

EMPODERAMENTO LINGÜÍSTICO DE MINORIAS ÉTNICAS DE RORAIMA

Daniele da Silva Fernandes Rodrigues (UERR)

daniufsm@hotmail.com

Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)

nilmara_milena@hotmail.com

RESUMO

O trabalho que ora se apresenta situa-se sob a temática do empoderamento cultural de minorias étnicas da cidade de Roraima. Nesse contexto, a língua é destacada como determinante da condição sócio-histórica dos envolvidos, como também se atribui a ela as possibilidades de promover a valorização de grupos sociais submissos culturalmente, ao passo que instiga a desconstrução das formas veladas de poder. Nesse sentido, o estudo procura compreender de que forma os conceitos relativos à Língua Portuguesa, permeados nas práticas discursivas de docentes indígenas, atuantes em sociedades historicamente subjugadas, podem se reverter em empoderamento. Assim sendo, ecoar a voz aos referidos docentes, considerar suas concepções, atitudes e posicionamentos em relação à língua hegemônica brasileira configuram os objetivos desse trabalho. Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico questionário aberto e fechado, no intuito de obter as percepções dos sujeitos sobre língua. Logo, para a construção do referencial teórico, empregaram-se os pressupostos de coloniais de Mignolo (2007, 2017). As relações entre língua, identidade e sociedade foram ancoradas em Bakhtin (1979), Hall (2006) e Rajagopalan (1998), entre outros. Maher (2006), Hamel (1993), Fleury (2001) e Rezende (2013) consubstanciaram a discussão envolvendo interculturalidade e assimetria social. A tríade proposta considera a versatilidade da língua relacionada ao empoderamento cultural que por sua vez apresenta-se como essencial na desinvisibilização de ações com fins de legitimação de poder.

Palavras-chave:

Empoderamento. Língua. Minorias. Relações de poder.

1. Introdução

Problematizar assuntos conflitantes e intencionalmente silenciados por estratégias de controle hegemônico causam o desconforto de relações impostas, uma vez que se apresentam como expressão de inquietude contra ideológica daqueles que procuram transformação social. Desse modo, é função da ciência, visto sua responsabilidade social (Bernal, 1939), considerar tais conflitos, analisá-los e procurar possíveis soluções a essas questões subjacentes ao ser humano.

Diante desse viés, alicerçar um estudo cujas bases são historicamente conflituosas torna-se não somente um desafio, mas uma forma de

participação democrática e de posicionamento ideológico. Logo, esse trabalho tem a pretensão de potencializar a voz de docentes indígenas, parte das minorias linguísticas do estado de Roraima, em relação às práticas acerca da língua hegemônica brasileira para, assim, refletir sobre suas implicações na valorização cultural e essencialmente na construção da autonomia desses povos.

Oriunda dessa inquietude que envolve língua, minorias e relações de poder, a presente pesquisa nasceu de leituras as quais abordavam estratégias de opressão através do ensino, desinvisibilização da diversidade e decolonização. Dessa forma, como uma pesquisadora com afinidade e curiosidade voltada aos fenômenos linguísticos, procuro compreender cientificamente como as atitudes frente à língua portuguesa permeadas nas práticas discursivas de professores indígenas, atuantes em comunidades minoritárias, podem repercutir em empoderamento linguístico-cultural desses povos.

Assim, a pesquisa se justifica pela emergência em identificar e considerar conceitos, atitudes e posicionamentos de docentes em relação aos usos da língua portuguesa, verificar como tais atitudes podem se consolidar enquanto empoderamento linguístico e sociocultural. Aliado a esse objetivo, procura-se promover um novo olhar frente às ações imperativas de grupos majoritários na medida em que questiona as formas de legitimação de conhecimento e instiga a reflexão sobre a problemática da imposição da língua portuguesa em seu formato canônico, excluindo assim um ensino que considere os processos próprios de aprendizagem de cada etnia. Salienta-se também a relevância social da pesquisa, a qual se insere nos estudos que destacam os aspectos linguísticos locais, por contemplar a valorização cultural das minorias étnicas do estado de Roraima, fomentar questões latentes que perpassam os usos da língua dominante brasileira, como também em provocar novas atitudes frente à submissão cultural de minorias linguísticas.

Para esse fim, o arcabouço teórico de Hall (2006) e Bakhtin (1979) foram essenciais na discussão de língua, identidade e sociedade, bem como Rajagopalan (1998) e Mignolo (2007, 2017), que trazem subsídios referentes ao pensamento decolonial e as diferentes relações de poder e, Maher (2006), Hamel (1993) Fleury (2001) e Rezende (2013) que esclarecem conceitos relativos à interculturalidade e seus pressupostos na educação. Destarte, proponho-me a investigar tais concepções a partir das vozes de alguns professores indígenas de Boa Vista-RR, os quais participam do curso de extensão intitulado “Educação Escolar Indígena: Da

Teoria às Práticas de Letramento”. O referido curso foi ministrado pela Profª Mª Nilmara Milena da Silva Gomes e promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima em parceria com a Universidade Estadual de Roraima.

2. *Língua e poder*

Tendo como ponto de partida a compreensão de que as formações históricas das sociedades são também determinadas por seus traços linguísticos e culturais, pode-se considerar que tais aspectos ao coabitarem e interagirem, são instrumentos de distinção entre comunidades, como também estabelecem um perfil ímpar a cada uma. Alicerçado nesse argumento, a presente pesquisa pretende refletir sobre o empoderamento social e cultural de sociedades minoritárias a partir das concepções de língua portuguesa dos docentes indígenas.

Dessa forma, propõe-se também semear e promover o conhecimento relativo ao pensamento decolonial (MIGNOLO, 2007), onde questionam-se verdades cristalizadas e concebidas como absolutas permeadas nas sociedades como uma forma de legitimação de poder. Por ser uma proposta abrangente e complexa, delimitar-se-ão seus pressupostos relativos às etnias culturalmente submissas e estereotipadas enquanto inferiores pelo seu modo de viver, pela religião e especificamente pela língua.

Estabelecer ou pontuar uma única definição para língua é algo impraticável, pois desde os postulados de Saussure (1916 [2006]), os autores das mais diversas áreas discutem e redefinem tal conceito. Assim, para que haja uma maior aproximação com a ênfase a ser dada nesse texto, procura-se estabelecer língua enquanto atividade social, fenômeno vivo materializado no diálogo, ferramenta ideológica e parte fundamental do legado histórico e cultural da humanidade.

Diante de tal viés bakhtiniano, entende-se que pelo caráter dialógico da língua é possível considerá-la um instrumento cujas sociedades se organizam e instituem suas concepções de mundo as quais são transmitidas como valiosa herança. Para Bakhtin (1979 [1992]), a língua não existe por si mesma, é preciso que seja externalizada pelo falante no diálogo. Logo, língua é um fenômeno social e político e assim pode-se relacionar sua indispensável ligação com a constituição sócio-histórica de seus usuários.

Bakhtin (1979), já afirmava que cada enunciado é único, assim

sendo, cada discurso produzido pelo falante da língua é também singular, pois é carregado com as suas particularidades, crenças e ideologias. Através da característica dialógica da língua, percebem-se aspectos culturais, sendo transmitidos pelo discurso e fazendo com que a língua ultrapasse a cronologia temporal e constitua a história de determinada comunidade. Ou seja, a fonte oral, apesar de seu caráter versátil, é apresentada como forma de legitimação social e legado a ser mantido fazendo-se assim uma marca do pretérito capaz de fortalecer a história cultural dos povos. Dessa forma, cada sujeito, individual ou coletivamente é também protagonista da sua própria formação histórica.

Para que se possa compreender teoricamente processos históricos e suas constituições, Deleuze (2017) aborda a temática na obra *Michel Foucault: As formações históricas* através de questionamentos:

O que é então uma formação histórica? Agora posso dizê-lo: é um agenciamento do visível e do enunciável, é uma combinação, é uma maneira de combinar visibilidades e enunciados. Os dois são irreduzíveis, mas as capturas não se dão de modo aleatório. Não é qualquer enunciado que se combina com qualquer visibilidade. Há combinações ou “capturas” que excluem certos aleatórios. A coerência de uma época é feita segundo suas visibilidades, em virtude de sua forma própria, são combináveis com seus enunciados, igualmente em virtudes de suas formas próprias. É isso que definirá este entrelaçamento, este entrecruzamento dos visíveis e dos enunciáveis que variam segundo cada formação histórica. Nenhuma formação histórica possui as visibilidades [visibilités] nem as enunciaciões [énonçabilités] de outra. (DELEUZE, 2017, p. 36)

Entende-se aqui o visível como aquilo que nos é representado através de imagens, o que nossa perspectiva cultural nos apresenta como tal combinado às significações arbitrárias determinada pela sociedade. Imagem e enunciado, por vezes, correspondem e integram uma significação para um certo povo, contudo para outros não fazem sentido, pois diferentes culturas os entendem de formas distintas.

Portanto, uma formação histórica compreende a configuração dos espaços e do tempo, se reflete no comportamento, na aceitabilidade do que é certo ou errado, isto é, nos modos de existência. A língua se apresenta impregnada desses comportamentos ideológicos, ela transita por gerações, transforma-se e carrega consigo o potencial poderoso de veiculação cultural. Dessa forma, o termo empoderamento é proposto como intensificador das características supramencionadas em relação à língua, a fim de promover apropriada notoriedade sociocultural de minorias.

2.1. Língua e identidade

Falar sobre língua é também falar sobre identidade, visto o elo inegável que as integra, é estudar um campo complexo, altamente variável e sem conceitos unânimes, o que torna a pesquisa voltada a tangenciar esse tema um desafio a ser reestruturado e repensado constantemente. Desse modo, procura-se compreender cientificamente como as atitudes frente à língua portuguesa permeadas nas práticas discursivas de professores indígenas, atuantes em comunidades minoritárias, podem repercutir em empoderamento linguístico-cultural desses povos. Para tanto, é preciso que se discorra sobre língua e identidade, fenômenos sociais, que são intrínsecos ao ser humano e também aspecto importante deste trabalho, por esse motivo as concepções advindas dos estudos de Hall (2006) foram norteadoras e essenciais. Hall (*Ibidem*) reconhece que as sociedades modernas sofrem mudanças estruturais e como conseqüências transformam-se, alterando concepções fixas que eram tidas como imutáveis, o sujeito é visto como descentrado:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p. 9)

Nessa perspectiva de mudanças nas concepções de identidade pessoal, tanto em extensão global quanto em intensidade que afeta o íntimo do indivíduo, percebe-se então uma mudança de ordem social a qual reflete e é refletida na fala, logo na linguagem, de maneira que a interconexão entre estas é indissociável. Entende-se que é por meio da linguagem que o indivíduo se reconhece como pertencente a um determinado grupo, é ela que organiza o pensamento, comunica e transforma as relações sociais. Diante disso, enfatiza-se a importância de buscar a compreensão dos sujeitos em relação à língua, situá-los como corresponsáveis pelas mudanças sociais por onde seu discurso, carregado de valores ideológicos, é agente formador e transformador da realidade sócio-histórica de diferentes grupos.

Assim, a articulação entre língua e identidade se faz indispensável de forma que justifica o comportamento, a perspectiva sócio-histórica dos sujeitos como também são essenciais ao fenômeno da interação social (BAKHTIN, 1979). Tal processo dialógico permite a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1993), negocia as relações e oportuniza o desenvolvimento. Se língua, identidade e sociedade estão intimamente relacionadas, ao se fortalecer aspectos de um dos componentes da tríade

proposta, os outros dois também se alteram. Isto é, ao se proporcionar destaque e ressignificação a algum destes, língua, identidade e sociedade se empoderam entre si.

2.2. Língua e interculturalidade

É preciso deixar claro que essa discussão não pretende seguir uma visão conservadora nem mesmo essencialista (NASCIMENTO, 2012), pois ambas não abarcam as riquezas dos contatos linguísticos e culturais como também o inevitável hibridismo, as trocas e o movimento das variações linguísticas. Trata-se de reconhecer e valorizar as singularidades linguístico-culturais de diferentes povos, ou seja, uma forma de favorecer a interculturalidade. Esta é tida como uma postura que procura promover o respeito tratando como iguais todos os povos e culturas (REZENDE, 2013). Hamel (1993 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2013) discorre sobre interculturalidade a partir da indispensável reflexão sobre as desigualdades sociais, para então consubstanciar a temática envolvendo as diferenças culturais e linguísticas como forma de interromper a propagação de uma sociedade excludente e preconceituosa.

A interculturalidade é apresentada por Maher (2006) como a tentativa de dialogar com os conhecimentos e comportamentos formados de bases culturais diferenciadas, não é apenas um algo a mais a ser assimilado⁹⁷, e não deve ser entendida como apenas aprender a “tolerar” a cultura do “outro”. É necessário que esse conceito seja concebido como alicerce para que os sujeitos se inter-relacionem de forma humana, democrática e despida de discriminações, visto o crescente contato cultural das sociedades pós-modernas.

A premissa de que somos seres interculturais com necessidades comunicativas exclui a possibilidade de ilhas culturais isoladas ou imaginadas. Culturas não são fixas, mas são totalmente transitáveis e permeáveis umas as outras. Assim, a temática da interculturalidade se faz presente e indispensável em diferentes estudos para que se compreenda sua real significância e função, a qual tem potencial de influenciar questões que vão do prestígio cultural de grupos marginalizados politicamente e até mesmo de intervir em conflitos sociais.

⁹⁷ A teoria assimilacionista preconiza que as culturas ditas inferiores sejam assimiladas pela dominante. (SILVA, 2001).

Da mesma forma, a pluralidade cultural está presente em diferentes grupos, independentemente de alguns focos de resistência, porém concebê-la como determinante na formação dos sujeitos ainda é condição a ser explorada. Assim sendo, segundo a tradição anglo-saxônica, pluralidade cultural é sinônimo de multiculturalismo (SILVA, 2001). Dentre as diversas formas de entender o multiculturalismo, Maher (2006) reforça a vertente contra-hegemônica que vai além de uma simples concessão às diferenças, e, portanto, problematiza e instiga o pensar crítico. Nessa perspectiva, Maher enfatiza práticas educativas que se voltem ao empoderamento de sociedades minoritárias e que também destaquem as características linguísticas e culturais de tais grupos para que dessa forma a educação desvele sistemas ilusórios de igualdade e de fato promova uma consciência das formas de dominação.

Maher afirma que “não há como desassociar a diferença das relações de poder” e consubstancia tal asserção trazendo Moreira e Candau (2002, p. 18):

Sem levar em conta que determinadas minorias, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idades, linguagens, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem o outro, o diferente, o inferior. (MOREIRA; CANDAU 2002, p. 18 *apud* MAHER, 2006)

Diante do reconhecimento da necessidade de uma consciência intercultural, percebe-se sua indispensável inserção nos processos educacionais, onde abordada dentro de uma proposta devidamente teorizada e comprometida pode gerar resultados significativos na formação e transformação social.

Visando delinear a temática do empoderamento cultural de grupos sociais minoritários, situa-se aqui a perspectiva teórica em relação às minorias a ser tomada como referência nessa discussão, assim Cavalheiro (2006) e Rifiotis (2006) apresentam de forma similar tal conceito. Para os autores, minoria refere-se a um padrão produtor de invisibilidade. São grupos vulneráveis à desconstrução identitária e propensos ao controle e homogeneização. Ou seja, comunidades minoritárias são entendidas como conglomerados dotados de certas particularidades normalmente inferiorizadas, as quais distingue-as das majorias. Inclinação à marginalização, violência, preconceito e estereotipia, sofrem tais processos de forma naturalizada em um sistema aparente de simetria social.

Oprimidos por políticas arbitrárias que buscam uniformidade e

preservação do controle hegemônico, grupos minoritários sofrem com a indiferença em relação às suas peculiaridades culturais como uma forma de silenciamento. A compreensão de Machado (2016, p. 7) é consubstanciada pela visão de Bourdieu (2004):

A violência simbólica induz o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Deste modo, a violência simbólica nem é percebida como violência, mas, sim, como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro. (BOURDIEU, 2004)

Para os autores, a naturalização das práticas de grupos dominantes é parte de uma ideologia que vai além da opressão linguística e cultural das minorias. Logo, ao consideraras concepções ideológicas relativas à língua, permeadas no discurso educacional, a postura e as atitudes docentes se obtêm também subsídios expressivos para um trabalho direcionado ao ensino da língua majoritária brasileira que respeite os processos próprios de aprendizagem das diferentes culturas. Dessa forma, contribui-se também na formação de sujeitos críticos e aptos a promover seus direitos elementares, como a perspectiva de valorização do ser humano enquanto único e constitutivo de sua própria história.

Diante da perspectiva abordada, é fundamental que se discorra sobre a ação decolonial, a qual “não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (MIGNOLO, 2017, p. 19). Portanto, a decolonialidade proporciona um repensar e oportuniza novas posições desvinculada de paradigmas pré-estabelecidos. O autor aborda historicamente a lógica da racialização originada na Europa do século XVI a qual preconiza a categorização de inferior todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as línguas europeias modernas justificando manter os privilégios do homem renascentista. Nessa óptica, Mignolo (2017) reflete o passado para que se possa projetar diferentes alternativas, posicionamentos e atitudes.

As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Que podia fazer uma pessoa cuja língua materna não era uma das línguas privilegiadas e que não havia sido educada em instituições privilegiadas? Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto. (MIGNOLO, 2017, p. 18)

Se língua é protagonista e determinante das condições sociais, desconstruir paradigmas estagnados em relação à inferioridade difundida a grupos minoritários, também é corresponsabilidade da relevância atribuída à própria língua. Ou seja, o falante é agente veiculador da valoração dada à língua como também pela condição de (as)simetria sócio-cultural. Constatada a habilidade de transformação, ressignificação e o poder das línguas frente à sociedade, reforça-se a possibilidade de empoderamento destas mediante a uma postura responsiva frente ao uso e ensino da língua majoritária.

Destarte, a decolonização do comportamento e atitude frente às línguas e o empoderamento aparecem como forma de defesa, maneiras-legítimas, ideológicas e reflexivas onde a ação coletiva e consciente aparece como fator expressivo na busca de visibilidade social de comunidades desfavorecidas hegemonicamente.

2.3. Língua e empoderamento

Proveniente da língua inglesa, o termo *Empowerment*, traduzido em português como empoderamento, nos remete a conceitos relativos a fortalecimento, dominação x subjugação, porém foge a uma descrição sistematizada de dicionários. Utilizada inicialmente na Europa durante a Reforma Protestante de Lutero, tal expressão difundiu-se nos Estados Unidos por volta do séc. XX em meio a movimentos sociais que reivindicavam direitos trabalhistas, igualdade racial e de gênero, entre outros.

Mais recentemente, o termo vem tendo uma significância de ascensão social para os estadunidenses, *Empowerment* diferencia-se de Empoderamento o qual vem sendo utilizado no Brasil nas esferas políticas, sociais e educacionais. Evitando uma ambiguidade conceitual, delimitemos então o polissêmico vocábulo como “aumento de poder” para que assim seja possível relacionar com língua e sociedade.

Conforme Gohn (2004), há diferentes níveis de empoderamento, dentre os quais estão o individual, o organizacional e o comunitário. Para que se possa esclarecer a proposta dessa discussão, utilizarei o nível comunitário de empoderamento, cujo teor é apresentado por Perkins e Zimmerman (*Apud* HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p. 5), como a forma pela qual “os sujeitos – atores individuais ou coletivos – de uma comunidade, por meio de processos participativos, desenvolvem ações para atingir seus objetivos, coletivamente definidos”.

Após uma breve conceituação e delimitação do termo em questão,

ao compreendermos que empoderamento é também caracterizado como desenvolvimento de práticas coletivas para determinado fim ou potencialização das capacidades dos sujeitos (FREIRE, 1967), é possível utilizá-lo na promessa de reversão da crescente descaracterização cultural de grupos minoritários. Portanto, recorrer ao conceito de empoderamento nos traz subsídios essenciais para que a proposta de orientação das práticas discursivas de minorias se reflita em atitudes positivas em relação às características próprias destas e promova uma postura crítica para com o conhecimento hegemônico, a fim de desconstruir paradigmas sociais estagnados pelas relações impostas de poder.

De acordo com Maher (2006, p.257), o empoderamento de sociedades minoritárias transcorre através de 1 – politização; 2 – estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e 3 – e da educação voltada às diferenças. Considerando essa ótica e delineando-a com a questão aqui trabalhada, busca-se por meio da educação uma forma de se romper com a sistemática de controle do conhecimento hegemônico e de ressoar a voz de classes marginalizadas e desvalorizadas, de forma que esta é fonte expoente de desenvolvimento de potencialidades humanas que se voltam ao respeito, compreensão às diferenças e valorização da diversidade cultural e social.

A proposta de reflexão do conceito de empoderamento no que diz respeito à cultura, estranhamente se contrapõe às comunidades minoritárias, as quais sofrem historicamente processos de dominação hegemônica de todas as esferas. Contudo, Foucault (1979) nos deixou como herança a premissa de que o poder não é unilateral (MAHER, 2006). Portanto, apesar de ser uma proposição audaciosa, ao apresentar-se enquanto uma forma de legitimar minorias políticas e não geográficas, considerar a forma como a língua socialmente privilegiada é concebida e transmitida por professores indígenas e repensar as diferentes posturas referentes a essas questões torna-se perspectiva de garantia de cidadania e de respeito com as diferentes manifestações linguísticas e culturais de grupos sociais minoritários.

3. Metodologia

O estudo apresentado se volta a compreender determinadas manifestações linguísticas e suas relações com a sociedade. Assim sendo, a pesquisadora se ancora no interacionismo simbólico, influenciado pela filosofia de Kant, o qual afirma “que é a concepção que os indivíduos têm

do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica” (GOLDENBERG, 2001).

O interacionismo simbólico destaca a importância do indivíduo como intérprete do mundo que o cerca e, conseqüentemente, desenvolve métodos de pesquisa que priorizam os pontos de vista dos indivíduos. (...) Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos do pesquisado”. (GOLDENBERG, 2001, p. 27)

Partindo dessa perspectiva de dar voz aos sujeitos para que se possa consubstanciar os dados e então observá-los do ponto de vista científico, a presente pesquisa utilizou como metodologia o enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 2010) por ser de caráter investigatório como também por buscar respostas a partir de fenômenos sociais não passíveis de quantificação.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela dinâmica em considerar variáveis, crenças, atitudes e subjetivações que não cabem estatísticas. Diante de tal seleção e com vistas a atender às metas predispostas, optou-se pela técnica de coleta de dados que se deu por meio de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas.

O questionário foi organizado de forma a buscar respostas que atendam aos objetivos supracitados e realizado em uma aula do curso de extensão “Educação Escolar Indígena: Da Teoria às Práticas de Letramento” ministrado pela professora Nilmara Milena da Silva Gomes e promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima em parceria com a Universidade Estadual de Roraima. Com a duração média de três horas, a pesquisadora contextualizou os participantes expondo a pesquisa ainda em andamento, os objetivos e as esperadas contribuições. Logo, abriu espaço a questionamentos como também distribuiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos voluntários.

Os sujeitos da pesquisa são professores indígenas de diferentes áreas do conhecimento, como educação física, licenciatura intercultural, matemática e língua portuguesa, atuantes nas escolas indígenas Riachuelo, Sizenano Diniz, Antônio Domingos Malaquias e Tuxaua Luis Cadete. Tais professores se encontram em formação continuada e discutem, entre outros, o letramento no contexto da educação básica indígena.

A partir das descrições narrativas, organizaram-se tais amostras, categorizou-se e assim se obteve as primeiras impressões de um todo que

formou o *corpus* da pesquisa.

Por fim, a análise dos dados junto à bibliografia pertinente disposta no decorrer do trabalho apresenta os resultados buscando responder às questões da pesquisa bem como atingir os objetivos previamente descritos.

4. Voz de professores indígenas de Roraima

Nessa seção, busco apresentar os dados da pesquisa junto às suas análises, para isso complemento as informações, descritas na introdução, relacionadas ao perfil dos envolvidos na pesquisa para que se possa compreender o contexto no qual estão inseridos e também suas perspectivas, enquanto minorias linguísticas, geográficas e sociais, em relação à língua hegemônica brasileira.

Os participantes da pesquisa fazem parte do curso de extensão intitulado “Educação Escolar Indígena: Da Teoria às Práticas de Letramento”, previamente descrito na introdução, compondo um grupo de 31 pessoas. A extensão aconteceu na cidade de Boa Vista-RR, onde os alunos precisaram se deslocar de suas comunidades por meios próprios durante dez dias pelo período matutino e vespertino. Destes sujeitos, 12 se voluntariaram a contribuir com o estudo, sendo que três questionários foram selecionados devido à completude de suas respostas as quais suprimam os questionamentos e hipóteses colocadas pela pesquisadora, bem como por atenderem de forma simplificada ao caráter compacto do artigo acadêmico.

As professoras indígenas Ana, Maria e Julia (nomes fictícios) têm entre 35 e 40 anos e possuem de 8 a 20 anos de experiência pedagógica. Maria é falante da língua indígena Macuxi, é docente na comunidade Sucuba sito à cidade de Alto Alegre, Julia é falante da língua indígena Wapixana, reside no município de Cantá e atua na comunidade indígena Tabalascada e Ana não se declarou falante de nenhuma língua minoritária, mora na cidade de Cantá e é professora na comunidade indígena Canauani. Todas têm domínio da língua portuguesa e afirmam utilizar tal código na prática pedagógica.

Diante da discussão proposta envolvendo língua, poder e sociedade, torna-se fundamental a reflexão sobre a importância de se situar o docente enquanto corresponsável pela perspectiva de língua que transmite. O papel do professor no contexto das minorias étnicas em diferentes regiões do Brasil vai além do espaço escolar, este é representante político e

também liderança em negociações envolvendo a comunidade. Maher (Apud NASCIMENTO, 2012) argumenta:

[...] pensar que as responsabilidades de um professor indígena se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar é, no entanto, um engano. O leque de atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo. O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. (MAHER apud NASCIMENTO, 2012, p. 375)

O argumento supramencionado reforça a perspectiva aqui defendida correspondente à representatividade dos professores indígenas frente à comunidade. Assim, enfatiza-se a escola como propagadora em potencial na consolidação da língua hegemônica brasileira em contexto de minorias linguísticas. Atesta-se essa asserção diante dos relatos das participantes ao responderem a forma que aprenderam ou adquiriram a língua portuguesa:

“A língua portuguesa foi adquirida no meio do meu povo no período da colonização é tida como a primeira língua na minha família.” (Ana)

“Comunicando com meus pais em casa e com os demais na escola.” (Julia)

“Na escola.” (Maria)

A partir dessas narrativas, percebe-se que é pelo canal escolar que o destaque à língua acontece e é reforçado através da interação e da prática pedagógica, como também é o espaço de comunicação onde as relações sociais e a formação dos sujeitos se consolidam. Pois, conforme Bakhtin (1979) é no diálogo que as relações se constituem e os sujeitos se posicionam ideologicamente. A escola, e por sua vez o docente, aparecem como determinante na constituição das concepções dos envolvidos refletindo a forma como o grupo interpreta e se posiciona diante do outro. Ou seja, identidades sendo renegociadas na interação através dos usos e das escolhas linguísticas.

Considerando a fragmentação e a constante transformação do sujeito moderno (HALL, 2006), onde suas concepções são também efêmeras e modificáveis, ressignificar posturas em relação à língua minoritária e à dominante também é tido como possibilidade de valorização de características sociolinguísticas de grupos invisibilizados como também desvela a ideologia monocultural e aparente simetria social.

Desconstruir as concepções dos sujeitos através da opção de empoderamento das singularidades culturais de seu povo é incitá-los a ques-

tionar a realidade herdada. Rezende (2013) ao argumentar sobre a desinvisibilização das estratégias de dominação e de opressão pela linguagem, portanto a decolonização do pensamento instituído, propõe uma mudança de atitude em relação à língua portuguesa e do reconhecimento das línguas de minorias o que se constitui parte de um caminho em direção ao respeito às diferenças.

Dessa forma, conceber a língua portuguesa pelos olhos do subjugado sócio e culturalmente, é reconhecer as razões históricas pelas quais se dão seus posicionamentos relativos a esta como também compreender sua postura frente à condição de submissão cultural. Diante disso, as professoras indígenas narraram seus diferentes pontos de vista relativos aos usos da língua portuguesa na comunidade:

“Hoje pode se falar nenhum (aspecto negativo) mas antigamente sim que os indígena apanhavam para não falar sua língua e sim a língua portuguesa.” (Maria)

O relato revela tanto a violência simbólica (MACHADO, 2016) como também a física ainda presente no discurso e na memória dos envolvidos. Ou seja, a presença constante de uma colonização ainda em prática sendo perpassada no discurso, e repercutindo assim no modo de pensar e agir da comunidade.

“Ela (a língua portuguesa) representa uma ameaça no sentido de as pessoas que falam a língua indígena deixam de ensinar seus filhos a língua indígena para falar só o português.” (Ana)

As vozes das participantes evidenciam a ciência dos fatos e ao mesmo tempo inquietação dos falantes da língua minoritária em relação ao apagamento progressivo da cultura intrínseca do grupo. Logo, torna-se relevante considerar a narração em que as participantes argumentam que a consequência que o contato da língua portuguesa traz é relativo ao sentimento de vergonha e recusa quanto ao uso da língua materna indígena.

É preciso deixar claro que não proponho aqui uma postura contrária ao ensino da língua portuguesa em grupos minoritários com língua materna própria, porém contesto a imposição deste ensino de caráter e orientação monocultural, e principalmente as atitudes de valorização que perpassam no discurso docente. Enfatizo assim, a necessidade de problematizar tais estratégias de opressão naturalizadas na valorização da cultura majoritária e permeadas pela imposição do uso e do ensino na língua hegemônica brasileira.

Ao relatarem suas dificuldades no aprendizado da língua portuguesa, Julia e Ana expuseram seus problemas com aspectos gramaticais, porém Maria narrou:

“As dificuldade pra quem é falante da língua macuxi são muitas pois a língua portuguesa para nos é muito difícil é como se fosse o ingles para que fala o português.” (Maria)

Através dessa fala, consubstancia-se a notoriedade que o domínio da língua dá aos falantes. Língua é poder, prestígio social, autonomia, responsabilidade e força política. É a língua que empodera os usuários como também é fonte de oportunidades, ascensão e referência de conhecimento e erudição. A incitação referente ao que a língua portuguesa representa para os participantes, destaca a forma explícita do poder dado à língua:

“A forma de comunicação para obter conhecimentos.” (Ana)

“uma língua importante para o convívio social na sociedade.” (Maria)

“Muito bom conhecer essa língua é uma arma para o conhecimento do mundo” (Julia). A professora complementa relatando que *“há muitos pontos positivos em relação a língua portuguesa, para que os moradores tomem conhecimento dessa língua para se defenderem. Conhecer a língua portuguesa é uma arma contra as pessoas que querem prejudicar.”*

Portanto, as amostras consolidam o poder atribuído ao sujeito que se comunica na língua majoritária e a possibilidade de empoderamento do mesmo. Ser falante da língua predominante é sinônimo de visibilidade como também é uma estratégia de defesa. Além disso, os relatos demonstram a preocupação com o apagamento da língua minoritária e ao mesmo tempo a importância dada ao domínio da língua dominante, ou seja, contraposições que anseiam medidas direcionadas a fim de contemplar a valorização cultural como também a necessidade de comunicação em língua portuguesa, ou seja, a postura intercultural permeada na educação e principalmente no diálogo docente (HAMEL, 1993). Destarte, desconstruir conceitos estagnados é apresentado como expectativa de desmantelamento da ideologia de inferioridade. (NASCIMENTO, 2012).

5. Considerações finais

A legitimidade das línguas de grupos minoritários ganha próspero espaço, porém há muito o que se conquistar para que de fato essas línguas, ainda parcialmente marginalizadas, sejam valorizadas culturalmente e reconhecidas como parte da configuração de uma nação múltipla

como a brasileira. Assim, se sublinha o caráter hegemônico e ideológico do monolinguismo que permeia as sociedades pela educação, tecnologia e outros, fazendo com que a tentativa ilusória de uniformidade de língua nacional represente ascensão, pertencimento ou igualdade.

Do ponto de vista nacional, o cenário linguístico brasileiro caminha para a tentativa de padronização da língua portuguesa, onde o canônico é preconizado e suas variações discriminadas. Apesar dessa realidade, os estudos voltados a reconhecer as diferentes línguas existentes no Brasil vêm crescendo vultosamente.

Ao destacarmos tais concepções nacionais e locais dos contextos supracitados em relação à língua, percebe-se que ambas convergem no mesmo fluxo: a busca de unidade, porém em um país híbrido. Dada a diacronia na qual o nacional enfatiza a língua portuguesa padrão enquanto grupos minoritários lutam pela preservação de sua língua materna, no caso a língua indígena, e mesmo assim são assimilados pela cultura hegemônica, percebe-se não só uma perda linguística, mas o apagamento gradativo das memórias o que conseqüentemente aponta para a ressignificação dessas culturas.

Há, de certa forma, o zelo para que não aconteça o silenciamento ou morte de peculiaridade de diferentes comunidades, e ao mesmo tempo, é preciso reconhecer o desenfreado crescimento do hibridismo cultural, a riqueza das variações e empréstimos linguísticos, o cruzamento de modos de viver, as possibilidades de empoderamento cultural através do fortalecimento da língua bem como as relações que invisibilizam as fronteiras geográficas e demarcações impostas, são resultados de misturas que decoram a paisagem nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1979. Trad. de Maria Ermanita G. G. Pereira. SP: Martins Fontes, 1992.

BAQUERO, R. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2006.

BERNAL, J. D. *A função social da ciência*. 1939.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARVALHEIRO, J. R. *Da representação mediática à recepção política*. Discursos de uma minoria. Sociologia, problemas e práticas, n. 51, p. 73-93, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n51/n51a05.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

DELEUZE, G. Michel Foucault: as formações históricas. Trad. de Cláudio Medeiros e Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições e editora filosófica politeia, 2017.

FLEURY, R. M. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais*. Vera (Org.), Rio de Janeiro, 2001.

_____. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: RJ. DP&A Editora, 2003.

_____. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, p. 16-35. 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. In: *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Ed. Record. 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, E. R. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. In: *Alteridades*, vol. 5, n. 10, 1995, p. 11-23. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Distrito Federal, México.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: *Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. Florianópolis, 2, 2007.

MAHER, T. M. *A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo*. 2006.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94

MIGNOLO, W. D. *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization*. 4. ed. Michigan: University of Michigan Press, 1998. Trad. de Marco de Oliveira. *Colonialidade – O lado mais escuro da modernidade*. PUC-Rio de Janeiro. 2017.

_____. *The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. 2007.

_____. *Desafios decoloniais de hoje*. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MOREIRA, F. M.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: vozes. 2002.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. Em: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs). *Educação Intercultural – experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia-GO: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

REZENDE, T. F. Praticar a escrita em português intercultural com os indígenas da região Araguaia-Tocantins. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs). *Educação Intercultural – experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia-GO: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

_____. *Ensino intercultural de português para indígenas*. Goiânia, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: Signorini, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RIFIOTIS, T. *Nos campos da violência: diferença e positividade*. 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/3059021/Nos_campos_da_viol%C3%Aancia_diferen%C3%A7a_e_positividade>. Acesso em: 2 jun. 2018.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, G. F. *Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação*. Tese de doutorado. UFRGS. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.