço urbano e a interpelação ideológica da sociedade ocidental é cada vez mais intensa nas aldeias<sup>9</sup>, os povos indígenas criam estratégias de resistência para manterem vivas as suas histórias e, embora a tradição seja oral, se utilizam da escrita alfabética, para guardar as narrativas. Vejamos, o material extraído de um Relatório<sup>10</sup>, onde se inscreve essa preocupação.

(C. Saw Munduruku) [...] *um dia não estou mais aqui, mas fica a tradição na escrita dos professores para ninguém esquecer, é por isso que todas as noites, reunimos os jovens para contar as histórias do povo, para cantar e aconselhar, mas, o difícil é a televisão que não deixa a gente juntar mais todas as pessoas da aldeia.*

9 Discuto sobre o assunto no livro que resultou da minha tese de doutorado: BORGES, Á. A. da C. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação e resistência indígena*. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

10 Do Relatório descritivo das atividades de sala de aula da matéria de Português como Segunda Língua, que ocorreu em dezembro de 2010. (BORGES, 2010).

Figura 3 – Relações de proximidade com o espaço urbano



Fonte: Borges (2011).

Além disso, na recuperação de materiais trabalhados durante o Projeto Ibaorebu, encontrei um sobre o “papel dos mais velhos”, uma atividade que denominamos “Roda de Saberes”. Chamou-me a atenção o fato de que o discurso, materializado nos textos resultados da referida Roda, marca diferenças entre o que é ser uma pessoa anciã e uma pessoa velha.

Em relação à anciã, marca discursivamente a responsabilidade e maturidade para a tomada de decisões, independentemente da idade cronológica: (1) **Auxilia nas decisões organizacionais e políticas**: Arruma o Barracão para as etapas de estudo e conversa com o pessoal da cozinha e com os pescadores. Também, faz reuniões para ver com a Funai o orçamento da Etapa do Projeto; (2) **Proteção das pessoas da aldeia**: responsável para saber dos direitos e deveres da comunidade, o que pode fazer e o que não pode. Quando o território é invadido por garimpeiros, chama as outras aldeias para discutir. Aconteceu com o crédito de carbono que os estrangeiros queriam comprar. Os anciões e anciãs fazem mais esse papel, antes eram só os homens, mas, hoje, têm muitas mulheres que são anciãs, porque elas estão no movimento. (C. Saw).

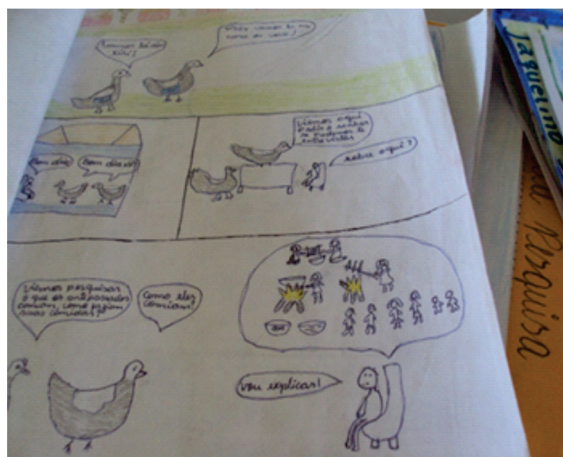
Já o termo velho está essencialmente ligado a valores do sujeito, à tradição que ele guarda e pode passar para que não se acabe. É, também, referente à idade, vejamos: (1) **Valorização e respeito**: velho é a pessoa mais respeitada na comunidade, em quem os jovens buscam inspiração para não errar (V. Karo); (2) **Previsão para o futuro**: jovens acreditam que, ao respeitar as pessoas velhas, serão respeitados quando forem idosos. “Nós respeitamos muito os velhos, para sermos respeitados um dia também” (D. Ikô); (3) **Perpetuação da cultura e tradição**: a pessoa velha é a base da aldeia na transmissão da cultura. Valoriza-se o saber e conhecimento dos mais velhos, que são os guardiões e transmissores de conhecimentos. Para V. Ikô, os velhos têm cultura a 100%, e os novos de agora não vão ter a cultura a 100% quando forem velhos; (4) **Autoridade e experiência**: a pessoa idosa é fonte de sabedoria, que aumenta à medida que a idade avança, por isso pode aconselhar as pessoas e a aldeia. “O velho todo mundo ouve e faz o que ele diz, ele viveu mais e sabe mais. Quanto mais velho, mais experiência de vida, sabe mais! Se tem 70 anos, são 70 anos de experiências! (I. Boro); (5) **Importância de conhecer o passado**: reconhecer o passado amplia o conhecimento sobre a cultura e permite que nunca seja esquecido pelo tempo. I. Boro diz ficar “encantada” quando ouve a “educação dos antepassados”, as histórias das avós; são coisas “que não esquece e transmite aos filhos”. As Figuras 4, 5 e 6, também do Relatório 2011, além de reiterarem a incorporação dos animais na relação social em busca da pesquisa, inscrevem a imagem da velha (Figura 5) que explica, que conta, que aconselha. E, na Figura 6, há a Roda de Saberes como aprendem.

Figura 4 – Relação social Mundurucu



Fonte: Borges (2011).

Figura 5 – Aquela que explica, conta e aconselha



Fonte: Borges (2011).



**Figura 6 – Roda de saberes**

Fonte: Borges (2011).

J. Saw, assistente do Projeto, já referido, disse que os velhos têm menor responsabilidade quanto às atividades que exigem do corpo e, também, à produção, seja da roça, seja da pesca, mas possuem papel fundamental no aconselhamento e “na transmissão de experiências de vida”. Ele disse que embora a idade cronológica não seja decisiva para obter o estatuto de idoso, ter mais idade que a maioria dos que os rodeiam implica ter vivido mais e saber mais; principalmente conhecimentos espirituais (mitos, rituais, hábitos e costumes), permitindo a sua transmissão e a conseqüente reprodução/ transformação.

Entre esses indígenas, os sábios podem ser velhos ou anciãos e se destacam ocupando espaço privilegiado na aldeia. É importante reafirmar que o conhecimento através dos mitos segundo o professor J. Saw é fundamental tanto pelo que ele carrega da tradição cultural, por exemplo, no que toca a transformação do humano em animal ou qualquer outro ser vivo, quanto em aspectos relacionados à língua, principalmente na manifestação oral, uma vez que os mais velhos, por meio de relatos sobre o passado da etnia, revelam e criam vínculos entre os mais jovens e sua história.

Chego neste ponto do texto e penso que deveria voltar ao começo, buscar, pesquisar mais quem são os povos indígenas. Conversar mais com as mulheres idosas, identificar as anciãs. E, especialmente, oportunizar um espaço de fala delas. Um espaço de respeito, não de mero formalismo, mas o espaço deste texto é limitado e já veio em tempo que não vou mais pra aldeia. Então, faça pequenas considerações.

A proximidade com as áreas de colonização e centros urbanos tem contribuído para a deterioração de importantes aspectos da cultura (pensando cultura em movimento, em discurso) como a proximidade com os mitos, com os elementos da natureza. O papel dos mais velhos, especialmente das mais velhas, incluindo as anciãs, tem resistido e mantido os modos de ser indígena.

O universo descrito na sociocosmologia indígena/amazônica é potente e pode mudar dependendo de quem narra, mas nunca perde as regularidades que são partilhadas por pessoas de sabedorias especiais, como as/os xamãs, as/os anciãs/anciões, as **Avós do Mundo** com seu poder de transformação, nas narrativas mitológicas.

Assim sendo, as histórias, as narrativas mitológicas indígenas podem ser consideradas espaços privilegiados para pensar/compreender o cotidiano dos povos indígenas, considerando a diversidade étnica, o cosmo e as práticas num intenso movimento de resistência, cultural, linguística, discursiva, artística que desafiam as visões hegemônicas, dominantes, eurocentradas. São saberes demarcados e garantidos especialmente pelas mulheres mais velhas.

## Referências

ALVES, Rubem. **Como ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, suplemento Sinapse, 30/3/2004a.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação e resistência indígena**. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. Escrita indígena, discurso, resistência e cidadania. **Revista Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 3, n. 1, p. 16-27, 2019.



CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, out. 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo ameríndio. *In*: CEZIMBRA, Edu. **Ecologia dos Saberes**, 06 out. 2017. Disponível em: [educezimbra.wordpress.com/2017/10/06/perspectivismo-amerindio-por-eduardoviveiros-de-castro/](http://educezimbra.wordpress.com/2017/10/06/perspectivismo-amerindio-por-eduardoviveiros-de-castro/). Acesso em: 14 jul. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

KEHIRI, Torãmu. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Keriripõrã / Tõrãmukehíri, Umusi Pãrõkumu; desenhos de Luiz Batista do Rio Tiquié: UNIRT. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1995.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O lugar social e da cultura numa dimensão discursiva. *In*: INDURSKY, Freda; MITTIMANN, Solange; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Memória e história na/da Análise de Discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 55–66.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

MANDAGARÁ, Pedro. Ver com os olhos: Representação e A Queda do Céu. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 262–269.

MARQUES, Filipa Daniela *et al.* A Vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 415-427, 2015.

MORAES, Jéssika Vasconcelos; SOUZA, Marinete Luzia Francisca de; RONCATO Bruna Silveira. Perspectivismo em “Antes o Mundo não Existia”. **Revista Ideação**, v. 24, n. 2, p. 142-156, 2022.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

SOARES, Artemis de Araújo. **O corpo na Ritualística Tikuna**. Manaus: Edua, 2014.

SOUSA NASCIMENTO, Luiz Augusto. No rastro da cobra-grande: cosmologias e territorialidades no Médio Rio Negro. **Aceno**, v. 5, n. 10, p. 207-222, ago.-dez. 2018.



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Águeda Aparecida da Cruz Borges** é professora Associada da UFMT/CUA-MT. Graduada em Letras pela Unemat, Mestra e Doutora em Linguística pela Unicamp, com pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Unemat/Cáceres. Além de atuar na área de Linguística, tem experiência em formação de professores e ensino de Língua Portuguesa para povos indígenas, dentre os quais, os Tapirapé e os Munduruku. Publicou o livro: *Da aldeia para a cidade: processos de Identificação/subjetivação indígena* e participou de várias organizações de livros e Revistas, dentre outras publicações. A pesquisa converge para a constituição discursiva do espaço urbano frequentado por indígenas; práticas de resistência de mulheres indígenas e outras minorias. Lidera os grupos de pesquisa: *Arte Discurso e Prática Pedagógica* (UFMT/CUA-CNPq) e participa como pesquisadora nos Grupos: *Mulheres em Discurso* (Unicamp/CNPq) e *O político no social: a AD no Centro-Oeste* (Unemat/PPGL).  
E-mail: [guidabcruz@hotmail.com](mailto:guidabcruz@hotmail.com)

**Alice Silva Alves Braga** possui Licenciatura plena em Letras — Língua Portuguesa e mestrado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Estuda a língua Apurinã desde 2017, com o foco em estudos semânticos e lexicográficos no domínio semântico da flora. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e graduanda em Letras — Língua Inglesa.  
E-mail: [alicebraga95@gmail.com](mailto:alicebraga95@gmail.com)

**Altaci Corrêa Rubim/Tataiya Kokama** é professora Adjunta da Universidade de Brasília, Instituto de Letras (IL), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP). Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, membro do GT Internacional da Unesco nos Primeiros Anos da Década das Línguas Indígenas. Coordenadora do Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Lua Verde.  
E-mail: [altacirubim@gmail.com](mailto:altacirubim@gmail.com)

**Amanda Eloina Scherer** é Professora Titular de Linguística do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora do Laboratório Corpus (UFSM) e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Letras da UFSM. Possui doutorado em Linguística, Semiótica e Comunicação pela Université de Franche-Comté e pós-doutorado pela Université de Rennes 2, França. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas trabalhando com o tema: sujeito, língua e memória. Atualmente, é Coordenadora Geral do Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da UFSM — Silveira Martins.  
E-mail: amanda.scherer@gmail.com

**Ana Suelly Arruda Câmara Cabral** é Doutora em Linguística pela University of Pittsburgh (PA, USA), professora Titular do Departamento de Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, coordenadora do Laboratório de Línguas Indígenas e Literaturas Indígenas e Editora da Revista Brasileira de Linguística Antropológica daquela mesma universidade. É bolsista em produtividade em pesquisa, PQ 1 do CNPq. Atua na graduação e pós-graduação, principalmente na formação de mestres e doutores indígenas e não indígenas.  
E-mail: asacczoe@gmail.com

**Angela Corrêa Ferreira Baalbaki** é Professora Associada de Linguística da UERJ que atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Desde 2020, é bolsista do Programa Prociência (UERJ). Integra o Grupo Arquivos de Língua (GAL/UFF). Desenvolve pesquisas na área de Análise de Discurso materialista e História das Ideias Linguísticas com ênfase nos seguintes temas: processo de gramatização, ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e produção de materiais didáticos.  
E-mail: angelabaalbaki@hotmail.com

**Carlos Barroso de Oliveira Júnior** é doutorando em Letras: linguagem e identidade, pela UFAC. Mestre em Letras, pela UNIR. Graduado em Letras Português (UNIR), Direito (UNIR); Pedagogia (INTERVALE), graduando em Ciências Biológicas (IFRO). É Técnico em Assuntos Educacionais do DACSA/CGM/UNIR. É pesquisador do Grupo de Pesquisa: Conhecimento, História e Língua (GPeChELi). É técnico do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências Socioambientais e Políticas Públicas (GEPCAP) e é discente do Grupo de Pesquisa DEVIR-AMAZÔNIA: Literatura, Educação e Interculturalidade.  
E-mail: carlos.junior@unir.br

**Cristovão Teixeira Abrantes** é Professor Adjunto do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da UFRJ. É pesquisador do Grupo de Pesquisa de Educação na Amazonia (GPEA/UNIR). Atua junto às populações indígenas de Rondônia, noroeste de Mato Grosso e sul do Amazonas desde o início da década de 1990, principalmente com o povo Cinta Larga da família linguística Tupi-Mondé. Tem experiência na formação de professores indígenas, educação escolar e currículo intercultural de ensino de línguas.

E-mail: cristovaoabrantres@unir.br

**Edineia Aparecida Isidoro** tem doutorado em Linguística pela UnB (2020), mestrado em Sociolinguística pela UFG (2006), graduação em Letras pela UEM (1992). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e atua no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, lotada no Departamento de Educação Intercultural (DENTER). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas de Rondônia (LALIC/UNIR) e Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLIC/UnB). Trabalha principalmente com documentação, descrição e análise de línguas indígenas brasileiras, apoio pedagógico e técnico para produção de material didático Intercultural.

E-mail: isidoro@unir.br

**Eduardo Mahon** é formado em Direito pela UFMT e pós-graduando em Estudos Literários pela UNEMAT. Membro vitalício da Academia Mato-grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. É autor de 25 livros, dos quais destaca os romances O Cambista, O Fantástico Encontro de Paul Zimmermann, O Homem Binário, Alegria, A Gente Era Obrigada a Ser Feliz, Mea Culpa e Eles Não Podem Tirar Isso de Mim. Todos pela editora Carlini e Caniato. Recentemente, lançou o romance “O Homem do País que Não Existe”, além de uma coleção de 7 volumes denominada “Coleção Contos Estranhos”. Atualmente, assina a Editoria-Geral da Revista Literária Pixé.

E-mail: edu.mahon@terra.com.br

**Élcio Aloisio Fragoso** possui Mestrado e Doutorado em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou Estágio de Pós-Doutorado pelo Laboratório Corpus/PPGL da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Professor Adjunto IV do Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente, está na coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras (PPGML/UNIR). Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Análise de Discurso. Lidera, ao lado de Juciele Pereira Dias, o Grupo de Pesquisa: Conhecimento, História e Língua (GPeChELi-UNIR-CNPq).  
E-mail: elciofragoso@unir.br

**Eni Puccinelli Orlandi** é Doutora em Linguística pela USP e pela Universidade de Paris/Vincennes. Foi professora da USP (1967/1979), da PUC de Campinas (1970/1974), da Unicamp (1979/2002) e da UNIVÁS (2002/2018). Atualmente, é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos, Professora Colaboradora da UNICAMP e Professora Visitante da UNEMAT. Desenvolve pesquisas em Teoria e Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Jornalismo Científico. É pesquisadora 1A do CNPQ. Publicou inúmeros artigos e livros no Brasil e no exterior. Seu livro *As formas do Silêncio*, prêmio Jabuti em Ciências Humanas, foi traduzido para o francês, o italiano e o espanhol.  
E-mail: enip@uol.com.br

**Francisco Apurinã**, o apelido de Francisco de Moura Cândido foi dado pelo cartório do município de Boca do Acre/AM, porém seu nome verdadeiro é Yumunyry, que significa “aquele que come gente”, nome herdado dentro dos princípios culturais do meu povo Apurinã. Pertence ao território Apurinã do Valparaíso, é filho de Katãury, neto de Yūkãwa e bisneto de Yakama, da metade exogâmica *meetymanety*. É também administrador de formação, Mestre em Desenvolvimento Sustentável, Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília-UnB e Pós-Doutor pela Universidade de Helsinque na Finlândia. Atividades em destaques: processos administrativos de licenciamento ambiental; estudos de identificação e delimitação de terras indígenas; plano de gestão em terras indígena e etnomapeamento; saúde, educação escolar indígena e elaboração e gestão de projetos comunitários para organizações indígenas. Atualmente, é presidente do Instituto Pupÿkary e pesquisador da Universidade de Helsinque-Finlândia.  
E-mail: fr.apurina@gmail.com

**Gabriel Eduardo Gonçalves** é acadêmico do curso de Letras — Licenciatura em Português, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante dos projetos “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil” e “Políticas de Línguas sobre a História e a Memória”, coordenados pela Professora Doutora Larissa Montagner Cervo.

E-mail: gabriel.goncalves@acad.ufsm.br

**Geralda de Lima Vitor Angenot** é professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Possui Pós-Doutorado em Linguística Histórico-comparativa Africana pelo Musée Royal de l’Afrique Centrale, Bélgica (2014); Pós-Doutorado em Bantuística pela Universidade Agostinho Neto de Luanda, Angola (2009); Doutorado em Letras (Etno-linguística) pela Universidade de Leiden, Países Baixos (2002). Tem experiência na área de educação básica, linguística, com ênfase em Etno-linguística Afro-diaspórica (Índia e Brasil), linguística Indígena e Linguística Bantu.

E-mail: gangenot@yahoo.com

**Glademir Sales dos Santos** é graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Especialização em Antropologia na Amazônia (UFAM) e em Filosofia e Existência (UCB), Mestrado e Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Pesquisador do Laboratório Nova Cartografia Social: Processos de Territorialização, Identidades Coletivas e Movimentos Sociais Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) e do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Ciências Humanas (CEFCH/UFAM), nas Linhas de Pesquisa: Filosofia, Cultura e Ciência na Amazônia; Fundamentos Filosóficos das Ciências Humanas. Assessor Técnico da Gerência de Educação Indígena (GEEI) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

E-mail: gsalesdossantos@gmail.com

**Hélio Rodrigues da Rocha** atua como professor e pesquisador no Departamento de Línguas Estrangeiras (DALE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Porto Velho. É Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2011). Fez estágio em História Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2015).

E-mail: heliorocha@unir.br

**Josélia Gomes Neves** é Doutora em Educação Escolar. Docente na Universidade Federal de Rondônia, Campus Urupá de Ji-Paraná. Professora do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Coordenadora da Linha de Pesquisa: Alfabetização & Cultura escrita. E-mail: joselia.neves@unir.br

**Juciele Pereira Dias** é professora Adjunta no Departamento de Línguas e Literatura do CAP-UERJ e professora no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN da FFP-UERJ). Possui Doutorado em Letras pela UFSM, com estágio na Université de Franche-Comté (PDEE-Capes). Pós-Doutorado na UFF (PNPD-CAPEs) e Pós-Doutorado Sênior na UFRJ (PDS-Faperj). Lidera, ao lado de Élcio Fragoso, o GRPesq Conhecimento, História e Língua (GPeChEli-UNIR-CNPq). E desenvolve pesquisas em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e História da Educação. E-mail: jucieledias@gmail.com

**Juliano José de Araújo** é graduado em Jornalismo com mestrado em Comunicação, ambos pela Universidade Estadual Paulista, e Doutorado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas. É professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Rondônia. É autor de Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias (Editora Urutau/Margem da Palavra, 2019) e de Documentário em Rondônia: realizadores, filmes e contextos de produção (Motriz Edições, 2022). E-mail: julianoaraujo@unir.br

**Larissa Montagner Cervo** é professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada ao Laboratório Corpus (PPGL/UFSM). Coordenadora dos projetos de pesquisa “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil” e “Políticas de Línguas sobre a História e a Memória”. E-mail: laricervo@gmail.com

**Laura Sheine Rubim de Souza** é professora indígena da Gerência Escolar indígena da Secretaria Municipal de Educação (Semed, Manaus). Mestranda do PROFILIND na UFRJ. E-mail: sheinelaura@gmail.com



**Luciana Nogueira** é professora adjunta no Departamento de Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio na Université Paris 13 (PDSE-Capes). Pós-Doutorado na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) (PNPD-CAPES). Desenvolve pesquisas em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e Semântica da Enunciação. É integrante do Coletivo de Trabalho Discurso e Transformação — Contradit. E-mail: luciana.nogueira@ufscar.br

**Magno Prado Gama Prates** é surdo profundo, graduado em Pedagogia (2016) pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e graduado em Letras-Libras (2016) pela Universidade Federal de Paraíba (UFPB), especialista em Libras (2016) pela Faculdade Eficaz, mestre em Letras (2018) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), doutorando em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É Professor Assistente de Libras do Departamento de Libras da UNIR. Área de Estudos surdos, Política Linguística, e estudos linguísticos em Libras. E-mail: magno.prates@unir.br

**Quesler Fagundes Camargos** é Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período sanduíche na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). É Professor Adjunto do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGML) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA/UNIR) e do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC/UNIR). Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Linguística Teórica e Descritiva, tendo como objetivo a investigação da sintaxe e da morfologia das línguas indígenas brasileiras, a partir de intuição da tipologia linguística e desenvolvimentos recentes da Teoria Gerativa. E-mail: queslerc@unir.br

**Selmo Azevedo Apontes** é professor na Universidade Federal do Acre. Fez o Pós-Doutorado no IEL (UNICAMP, 2021–2022); Doutorado em Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2015). Coordena o Grupo de Pesquisa em Descrição e Análise Linguística (Gedal) e atua na pós-graduação no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras, da UFAC) e no Mestrado em Letras da UNIR. Coordena o PET Letras da Ufac. Desenvolve pesquisa de descrição e análise de línguas indígenas. E-mail: selmo.apontes@ufac.br

**Sidney da Silva Facundes** é professor permanente da graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre (PPGLI/UFAC) e, atualmente, em estágio pós-Doutoral na Universidade de Helsinque (Finlândia) e Universidade de Oregon (EUA). É graduado em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, mestre em linguística pela Universidade de Oregon, e Doutor em linguística pela University of Nova York em Búfalo, e desenvolveu estágios pós-Doutorais na Universidade de Mahidol e Universidade de Thammasat, ambas na Tailândia; desenvolve pesquisas sobre línguas indígenas da Amazônia com foco na língua descrição, análise, documentação e concepção de materiais didático-pedagógico em Apurinã. Suas publicações abordam os diversos domínios da gramática da língua apurinã, estudos histórico-comparativos envolvendo Apurinã e outras línguas aruák, as relações entre língua, história e conhecimentos tradicionais, estratégias de fortalecimentos linguísticos, materiais didático-pedagógicos, dicionários, e tecnologias digitais em Apurinã, na forma de diversos artigos, livros e capítulos de livros.

E-mail: [sidi@ufpa.br](mailto:sidi@ufpa.br)

**Tania Conceição Clemente de Souza** tem Doutorado em Linguística pela UNICAMP e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 7. É Professora Titular lotada no Departamento de Antropologia do Museu Nacional-UFRJ e Bolsista Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Tem orientado dissertações e teses que discutem a forma como se textualiza o político em textos verbais e não verbais, pelo viés da Análise de Discurso. Atua na supervisão de Pós-Doutorado, com suporte de CNPq e FAPERJ. Edita Policromias — Revista de estudos do discurso, imagem e som.

E-mail: [tania.clemente@mn.ufrj.br](mailto:tania.clemente@mn.ufrj.br)

**Walnice Vilalva** é Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Pós-Doutorado pela USP em Literatura Comparada. É professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente está na Coordenação do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ PPGEL. É Coordenadora também do Núcleo de pesquisa Wladimir Dias-Pino. Editora Chefe da Revista Alere/ Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários. E editora do Suplemento Literário de Mato Grosso, Nódoa no Brim.

E-mail: [walnicevilalva@unemat.br](mailto:walnicevilalva@unemat.br)



