

# RORAIMA ENTRE LÍNGUAS



Contatos Linguísticos  
no universo da  
tríplice fronteira  
do extremo-  
-norte  
brasileiro

Alessandra Cruz  
Felipe Aleixo  
Organizadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

**REITOR**

Jefferson Fernandes do Nascimento

**VICE-REITOR**

Américo Alves de Lyra Júnior

**EDITORA DA UFRR**

**Diretor da EDUFRR**

Cezário Paulino B. de Queiroz

**CONSELHO EDITORIAL**

Alcir Gursen de Miranda  
Anderson dos Santos Paiva  
Bianca Jorge Sequeira Costa  
Fabio Luiz de Arruda Herrig  
Georgia Patrícia Ferko da Silva  
Guido Nunes Lopes  
José Ivanildo de Lima  
José Manuel Flores Lopes  
Luiza Câmara Beserra Neta  
Núbia Abrantes Gomes  
Rafael Assumpção Rocha  
Rickson Rios Figueira  
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima  
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,  
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil  
e-mail: [editora@ufr.br](mailto:editora@ufr.br) / [editoraufrr@gmail.com](mailto:editoraufrr@gmail.com)

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

**RORAIMA ENTRE LÍNGUAS: CONTATOS  
LINGUÍSTICOS NO UNIVERSO DA TRÍPLICE  
FRONTEIRA DO EXTREMO-NORTE BRASILEIRO**

*Alessandra Cruz  
Felipe Aleixo  
Organizadores*



EDUFRR  
Boa Vista - RR  
2020

*Copyright* © 2020  
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Comissão Científica**

*Profa. Ma. Alessandra Cruz - Letras-Libras/UFRR*

*Prof. Me. Felipe Aleixo - Letras-Libras/UFRR*

*Prof. Me. Jaelson Santos - Letras-Libras/UFRR*

*Prof. Me. Luís Müller Posca - Artes Visuais/UFRR*

**Diagramação, Projeto Gráfico**

*Tatiane Rodrigues da Silva*

**Arte e Capa:**

*Prof. Me. Luís Müller Posca - Artes Visuais/UFRR*

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

R787 Roraima entre línguas : contatos linguísticos no universo da tríplice fronteira do extremo-norte brasileiro / Alessandra Cruz; Felipe Aleixo, Organizadores. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2020.

227 p. : il. – (Coletânea Entre Sinais; 1)

ISBN: 978-65-86062-10-6

Livro eletrônico

Modo de acesso: [www.livroeletronico.net](http://www.livroeletronico.net)

1 - Extremo norte-brasileiro. 2 - Tríplice fronteira. 3 - Linguística.  
4 - Sociolinguística. 5 - Ensino de línguas. I - Título. II - Cruz, Alessandra. III - Aleixo, Felipe.

CDU - 801:371.3(811)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:  
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva  
responsabilidade dos autores

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

Jaelson da Silva Santos

08

## INTRODUÇÃO

Os organizadores

10

## AS FRONTEIRAS QUE NOS UNEM: A RECONSTRUÇÃO LINGUÍSTICO-IDENTITÁRIA DE IMIGRANTES SURDOS VENEZUELANOS RESIDENTES EM BOA VISTA (RR)

Alessandra Cruz

Felipe Aleixo

17

## “DIARIA O FIXO”: FOTOGRAFIAS SOCIOLINGUÍSTICAS DE BOA VISTA - RORAIMA E AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS PESQUISAS DO CONTATO LINGUÍSTICO NA FRONTEIRA

Rodrigo Mesquita

48

## DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA DA REGIÃO FRONTEIRIÇA BRASIL/VENEZUELA

Genesis Carolina Matos Aquino

Cora Elena Gonzalo Zambrano

79

**EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO DE MINORIAS  
ÉTNICAS DE RORAIMA: A  
VOZ DOS PROFESSORES INDÍGENAS**

Daniele da Silva Fernandes Rodrigues  
Emerson Carvalho de Souza

**112**

**TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES  
ESCRITAS POR VENEZUELANOS APRENDIZÊS DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Fabricio Paiva Mota

**156**

**REFLEXÕES SOBRE O HIBRIDISMO CULTURAL: FLUXO  
CULTURAL E LINGUÍSTICO DENTRO DA FRONTEIRA  
BRASILEIRA BONFIM-LETHEM**

Joel Nascimento dos Santos

**182**

**RELAÇÕES DE CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE LIBRAS  
E SINAIS CASEIROS NA COMUNIDADE INDÍGENA  
CANAUNIM**

Joicilene dos Santos Moura  
Jaelson da Silva Santos

**204**

Roraima, el curumim, mininu, guri, niño, piá.  
Hein? Que língua é essa, maasaron?  
Paranauês misturados com Uai, Hermano, Macuxi,  
Wapichana;  
Gauchês em rodas de buriti, paçoca, tapioca e açaí...  
Damurida, churrasco, cachapa, chimarrão, arepa, kaniz? Não,  
makaxiz, polenta, farinha e baião apurado com beiju.  
Roraima é de quem tem sueños, Roraima é esperanza, é  
saudade na distância.  
Roraima não me impede de chegar, es mí amparo, me acalenta.  
Roraima habla com nosotros, fala com seus filhos, pero  
no escucha. RORAIMA de tantas línguas, O SILÊNCIO  
também TEM VOZ!  
Mãos que dançam no espaço e deslumbram o teu olhar.  
Atento, atordoado, engasgo. El grito se cierra en mi puño.  
Somos SORDOS, SURDOS, somos VOZES que ecoam  
DIFERENTES!  
Somos la cultura sorda em alternância de la vida.  
Roraima, parente, mí hermano, é composição, entiendes?

Alessandra Cruz

## APRESENTAÇÃO

Jaelson da Silva Santos<sup>1</sup>

É com grande satisfação e alegria que vejo a publicação desse e-book organizado pelos meus amigos pesquisadores Alessandra Cruz e Felipe Aleixo, intitulado: Roraima entre línguas: contatos linguísticos no universo da tríplice fronteira do extremo-norte brasileiro. Espero imensamente que se deleitem com leituras acerca da temática aqui apresentada.

Roraima é o estado mais setentrional da federação, possui fronteiras com dois países e suas respectivas línguas: com o espanhol na Venezuela (ao norte e noroeste) e com o inglês na Guiana Inglesa (ao leste). Mas, apesar dessas fronteiras geográficas, há fronteiras que transcendem a realidade, são as fronteiras imaginárias como destaca Torrecilha (2004). Tais fronteiras são compartilhadas por todas as línguas presentes no estado, sejam elas indígenas, estrangeiras ou de sinais.

Com o fluxo migratório e em decorrência da crise econômica na Venezuela as relações de contato entre o espanhol e o português se estreitaram, mas além disso, há também as línguas de sinais que se “encontram”, LSV e Libras, bem como outras línguas de sinais.

Além disso, há situações de contato entre o inglês e o português, na fronteira de Bonfim com Guiana Inglesa.

---

<sup>1</sup> Professor do curso de Letras-Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima. Mestre em Letras pela mesma Instituição.

Nesse cenário plurilíngue, o presente e-book vem contribuir com a divulgação de pesquisas de autores locais e que já estiveram aqui por algum período, mais que isso, as pesquisas aqui apresentadas, apresentam o fazer ciência da região norte, que, infelizmente, é ainda menosprezada pelos grandes centros do saber.

Cada artigo aqui apresentado é uma oportunidade de ver uma parcela do mundo através das “lentes” das teorias linguísticas.

## INTRODUÇÃO

O propósito desta obra é levar aos leitores, além de pesquisas sobre o contato linguístico, também um pouquinho da riqueza que os diferentes contextos roraimenses podem oferecer aos olhos e aos ouvidos dos amantes e estudiosos das línguas em contato. Esta publicação leva o desejo de dar ao estado de Roraima um lugar diferente dos quais a grande mídia tem mostrado nos últimos tempos, sendo este nosso papel enquanto professores universitários e parte da diversidade que Roraima acolhe. Podemos dizer que Roraima tem em seu povo uma das principais características locais, a diversidade linguística.

A Universidade Federal de Roraima, pelas mãos de seus docentes e discentes, tem buscado apresentar essa diversidade em obras, das quais destacamos: *Estudos linguísticos e literários*, da Coletânea Damurida, organizado por Procópio e Rocha (2019); *Deslocamentos culturais e suas formas de representação*, da Coletânea Expressão, organizado por Capaverde e Silva (2019).

Estamos no extremo-norte brasileiro e formamos a tríplice fronteira: Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa. Deste contexto, trazemos o título da obra “Roraima entre línguas: contatos linguísticos no universo da tríplice fronteira do extremo-norte brasileiro”, pois são elas, as línguas, brasileiras, indígenas, estrangeiras, oralizadas e sinalizadas, que constroem diariamente os contextos sociais e linguísticos deste estado.

Dessa forma, lembramos Sylvain Aurox (1998, p. 377-388), quando nos remete ao pensamento de que “é impossível admitir o conceito de ‘língua inferior’, porque todas as línguas têm potencialmente as mesmas capacidades expressivas”. E complementa: “uma língua é uma forma de vida; um indivíduo tem um direito imprescritível a se exprimir segundo as formas linguísticas que são as suas, e conseqüentemente na língua que ele escolhe; isso é válido igualmente para um grupo.” Assim, não há melhor ou pior, há línguas em uso, há línguas que acolhem, há línguas em contato.

No primeiro capítulo, intitulado “*As fronteiras que nos unem: a reconstrução linguístico-identitária de imigrantes surdos venezuelanos residentes em Boa Vista (RR)*”, nós, Alessandra e Felipe, trazemos à tona o contato entre as comunidades surdas, que possibilita influências na reconstrução identitária desses sujeitos que estão imersos em uma diversidade linguística. Considerando o atual cenário roraimense com relação às questões migratórias, damos voz a grupos linguisticamente minoritários e esquecidos. Conseqüentemente, mostramos a relevância do contato entre as línguas para a constituição identitária, que envolve os sujeitos surdos brasileiros e venezuelanos durante aquisição de Libras. A fundamentação do trabalho caracteriza-se em um breve enfoque teórico sobre o cenário fronteiriço, buscando apresentar a relação entre língua e identidade, o que dá suporte ao desenvolvimento de uma compreensão que parte de uma dimensão individual e coletiva, por meio da observação de diálogos em contextos

sociais, em especial durante o curso de extensão de Libras - Língua Brasileira de Sinais e LSV - Lengua de Señas Venezolana, ofertado na Universidade Federal de Roraima. Firmamos, então, que o ambiente multilíngue é parte de uma sociedade em permanente transformação; logo, os sujeitos nele inseridos são possuidores de identidades híbridas, estáveis e fragmentadas, o que marca o processo de reconstrução identitária dos imigrantes.

No segundo capítulo, intitulado “*‘Diaria o fixo’: fotografias sociolinguísticas de Boa Vista – Roraima e as novas perspectivas para as pesquisas do contato linguístico na fronteira*”, Rodrigo Mesquita põe em foco as características atuais dos contatos linguísticos em Roraima. Nele, algumas fotografias sociolinguísticas são analisadas com o objetivo de traçar um panorama da diversidade e complexidade da situação sociolinguística de Roraima, amplificada pela imigração venezuelana. O contexto envolve o contato entre a língua portuguesa, a Libras, as línguas de fronteira (espanhol, inglês e as línguas de sinais estrangeiras) e mais de uma dezena de línguas indígenas de famílias linguísticas diferentes, faladas nas zonas rural e urbana do estado mais setentrional do território brasileiro. A imigração de venezuelanos falantes de espanhol, de línguas indígenas e da língua de sinais venezuelana (LSV) impulsiona a complexidade do contexto. Com isso, o trabalho contribui para o apontamento de frentes de investigação para estudos dos contatos em Roraima, assim como para o avanço de pesquisas de natureza sociolinguística para subsidiar políticas linguísticas de

acolhimento para as populações mais vulneráveis e para a valorização da diversidade linguística e sociocultural característica dos contextos fronteiriços.

No terceiro capítulo, *“Desafios do ensino de línguas em uma comunidade indígena da região fronteira Brasil/Venezuela”*, Genesis Aquino e Cora Zambrano analisam o processo de ensino de línguas no contexto de uma comunidade indígena brasileira localizada na margem fronteira Brasil-Venezuela. No texto, os autores abordam temas como multilinguismo, fronteiras e ensino de línguas, além de apresentarem resultados baseados em dados coletados a partir da observação e de entrevistas com os professores de macuxi, espanhol e português.

Adiante, no quarto capítulo, intitulado *“Empoderamento linguístico de minorias étnicas de Roraima: a voz dos professores indígenas”*, Daniele Rodrigues e Emerson Carvalho de Souza discutem a temática do empoderamento linguístico de minorias étnicas do estado de Roraima, buscando fomentar questões histórico-contemporâneas envolvendo línguas, minorias e relações de poder. Em seu estudo, os autores procuram 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, buscam, com este texto, “ecoar a voz dos referidos docentes, considerar suas concepções, atitudes e posicionamentos em relação à língua hegemônica brasileira”.

No quinto capítulo, que tem como título “*Transferência linguística em produções escritas por venezuelanos aprendizes de português como língua estrangeira*”, Fabricio Paiva Mota faz uma análise das transferências linguísticas em produções textuais de venezuelanos aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE). Para tanto, o pesquisador examina vinte produções textuais escritas por venezuelanos. Seus resultados apontam para uma transferência linguística do tipo ortográfica, observando que o informante transferiu estruturas ortográficas do Espanhol para o Português.

No sexto capítulo, intitulado “*Reflexões sobre o hibridismo: cultural: fluxo cultural e linguístico dentro da fronteira brasileira Bonfim-Lethem*”, Joel Nascimento dos Santos examina o hibridismo das culturas, das línguas e de suas diversas formas de expressividade no contexto social das cidades-gêmeas na fronteira Bonfim/Lethem. Na primeira parte de seu texto, o pesquisador desenvolve uma discussão que aborda, por um lado, as circunstâncias e condições de elaboração e manutenção de transnacionalidade, transculturação e situações diaspóricas, e, por outro, a homogeneização cultural e a nacionalidade, ambas as visões como sendo fenômenos socioculturais, políticos, e linguísticos. Na sequência, considerando o âmbito da região das cidades gêmeas Bonfim e Lethem, traz reflexões sobre as seguintes questões: os contextos brasileiros e guianense se relacionam/negociam nesse hibridismo? Qual é a contribuição linguístico-cultural de cada um na construção de uma contínua identificação desses sujeitos na fronteira?

Por fim, encerram esta obra os pesquisadores Joicilene dos Santos Moura e Jaelson da Silva Santos, apresentando o artigo intitulado “Relações de contato linguístico entre a Libras e sinais caseiros na comunidade indígena Canaunim”. Em sua pesquisa, os autores discorrem sobre a situação de contato entre línguas de sinais: a Libras e uma língua de sinais caseira usada por dois surdos procedentes da Comunidade Indígena de Canaunim no município de Cantá no estado de Roraima. Os dados para o presente artigo são frutos da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Moura (2019), no qual a autora pesquisou alguns aspectos da língua de sinais usada por esses dois sujeitos surdos, bem como notou que em situações comunicativas, em vez de Libras, usavam seus sinais caseiros. Os dados da pesquisa revelam que a língua de sinais caseira apresenta semelhanças com alguns dos parâmetros da Libras; outro fator interessante observado é que, mesmo com a aprendizagem da Libras, os sujeitos ainda continuam usando seus sinais caseiros, e que, em determinadas situações, ambos mesclam o uso desses sinais com os da Libras.

Temos, enfim, a satisfação de apresentar, para toda a sociedade, esta obra que contempla estudos sobre o contato de tantas línguas que convivem no solo roraimense (Português, Espanhol, Inglês, Macuxi, Wapichana, Libras, Língua de Sinais Venezuelana, bem como a Língua de Sinais usada por dois surdos da Comunidade Indígena Canaunim). E o mais incrível disso tudo é que essas não são todas; ainda há outras. Com isso, estampamos

que o Brasil não é, nem nunca foi, um país monolíngue. O multilinguismo é um fato que faz parte do nosso cotidiano e presenciar essa riqueza linguística tão grande em Roraima, estado menos populoso do Brasil, nos faz ter orgulho desta terra que acolhe tanta diversidade e que une tantas vidas, as quais, um dia, serão contadas de forma oral, escrita ou sinalizada.

Os organizadores.

# **AS FRONTEIRAS QUE NOS UNEM: A RECONSTRUÇÃO LINGUÍSTICO-IDENTITÁRIA DE IMIGRANTES SURDOS VENEZUELANOS RESIDENTES EM BOA VISTA (RR)**

Alessandra Cruz<sup>2</sup>

Felipe Aleixo<sup>3</sup>

Neste artigo, apresentamos um olhar sobre uma situação pouco vista e debatida não só pela academia, como também pelos outros tantos meios de comunicação: a presença de surdos migrantes de outros países no Brasil. Mais especificamente, refletimos, aqui, sobre o contato linguístico de duas diferentes línguas de sinais, que ora se encontram na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, no extremo-norte brasileiro.

Desde 2015, tem havido um intenso fluxo migratório de venezuelanos para outras nações, em virtude da grande crise política e socioeconômica que a Venezuela tem passado desde o final do governo de Hugo Chávez, até o atual governo de Nicolás Maduro. E o quantitativo exponencial de cidadãos venezuelanos pedindo asilo ao Brasil tem modificado o panorama boa-vistense.

Como era de se esperar, em meio a tantos imigrantes, também estão, agora, em solo brasileiro, surdos

---

<sup>2</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Professora do curso de Letras-Libras Bacharelado da mesma instituição.

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho - UNESP - câmpus de Araraquara (SP). Mestre pela mesma instituição. Professor do curso de Letras-Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima.

venezuelanos, falantes de Língua de Sinais Venezuelana (de agora em diante, apenas “LSV”).

Especificamente para nossa pesquisa, contamos com a participação de oito surdos que dividem o mesmo domicílio; destes sete são imigrantes venezuelanos e um é brasileiro (falante de Libras e de LSV). Vale dizer que os sujeitos de pesquisa, todos falantes de LSV<sup>4</sup>, fazem parte de uma família que convive, cotidianamente, com o uso diário de português, espanhol, Libras e LSV. Apesar de essas quatro línguas estarem em contato constante, focaremos, aqui, apenas o contato entre as duas línguas de sinais (Libras e LSV).

Assim, buscamos discutir a fronteira por um viés que vai muito além de questões geográficas; identificamos aspectos que distanciam surdos brasileiros e surdos venezuelanos e, ao mesmo tempo, aspectos que os unem, de tal forma que é possível perceber a reconstrução (ou adaptação) dos sujeitos surdos venezuelanos, tendo como base a relação com o outro por meio da aprendizagem de uma nova língua. Assim, advogamos, aqui, que fronteira, identidade e língua exibem caminhos que confluem em uma mesma direção.

Em meio a essa diversidade cultural e linguística, alicerçadas na alteridade e presentes em espaços fronteiriços,

---

<sup>4</sup> Parece óbvio dizer que todos os surdos venezuelanos entrevistados aqui são falantes de LSV. No entanto, a realidade nos mostra um panorama bastante diferente: há muitos surdos, ao redor do planeta, que não são falantes das línguas de sinais majoritárias de seus países. Isso decorre do fato de muitos não terem acesso a essa língua em virtude do convívio único com ouvintes. Dizemos que esses surdos utilizam “sinais caseiros”, ou, como tem preferido a academia, um sistema de “língua de sinais emergente”.

pontuamos os seguintes questionamentos: o que, de fato, acontece nesse contexto bilíngue? Como as questões identitárias são atingidas por meio das diferentes línguas de diferentes sujeitos? Nesse processo em que estão envolvidas aflições, contradições, relações de poder, há aspectos que motivam uma possível reconstrução identitária?

Logo, temos o objetivo de refletir sobre a relevância do contato linguístico para o processo de reconstrução identitária e da aprendizagem de Libras desses sujeitos surdos.

Nesta pesquisa de campo, que tem um viés qualitativo, todos os dados foram coletados a partir de vídeos registrados por nós seja na residência dos sujeitos de pesquisa, seja em momentos solicitados pelos próprios sujeitos de pesquisa, tais como aniversário, seja em eventos realizados na Universidade Federal de Roraima, como palestras e seminários. Os dados foram, posteriormente, anotados no *software* ELAN, de onde foram feitas as glosas e, finalmente, a tradução.

Nosso artigo está dividido em três seções. Na primeira, trazemos uma breve descrição do contexto roraimense e de sua diversidade linguística envolvendo as línguas de sinais. Na segunda seção, focamos as línguas de sinais que estão em contato no solo roraimense, bem como a identificação dos imigrantes surdos em contato com a Libras, tendo em vista a reconstrução de suas identidades. Na terceira seção, tratamos especificamente do contato linguístico e das questões identitárias. Ao final, trazemos nossas considerações finais e as referências.

## O contexto de fronteira e as línguas que aí convivem

O Brasil, com características híbridas e multilíngues, é um país em que diferentes culturas se misturam. Uma sociedade pós-moderna, com um contexto linguístico plural, identificada por diferentes falantes e sinalizantes, que apresenta espaços de construção e reconstrução de diversas identidades. Apesar desse contexto identitário multicultural, Silva (2000, p. 73) alerta-nos que “o chamado multiculturalismo apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessa perspectiva, a ideia de diversidade”.

Para o autor, os fatores que envolvem questões de identidade e diferença precisam estar numa perspectiva que vá além do respeito e da tolerância, tendo em vista que elas se relacionam diretamente com fatos da vida social de cada sujeito (SILVA, 2000). Assim, pensar a identidade de forma crítica e questionadora permite-nos uma reflexão sobre a diversidade brasileira, sobretudo neste momento em que o movimento migratório se expande de forma tão intensa no estado de Roraima. Vale dizer que, no Brasil, algumas regiões estão mais propícias a esse contato, uma vez que há “onze unidades federativas que dividem zonas fronteiriças com diferentes países, abrangendo cerca de 580 municípios” (DAY, 2005, p. 164).

O estado de Roraima, no extremo-norte brasileiro, faz fronteira territorial com a Venezuela, no município de Pacaraima, a cerca de 200 km da Capital, Boa Vista, e

com a República Cooperativa da Guiana, no município de Bonfim, a aproximadamente 130 km da Capital. Embora faça fronteira com ambos os países, é a relação com a Venezuela que tem marcado o cotidiano roraimense.

De acordo com o censo de 2010, concentrava-se à época em Boa Vista uma população de 284.313 habitantes, com uma estimativa de 375.374 habitantes para 2018. Contudo, em virtude da crise política e socioeconômica por que passa a Venezuela desde 2015, esses números, com a imigração, são facilmente ultrapassados em 2020. Uma expressiva parte da população venezuelana seguiu para os países da América Latina, sobretudo Colômbia e Brasil. Dessa forma, o intenso fluxo de imigração elevou significativamente a população do estado de Roraima.

Nesse sentido, com relação às políticas migratórias do Brasil, as convenções adotadas no país buscam garantir o respeito absoluto aos direitos humanos e o pleno acesso à justiça dos sujeitos migrantes (BRASIL, 2017). Por exemplo, o Conselho Nacional de Imigração, por meio da Resolução Normativa n. 126 de 2 de março de 2017, dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço.

Art. 1º Poderá ser concedida residência temporária, pelo prazo de até 2 anos, ao estrangeiro que tenha ingressado no território brasileiro por via terrestre e seja nacional de país fronteiriço, para o qual ainda não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados (BRASIL, 2017).

Dentro desse contexto, tendo em vista a migração e a concessão de residência aos venezuelanos, a permanência

desses imigrantes em Boa Vista tem facilitado o contato linguístico não só entre falantes de português e de espanhol, como também tem aproximado comunidades surdas de ambos os países. Evidentemente, assim como em outros espaços fronteiriços, é perceptível uma divisão social, cultural e linguística entre os sujeitos nela inseridos. No entanto, é nos espaços sociais, como a escola e as universidades, que estes sujeitos se encontram com um mesmo fim: o conhecimento. Frequentemente, a população surda brasileira chega a esses espaços com o objetivo de aprenderem melhor a língua portuguesa escrita; no caso dos surdos venezuelanos, além do português, buscam maior acesso à Língua Brasileira de Sinais.

É de se ressaltar que as divisões sociais podem ser consideradas uma característica bastante peculiar da capital do estado de Roraima, já que nela se concentra a maior parte de sua população. Assim, além do encontro entre imigrantes, há o constante contato entre diferentes etnias e línguas indígenas.

Freitas (2007, p. 101) aponta que:

[...] algumas identidades podem até ser conflitantes, pois o indivíduo poderá estar no centro de uma batalha de forças, voltando-se ora para uma identidade, ora para outra, dependendo dos interesses em jogo. Este fato é bastante observado em Boa Vista, capital do estado de Roraima, extremo-norte do país, que recebe imigrantes indígenas advindo das aldeias do interior do estado e até de estados vizinhos.

Podemos dizer que a cultura do outro será influenciadora do comportamento e das tomadas de

decisões de cada sujeito, pois se entende que a identidade é constituída a partir desse contato entre indivíduos. Dessa forma, a flexibilidade no convívio social entre as culturas migrantes e brasileiras, hoje, em Boa Vista, depende também da empatia e do interesse de cada um.

É importante mencionar que, quando nos remetemos ao termo “fronteira”, fazemos referência a um aspecto que vai além do espaço geográfico, tendo em vista que o processo de globalização traz uma flexibilização e novas significações ao termo. Refletir para além dos limites estabelecidos geograficamente traz para o diálogo as fronteiras enfrentadas socialmente na tentativa de uma inter-relação cultural e linguística dos grupos minoritários que são invisibilizados pela maioria.

A fronteira linguística e os seus (pré-)conceitos causam aflições e desconfortos. Pela língua, percebemos confrontos culturais e identitários. Nesse sentido, a hibridização e o multilinguismo são constituídos nessa relação fronteiriça; igualmente, são modificados e reconstruídos no contato com o outro, na língua e pela língua.

Berlatto (2009, p. 149) discute as fronteiras identitárias e considera que:

[...] toda a identificação é ao mesmo tempo diferenciação; no processo de identificação, o essencial é a vontade de marcar os limites entre “nós” e “eles” e, imediatamente, de estabelecer e manter o que chamamos de fronteira. [...] O que propicia a separação, a fronteira, é o desejo de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica. Assim, grupos bastante próximos culturalmente podem considerar-se totalmente estranhos uns em relação aos outros e até *hostis*, opondo-se sobre um elemento isolado do conjunto cultural.

Como se pode perceber, o sujeito não é identificado isoladamente, e, sim, a partir do grupo ao qual ele pertence. E sua identidade social apresenta-se por meio de um conjunto de traços que resultam nessas diversas interações, como nação, idade, gênero, classe social (CUCHE, 1999). Um desses traços, talvez um dos de maior importância, é a língua (ou variante linguística) que une os grupos de sujeitos.

É por essa razão que, ao refletir sobre as complexidades que envolvem a sociedade, a identidade e o contato entre diferentes grupos, a aprendizagem de uma segunda língua pelos imigrantes surdos venezuelanos exige também uma reflexão sobre as barreiras pelas quais a língua de sinais desses sujeitos tem passado.

A relação com a comunidade surda brasileira é essencial para esses sujeitos, pois essa é a principal forma de eles terem contato com a Libras. Com características de um grupo linguisticamente minoritário – aliás, muito mais minoritário<sup>5</sup> –, a diferença linguística entre esses sujeitos pode acarretar num isolamento social com graves consequências, pois, além de se afastarem do seu país, afastam-se também da comunidade surda de origem.

Para Silva e Bastos (2013, p. 3):

[...] na maioria das vezes o problema mais frequente para a pessoa surda é a carência de diálogo e de entendimento

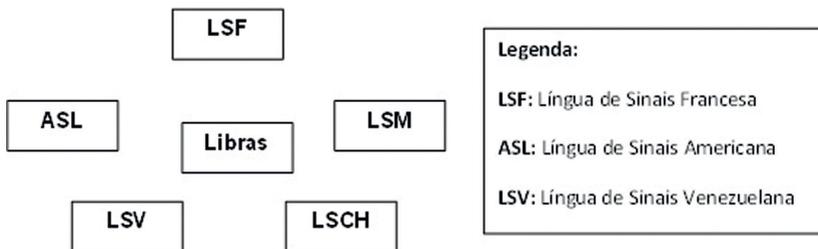
---

<sup>5</sup> Muito mais minoritário porque, historicamente, a comunidade surda brasileira já ocupa um lugar de minoria por não fazer uso da língua majoritária, o português (“uso”, quer dizer, nos padrões orais de uso dos ouvintes); a comunidade venezuelana, por sua vez, também carrega consigo um estatuto de minoria e de desprestígio social, revelado no uso da língua espanhola. Assim, os surdos venezuelanos carregam em si os pesos desses dois grupos: o da surdez e o da imigração.

dentro do próprio ambiente familiar, devido à falta de uma língua em comum, o que provoca inúmeros problemas no relacionamento.

Assim, a imersão dos surdos venezuelanos na comunidade surda brasileira possibilita a eles maior acessibilidade para uma possível reconstrução social, visto que a situação que os coloca nesse meio é tanto econômica, quanto política. Fazer parte da comunidade surda brasileira proporciona aos imigrantes diferentes conhecimentos, desde a aprendizagem da Libras até o entendimento do direito ao uso dela no Brasil e, dessa forma, colocam-se diante das lutas e conquistas desse grupo.

É importante ressaltar que a língua usada pelos surdos brasileiros, a Libras, é uma língua autônoma e diferente da LSV, dos surdos venezuelanos. No entanto, é possível perceber entre elas traços de familiaridade, conforme é apresentado no fluxograma de Cavalcante (2011, p. 255), abaixo, em que podemos perceber, também, a relação entre as Línguas de Sinais no continente americano. Ressaltamos: a Língua de Sinais Venezuelana e a Libras têm em suas raízes um parentesco, no entanto, como já mencionado, são linguisticamente diferentes.



Cavalcante (2011) argumenta que a maioria das línguas não está isolada, e as Línguas de Sinais também têm uma conexão histórica entre si. Assim, conseguimos compreender a proximidade entre a LSV e a Libras.

Segundo Gesser (2009), os surdos já foram proibidos de usar a língua de sinais e obrigados a oralizar para comprovar sua capacidade intelectual. Muitos até as mãos amarradas tiveram. Rocha (2009, p. 15) afirma que as narrativas sobre o período da educação de surdos apresentam “[...] ora o triunfo do oralismo e a proibição da Língua de Sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil”.

Conceber a surdez como uma questão identitária e não como uma deficiência nos possibilita a não cometer erros como os do passado. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua - L2 dependerá da primeira língua - L1. No caso dos sujeitos surdos brasileiros, de acordo com Moura (2013, p. 17),

[...] A LIBRAS, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa, seja na modalidade oral<sup>6</sup>, seja na modalidade escrita. Esse é o princípio que rege uma aquisição bilíngue para surdos que possa ser realizada com êxito.

Portanto, a aprendizagem de uma segunda língua (ou terceira, se pensarmos que dominam LSV e espanhol)

---

<sup>6</sup> Esclarecemos aqui que não defendemos a ideia de oralismo aos sujeitos surdos, como aconteceu no passado, para a educação de surdos. No entanto, Moura (2013) expõe a possibilidade de oralização pelos surdos; por isso, coloca a possibilidade de modalidade “oral” ou escrita de uma segunda língua.

por imigrantes surdos acontecerá de acordo com a sua L1, ou seja, a LSV. O tempo para aprender a nova língua será também influenciado pela sua primeira aquisição. Conforme Gesueli (1998, p 14):

[...] torna-se crucial, portanto, que o surdo tenha acesso a experiências com a língua de sinais, para que haja condições de interação, ou seja, de expansão das relações interpessoais e, conseqüentemente, de favorecimento para a construção da subjetividade.

### **As línguas de sinais em contato no contexto migratório**

Inicialmente, nesta seção, é importante que se apresente o ambiente em que os sujeitos surdos venezuelanos estão inseridos: em um ambiente familiar, onde a Língua de Sinais Venezuelana (LSV) e o espanhol são as línguas que circulam com mais frequência; e, no ambiente social, em que se deparam com a língua majoritária do país, o português. Portanto, reforçamos a necessidade e a importância do contato desses sujeitos com a comunidade surda brasileira, pois, ao aprenderem a Libras, adentram o primeiro grupo que os acolhe no Brasil: os surdos brasileiros. Estando inseridos entre os surdos brasileiros, têm mais chances de se integrar na sociedade ouvinte, em que deverão fazer uso do português escrito.

Durante a pesquisa, perguntamos aos surdos venezuelanos sobre o uso da Libras. A seguir, apresentamos as respostas que obtivemos, traduzidas para o português:

### **Em que lugares e com quem você utiliza a Libras?**

Sujeito 1: Quando me encontro com surdos brasileiros.

Sujeito 2: Em casa.

Sujeito 3: Em casa e no trabalho.

Sujeito 4: Em casa, mas compreendo pouco Libras.

Sujeito 5: Em casa.

Sujeito 6: No centro de surdos, em casa e com amigos.

Sujeito 7: Quando encontro surdos, eu aprendo Libras.

---

A partir das respostas, podemos perceber que o uso da Libras surge em diferentes contextos. No entanto, pode parecer curioso que a maioria dos sujeitos de pesquisa relate usar a Libras “em casa”, pois sabemos que este é um ambiente em que os surdos imigrantes estão reunidos. Então, por que não usam sua primeira língua, a LSV? Como dissemos anteriormente, os surdos participantes desta pesquisa residem em um local onde convivem com um surdo brasileiro, vindo do Acre, que viveu por alguns anos na Venezuela e, assim, aprendeu LSV. Este decidiu, então, vir a Boa Vista para auxiliar os amigos na aprendizagem da Libras. Sendo assim, priorizam o uso da Língua de Sinais Brasileira dentro de casa, a fim de que tenham maior contato com alguém que pode auxiliá-los nesse caminho de aprendizagem.

Identificamos, ainda, que os surdos que relatam usar a Libras em casa ou durante os encontros com amigos ainda estão em busca de trabalho e têm um contato mais restrito com surdos brasileiros. Por isso, alguns buscam o CAS – Centro de Apoio ao Surdo para aprender Libras. Este é

um lugar em que a interação com os surdos brasileiros é favorecida pelo ambiente.

Neste contexto, observamos que a aprendizagem da Libras é facilitada por seu uso em contextos informais, conforme relata o Sujeito<sup>7</sup> ao dizer que “quando encontro surdos<sup>7</sup>, aprendo Libras”.

De acordo com Silva (2000, p. 76) “[...] é apenas por meio de atos da fala que instituímos a identidade e a diferença como tais [...]”; inseridos em um ambiente multilíngue, os imigrantes usam a Libras no seu cotidiano, seja em casa, seja no trabalho, seja em encontros com amigos brasileiros. A língua, assim, é uma das ferramentas para reconstruir suas identidades, deixando intrínsecas, também, as diferenças de cada sujeito nesse contato.

---

**Por que você usa a Libras?**

Sujeito 1: Porque a Libras é o que utiliza aqui no Brasil e, dessa maneira, posso conversar com surdos brasileiros.

Sujeito 4: É a maneira de me comunicar com surdos no Brasil.

Os dados acima apresentam a importância dada ao contato com a comunidade surda brasileira; todavia, neste momento, é relevante lançarmos um olhar que ultrapasse o ato de comunicar-se, pois nele estão intrínsecos os desejos e anseios do ser humano. Entendemos que a interação dos imigrantes surdos com a comunidade surda brasileira

---

<sup>7</sup>Surdos: neste contexto, o sujeito de pesquisa refere-se especificamente aos surdos brasileiros.

pode evitar implicações no desenvolvimento emocional, social e intelectual, uma vez que as trocas nas relações com nossos pares nos fortalecem, uma vez que por meio dela partilhamos sentimentos, emoções, ideias e ideais.

Ressaltamos a importância dessa interação, sobretudo porque é comum presenciarmos situações de surdos que não têm contato com outros surdos. Silva e Bastos (2013, p. 3), por exemplo, mencionam que “na maioria das vezes, o problema mais frequente para a pessoa surda é a carência de diálogo e de entendimento dentro do próprio ambiente familiar, devido à falta de uma língua comum”, e isso pode provocar “inúmeros problemas de relacionamento”.

Agora, atentemos a esta fala:

---

**Sujeito 2: Meu marido me ensina para eu aprender Libras. Eu gosto de Libras.**

Neste momento, podemos perceber claramente a relação entre marido e mulher que se fortalece na aprendizagem da Libras e no ato de aprender junto ao seu companheiro e por meio dele. Um contato de mais intimidade e confiança, que permite a ela maiores questionamentos sobre determinados sinais, como nos informou em outros diálogos. O “gostar de Libras” para o sujeito surdo é também a representação de sua identidade, pois faz parte de sua cultura a língua de sinais, uma língua de modalidade visuogestual e que se difere das línguas orais.

Quadros e Massutti (2007, p. 8-9), ao citarem Jackendoff (1994, p. 83), afirmam que, além da importância de se destacar que a comunicação usada pelos surdos é efetivamente uma língua, a língua de sinais:

[...] parece ser completamente diferente de outras línguas já conhecidas como o inglês, o russo e o japonês. Isso significa que a transmissão não é através do trato vocal criando sinais acústicos que são detectados pelo interlocutor por meio da audição. Ao invés disso, os gestos do sinalizador criam sinais que são detectados pelo interlocutor por meio do sistema visual. [...] O sistema periférico é diferente, mas a atividade inerente é a mesma.

Nas entrevistas realizadas, os sujeitos de pesquisa mostram um desejo mesmo que tímido em estar em contato com surdos brasileiros e aprender a Libras. Esse possivelmente é um reflexo da proximidade entre as línguas. Porém, mesmo com línguas de modalidades idênticas, diferentes traços culturais em cada grupo surgirão, e estes podem ou não causar estranheza, pois sabemos que, apesar de a língua ser um dos fatores que interfere na construção de identidades, ela não é o único.

Agora, focamos as seguintes falas:

---

**Sujeito 3: Tenho amigos surdos Brasil, mas falo pouco Libras.**

**Sujeito 5: Uso para aprender mais com os amigos.**

Antes de discutirmos as respostas desses sujeitos, trazemos a fala de Sá:

Não há como negar que o uso da Língua de Sinais é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo, assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si (2002, p. 106).

Trazemos Sá (2002) para confirmar a importância do contato entre os sujeitos surdos imigrantes e os surdos

brasileiros em suas reconstruções identitárias. Fazemos essa leitura também nas respostas dadas pelos sujeitos observados.

Nos casos acima, por exemplo, podemos observar que a conjunção adversativa “mas”, na primeira resposta, pode ser interpretada como um posicionamento de que a migrante precisa de um aprendizado maior no que se refere à Libras, uma vez que agora tem amigos surdos brasileiros – e o fato de não saber Libras pode interferir diretamente nessas relações. As interações junto à comunidade surda brasileira evitam o isolamento linguístico, que, como dissemos, pode trazer consequências gravíssimas à vida desses sujeitos. Em contrapartida, o Sujeito 5 utiliza a o advérbio “mais” em sua fala, intensificando a importância do contato com surdos brasileiros para evoluir no aprendizado da língua.

---

Sujeito 6: Porque aqui a Libras faz parte da cultura do Brasil e respeito a Libras.

Sujeito 7: Porque a Libras é diferente, aprendo, gosto da cultura de Boa Vista e do costume da Venezuela.

Neste momento, atentamos para a relevância que os dados trazem sobre a cultura surda, valores que marcam também o respeito à história de uma comunidade linguística minoritária marcada por proibições, punições e exclusão.

Sacks (1998, p. 40), ao mencionar fatos históricos, diz que:

[...]os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua natural e, dali por diante, forçados a aprender o melhor que pudessem a língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso

da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

A fase do oralismo foi uma época que deixou grandes cicatrizes à comunidade surda, pois não se desconsiderou aí apenas a língua do sujeito surdo, como também a cultura que o envolvia. Marcada por barreiras impostas pela língua, essa parcela da comunidade ainda busca frequentemente fortalecer suas conquistas.

O respeito à Libras é o que a comunidade surda brasileira busca há décadas, por meio de movimentos sociais e políticas públicas. Destas, destacamos o Decreto 5.626/2005, recentemente alterado com o Decreto 9656/18, bem como a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A busca pelo respeito<sup>8</sup> da língua atravessa, por exemplo, a barreira de não ter o *status* de Língua Oficial em âmbito nacional, uma vez que, de acordo com Brasil (2017), o Art. 13. da Constituição Federal Brasileira diz que apenas “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do

---

<sup>8</sup> Neste contexto, “respeito” refere-se à “valorização”, ao reconhecimento do status lingüístico da Libras, bem como aos direitos de usar sua língua materna.

Brasil”, o que limita o povo surdo de ter acesso a diversas informações oficiais em sua língua materna.

Portanto, percebemos que os imigrantes surdos demonstram uma preocupação em respeitar os valores culturais dessa comunidade, visto que, no seu país, a busca pelo reconhecimento da língua de sinais também vem de longa data. Conforme Pietrosevoli (1989) citado por Oviedo, Rumbos e Pérez (2004, p. 15):

[...] somente a partir de 1989 que a Língua de Sinais Venezuelana recebe tal denominação e é usada em situações formais de interação com essa língua, bem como em textos acadêmicos escritos em espanhol”. [...] As primeiras referências reconhecidas indicam que, em 1950, um grupo de pessoas surdas fundou a Associação Surda e Muda de Caracas. O líder desse grupo era José Arquero Urbano, um imigrante surdo espanhol [...].”<sup>9</sup>

Os sujeitos de pesquisa destacam com clareza que há diferenças entre a língua de sinais existente na fronteira, assim como as diferenças culturais, porém sem deixar de transparecer que se reconhecem nas duas culturas. O gostar da Libras permite que o sujeito não se isole e busque compreender a sociedade em que está inserido.

Ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisas, podemos observar que suas identidades despontam vivências e relações que são intrínsecas a cada sujeito. Os dados revelam que a Libras é usada no contato com amigos, no Centro de Apoio aos Surdos, no trabalho e em casa. O anseio em aprender e usar a Libras mostra uma evidente necessidade de estabelecer uma relação com

---

<sup>9</sup>Tradução nossa.

outros sujeitos surdos; o desejo de aprender; a consciência de que as línguas de sinais são diferentes; o respeito à cultura e à comunidade surda brasileira.

E a identidade, segundo Cuche (1999, p. 177), “é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos grupos com os quais está em contato”; ela é, assim, “um modo de caracterização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas [e] [...] para definir a identidade de um grupo”. Sendo assim, o importante “não é inventariar seus traços culturais distintos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural”.

Logo, apesar de apresentarem traços culturais distintos, vemos que a comunidade surda brasileira tem se mostrado acolhedora com os surdos venezuelanos; mesmo linguisticamente diferentes, buscam juntos seus direitos e a valorização da cultura surda.

A seguir, apresentamos um trecho de uma das conversas que registramos no encontro entre as comunidades surdas de Brasil e Venezuela:

Sujeito 8 – Libras é diferente. Você precisa aprender a Libras, porque aqui é Brasil, onde se usam português e Libras.

---

É importante que mencionemos que, durante seus discursos, os surdos venezuelanos fazem uso tanto da Libras, quanto da LSV, misturando as línguas inclusive. Das histórias contadas durante as rodas de conversa, todos dizem acreditar ser importante a vinda dos surdos venezuelanos ao Brasil e esclarecem que gostam de realizar essa troca e aprender outras línguas de sinais.

O Sujeito 8, acima, destaca a importância em aprender a Libras, pois é a Língua Brasileira de Sinais e precisa ser respeitada, assim como o português. Nesse momento, ele coloca, em pé de igualdade, as duas línguas como genuinamente pertencentes ao Brasil.

### **A reconstrução identitária por meio do contato linguístico**

As fronteiras territoriais são espaços nos quais podemos entrar em contato direto com nossas diferenças. Woodward (2000) faz referência à história contada por Michael Ignatieff sobre dois soldados, um croata e outro sérvio, que, ao mesmo tempo em que se veem diferentes por questões históricas marcadas pela guerra, em outros momentos entendem-se como iguais.

É natural do homem negar aquilo que não o representa e, assim, reforçar aquilo que é. Como exemplo disso, observamos as falas de alguns imigrantes surdos venezuelanos ao se apresentarem no curso de Línguas Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Roraima:

Sujeito 7: Oi, meu nome é [...] e este é meu sinal. Eu não sou brasileira, sou venezuelana.

Sujeito 4: Olá, meu nome é [...] e este é meu sinal. Nasci na Venezuela, não no Brasil, mas agora moro aqui. Sei pouco Libras ainda, mas quero aprender.

Como podemos ver, ao mesmo tempo em que expressam o que não são, afirmam sua identidade. Este não foi o único momento em que percebemos a importância dada às características culturais e identitárias de cada um.

Em outras situações, durante o curso, quando realizadas atividades focadas numa abordagem comunicativa, observamos que os imigrantes surdos, ao se apresentarem entre os participantes, pela segunda vez, reafirmaram sua identidade, conforme segue:

Sujeito 2: Oi, tudo bem? Eu sou surda, casada com ele (aponta para o esposo), tenho 5 filhos. Nasci na Venezuela, mas moro no Brasil.

Sujeito 7: Oi, tudo bem? Eu sou surda. Nasci na Venezuela, mas, quando pequena, fui morar na Colômbia. Aprendi língua de sinais primeiro na Colômbia, depois cresci, voltei para Venezuela, aprendi Língua de Sinais Venezuelana e agora aprendo Libras porque moro no Brasil.

Em uma primeira aproximação, pode parecer ser simples destacarmos essas características das falas dos migrantes, o que integra suas identidades. Todavia, segundo Silva (2000, p. 74), “A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’”. Desse modo, a identidade parece ser concebida como “uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um fato ‘autônomo’. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a diferença é também entendida como um fator independente, apesar de estar em constante relação com a identidade. Separá-las pode ser, talvez, impossível, pois quando estes sujeitos afirmam “sou venezuelano”, eles negam outra identidade. Silva (2000) reforça que “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75).

Ao analisar o diálogo dos sujeitos acima, vemos a importância do contexto mencionado pelo Sujeito 7: surda, venezuelana, que se mudou para Colômbia, onde aprendeu sua primeira língua de sinais. Nesse momento, percebemos que ela sente a necessidade de mostrar a todos que sua primeira língua não é nenhuma das duas línguas de sinais apresentadas naquele contexto, mas outra, a Língua de Sinais Colombiana, que faz parte da sua identidade.

Identidade e diferença carregam, então, uma característica em comum: ambas resultam de ações da criação linguística, ou seja, surgem da/pela linguagem; portanto, partem das ações sociais e culturais de cada sujeito que, por meio do discurso, as estabelece como tais.

Assim, o envolvimento entre língua e sociedade se destaca na constituição identitária nos dados do Sujeito 7, que faz questão de apresentar sua primeira língua e ensiná-la aos participantes do curso. Com uma identidade híbrida, exhibe, de forma clara, a importância de cada língua ter sido adquirida nos diferentes momentos de sua vida. Sua identidade, assim como a dos demais, se reconstrói constantemente, pois a interação entre as diferentes culturas lhe permite ser esse sujeito estável, fragmentado e constituído pelas diferenças.

Sabemos que o sujeito é um ser social e está exposto às convenções sociais de onde vive. Dessa forma, ele define sua língua por meio de escolhas proeminentes disponíveis no seu meio linguístico, o que constituirá cada um de seus discursos, sem esquecer-se da interlocução que precisa manter com o outro (XAVIER; CORTEZ, 2007).

Certamente, cada sujeito se constitui em si e nas relações que constrói com os outros, e, assim, forma a consciência daquilo que é; logo, as relações desfeitas não são o centro da reconstrução identitária, mas sim aquelas que lhe permitem compartilhar histórias de épocas e culturas iguais ou diferentes, mas que são únicas e irreprísáveis. Geraldi (citado em XAVIER; CORTEZ, 2007, p. 81) diz “[...] as margens, que estão fora do rio, é que definem o rio”. Em outras palavras, o que determina a formação de cada sujeito é aquilo que está exterior a ele, embora internalizado.

Essa relação pode ser observada no contato linguístico entre esses sujeitos sociais, pois a língua está diretamente relacionada com a sociedade em que estão inseridos e com/por ela expõem naturalmente sua cultura e reconstróem sua identidade no contato com as diferenças entre as nações e os grupos que as representam.

Fairclough (2001) diz que as identidades sociais surgem nas/pelas relações com o outro. Portanto, é pela prática social que o discurso emerge. Dessa forma, as ações de cada sujeito, mesmo que dialógicas, incidem numa relação também de poder sobre o outro e sobre si, que se relaciona a fatos históricos e culturais, nos quais a essência das identidades se constitui.

Segundo Cuche (1999, p. 176),

[...] nos Estados Unidos, na década de cinquenta conceituou-se a ideia de identidade cultural. Nesta época buscaram-se instrumentos de pesquisa para analisar os problemas de integração entre os imigrantes. [...] Essa abordagem que concebia a identidade como quase

imutável e determinando a conduta dos indivíduos seria em seguida ultrapassada por concepções mais dinâmicas que não veem a identidade como um dado independente do contexto relacional.

Portanto, em tempos de pós-modernidade, refletir sobre a “identidade” significa falar de relações sociais, econômicas e políticas. Identidade e cultura, para o autor, claramente não têm um único significado, embora seja impossível isolá-las. Nesses contextos, assim, identidade e cultura fazem emergir possibilidades relacionais diversas, que podem ser tanto de identificação com o outro, quanto de exclusão do diferente. A necessidade de colocar as questões identitárias e culturais em discussão tem sido uma maneira diplomática de repensar o outro dentro de seus direitos de igualdade.

## **Considerações**

Ao propormos um diálogo reflexivo sobre sociedade e línguas de sinais em contexto multilíngue, buscamos lançar olhares sobre processo migratório de surdos venezuelanos em Boa Vista.

A imersão numa sociedade plural faz que nos conectemos a fatores linguísticos que podem interferir diretamente na identidade de cada sujeito. Essas transformações sociais apresentam fatores que envolvem questões de etnia, religião, orientação sexual, gênero ou nacionalidade.

Portanto, atingem diretamente nossa identidade. Deixamos de ser sujeitos centrados e solidificados; somos, então, passíveis de mudanças. Dessa forma,

deparamo-nos com fatores que podem interferir em nossas construções, pois somos parte daquilo que Hall (2005) chama de deslocamento ou descentração do sujeito. Assim, enfrentamos nossas “crises de identidade”, o que também nos reconstitui.

Ao refletirmos sobre sociedade, línguas, identidades e culturas que circulam no espaço fronteiriço, vemos que não podemos confinar nossos pensamentos somente às línguas orais, visto que o reconhecimento de um povo é dado também pela sua língua, e a fronteira linguística, assim como o território que ela representa, é também produto da socialização entre os atores sociais nela inseridos.

Pertencentes a um grupo linguisticamente minoritário, os sujeitos surdos imigrantes, usuários das línguas de sinais, tornam-se invisíveis, e sua identidade é, muitas vezes, ocultada por meio da língua do outro.

Conforme aponta Hall (2005), as identidades estabilizadoras da sociedade foram se extinguindo, dando espaço às novas e fragmentadas identidades. O autor chama esse processo de “crise de identidade”, pois compreende que ele se dá por ações bem mais amplas e intrincadas das quais faz parte também a sua relação com o outro.

Dessa forma, buscamos, neste estudo, refletir sobre as perspectivas do processo de reconstrução identitária e fazer uma relação deste com o contexto que envolve as línguas de sinais na fronteira entre Brasil e Venezuela.

Para muitos, ser surdo no Brasil é ter o diagnóstico de um futuro não tão promissor, de incapacidade, sem muitas oportunidades. Muitos estrangeiros submetem-se

à mão de obra barata; em alguns casos, ao trabalho escravo, que os torna praticamente invisíveis em determinadas regiões. Nesse sentido, preocupamo-nos com o imaginário nacional sobre o futuro de imigrantes e surdos no Brasil.

Os indivíduos surdos, que chegam ao Brasil pela fronteira da Venezuela, são usuários da língua de sinais do seu país de origem, buscam contato imediato com a comunidade surda brasileira e, pelo contato diário e encontros informais, vão aprendendo a Libras e compreendendo o português brasileiro na forma escrita.

Criar estratégias para que estas comunidades minoritárias possam atuar de forma mais efetiva na sociedade tem sido uma busca de instituições como a Universidade Federal de Roraima, por meio do curso de Letras-Libras Bacharelado, que oferece cursos de Libras e português na modalidade escrita.

Segundo Day, (2005) até meados dos anos 1990, no que se refere às línguas orais, pouco havia na literatura sobre a realidade das fronteiras linguísticas brasileiras. Já o contato entre as línguas sinalizadas, mesmo no século 21, continua anulado no contexto fronteiriço. Logo, cabe reforçar a importância de colocar as línguas de sinais em circulação nos ambientes acadêmicos para que, assim, possamos refletir e buscar diferentes formas de valorizar a língua de cada sujeito neste contexto, visto que esta é parte de uma identidade individual, coletiva e social.

Dessa forma, a cultura e a política muitas vezes interagem de forma falha. Apesar disso, a sociedade roraimense constitui-se de maneira híbrida pela relação

com o outro. Neste contexto multilíngue, ela se move na interculturalidade e na internacionalidade, o que a torna uma sociedade transcultural e transnacional.

A relação da língua no processo de reconstrução identitária transpareceu pelos dados gerados no grupo foco da pesquisa. Os imigrantes surdos apontaram a importância de usar a sua língua, e de serem reconhecidos por ela, assim como de aprender a língua do outro.

Quanto às relações de poder, elas surgem, porém de maneira natural e tranquila, visto que estão no Brasil. Aprender a Libras se torna algo mais incisivo quando vinda dos surdos brasileiros. O contato linguístico entre surdos de diferentes países, quando instituído, possibilita aos imigrantes o conhecimento não só de uma língua, mas de uma cultura diferente da sua e, assim, se reconstruir constantemente.

Essa reflexão permitiu-nos um olhar mais atento sobre o lugar em que vivemos. Roraima coloca-nos em um contexto de hibridismo, e a fusão entre as tradições permite-nos observar o contato entre línguas e culturas que formam e transformam diferentes identidades.

Logo, as regiões fronteiriças apresentam-se com características relevantes no que se refere ao multilinguismo. O envolvimento dos sujeitos nesse universo, em que duas ou mais línguas entram em contato diariamente, favorece as pesquisas na área da Linguística.

Reforçamos, assim, que as pesquisas que tratam do bilinguismo entre línguas orais e línguas de sinais são frequentes, porém com um viés partindo sempre das línguas orais. O contato entre as línguas de sinais

(apenas) ainda é um campo que necessita de estudos mais sistematizados. Isso reforça a relevância da pesquisa, envolvendo o contato entre línguas de sinais, especialmente nas fronteiras brasileiras, espaço em que o multilinguismo sinalizado é frequente e a invisibilidade social desses sujeitos permanece.

## Referências

BERLATTO, O. A construção da Identidade Social. *Revista do Curso de Direito da FGS, Caxias do Sul*, ano 3, n. 5, jan./jun., 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Decreto 9.656 que Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. *PAS - Pesquisa Anual de Serviços, 2010*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Resolução Normativa CNIg nº 126 de 02 de março de 2017*. Publicada no Diário Oficial da União, em 03 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=338243>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAVALCANTE, M. C. B. Sociolinguística. In: FARIA, E. M. B; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011, v. 3.

CUCHE, Dênys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DAY, K. C. N. Fronteiras Linguísticas e Fronteiras Políticas: Relações Linguísticas e Sócio-históricas na Fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. *Cadernos de Letras da UFF, Niterói*, Dossiê: Língua em uso, n. 47, p. 163-182, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, A. Construção do Sujeito nas Narrativas Orais. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, 2007.

GESSER, A. *Libras, que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. 1998. 162f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e de Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOURA, M. C de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?*. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

OVIEDO, A.; RUMBOS, H.; PÉREZ, Y.; El estudio de la Lengua de Señas Venezolana: En: F. Freites y F.J. Pérez (eds.) *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; MASSUTTI, M; CODAS Brasileiros. Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ROCHA, S.M. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação e surdos*. Manaus: EDUA, Comped, INEP, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T.T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, L. S.; BASTOS, T. Pais ouvintes e filhos surdos: impasses na comunicação. *Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, Cruz das Almas, n. 8, ano 4, p. 25-34, jun. 2013.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

WOODWARD. Kathryn, Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. *Conversa com Linguistas: Virtudes e Controvérsias da Linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

**“DIARIA O FIXO”: FOTOGRAFIAS  
SOCIOLINGUÍSTICAS DE BOA VISTA –  
RORAIMA E AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA  
AS PESQUISAS DO CONTATO LINGUÍSTICO NA  
FRONTEIRA<sup>10</sup>**

Rodrigo Mesquita<sup>11</sup>

A posição geográfica do estado de Roraima, localizado no extremo norte brasileiro, com fronteiras internas (com os estados do Pará e Amazonas) e internacionais (com a Venezuela e República Cooperativista da Guiana), favorece o contato entre línguas e suas variedades, o que proporciona uma condição favorável para o multilinguismo. Do contato entre as gramáticas das línguas são produzidos fenômenos sujeitos às restrições de ordem linguística e ainda às variáveis sociolinguísticas que surgem das relações interétnicas, interculturais e demais questões socioculturais próprias da relação fluida entre indivíduos e as comunidades de fala em que transitam (HYMES, 1972).

Este capítulo coloca foco nas características gerais dos contatos linguísticos em Roraima, mais especificamente

---

<sup>10</sup> Este estudo foi realizado no âmbito do projeto de pesquisa “Mapeamento sociolinguístico para promoção da conscientização e autonomia linguística e sociocultural dos povos indígenas do estado de Roraima”, registro 01/2018 PRPPG/UFRR e do grupo PLEI – Povos, Línguas e Educação Indígena do estado de Roraima - CNPq, coordenado por Adriane Menezes e por Rodrigo Mesquita.

<sup>11</sup> Doutor e Mestre em Letras e Linguística (UFG). Professor Adjunto na Universidade Federal de Jataí (UFJ). Professor do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFRR) e pesquisador associado ao Núcleo Histórico Socioambiental (NUHSA).

envolvendo as línguas portuguesa e espanhola na capital Boa Vista, ponto culminante de uma trança linguística que possui raízes em espaços diversos. O contexto envolve o contato entre a língua portuguesa, a Libras, as línguas de fronteira (espanhol, inglês e as línguas de sinais estrangeiras) e mais de uma dezena de línguas indígenas de famílias linguísticas diferentes, faladas nas zonas rural e urbana do estado mais setentrional do território brasileiro. Na última década, a imigração de venezuelanos falantes de espanhol, de línguas indígenas e da língua de sinais venezuelana (LSV)<sup>12</sup> impulsionou a complexidade do contexto e intensificou o contato entre as línguas na capital roraimense.

Entre as variáveis sociolinguísticas atuantes, é justamente a velocidade com que as mudanças no contexto roraimense têm ocorrido e os eventos de fala emergentes no contexto pesquisado, como procuro demonstrar, um fator determinante na composição do quadro sociolinguístico no

---

<sup>12</sup> Além do contato entre português e espanhol, há ainda o contato entre as principais línguas de sinais do Brasil e da Venezuela, respectivamente, a Libras e Língua de Sinais Venezuelana - LSV. Embora não esteja no escopo do nosso recorte investigativo, é pertinente apontar alguns trabalhos recentes que têm se dedicado ao entendimento do contato envolvendo a Libras e a LSV. O trabalho de Cruz (2019) é pioneiro ao descrever e analisar as funções sócio-pragmáticas do code-switching envolvendo o par de línguas de sinais na capital roraimense. Araújo e Bentes (2018) descrevem particularidades da comunidade surda em Boa Vista, em especial a comunidade emergente que inclui os surdos venezuelanos, observa fenômenos de contato do bilinguismo unimodal e bimodal e aponta para uma possível situação diglósica envolvendo as línguas de sinais no contexto estudado. Estudos sobre as línguas faladas por grupos de imigrantes indígenas venezuelanos em Roraima ainda se constituem como (mais) uma lacuna a ser preenchida para o amplo entendimento da situação.

qual os fenômenos de contato e modos de fala específicos se constroem. Assim como imagens que representam momentos importantes, registramos, em Boa Vista, algumas fotografias sociolinguísticas<sup>13</sup> que são analisadas com o objetivo de contribuir para o melhor conhecimento da diversidade e complexidade da situação sociolinguística de Roraima, amplificada atualmente pela imigração venezuelana.

A perspectiva teórico-metodológica adotada foi a da Etnografia da Comunicação de Hymes (1972; 1986), através da qual nos orientamos na observação de eventos de fala na modalidade escrita característicos do contexto em questão, em que fenômenos de contato – em especial, o *code-switching* – são analisados qualitativamente. Como suporte para a análise linguística e extralinguística do *code-switching* (doravante, CS), os modelos teóricos desenvolvidos por Myers-Scotton (1993a; 1993b; 2002) são retomados parcialmente.

Espera-se, ademais, apontar frentes de investigação para estudos dos contatos em Roraima, assim como para o avanço de pesquisas de natureza sociolinguística para subsidiar políticas linguísticas de acolhimento para as populações mais vulneráveis e para a valorização da diversidade linguística e sociocultural característica dos contextos fronteiriços.

O capítulo está organizado em quatro partes: na primeira, explanamos sucintamente sobre o contexto; na segunda, delimitamos os pressupostos teórico-metodológicos que guiaram a coleta dos dados, assim como

---

<sup>13</sup> Tomamos emprestado o sugestivo termo que dá título ao livro de Fernando Tarallo (1989).

os sujeitos da pesquisa e os eventos de fala que compõem o corpus; na terceira, descrevemos e analisamos os dados coletados e, por fim, discutimos o alcance, as limitações e as perspectivas a partir dos resultados das análises.

### **Delimitação do contexto: a fronteira em movimento**

O estado de Roraima já é historicamente conhecido pela sua diversidade sociocultural e linguística. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo 2010 - Roraima é, proporcionalmente, o estado brasileiro com maior concentração de povos indígenas do país. Essa população indígena é composta por povos de mais de uma dezena de etnias diferentes, sendo a maioria pertencente à família linguística Karib (Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Wai-wai, Patamona, Wamiri-Atroari e Yekuana), além dos Wapixana (família Aruak) e dos Yanomami (língua isolada), que falam quatro línguas ou ramificações: Sanuma, Yanomami, Ninan/Yanan e Yanomam (MIGLIAZZA, 1972). Estes povos ocupam atualmente 32 terras indígenas homologadas (46,2% do território do Estado de Roraima), geograficamente distribuídas em 11 regiões: Amajari, São Marcos (alto, médio e baixo), Baixo Contigo, Serra, Surumu, Raposa, Serra da Lua, Murupu, Wai-wai, Taiano e Yanomami.

Tamanha diversidade cultural e linguística tem crescido em Roraima, especialmente nos últimos cinco anos, em razão da imigração dos vizinhos venezuelanos, igualmente caracterizados pela diversidade de culturas e línguas.

A crise política na Venezuela, marcada pelas disputas entre o chavismo e seus opositores desde o início deste século, agravou-se após a morte de Hugo Chávez, em 2013. A crise econômica, já embrionária mesmo antes da posse de Nicolás Maduro, vice de Chávez, tomou proporções alarmantes a partir no ano seguinte (2014), quando a desvalorização internacional do petróleo atingiu diretamente a economia do país. A principal fonte de riqueza venezuelana e da qual o país se tornou excessivamente dependente, ao perder valor no mercado internacional, fez cair abruptamente o Produto Interno Bruto (PIB) da nação sul-americana.

O dinheiro da venda do petróleo, em parte destinado à importação de itens básicos que a Venezuela não produzia na indústria e na agricultura, então escasso, culminou gradativamente com o desabastecimento do mercado venezuelano. Aliam-se a tais fatos a gestão controversa do governo venezuelano e as sanções do governo estadunidense liderado por Donald Trump (a partir de 2017), o que transformou a crise econômica da Venezuela na maior já vivenciada pela população. Queda do PIB, inflação desmedida, altas taxas de extrema pobreza, salário mínimo insuficiente mesmo para a alimentação básica e violência institucional são alguns dos fatores que não deixaram outra alternativa a boa parte da população: deixar o país.

Dados<sup>14</sup> do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e da Organização Internacional para as Migrações (OIM) apontaram, em

<sup>14</sup>Dados divulgados em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/>. Acesso em 22 de jul. 2019.

junho de 2019, que o número de venezuelanos que deixaram seu país de origem alcançou a marca de 4 milhões. Os dados também mostraram que a grande maioria dessas pessoas se refugiaram em países latino-americanos, entre eles, o Brasil, que recebeu 168 mil imigrantes venezuelanos.

A principal porta de entrada é o município roraimense de Pacaraima, que faz fronteira com a Venezuela. Por lá, cruzam a fronteira diariamente em média 600 pessoas, fluxo que aponta para o agravamento progressivo da situação. A interiorização dos imigrantes, realizada pelo Exército Brasileiro por meio da Operação Acolhida, contabilizou mais de 12 mil imigrantes<sup>15</sup> interiorizados para outras regiões do Brasil, principalmente para os estados do Amazonas, São Paulo e Rio Grande do Sul. As políticas de acolhimento do Estado brasileiro, no entanto, são insuficientes diante de tamanha demanda. Muitos imigrantes acabam se instalando em Boa Vista, distante a pouco mais de 200 quilômetros da fronteira.

Um levantamento realizado pela prefeitura de Boa Vista em 2018<sup>16</sup> estimou que 25 mil venezuelanos já viviam na capital, número correspondente a 7,5% da população do município. Além disso, o perfil dos refugiados em Boa Vista indicou que: 98% dos imigrantes em Boa Vista são venezuelanos, sendo

<sup>15</sup> Dados do Exército Brasileiro, por meio da Operação Acolhida, disponíveis em: <https://www.defesa.gov.br/noticias/57317-operacao-acollhida-mais-de-12-mil-imigrantes-ja-foram-interiorizados>. Acesso em 22 jul. 2019.

<sup>16</sup> Os resultados do levantamento foram apresentados pela prefeitura em uma coletiva realizada no dia 18 de junho de 2018, no Palácio 9 de Julho. Outras informações disponíveis em: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2018/06/prefeita-apresenta-resultado-do-mapeamento-de-venezuelanos-que-vivem-em-boa-vista>. Acesso em 03 jul. 2019.

que 74% tem entre 15 e 60 anos; 57% são homens; 82% dos chefes de família pretendem trazer seus familiares que estão na Venezuela; 65% são solteiros e desses, 60% são mulheres, 22 % são crianças até 11 anos; 43% possui cartão do SUS e 73% foram vacinados no Brasil; 81% trabalharam na Venezuela mesmo que informalmente, 68% perderam o emprego nos últimos 3 anos, o que evidencia que são mão de obra economicamente ativa; 65% estão desempregados em Boa Vista, sendo que 90% destes não recebem nenhum tipo de ajuda e 10% moram em espaços públicos. O levantamento também apontou que 2.094 crianças venezuelanas estavam matriculadas na rede pública de ensino em 2018 e quase metade (47%) dos atendimentos nas Unidades Básicas de Saúde de Boa Vista já eram destinados a estrangeiros.

Desamparados e desesperados, os imigrantes venezuelanos precisaram (e precisam!) de ajuda. E foram, então, suplicar pela ajuda nas ruas, através de cartazes, placas, bilhetes, pedidos nos sinais e demais locais públicos onde pudessem ser notados. Precisando ser ouvidos, a língua aparece como uma barreira.

### **Pressupostos teórico-metodológicos**

Do mesmo material com que se constroem barreiras, também se constroem pontes. A flexibilidade característica das línguas se faz latente nos contextos em que o contato entre povos culturalmente distintos é eminente, trazendo à tona fenômenos, à primeira vista, percebidos como simples “mistura”, “erro”, “interferência” ou “caos” linguístico. Braz (2010), que realizou estudo sobre as línguas, identidades e

representações em Pacaraima<sup>17</sup>, realizou entrevistas em que captou a percepção dos brasileiros que vivem na cidade sobre o contato entre o português e o espanhol:

P.: Na sua opinião, pelo que o senhor vê, que língua que se fala aqui no comércio de Pacaraima?

Jair: Aqui é portonhola, portonhola ((ele ri)). É um *poquito* de brasileiro, um *poquito* de venezuelano, né? Um pouco de espanhol e um pouquinho de português, né?

P.: Ah, tá...

Jair: Aí mistura, tá? Portonhol! É o que nós falamos aqui.

P.: Ah... tá certo...

Jair: Metade, metade, né?

(BRAZ, 2010, p. 100)

No exemplo, o fenômeno observado é o *code-switching* (CS): Jair alterna entre o português (a língua base no ato de fala e também a sua primeira língua) para o espanhol, com a inserção do modificador *poquito*, com o intuito de exemplificar justamente o que ele chama de *portonhola* ou *portonhol*. Grosjean (1982, p. 145-146) define o CS como “o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional”. Em outro exemplo, o fenômeno linguístico que aparece é o empréstimo:

Helen: Ah, o portunhol é bastante usado, aqui é bastante usado, tem muito... se tu for frequentar cada uma dessas *tendas* aí, tu vai ver como é muito usado o portunhol.

(BRAZ, 2010, p. 99)

Como observa a autora, “sobre o uso do termo *tendas*: Helen apropria-se da palavra “*tiendas*” e a

---

<sup>17</sup> Em Pacaraima, município criado em 1995 e situado a alguns metros da fronteira Brasil/Venezuela, já experimentava o contato cotidiano entre as línguas e culturas mesmo antes da imigração em massa iniciada em meados de 2013.

hibridiza, aportuguesando-a a partir da supressão do ditongo “ie”, típico do espanhol” (BRAZ, 2010, p. 100). Nesse caso, a colaboradora da pesquisa sequer tem consciência de que está utilizando um termo de origem do espanhol que, em português, geralmente equivale a ‘loja’, ‘estabelecimento (comercial)’ ou ‘comércio’. Trata-se de um termo emprestado da língua fonte (no caso, o espanhol), adaptado morfofonologicamente para a língua alvo (o português). Essa adaptação é justamente um dos critérios utilizados para distinguir o empréstimo do *code-switching*, uma vez que os empréstimos, diferentemente do CS (mas nem sempre), passam pelos filtros da língua alvo de modo a serem incorporados ao seu léxico e a terem seu uso adotado pela comunidade de fala e não apenas por falantes isolados, em atos de fala muito específicos.

No entanto, como alerta Gardner-Chlorus (2009), as fronteiras para distinguir entre os fenômenos é tênue e não há maneiras confiáveis para distinguir sincronicamente empréstimos e CS. De acordo com autora, estudos de caráter mais longitudinal, com a observação de categorias gramaticais, deslocamento de sinônimos na língua nativa e integração morfofonêmica com a língua envolvente seriam, então, as formas mais confiáveis para realizar tal tarefa<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Estudos sobre os empréstimos linguísticos podem, portanto, exigir abordagens etnográficas realizadas em um período de tempo necessário para averiguar a consolidação de itens lexicais ou outros tipos de morfemas no âmbito das comunidades de fala. Os trabalhos de Juvêncio (2018) e Mesquita (2009) são alguns exemplos de trabalhos realizados sob tal perspectiva. Estudos desse tipo são desejáveis e importantes para o entendimento das configurações do contato entre povos e culturas e das as línguas por eles utilizadas. Fica, assim, vislumbrada mais uma janela para ser contemplada em trabalhos futuros.

Ainda que o período no qual se deu a coleta de dados para a presente pesquisa compreenda pouco mais de dois anos (2016-2018), não considero tempo suficiente para observar a consolidação de empréstimos. Como já fiz em outros estudos (MESQUITA, 2015; 2016), considero ambos os fenômenos como parte de um contínuo, por estarem sujeitos, como mostra Myers-Scotton (1993a), aos mesmos procedimentos morfossintáticos durante a produção da linguagem e são tratados, a princípio, como *code-switching*.

Os fenômenos observados intuitivamente por Jair, Helen e outros participantes da pesquisa realizada por Braz (2010) são característicos do bilinguismo (ou multilinguismo) que, para os propósitos deste trabalho, é observado a partir do ponto de vista social<sup>19</sup>. Isso significa dizer que o bi/multilinguismo será analisado no âmbito da *comunidade de fala*, definida nesse trabalho como a comunidade boavistense – melhor delimitada mais adiante. Antes, porém, é necessário entender melhor tal conceito, assim como outros conceitos e métodos elaborados para uma abordagem etnográfica do comportamento comunicativo de uma dada comunidade: a *etnografia da comunicação*. Para o linguista Dell Hymes,

em suma, uma comunidade de fala pode ser, efetivamente, uma comunidade específica ou parte dela; um campo linguístico delimitado por um repertório de variedades; um campo de fala delimitado por um repertório de padrões de fala. A rede de fala é a união efetiva entre os dois últimos aspectos. (HYMES, 1986 apud PAULA, 2014, p. 120)

---

<sup>19</sup> O bilinguismo, como explica Wei (2006), também pode ser visto a partir do ponto de vista individual. Além disso, pode ser analisado com diferentes propósitos e perspectivas: além da (socio)linguística, da sociologia da linguagem, da educação, da psicologia e das neurociências.

A *etnografia da comunicação* (ou *etnografia da fala*), tal como proposta por Hymes (1972), delimita métodos e conceitos para análise etnográfica do comportamento cultural e hábitos comunicativos compartilhados por uma dada *comunidade de fala*.

Hymes observou que há diferenças significativas entre as comunidades em relação aos modos de falar, assim como em relação aos significados e papéis atribuídos à fala. Tais diferenças são culturalmente sensíveis e socialmente constituídas, na medida em que normas, valores, crenças e demais referências culturais estão intrinsecamente relacionadas aos hábitos comunicativos da comunidade de fala, assim como as funções sociais desempenhadas pela fala dão forma aos traços linguísticos observáveis nos *atos de fala*. Estes, por sua vez, são unidades de análise – não redutíveis ao nível da sentença ou outras delimitações gramaticais – que devem ser consideradas nas dimensões sintagmáticas e pragmáticas. Através de uma realização única, ou mesmo seqüências de atos de fala, constituem-se os *eventos de fala*.

As *situações de fala*, por sua vez, referem-se aos contextos situacionais nos quais se dão os eventos de fala ou mesmo a ausência de tais eventos. Paula (2014), retomando a obra de Hymes, relaciona os conceitos elaborados do âmbito da etnografia da comunicação, com exemplo ilustrativo utilizado pelo autor:

Um evento [de fala] pode constituir em um único ato de fala, mas, em geral, ele compreende vários atos de fala. Hymes (1986) exemplifica as nuances dessas definições citando uma festa (uma situação de fala); uma conversa durante a festa (um evento de fala); uma piada durante a conversa (um ato de fala). (PAULA, 2014, p. 120)

A seleção de dados que constitui o recorte do presente estudo se deu, portanto, a partir dos conceitos e pressupostos da etnografia da comunicação e foi assim orientada:

- A *comunidade de fala* considerada é a comunidade boavistense, não restrita às barreiras geográficas e tampouco aos nascidos ou com residência fixa em Boa Vista. Enquanto unidade social, a comunidade boavistense abarca toda complexidade e diversidade sucintamente descrita na seção anterior, assim como o repertório de variedades dela característico;
- As *situações de fala* observadas foram restritas às interações em locais públicos (calçadas, ilhas, ruas, sinais e praças públicas) em que imigrantes venezuelanos se dirigem aos brasileiros;
- Quanto aos *eventos de fala*, foram focados os eventos – especialmente na modalidade escrita – em que o contato linguístico está em evidência. Neste capítulo, serão analisados os seguintes eventos de fala: placas expostas nos sinais com pedidos de trabalho/ajuda; bilhetes entregues na entrada de estabelecimentos públicos contendo pedidos de ajuda e textos divulgados em redes sociais ou em material impresso oferecendo serviços e produtos.
- Os exemplos analisados privilegiaram ocorrências em que o contato linguístico se dá no interior dos *atos de fala*, com especial atenção para o *code-switching clássico* (intrassentencial).

A partir da caracterização dos eventos, passa-se, então, à identificação dos fenômenos de contato presentes nos *atos de fala*, assim como suas possíveis relações com o atual contexto sociolinguístico roraimense e os *eventos de fala* dele emergentes.

Para a descrição linguística dos fenômenos de contato - em especial, o code-switching - alguns pressupostos teóricos importantes constitutivos das teorias do contato foram considerados. O primeiro diz respeito à tipologia do CS. Conforme Milroy e Muysken (1995), o CS pode acontecer entre atos de fala de indivíduos participantes de um dado evento, entre elocuições em um único ato de fala ou mesmo dentro de uma elocução simples, tal como uma cláusula ou sentença. Este último tipo, também conhecido como o code-switching clássico (MYERS-SCOTTON, 1993a), é justamente o tipo privilegiado para observar o contato entre as gramáticas das línguas envolvidas, o que inclui as sistematicidades e restrições desse tipo de contato.

Ainda conforme Myers-Scotton (1993a; 2002), há assimetria entre as línguas envolvidas de forma que uma delas fornece o quadro morfossintático na qual os morfemas da outra língua são encaixados, daí as noções de *língua matriz* (ou língua base) e *língua encaixada* elaboradas pela autora. O CS clássico (ou intrassentencial) é o tipo mais recorrente nos eventos de fala que fazem parte do recorte da pesquisa, como será observado na seção seguinte.

Embora as estruturas sintáticas das línguas envolvidas (espanhol e português) sejam próximas, há construções características que permitem a identificação

das estruturas sintáticas predominantes em cada ato de fala. Para a determinação da língua matriz, certamente o número de morfemas em cada cláusula irá indicar a língua predominante e que geralmente está também fornecendo o quadro sintático. Ainda que esse não seja um critério totalmente seguro<sup>20</sup> para determinação da língua matriz, ele servirá para os propósitos deste trabalho, dado o pequeno – porém rico – corpus analisado.

Como já o fiz em trabalhos anteriores (MESQUITA 2015; 2016) e com base em ampla literatura, o CS é considerado enquanto processo linguístico criativo, não arbitrário e sujeito às motivações sócio-psicológicas constitutivas de cada evento ou ato de fala.

Como suporte para a análise de tais motivações, emprega-se neste trabalho alguns postulados de Myers-Scotton (1993b), para quem os falantes operam a produção linguística a partir de uma estrutura cognitiva universal responsável por facultar a eles a avaliação quanto à marcação de escolhas dos códigos que dominam na interação bilíngue. O mecanismo é chamado pela autora de *métrica de marcação* (MYERS-SCOTTON, 1993b). Segundo o princípio, o falante (a partir da sua competência comunicativa) faz escolhas que possuem um sentido intencional, baseado em negociações de identidades nos eventos de fala e com a consideração de consequências:

---

<sup>20</sup> Myers-Scotton (2002) elege como modo mais seguro a observação de certos tipos de morfema gramaticais que, por uma questão de escopo, não será explicitado neste trabalho. Para saber mais, veja uma demonstração em Mesquita (2015).

Desta forma, os falantes possuem uma espécie de senso, que os orienta a interagir com os demais na comunidade de fala da forma não-marcada, confirmando assim as expectativas dos interlocutores, levando em consideração todas as circunstâncias dos eventos comunicativos. Em oposição, na opção pela forma marcada, será necessária uma negociação contínua entre os interlocutores, no sentido de atribuir funções a cada código, podendo inclusive fazer uso de CS para encontrar a língua comum em meio à situação na qual ocorre o evento de fala. (MESQUITA, 2015, p. 110)

A partir dos postulados, Myers-Scotton (1993b) propõe três máximas: *máxima da escolha não marcada*, *máxima da escolha marcada* e *máxima da escolha exploratória*, sendo esta última responsável por escolhas exploratórias dos falantes quando a escolha não marcada não está clara em um determinado evento comunicativo. As máximas postuladas pela autora são, portanto, úteis para o entendimento das escolhas de códigos em relação com fatores situacionais relevantes para a comunidade de fala, assim como atitudes e expectativas pertinentes.

Ademais, há que se fazer alguma consideração sobre a modalidade pela qual se realizam os atos de fala do recorte: a modalidade escrita. Seguindo Bortoni-Ricardo (2004), neste trabalho considera-se a impossibilidade de estabelecer fronteiras rígidas entre as modalidades oral e escrita das línguas. Assim sendo, a autora propõe a ideia de um contínuo, denominado “contínuo de oralidade-letramento” em que cada evento, a depender de fatores diversos de ordem linguística e extralinguística, se localiza em alguma parte do contínuo, que por sua vez tem em uma

das extremidades eventos mais característicos de oralidade e, na outra ponta, eventos mais característicos de letramento.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), o foco de uma análise considerando o contínuo está nas práticas sociais e não no falante, o que coaduna com os propósitos deste trabalho, cujo foco está nos eventos de fala emergentes na comunidade boa-vistense.

Apesar de não ser o propósito desta pesquisa analisar os fenômenos presente nos dados de forma verticalizada no âmbito de alguma teoria específica dos contatos linguísticos<sup>21</sup>, espera-se que uma análise de cunho mais panorâmico – tal como a exposição de fotografias de uma determinada realidade sociolinguística – instigue ou aponte caminhos para pesquisas que proporcionem o aprofundamento dos temas levantados.

### **Análise de dados: as tais fotografias**

Os reflexos do multilinguismo estão presentes nos mais diversos espaços em Roraima e podem ser observados por diferentes perspectivas. Neste capítulo, o foco está nos espaços urbanos públicos de Boa Vista. É nesse contexto onde os fenômenos de contato linguístico se tornam mais visíveis à população em geral:

---

<sup>21</sup> Embora utilizemos os pressupostos dos modelos propostos por Myers-Scotton (1993a; 1993b; 2002), uma aplicação efetiva dos modelos teóricos da autora exigiria uma ampla explicitação das bases teóricas, assim como uma análise mais sistemática com uma amostra maior de dados, o que não está no escopo deste capítulo. Para uma melhor observação da aplicação dos modelos teóricos de Myers-Scotton, veja Mesquita (2015) e Gardner-Chloros (2009).

Exemplo 1: *code-switching* português – espanhol



No exemplo 1, o imigrante venezuelano utiliza uma placa de madeira leve, contendo uma mensagem na modalidade escrita, para alcançar um propósito objetivo: conseguir trabalho. O cenário é uma movimentada avenida de Boa Vista que dá acesso à Universidade Federal de Roraima e também a bairros populosos da capital roraimense. No ato de fala, a primeira língua (L1) do imigrante é o espanhol, mas a língua base utilizada é o português, atitude que se explica pela tentativa de adequação ao destinatário.

Myers-Scotton (2002) relaciona as tentativas de adequação dos atos de fala (aos participantes dos eventos) a duas máximas derivadas da *máxima da escolha não-marcada* relativas às atitudes e expectativas dos falantes: a *máxima da deferência* e a *máxima da virtuosidade*. Segundo a

primeira, os falantes devem alternar para qualquer código que permita a continuidade da conversação e acomode todos os participantes. A máxima da virtuosidade assegura que os falantes devem alternar para qualquer código que permita a continuidade da conversação e acomode todos os participantes, tal como um traço de polidez. No exemplo 1 – assim como nos exemplos seguintes –, as escolhas pela opção não-marcada (língua portuguesa, no caso) parece mais ser uma questão de necessidade urgente.

Para alcançar seus interlocutores – ou seja, quaisquer pessoas que passem por aquele local – o português é língua base, porém a conjunção espanhola <o> ('ou') aparece encaixada na sentença <diaria o fixo> ('[trabalho por] diária ou fixo'). A alternância ocorre no interior da sentença, caracterizando o tipo de *code-switching* conhecido na literatura como o *code-switching clássico* (MYERS-SCOTTON, 1993a). Em Mesquita (2015), os conectores pragmáticos figuram, ao lado das inserções de itens lexicais, os tipo mais recorrente de *code-switching* entre as inserções unitárias envolvendo o par de línguas Xerente – Português.

O tipo de ato de fala ilustrado no exemplo 1 se tornou recorrente em Boa Vista. Diariamente, em vários pontos da cidade, tornou-se possível observá-los, especialmente a partir de 2016. A utilização das placas foi um caminho utilizado pelos imigrantes venezuelanos, na comunidade de fala em que se encontraram inseridos, para interagir com a parte dessa comunidade que não domina o espanhol, de forma a alcançarem seus propósitos mais urgentes.

Como explica Hymes (1972), são justamente os padrões de fala que constituem os eventos de fala. Os

padrões são, por sua vez, constituídos pelos traços culturais e dinâmicas sociais que indicam os propósitos comunicativos e funções sociais desempenhadas pela fala.

São característicos desse evento, portanto, atos de fala veiculados em placas de material leve (madeira, papelão, etc.), com o português como língua base e traços do espanhol, inseridos como morfemas encaixados (exemplo 1) ou adaptações morfonológicas, como no exemplo 2:

Exemplo 2: português com marcas do espanhol



A palavra “*trabalo*” – tal como grafada pelo imigrante venezuelano no exemplo 2 – não é utilizada em português, tampouco em espanhol. Observa-se que a língua base do ato de fala é o português: a sentença <*procuró emprego*> é grafada nessa língua, para a qual uma possível correspondência em espanhol seria algo como ‘*estoy buscando trabajo*’ ou ‘*busco trabajo*’. Ocorre que a sequência de grafemas <lh>, que representa a consoante lateral palatal vozeada [l̪] em português, não é utilizada em espanhol. A palavra utilizada em espanhol – *trabajo* – possui o grafema <j> representando a consoante fricativa glotal desvozeada [h].

No ato, a adaptação consiste, então, na representação da consoante líquida lateral palatal com a utilização do grafema <l> em contexto intervocálico (<lh/j> → <l> /v\_v), possivelmente motivado: (1) pelo fato da representação de outra consoante líquida [l] ser grafada por <l> tanto em português como em espanhol e, portanto, a proximidade entre os sons exercer influência em uma tentativa de aproximação entre os grafemas; e (2) seguindo a mesma tendência, por motivo de uma extensão da representação da lateral palatal em espanhol <ll>, simplificada (na tentativa de adaptação para o português) para <l>, por ser desconhecida do falante nativo de espanhol a representação <lh> para o mesmo fonema. É importante considerar que, embora os eventos sejam de letramento, há possíveis marcas de oralidade que colocam os atos analisados nos exemplos anteriores (e também nos seguintes) em algum ponto mais intermediário do contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

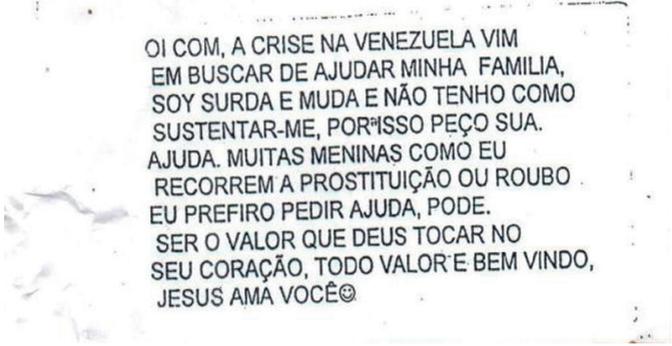
O evento de fala que emerge das situações de fala ilustradas (exemplos 1 e 2) possui o contorno próprio do contexto recente de Boa Vista. De acordo com Hymes (1986), a situação na qual se encontram os falantes participantes do evento (de um lado, imigrantes venezuelanos com necessidade urgente de alguma ajuda; de outro, quaisquer pessoas passando pelas ruas que possam ajudar), o tempo (tempos de crise política e econômica e de imigração) e o lugar (outro país, com outra língua) são significativos para a configuração do evento de fala e, portanto, para o melhor entendimento do contexto.

Conforme explica Hymes (1986), a maneira de dizer (nos exemplos, através das placas) e o conteúdo (pedidos de ajuda/trabalho) também são definidores da cena na qual os eventos são constituídos. O tom, ou seja, a *chave* de cada ato, também é apontado pelo autor como componente constituinte de um evento de fala. Nos exemplos 1 e 2, assim como no exemplo 3, o tom é de súplica, de manifestação desesperada por uma ajuda imediata.

No ato de fala a seguir (exemplo 3), realizado por meio de um bilhete impresso entregue por uma venezuelana surda às pessoas que adentravam ou saíam de um banco no centro de Boa Vista, é veiculado mais um pedido de ajuda.

Em comum aos exemplos anteriores, o português é a língua base, mas não sem as marcas do espanhol. Na sentença *soy surda e muda e não tenho como sustentar-me*, o verbo cópula do espanhol *soy* ('sou') é encaixada na sentença cuja língua matriz é o português:

Exemplo 3: code-switching português – espanhol

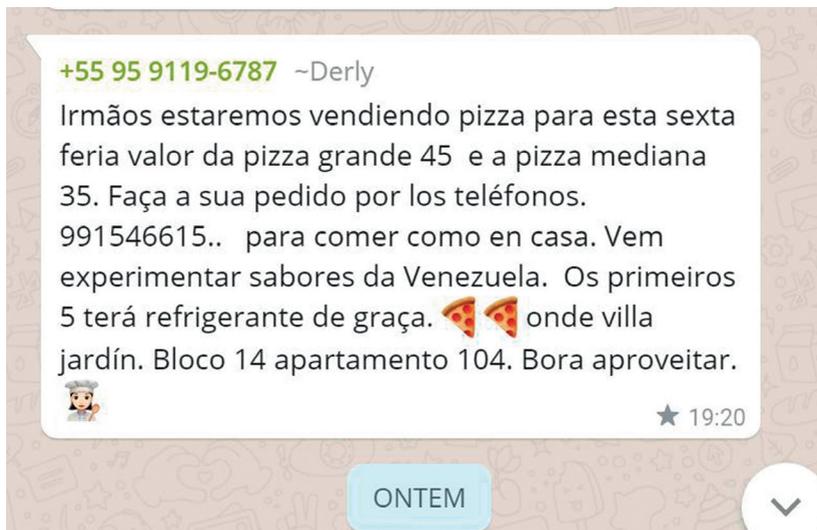


OI COM, A CRISE NA VENEZUELA VIM  
EM BUSCAR DE AJUDAR MINHA FAMILIA,  
SOY SURDA E MUDA E NÃO TENHO COMO  
SUSTENTAR-ME, POR ISSO PEÇO SUA.  
AJUDA. MUITAS MENINAS COMO EU  
RECORREM A PROSTITUIÇÃO OU ROUBO  
EU PREFIRO PEDIR AJUDA, PODE.  
SER O VALOR QUE DEUS TOCAR NO  
SEU CORAÇÃO, TODO VALOR É BEM VINDO,  
JESUS AMA VOCÊ☺

Os fenômenos de contato linguístico também são observáveis em outras situações de fala, mais direcionadas

a propósitos comerciais ou institucionais. No exemplo 4, a imigrante venezuelana, através do aplicativo para celulares *whatsapp*, divulga seu produto (pizza) para a clientela brasileira de Boa Vista. O evento de fala pode ser entendido como *publicidade através de aplicativos de mensagens*:

Exemplo 4: code-switching português – espanhol



O ato de fala tem características notadamente marcadas desse tipo de evento: há um produto oferecido (pizza), há preços, contatos para a realização de pedidos, endereço físico para visitas, promoções (refrigerante de graça para os primeiros) e diferenciais/vantagens em relação aos concorrentes (no caso, os “sabores da Venezuela”). O que diferencia o ato de fala do exemplo 4 em relação a outros atos característicos dos eventos em que há publicidade por mensagens é justamente a *forma* da produção linguística, permeada pela alternância entre

o português (língua base) e o espanhol (língua encaixada). O *code-switching* com inserção de itens lexicais ou seguimentos da língua espanhola (marcados em **negrito**) ocorre em pelo menos três sentenças:

#### Exemplo 4a

Irmãos, estaremos **vendiendo** pizza para esta sexta **feria**.  
'Irmãos, estaremos vendendo pizza nesta sexta feira.'

#### Exemplo 4b

Faça a sua pedido **por los teléfonos**.  
'Faça seu pedido pelo telefone.'

#### Exemplo 4c

Para comer **como en casa**.  
'Para comer (como) em casa.'

No exemplo 4a, dois itens lexicais do espanhol são encaixados na sentença em que a língua base é o português: a forma verbal *vendiendo* ('vendendo') e o nome *feria* ('feira'). realizando-se, portanto, tal como o tipo mais comum (BULLOCK e TORIBIO, 2009; GARDNER-CHLOROS, 2009; MESQUITA, 2015; CRUZ, 2019) de CS intrassentencial identificado nos estudos tipológicos a respeito do fenômeno: a inserção lexical unitária, especialmente de nomes e verbos.

Em 4b, há a inserção de um seguimento da língua espanhola (*por los teléfonos*) alternado na sentença com o português. Myers-Scotton (2002) define como ilhas de língua encaixada (*embedded language islands*) as inserções

de CS seguimental em sentenças cuja língua matriz é outra – no caso do exemplo 4, o português. O mesmo ocorre no exemplo 4c, no entanto, com uma construção menos usual em espanhol. A expressão *como en* geralmente é seguida por um determinante em construções comparativas do tipo *tanto en* [Det (+Mod) + N (+Mod)]<sup>22</sup> *como en* [Det (+Mod) + N (+Mod)], o que não ocorre no exemplo. O estilo mais informal e a comparação implícita (comer tanto no local do comércio como em casa) são explicações possíveis.

Em todos os exemplos analisados, o português é, majoritariamente, a língua matriz das sentenças. Conforme Myers-Scotton (2002), a língua matriz geralmente se confunde com primeira língua dos falantes, o que não acontece nos exemplos analisados. No entanto, a autora também observa que a língua matriz é geralmente a opção não-marcada no evento em que o CS aparece.

Como já discutido, a situação de vulnerabilidade dos falantes que produziram os atos analisados os obriga, se quiserem ser ouvidos (ou lidos), a se expressarem na língua dos interlocutores. Tal situação aponta para uma situação diglósica em que o espanhol fica restrito aos ambientes onde os venezuelanos se concentram em Boa Vista (casas, acampamentos ou abrigos) e o português precisa ser utilizado nos demais espaços, especialmente quando há interlocutores brasileiros envolvidos. Araújo e Bentes (2018, p. 594) identificam uma situação similar que denominaram “diglossia de sinais” em que “surdos venezuelanos utilizam a Libras em boa parte das suas

---

<sup>22</sup> Det = determinante; Mod = modificador; N = nome.

interações sociais, e a LSV restrita ao ambiente caseiro”. A soma de indícios de situações diglössicas em Boa Vista certamente coloca uma melhor investigação de tal realidade sociolinguística na agenda de estudos sobre o contato entre línguas na capital roraimense.

## **Considerações**

Intuitivamente, as pessoas percebem a alternância de línguas como “mistura de línguas” (BRAZ, 2010; MESQUITA e SILVA, 2016). De certa forma, isso significa uma avaliação da produção linguística como algo incompleto, defeituoso, inadequado, inferior ou errado, o que pressupõe uma língua ideal. Tal língua é idealizada mesmo em contextos de monolingüismo, quando uma determinada variedade (em geral, a das elites dominantes) assume o status de variedade ideal.

Como mostrou o empreendimento da sociolinguística iniciado por Willian Labov, as variações e mudanças nas línguas estão diretamente relacionadas com as mudanças ocorridas no meio sociocultural e no ecossistema em que estão inseridos os povos que as falam. Nesse sentido, fatores linguísticos e extralinguísticos atuam sobre estas mudanças (LABOV, 2008 [1972]).

A sociolinguística defendida por Dell Hymes considera o entendimento da taxonomia, ou seja, dos modos de fala, como de fundamental importância – juntamente à descrição linguística – para a compreensão das relações existentes entre as línguas e a vida em sociedade. Nesse

sentido, um melhor entendimento dos eventos de fala emergentes na comunidade de fala boavistense configura-se como um bom caminho para a oferta de subsídios para políticas de acolhimento e para educação que se quer fazer inclusiva em tal contexto.

O recorte metodológico necessário para observar uma pequena parte de um contexto complexo permitiu a identificação de eventos de fala emergentes na comunidade boa-vistense diretamente vinculados às situações de fala vivenciadas por imigrantes e refugiados venezuelanos. Entre os padrões linguísticos observados, nossas fotografias sociolinguísticas revelaram que as línguas estão entrelaçadas, inclusive no interior das sentenças. O *code-switching* aparece em forma de inserções unitárias (nomes, verbos e morfemas gramaticais) ou ilhas de língua encaixada.

Também foi possível observar que o português é a língua matriz na maior parte das cláusulas analisadas, o que se explica pela tentativa de adequação dos falantes (de espanhol) aos interlocutores (falantes de português), ao optarem pela opção não-marcada nos eventos que incluem interlocutores brasileiros. A primeira língua (o espanhol), no entanto, aparece permeada na língua matriz (o português) através do CS e tem, portanto, seu uso mais restrito aos ambientes onde há somente venezuelanos, o que aponta para uma possível situação diglósica na comunidade de fala em questão.

Uma breve descrição dos processos fonológicos revelou ainda processos já observados em outros

contextos de aprendizado de português como segunda língua por falantes de espanhol (ALMEIDA FILHO, 1995; GRANNIER, 2002; JUDICE, 2002), neste trabalho ilustrados através de novos exemplos.

A identificação de eventos, situações e o melhor entendimento da comunidade de fala, assim como das variáveis sociolinguísticas relevantes para o vislumbre da diversidade de cada contexto, pode contribuir para a inclusão de minorias linguísticas ou mesmo maiorias minorizadas nas comunidades de fala, especialmente através da oferta de subsídios para a educação escolar e a elaboração de políticas públicas.

No contexto educacional, por exemplo, os eventos de fala identificados podem ser utilizados para contextualizar o ensino, fornecer subsídios para elaboração de materiais didáticos e desenvolver a competência comunicativa a partir do conhecimento prévio dos discentes<sup>23</sup>. Ademais, campanhas de conscientização linguística e contra o preconceito, além da elaboração de políticas públicas (internas e externas) visando à autonomia linguística, educacional e sociocultural dos grupos envolvidos também podem ser baseadas no melhor entendimento de uma realidade sociolinguística.

---

<sup>23</sup> Já existem algumas iniciativas que poderiam se beneficiar dos subsídios oferecidos. O programa de extensão Rede Acolher, por exemplo, é uma iniciativa de professores e alunos da Universidade Federal de Roraima (sob a coordenação da professora Júlia Camargo, do curso de Relações Internacionais) que, a partir de 2017, objetivou oferecer ações gratuitas para os imigrantes em situação de refúgio (especialmente venezuelanos, cubanos e haitianos), entre elas o oferecimento de cursos de língua portuguesa. A primeira turma, composta por 140 venezuelanos, foi diplomada em abril de 2018.

A ampliação do escopo da pesquisa, envolvendo a observação de novos eventos, ou mesmo através da observação dos mesmos fenômenos identificados sob outras perspectivas, é altamente desejável. Além de observar os fenômenos de contato linguístico em ambientes públicos, acredito ser igualmente importante, por exemplo, observar como eles se dão nos ambientes mais privados, onde as cenas, os componentes, as intenções e os demais componentes intra e extralinguísticos ganham novas configurações<sup>24</sup>.

Apesar de limitado em seu escopo, o trabalho busca ainda se somar aos demais para o apontamento de frentes de investigação para estudos dos contatos em Roraima, assim como para o avanço de pesquisas de natureza sociolinguística para subsidiar políticas linguísticas de acolhimento para as populações mais vulneráveis e para a valorização da diversidade linguística e sociocultural característica dos contextos fronteiriços.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre a Libras e a LSV em Roraima. *Letra Magna* (Online), v. 14, p. 585-597, 2018.

---

<sup>24</sup> O estudo de Cruz (2019), já citado, é exemplo de tal iniciativa ao realizar estudo de caso no âmbito de uma família de venezuelanos, envolvendo sujeitos surdos e ouvintes.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAZ, Evódia de S. *Línguas e Identidades em Contexto de Fronteira Brasil/Venezuela*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

BULLOCK, Barbara E.; TORIBIO, Almeida Jacqueline. Themes in the study of codeswitching. In: BULLOCK, Barbara E.; TORIBIO, Almeida Jacqueline (ed.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. UK and New York: Cambridge University Press, 2009. p. 01-17

CRUZ, Alessandra Pedrozo da. *Contato entre línguas de sinais: um estudo sociolinguístico sobre o code-switching no contexto fronteiriço Brasil e Venezuela*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR, 2019.

GARDNER-CHLOROS, P. *Code-switching*. New York: Cambridge University, 2009.

GRANNIER, Daniele Marcelle. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press, 1982.

HYMES, D. Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, P. P. (Ed.). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972 [1964]. p. 21-43.

\_\_\_\_\_. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Ed.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1986. p. 35-71

JÚDICE, Norimar. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 37-56.

JUVÊNCIO, Vitor F. *Inserção de empréstimo na cultura Makuxi*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR, 2018.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

PAULA, Eunice D. de. *A língua dos Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da etnossintaxe*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2014.

MESQUITA, Rodrigo. *Empréstimos do Português em Xerente AkwꞮ*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009

\_\_\_\_\_. *Code-switching em AkwꞮ-Xerente/Português*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

\_\_\_\_\_. Empréstimos linguísticos e code-switching em AkwꞮ xerente/português: contribuições para a sociolinguística, para a educação indígena e para o povo AkwꞮ. *Revista Signótica*. Goiânia, v. 28, n. 2, p. 339-362, 2016.

MESQUITA, R.; SILVA, J. I. da. “O certo seria falar só em xerente mesmo, sem misturar”: atitudes de jovens AkwꞮ em relação ao code-switching. *Revista Todas as Letras*, v. 18, n. 2, p. 85-97, 2016.

MIGLIAZZA, E.C. *Yanomama grammar and intelligibility*. (PhD thesis – Linguistics) – Indiana University, Department of Linguistics, 1972.

MILROY, Lesley; MUYSKEN, Pieter. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Clarendon Press: Oxford, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. New York: Oxford University Press, 1993b.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press, 2002

TARALLO, F. L. *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Editora Pontes, 1989.

WEI, Li. *The Bilingualism Reader*. 5<sup>a</sup> ed. London and New York: Routledge, 2006.

# DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUAS EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA DA REGIÃO FRONTEIRIÇA BRASIL/VENEZUELA

Genesis Carolina Matos Aquino<sup>25</sup>

Cora Elena Gonzalo Zambrano<sup>26</sup>

“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu Universo” (Ludwig Wittgenstein)

O local escolhido para esta pesquisa é São Miguel da Cachoeira, comunidade indígena localizada no município de Pacaraima, que faz fronteira com a Venezuela, onde os limites fronteiriços se tornam praticamente invisíveis, visto que se encontra a 50 metros de distância dos marcos que dividem Brasil e Venezuela<sup>27</sup>. Esta comunidade, além de fazer fronteira com o município de Gran Sabana, Estado Bolívar/VE, limita com a comunidade indígena San Antonio Del Morrichal, do lado venezuelano, que dá acesso a algumas comunidades indígenas brasileiras,

---

<sup>25</sup> Licenciada em Letra com Habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Roraima. Especialista em Ensino de línguas em contexto de diversidade (UERR)

<sup>26</sup> Mestre em Letras pela UFRR, professora da Universidade Estadual de Roraima.

<sup>27</sup> Comunidade Indígena São Miguel da Cachoeira, fundada próxima à fronteira com a Venezuela no ano de 2005. A maior parte desta população habitava em outra comunidade chamada Cumanã II, na qual somente é possível ter acesso a cavalo, caminhando ou via aérea. Os habitantes desta comunidade são, na sua maioria, indígenas das etnias Macuxi e Taurepang. A comunidade faz parte da região Surumú, que está situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada no município de Pacaraima, extremo norte do Estado de Roraima.

único caminho terrestre que a população dessas localidades possui. A comunidade indígena venezuelana mais próxima de São Miguel da Cachoeira é conhecida como Tukuiyen, que se encontra a poucos metros, onde o contato com os indígenas Taurepang<sup>28</sup> é constante.

Neste cenário de contato territorial é importante refletir sobre os contatos linguísticos e analisar como se dá o processo de ensino de línguas na Escola Indígena Bento Luís, que funciona na Comunidade São Miguel da Cachoeira e recebe alunos de outras comunidades brasileiras de difícil acesso, além de estudantes indígenas venezuelanos (taurepang). Esta é a única escola mais próxima que oferta o ensino médio. Nela são ensinadas as línguas macuxi, portuguesa e espanhola. Além disso, já foi solicitado o ensino de taurepang, língua falada pelos indígenas venezuelanos da etnia Taurepang (Pemón), habitantes da comunidade Tukuiyen, e também usada por alguns indígenas brasileiros dessa etnia. Quanto à outra língua indígena, se trata do Macuxi, falado ainda por alguns moradores de São Miguel.

A língua espanhola, oficial e majoritária na Venezuela, é ensinada na escola como língua estrangeira. Já a língua portuguesa, oficial do Brasil, predomina na

---

<sup>28</sup> Os taurepang habitam no lado brasileiro que tem seus limites fronteiriços com a Venezuela e com a República Cooperativa da Guiana. Concentram-se nas terras indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol. Na Venezuela, os taurepang se auto-designam “Pueblo Pemón”, que significa “povo ou gente”, a denominação é usada para agrupar suas três etnias que são: Tauren pang, Arekuna, Kamarakoto, que se encontram distribuídas no extenso Parque Nacional Canaima e ocupam a chamada Savana Venezuelana, correspondente à porção sudeste do estado de Bolívar.

comunidade São Miguel como língua de comunicação e instrução escolar, além de ser ensinada formalmente na escola. Neste sentido, o ensino das três línguas torna-se um desafio, tanto do ponto de vista metodológico quanto social, no sentido de poder haver atribuição de prestígio a uma delas, enquanto outras podem ser desvalorizadas.

Seguindo as ideias que norteiam o estudo, seu objetivo principal é analisar como ocorre o ensino das línguas portuguesa, espanhola e Macuxi na Escola Estadual Indígena Bento Luís, na comunidade indígena São Miguel da Cachoeira, Município de Pacaraima. Haja vista o cenário educacional de ensino aprendizagem, contatos de línguas indígenas, estrangeira e portuguesa, nos deparamos com um contexto de ensino multilíngue, e para dar conta do objetivo acima citado, os específicos, por sua vez, estão alocados em três eixos: a) descrever o contato linguístico e a relação entre as línguas presentes na região; investigar quais são as metodologias de ensino de línguas usadas na Escola Indígena Bento Luís; c) identificar as dificuldades dos professores no processo de ensino dessas línguas.

Para chegar aos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa qualitativa (GIL, 2009), com observação participativa e entrevistas semiestruturadas. A primeira parte do trabalho traz um aporte teórico acerca de multilinguismo, fronteiras e contatos linguísticos, com uma subseção sobre o português, o ensino de línguas indígenas e seu lugar como língua materna ou segunda. Outra subseção aborda o lugar da língua espanhola como estrangeira nesse espaço e o uso da metodologia da

translinguagem. A terceira seção apresenta uma discussão sobre a metodologia de ensino de línguas simultâneas adotada na escola pesquisada.

## **Multilinguismo em fronteiras**

Cavalcanti (1999) define os contextos multilíngues como cenários nos quais é falada mais de uma língua. A autora argumenta que o multilinguismo faz parte da tradição oral, visto que estas línguas não precisam ser, necessariamente, registradas por escrito. Na mesma perspectiva, Bhabha (2005) traz a noção de diversidade cultural, caracterizada por uma grande diversidade de línguas e culturas em contato. Essa diversidade linguística e cultural não está justaposta, pois apesar de coexistirem num mesmo contexto social, não são estanques. Para Couto (2009), quando se trata de contexto societário ou territorial, o multilinguismo pressupõe tanto divergências quanto convergências. Diverge porque o desenvolvimento natural das línguas acontece no sentido cladístico e converge na medida que povos diferentes se instalam em territórios contíguos.

O cenário proposto para este debate se caracteriza, não só pelos sujeitos nele inserido, mas pelas línguas aqui contempladas no ensino, no contato e na valorização cultural de um povo. Conforme Sturza e Tatsch (2016), sujeitos fronteiriços escolhem línguas com as quais se identificam, considerando os interlocutores e seus espaços de enunciação que, por sua vez, fazem sentido e produzem significado. Assim, o contexto de fronteira no qual esta

pesquisa foi desenvolvida é um espaço multilíngue, com suas especificidades nos âmbitos geográfico, étnico, cultural, linguístico e educacional.

Neste cenário, os habitantes compartilham e fazem o uso de suas línguas em diversos momentos e de acordo com suas necessidades comunicativas, sejam elas na língua indígena, portuguesa ou espanhola, ultrapassando assim, não só os marcos de fronteira, mas também as fronteiras linguísticas e culturais. O termo fronteira nos remete a várias interpretações. Existem as fronteiras geográficas e geopolíticas, aquelas linhas imaginadas criadas pelos Estados para delimitar cada nação. Por outro lado, também há fronteiras culturais (FLEURI, 2003) em constante tensão, negociação e conflito. De acordo com Silva (2012), existem três momentos-chave do encontro recíproco. O primeiro é o das fronteiras como expressão de tensões entre polaridades, no caso da modernidade e o poder da identidade, na qual a fronteira nacional vai se fortalecendo como espaço geográfico, lugar de inquietação e vigilância; nela, a cultura é associada a culturas de classe e de grupos das nações. No segundo momento, cresce a noção de fronteira cultural, desafiando assim, dois séculos de construção nacional padronizada; é justamente quando as culturas são percebidas como pluralizadas. No último momento chave aparecem as alterações do significado de fronteiras nacionais, as quais se adequaram à globalização, ao cenário de multipolaridades.

Nesse sentido, considerando o “cruzamento de fronteiras” (SILVA, 2000), as necessidades desses povos

são o resultado da mobilidade dos mesmos em busca de uma aproximação e meios de acesso para a melhoria das condições de vida da população. Esta mobilidade perpassa as margens fronteiriças, sendo estas, muitas vezes, vistas apenas como uma linha de divisa. Porém, grupos sociais como os indígenas na fronteira Brasil/Venezuela, por vezes desvalorizados pela sociedade dominante, estabelecem mais do que um convívio entre povos indígenas venezuelanos e brasileiros<sup>29</sup>, também estreitam contatos no âmbito da saúde e educação, que os fazem fortalecer suas línguas e suas culturas, ao mesmo tempo que demonstram, na prática, que os indígenas não têm fronteiras. Como afirma Santos (2012), em relação aos aspectos humanos, a fronteira internacional não é claramente delimitada, devido à permeabilidade referente a línguas, culturas e parentesco entre indivíduos, além das atividades econômicas e ao acesso a serviços de saúde e educação.

Desta maneira, podemos dizer que, em uma fronteira onde coexistem povos multilíngues e multiculturais sempre há um hibridismo. De acordo com Silva (2000, p. 87-88), “o hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades”, tal como as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens turísticas e os cruzamentos de fronteiras. Para o autor, cruzar fronteiras pode significar deslocar-se livremente

---

<sup>29</sup> Segundo informações contidas no PPP da escola, no dia 29 de setembro 1999, em uma reunião comunitária com tuxaua e comunidade em geral, alguns moradores taurepang da Venezuela e o tuxaua de San Antonio del Morichal, aprovaram regras e acordos para a convivência, tráfego e trabalhos realizados de ambos lados.

entre os territórios simbólicos de diferentes identidades ou, ainda, não respeitar as demarcações de limites entre identidades diversas. Assim, podemos conceber que os contatos linguísticos nesta fronteira são constitutivos da língua do fronteiriço indígena. A língua que estiver em contato, levando em conta o contexto e as condições sócio históricas da situação que a gerou, tem função de projetar a compreensão de ambos os lados, inclusive, de ter ou não o domínio de código linguístico.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, Gonçalves e Andrade (2007, p.64) argumentam que o sujeito em contato com outras línguas e culturas contribui no desenvolvimento, reconhecimento e valorização não apenas da sua própria cultura, mas o respeito e a tolerância pelas diferenças, “preocupando-se em fazer do sujeito não um bilíngue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilíngue”. A partir das ideias das autoras é possível compreender que contextos como o que norteiam esta discussão são uma porta para o ensino de línguas que promova a inclusão de outras línguas e culturas na prática educativa, fomentando condições para a construção de uma educação multilíngue e intercultural, na qual a educação do entorno (MAHER, 2007) e o respeito estejam presentes.

Diante deste panorama, temos que levar em conta que a aprendizagem ou aquisição de uma língua pode acontecer de diversas formas e por muitos motivos, podendo vir a ser ensinada como língua materna (LM) para falantes nativos ou como segunda língua (L2) para

indígenas, surdos ou estrangeiros, até mesmo como uma língua estrangeira (LE) ou adicional (LA), dependendo do contexto. Tema que será abordado na próxima subseção.

### **Línguas indígenas e língua portuguesa**

A relação histórica que têm as sociedades não indígenas com os povos indígenas é o resultado das desintegrações e disputas territoriais quando foram despojados cruelmente e violentados em todos os sentidos. Um exemplo, é o apagando e, em alguns casos, aniquilamento do uso da sua língua nativa, isto, desde a chegada dos não índios ao território que hoje chamamos de Brasil (CUNHA, 2008). De acordo com Maher (2013), aproximadamente 15% das línguas indígenas brasileiras conseguiram sobreviver, e uma parte dessa porcentagem está atualmente enfraquecida, com poucas chances de resistir à língua dominante.

Apesar desse quadro complexo de lutas, confrontos e consequências irreversíveis, levando em consideração a situação atual no que concerne ao ensino de línguas, hoje esse povo tem uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e vem construindo um cenário educacional que apresenta formas mais respeitosas com relação aos interesses dos povos indígenas em geral. Para que isto pudesse ser reconhecido aos olhos da lei e da sociedade global, vários movimentos indígenas surgiram, garantindo seus direitos, entre eles, o direito à educação escolar

indígena diferenciado, que está pautado na Constituição Brasileira de 1988, a qual estabelece que:

Art. 231. 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)

Especificamente sobre a educação escolar, definiu que:

Art. 210. § 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Para entender o contexto de ensino diferenciado vamos recordar outros marcos legais que garantem essa conquista aos povos indígenas. Meia década após a promulgação da Constituição, o Ministério da Educação produziu e divulgou as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1993), nas quais afirmam que o ensino escolar em comunidades indígenas deve ser específico e diferenciado, com defesa da alfabetização em língua materna. Posteriormente, aparece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9.394/96), aprovada no Congresso Nacional em 1996, que também propunha o ensino diferenciado e reafirmava a garantia constitucional acerca do uso escolar das línguas indígenas. Finalmente, em 1998, o MEC publicou seu Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), produzido com participação de consultores de educação escolar indígena. Os RCNEIs mantêm e reforçam

o discurso do ensino diferenciado e, no tocante às línguas, igualmente destacam a importância da alfabetização em língua materna e o valor do ensino bilíngue.

Contudo, quando discutimos questões relacionadas à preservação e transmissão de línguas, estamos nos referindo também ao grau de vitalidade das mesmas. Neste sentido, destacam-se as concepções sobre o termo “língua indígena materna” que, do ponto de vista linguístico, caberia o que chamamos de primeira língua (L1), porém, na prática, apresenta enormes distâncias, conflitos e contradições a serem superados.

Neste contexto, ao destacar o conceito de língua materna (LM) e suas características no âmbito de ensino aprendizagem, Baralo (1999), afirma que:

Una vez que se ha desarrollado la capacidad para el lenguaje a través de una lengua determinada, la LM o L1, el individuo ha adquirido una competencia lingüística y comunicativa que le servirá para interactuar con sus semejantes, para construir su mundo interior a través de sus percepciones, sus emociones, sus interferencias, para organizar su pensamiento, y cada uno desarrollará según sus circunstancias vitales (BARALO, 1999, p. 22).

Segundo a autora, a LM ou L1 é a primeira língua de comunicação, usada para interagir com os semelhantes, entretanto, na comunidade indígena pesquisada, a língua macuxi é pouco usada nessa perspectiva. Assim, podemos nos questionar diante de tal conceito, a qual LM nos referimos e onde caberiam para os indígenas essas considerações? Tais concepções e divergências acarretam uma postura distinta na percepção do papel da língua

índigena materna. Neste sentido, percebemos que falar de língua, mais especificamente língua “materna indígena”, nos leva a um campo de debate complexo.

Com relação à concepção de LM, é possível perceber que este termo pode ser considerado para o povo indígena uma apropriação para a resistência, pautada em concepções e ações de forma mais coerente com a realidade indígena contemporânea, tentando manter assim, uma das marcas mais fortes do seu povo, a língua, que pode ser uma chave para a sua identidade<sup>30</sup>. Essa identidade pode ser compartilhada com os indígenas do país vizinho que compartilham da mesma etnia e da mesma língua, pois como afirma López (2013), cerca da quinta parte das línguas indígenas são transnacionais ou transfronteiriças.

Além dos conflitos entre língua materna e segunda língua, as escolas indígenas enfrentam problemas metodológicos para o ensino da língua indígena. Conforme López (2013), a construção de metodologias apropriadas para o ensino das línguas indígenas ainda recebe pouca atenção na América Latina, seja ela considerada LM ou L2.

Por outro lado, é preciso refletir sobre o cenário no qual a comunidade São Miguel da Cachoeira se situa, levando em consideração que o uso das línguas portuguesa, macuxi, taurepang e espanhola, nos leva a pensar na questão das práticas de ensino de línguas nesse contexto

---

<sup>30</sup> Segundo Woodward (2000, p. 39), “as identidades são fabricadas por meio da demarcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”.

multilíngue fronteiriço. Quanto a estas observações, Cavalcanti (1999) explica sobre a complexidade de um panorama considerado à primeira vista monolíngue:

No Brasil, não se podem ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. (CAVALCANTI, 1999, p.388).

Neste cenário, são diversas as comunidades indígenas ilhadas diante da situação linguística hegemônica da sociedade, onde o uso da língua indígena é limitado tanto dentro como fora da escola, na qual acaba prevalecendo a língua oficial do país. Levando em conta o contexto apresentado, de leis que garantem os direitos do uso e ensino de língua indígena e portuguesa, é preciso questionar também em que termos de língua nos referimos quanto ao ensino de português, ou seja, é ensinado como L2 ou como LM para indígenas?

Contudo, estes questionamentos acabam influenciando diretamente na prática do professor, que é cobrado e sente a necessidade de conciliar sua prática de ensino com a realidade do aluno. Segundo Santos (2012, p, 109.), “a formação específica dos docentes que atuam no ensino de línguas é fator indispensável para o ensino funcional de línguas, além de constituir uma exigência da

legislação brasileira”. Portanto, na formação do professor para atuar diretamente em contexto onde coexiste mais de uma língua é preciso uma perspectiva voltada para as diversidades linguísticas e culturais.

Na próxima seção será abordada a questão da língua estrangeira e do uso de uma prática de ensino translíngua, que não desvalorize nenhuma das línguas em contato.

### **A língua estrangeira e a metodologia translíngua**

Segundo Almeida Filho (2002), a integração do aprendiz de língua estrangeira é de suma importância para uma aprendizagem significativa, tanto linguística como culturalmente. Ao iniciar um processo de aprendizagem, é preciso que o aluno se permita mergulhar na cultura do outro, conhecendo as semelhanças e as diferenças culturais, como também as diversidades linguísticas. Cabe destacar que, a motivação de aprender outra língua está de certa forma ligada a questões sociais influenciadas por práticas comunicativas em língua estrangeira. Portanto, as motivações que o aprendiz apresenta vão de acordo com seus interesses e necessidades em um determinado contexto.

Para manter aprendizes motivados em zonas de contato interculturais, como afirmam Aquino e Zambrano (2018, p.112), é necessário um trabalho em equipe, no qual o professor deve se aproximar da realidade dos alunos: “[...]en este caso, es importante y necesaria la búsqueda de nuevas estrategias que sean desarrolladas en las clases de lengua extranjera de forma interdisciplinar y así garantizar la comunicación entre los interactuantes”.

Pautando-nos no cenário da nossa pesquisa, o ensino aprendizagem pode ocorrer no contexto formal e informal, devido ao contato com falantes de língua espanhola pelos indígenas da comunidade São Miguel da Cachoeira, pois para sair da referida comunidade, com destino à sede do município ou à capital do Estado, os moradores devem usar uma estrada que passa por terras indígenas venezuelanas, no município de Gran Sabana, cuja saída é do lado de lá da fronteira, para depois, atravessar ao lado brasileiro. Além da rota de acesso ao local ser por território venezuelano, os indígenas das comunidades venezuelanas da região estão em constate contato com as comunidades brasileiras que, inclusive, recebem alunos venezuelanos.

Por outro lado, conforme Cavalcanti (2013), é necessário ir além das fronteiras linguísticas, se posicionando política e ideologicamente. Ela concorda com Canagarajah (2013) ao defender o uso das práticas translíngues no ensino de línguas, possibilitando o trânsito entre as línguas em um espaço de interação comunicativa. Para Canagarajah (2013), as zonas de contato entre as línguas são essenciais para um pensamento translíngue. São espaços dinâmicos de grupos sociais híbridos, como na região fronteira em terras indígenas de Roraima, onde as diferenças devem ser negociadas, de modo a ultrapassar as tensões e os conflitos característicos das línguas em contato, para assim, aproveitar esse contato de forma positivo na aprendizagem das línguas.

Conforme Rocha e Maciel (2015, p.432), “a prática translíngue, em situações de uso e aprendizagem de uma

língua estrangeira, realiza-se como uma ‘estratégia de resistência que ocorre a partir da própria prática’. Para os autores, as práticas translíngues são exercícios de agência e localidade, dinâmicos e transformadores, pois os falantes, mesmo conscientes dos códigos dominantes, expressam suas subjetividades e identidades por meio das diversas línguas em contato. Nessa perspectiva, o ensino de línguas deve exercer uma postura crítica baseada nos contextos específicos de cada localidade. Uma postura necessária para nosso cenário linguístico e cultural tão heterogêneo.

Conforme Maher (2013, p. 121), é necessário considerar as relações de tensão quando, por um lado, se promove uma língua de prestígio, que pode assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que tal aprendizagem pode proporcionar e, por outro lado, “assegurar a alteridade de falantes de línguas desprestigiadas”. Assim, Arnoux (2011) salienta que o ensino de língua estrangeira, nesse contexto, deve contemplar a realidade dos espaços fronteiriços e as relações sociolinguísticas entre as línguas indígenas e as línguas hegemônicas. Contudo, a partir deste panorama, é necessário refletir sobre as relações de poder e forças simbólicas das línguas em contato. Até que ponto é possível aprender uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, manter viva a língua que faz parte do repertório cultural, étnico e identitário de um povo, de forma que uma língua não se sobreponha mais que a outra?

Nesse sentido, Lagares (2013) salienta que o ensino de espanhol no Brasil passa por uma dimensão política, com interesses variados e ações conflitantes. O ensino de

espanhol, portanto, atravessa por representações sobre a língua que surgem dos contatos linguísticos e das culturas envolvidas, além das ideologias linguísticas conflitantes.

## **Metodologia**

Com relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho se fundamenta na abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), que oferece ao pesquisador uma maneira prática de associar seu trabalho de investigação com sua prática pedagógica, procurando compreender e interpretar os fatos da situação estudada. Além disso, o estudo realizado pode ser classificado como descritivo e explicativo, isto porque o tema de pesquisa visa o ensino multilíngue na escola Bento Luís e as dificuldades que se apresentam no âmbito do ensino de línguas, podendo assim, descrever, analisar e explicar os fatos pesquisados, a partir dos fenômenos que ocorrem (GIL 2009).

Os registros foram gerados através de entrevista realizada à professora que ministra as disciplinas de Espanhol e Português, que ainda está em fase de conclusão da Licenciatura em Letras e a um professor de Língua Macuxi, que está na fase final de conclusão do curso Murumurutá<sup>31</sup>. Além disso, foi utilizada a técnica de observação participante, com o intuito de observar a realidade e estudar os fatos como elementos básicos de investigação social do campo (MARCONE e LAKATOS, 2009).

---

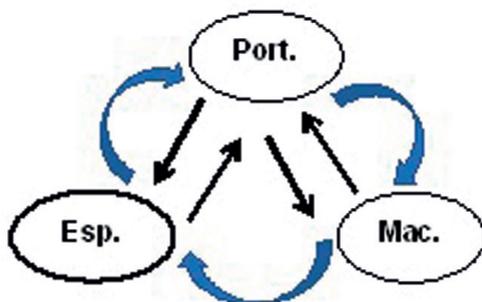
<sup>31</sup> O curso Murumurutá é ofertado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFOP) para capacitar professores em ensino de línguas indígenas.

## Ensino de línguas simultâneo e seus desafios

O ensino das línguas macuxi, espanhol e português na Escola Estadual Bento Luís é denominado institucionalmente como ensino *trilíngue*, visto que as três línguas são ensinadas ao mesmo tempo, na mesma sala, em uma dinâmica de rodadas de línguas. Portanto, não parece haver uma língua mais importante do que a outra em questão de tempo de aula, já que todas são ministradas no mesmo espaço e é destinado um tempo igual para cada uma.

Para entendermos melhor a metodologia de ensino relatada, exemplificamos a seguir, como é a dinâmica das rodadas de aulas de línguas:

FIGURA 1: Rodadas de aulas



- 1º Aula: Português, Espanhol e finaliza com Macuxi;
- 2º Aula: Macuxi, Português e finaliza com Espanhol;
- 3º Aula: Espanhol, Português e finaliza com Macuxi.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Para identificar os professores entrevistados, usamos as seguintes siglas: P/M: Professor de Macuxi; P/P/E Professor de Português e Espanhol. O relato a seguir, tratado de forma não linear, é resultado das observações em sala de aula.

Mais uma aula começa e é o professor de macuxi que dá início cobrando o trabalho solicitado na aula anterior, mas recebe a resposta que muitas vezes se repete durante o ano letivo, seja no horário vespertino ou matutino: *“professor, eu não consegui fazer a atividade”*; *“eu respondi, mas em português e espanhol, macuxi não consegui fazer”*; *“ respondi um pedaço em macuxi, umas palavras e só! e o restante em português”*. Essas são as respostas mais ditas pelos alunos durante as cobranças de atividade que são passadas, seja de pesquisa com falantes da língua, construção de diálogos ou nos escassos livros didáticos de macuxi. Sobre o assunto, o professor de língua indígena afirma que:

P/M: *“A minha dificuldade na sala ou fora de sala de aula é a questão do material didático, só! só isso, material didático para usar com os alunos. Se tiver material em todas as línguas acredito que avançava mais né, e como não tem como vou ensinar o aluno e depois pra sair fora, fora da sala de aula como que ele vai aprender”*.

Percebemos, na fala do professor, que apesar de ser falante da língua, a falta de materiais específicos torna mais difícil o ensino da língua indígena. A opção encontrada por ele é elaborar seu próprio material que requer um amplo conhecimento da língua. Conforme Amaral (2011), é fundamental que os educadores indígenas se engajem no processo de confecção de materiais didáticos que possam atingir os objetivos almejados. Entretanto, de acordo com as observações, não se trata somente de materiais de suporte didático, mas também pelo fato de que na comunidade há poucas pessoas falantes da língua indígena. O professor de macuxi também destaca essa situação:

P/M: “...E a mais que não tem falantes assim na comunidade, é muito difícil... hoje se torna difícil né pra dar aula, essa aula de línguas, principalmente de língua indígena porque não tem DVD, CD, livros e outros materiais didáticos”, assim como chegam materiais das outras línguas”.

O docente ressalta o esforço de outros professores indígenas e dele que realizaram trabalhos para a elaboração de material didático de ensino de macuxi, mas que a falta de recursos impede de fazer com que cópias desses materiais cheguem às escolas. De acordo com Franchetto (2004), são caminhos difíceis de trilhar para os professores indígenas e linguistas, pois faltam muitos objetivos a serem alcançados ainda.

Dessa forma, notamos que, pelo fato de ter poucos falantes na comunidade, se torna mais difícil o uso da língua em situações reais de interação fora da escola e, muitas vezes, o macuxi se restringe ao uso fragmentado ou até mesmo decorativo, com pouca noção de significado que leve o aprendiz a compreender a funcionalidade da língua. De acordo com Souza e Ribeiro (2007, p. 128), a polêmica do ensino bilíngue nas comunidades indígenas está marcada pelo “abandono da língua minoritária por parte de seus próprios falantes nativos”.

Assim, o contato dos estudantes com a língua macuxi ocorre no ensino formal, dentro da escola, em outros momentos com senhores que ainda falam a língua e que eles entendem algumas palavras, neste caso, nomes de animais, plantas, objetos e artesanatos. Diante das observações realizadas durante as aulas e da opinião dos professores, podemos afirmar que a língua macuxi é ensinada como segunda língua, assim como o espanhol.

P/M: “... pra mim como indígena é mais importante ensinar ou aprender minha língua, o segundo vem esses pra defender né se ele é indígena ou não né, porque tá sendo como a segunda língua, se eu aprender essas primeiras línguas mãe como diz o português ou espanhol, então segunda língua seria o macuxi ou até mesmo uma terceira. Então, eu tenho que dá duro pra aprender né, pra se identificar como indígena...”

Nesse trecho o professor diz que é necessário aprender a língua macuxi para poder se identificar como indígena, mas deixa claro que a língua indígena está sendo uma segunda língua. Assim, a LM do aluno funciona como marca étnica e identitária, ensinada como L2, ou seja, como língua não nativa que está presente, de certa forma, na sociedade em questão. No entanto, não deixa de pertencer a sua cultura e identidade como povo. Acerca disso, Câmara Jr. (1979) diz que a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo. Entendemos, portanto, que é o mais forte traço cultural que identifica um povo, já que tudo que vive na cultura é expresso através da língua (WOODWARD, 2000). Dessa forma, percebemos que a língua é mais do que um meio de comunicação, ela influencia a maneira como o sujeito compreende o seu ambiente e como irá interagir. Em consonância com Sturza e Tatsch (2016), defendemos que cada sujeito fronteiriço escolhe a(s) língua(s) que gera(m) significados para ele. Portanto, alguns macuxi acham importante aprender sua língua, a partir do momento que lhe atribuem o significado de sua identidade indígena. Enquanto para outros, pode não ser necessário falar língua indígena para se identificar como tal, ao mesmo tempo

que valorizam a língua estrangeira, neste caso, o espanhol, língua oficial do país vizinho, com o qual estão em contato direto, contemplando, desse modo, a realidade do espaço fronteiro citado por Arnoux (2011).

Ainda sobre a relação conflituosa entre as línguas da região, a P/P/E<sup>32</sup> diz que o interesse em que os alunos aprendam a língua macuxi vem mais por parte da comunidade e dos pais, do que do aluno:

P/P/E: “...la comunidad, quieren e incentivan más que aprendan la lengua macuxi porque la mayoría no habla, no se interesa mucho, pero por eso yo digo que no hay una preferencia entre ellos, los alumnos.

Quanto a este ponto é importante refletirmos sobre os dados, visto que o ensino, principalmente da língua indígena, mesmo sendo almejada pela comunidade em geral, acaba ficando sob a responsabilidade da escola e dos professores, sendo isto mencionado pelos docentes entrevistados e a partir das observações também percebemos esse fato, corroborando a afirmação de López (2013, p.166) sobre a falta de reflexão a respeito dos agentes que devem intervir no processo de ensino: “[...] y el rol que le toca cumplir a la misma familia y a la comunidad en la transmisión intergeneracional de las lenguas”. Nesse sentido, a professora de espanhol relata que:

P/P/E: “...Ellos si son una comunidad muy... que se interesan en el aprendizaje de los alumnos, a veces, lo que yo veo tanto así es que ellos se preocupen es que ellos colocan mucho la responsabilidad a los

---

<sup>32</sup> A entrevista com a P/P/E foi em espanhol de acordo com a escolha dela, que tem dupla nacionalidade, venezuelana e brasileira, também é indígena, mas cresceu fora da comunidade.

profesores que enseñen a ellos hablar. Ellos son muuy...con la lengua macuxi porque claro es la lengua de ellos de la cultura de ellos...”

Na seguinte fala do professor de macuxi é possível perceber a relação de poder e o prestígio (MAHER, 2013) atribuído pela comunidade à língua estrangeira, pois ao mesmo tempo que exige as aulas de macuxi, não colabora com esse ensino no meio familiar e prefere usar a língua hegemônica, a portuguesa, além prestigiar a língua oficial do país vizinho:

P/M: “A comunidade se preocupa mais com a língua falada na fronteira, neste caso o Espanhol...aí acabam deixando o macuxi de lado, fico desanimado com isso. Porque depois vem prejudicar nós também, porque somos cobrados e vistos como os responsáveis disso...”

A fala do docente está em consonância com Santos (2012, p.35) quando afirma que, “em contextos plurilíngues, a comunidade e, principalmente, os falantes bilíngues, atribuirão uma função e um estatuto a cada língua”. Vemos que, apesar da educação indígena ser construída diariamente, em coletividade, com a participação da comunidade, a escola precisa adotar um modelo que integre pais, alunos, comunidade e corpo docente, e que parta do princípio de que todos educam, em qualquer situação do cotidiano, sempre e quando haja respeito pelo outro e suas características culturais e linguísticas. Além de, como afirma Cavalcanti (1999), ser necessário oferecer cursos para a formação de professores e técnicos para atuarem nesses contextos sociolinguisticamente complexos.

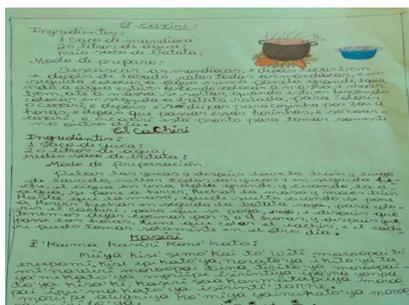
Enquanto isso, professores com conhecimento e domínio da língua indígena que têm interesse em realizar

trabalhos diferenciados, podem explorar as riquezas que existem na própria comunidade, inclusive com alguns falantes de macuxi que são parentes de alunos da escola. Assim, encontram-se diante do desafio de fazer uso da língua chamada por eles “materna”, mas que não dominam para interagir em momento de comunicação mais amplo.

## Metodologias e sugestões

Com relação à metodologia de ensino de línguas, foi observado o planejamento de atividades de acordo com o contexto social de fala em que os alunos estão inseridos, estabelecendo a relação da língua com o uso, conforme Dol, Gangnon e Decândio (2009). Como nas figuras mostradas a seguir, produto das rodadas de aulas simultâneas na referida escola:

FIGURAS 2 e 3: Atividades de aula das três línguas simultaneamente



Fonte: Professores de línguas

A figura 2 mostra a atividade que partiu da aula de Espanhol no uso do verbo no modo imperativo, sendo trabalhado o gênero receita. A receita escolhida foi do

*caxiri*, bebida típica dos indígenas macuxi e taurepang. Ela foi escrita nas três línguas, começando pelo português, depois espanhol e, por último, macuxi. Já na figura 3 foi uma atividade de produção de diálogo, na qual os alunos trabalharam em dupla e cada uma partiu de uma língua na construção de um diálogo com o tema contextual “identidade e cultura”, com o acompanhamento do professor, logo, foi feita uma rodada das duplas. É dessa forma em todas as disciplinas, seguindo uma estrutura sociointerativa, pois segundo Marcuschi (2008), as concepções sobre a língua podem ser vistas como “forma de estrutura; como instrumento; como atividade cognitiva e como atividade sociointerativa situada”.

Quanto às metodologias desenvolvidas em sala de aula, percebemos que é um desafio ensinar três línguas simultaneamente, visto que são vários os fatores que dificultam essa prática. Vejamos a seguir os argumentos de ambos professores:

P/M.1: “...trabalhamos por área de conhecimento... isso ajuda muito, porque uma professora disse assim “quando tiver dois ou três línguas numa sala, isso é muito importante” aí já vê as outras questões das variações das línguas, escrita e o som dos alfabetos né, isso muda muito. E onde e porque que no macuxi não aparece e ali no português aparece e no espanhol é diferente, principalmente os sons né...”

P/P/E.1: “...Nosotros adoptamos una metodología que envuelve las tres lenguas al mismo tiempo... a aparte de yo dar clase de portugués, a aparte de yo estar dando clase de portugués estaré dando la misma clase que del español y el macuxi, o sea, tendría que estudiar al mismo tiempo conocer una lengua al mismo tiempo que otras. Por lo menos en mi metodología yo trabajo tanto escrita como oral, en escrita, paso más dialogo tanto como en macuxi, portugués y español, diálogos,

dictados y otras formas de escrita que ... a ellos les gusta más utilizar también. Ya oral es más como, ya es más dinámicos no... con músicas, con videos, con lecturas, como ellos entienden, entonces hay varios tipos de metodologías...tratamos de tener una metodología más dinámica y más provechosa y con más aprendizaje.”

De acordo com o relato da professora de espanhol, as metodologias de ensino são variadas e dinâmicas. Já o professor de macuxi demonstra sua preocupação com relação à variação linguística que, segundo ele, aparece no português e no espanhol, mas no macuxi não. O cenário linguístico dessa escola nos leva a pensar nas práticas translingues (CANAGARAJAH, 2013) para que a metodologia de ensino não seja estanque e aproveite cada momento de interação nas línguas estudadas. Como explica Cavalcanti (2013), os termos multilíngue e plurilíngue deixam uma separação entre as línguas, mas a ideia da translinguagem é pensar a competência comunicativa além dos significados de cada língua individualmente, ou seja, com a possibilidade de combinar diferentes interações para obter um novo significado. Seguindo essa linha de ideias, sugerimos aos professores de macuxi, espanhol e português, a utilização das práticas translingues, deixando de lado a preocupação em sempre separar e comparar cada uma, o que possibilita aos alunos a geração de seus próprios significados com relação às línguas estudadas.

Por outro lado, é importante ressaltar, a partir das observações, os seguintes pontos que denunciam a dificuldade do professor quanto ao ensino da língua indígena e sua prática: as atividades com vídeos, documentários e músicas são possíveis somente em português e espanhol,

por falta de materiais na língua indígena. Geralmente, as aulas de macuxi se limitam à escrita no quadro, sem outros recursos didáticos impressos, como salienta López (2013), o ensino das línguas indígenas, na prática, prioriza o alfabeto, a normatização e a escrita. Para ele, ainda é incipiente a reflexão de como conciliar oralidade e escrita no ensino de línguas indígenas. No entanto, a metodologia de ensino simultâneo beneficia o ensino de macuxi, a partir do momento que são propostas atividades diferentes que devem ser realizadas nas três línguas, o que diversifica as aulas de macuxi, sempre que possível.

Refletindo no contexto de ensino multilíngue e no âmbito da educação indígena, percebemos que a educação como fator de inovação deve ser encorajada por meio de diferentes ações, num espírito de partilha e de comunicação, apesar de apresentar barreiras no começo. Com isso, vemos que as metodologias são flutuantes, transdisciplinares, interdisciplinares e é preciso reforçar mais o termo interculturalidade como contexto apresentado na fronteira, partido do ensino de línguas. Para tal fim, os docentes devem estar em constante formação linguística de uma forma ampliada, devem ser reflexivos e antenados com a realidade dos seus alunos. Como salienta Cavalcanti (2013, p. 215), “o professor precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina”.

## Considerações

Durante toda a pesquisa problematizamos o processo de ensino de línguas em um contexto multilíngue indígena e de fronteira. Assim, é necessário mencionar que a ideia de inovar é vista como um grande desafio. Além disso, percebemos que ensinar línguas é ter que cruzar *barreiras fronteiriças*, não de marcos divisórios, mas no âmbito cultural, histórico, linguístico e ideológico. Isso nos faz refletir e pensar que ensinar uma língua não é tão difícil assim, porém, no momento que se passa a ensinar duas ou três línguas simultaneamente, colocamos em teste nossa própria formação e capacidade como professor, processo que cobra domínio, conhecimento linguístico e cultural, pois como afirma Cavalcanti (2013), a formação do professor de línguas não pode ser apenas linguística.

Por outro lado, cenários como este podem começar a mudar dentro do espaço educacional, para que os sujeitos envolvidos possam ser mais críticos e capazes de construir atitudes que contemplem práticas translíngues e de transculturalismo, que evitem situações de discriminação ou até mesmo, um prestígio maior de uma das línguas e culturas. A valorização das línguas é uma preocupação dos professores, destacada nas entrevistas, entretanto, foi possível notar que, a metodologia adotada na escola não privilegia nenhuma delas, ao oferecer a mesma quantidade de tempo, o mesmo espaço e a mesma dinâmica a todas. O problema ressaltado no ensino de macuxi é comum a todas as línguas indígenas, a falta de material didático e o número reduzido de falantes nativos.

Ressaltamos também que a língua macuxi é considerada pelo professor uma segunda língua, valorizada como marca identitária, ao mesmo tempo que seu ensino é cobrado constantemente pela comunidade, mas os moradores não colaboram com a prática da língua, que tem uso limitado na localidade. Como resultado, esse ensino resume-se a cantos e nomes ou palavras mais usadas e que, por sua vez, os alunos já têm compreensão. Com a metodologia de ensino simultâneo os professores tentam fazer a interação da prática comunicativa que, em algumas atividades funciona, mas fora da escola, não ocorre. A realidade da comunidade é de comunicação em língua portuguesa, língua materna da maioria dos habitantes e de interface com o espanhol, língua prestigiada pela comunidade, que circula constantemente no local, devido ao contato com indígenas venezuelanos.

Para que este ensino se desenvolva, diante do contexto apresentado, é importante que reflitamos e pensemos em adotar ações que venham a contribuir com a superação de tais problemas no cenário linguístico encontrado:

- Elaborar um projeto com os professores de línguas para incentivar alunos e comunidades a praticarem as línguas em encontros estabelecidos, com a aprovação da comunidade, partido das dificuldades apresentadas por ambas partes;
- Assim como a prática dos cantos e danças durante as aulas, promover atividades de uso da língua a

partir de brincadeiras, construção de diálogos a serem praticados em casa, além de trabalhos em grupos que envolvam pais e alunos;

- Promover atividades de intercâmbio cultural com outras comunidades tanto do Brasil como da Venezuela e incentivar a prática translíngua, sem preconceitos.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. ¿Lengua después de cultura o después de cultura, lengua? Aspectos de la enseñanza de la interculturalidad. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Tradução de Gonzalo Abio. Brasília: Ed. UnB, 2002. p. 209-215.

AMARAL, L. Bilinguismo, Aquisição, Letramento e o Ensino de Múltiplas Línguas em Escolas Indígenas no Brasil. *Caderno de Educação Escolar Indígena* – Faculdade Indígena Intercultural. Cáceres: Ed. UNEMANT, v.9, n.1, 2011.

AQUINO, G. C. M; ZAMBRANO, C. E. G. Interculturalidad y variaciones lingüísticas del español en una escuela en la frontera Brasil/Venezuela. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v.4, n.1, p. 97-113, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/11175/7445> Acesso em: nov. 2018.

ARNOUX, E. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, AP. CASTELA, G. (orgs). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel, Gráfica Assoeste e Editora, 2011, p. 38-64.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, SEF, 22p. (Cadernos Educação Básica. Série institucional, 2). 1993.

CÂMARA JÚNIOR, M. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CANAGARAJAH. A. S. *Translingual Practice: Global englishes and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, M C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *D. E. L. T. A.*, 15, pp. 385 - 447, 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci\\_abstract&t lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_abstract&t lng=pt) Acesso em: 4 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

COUTO, H. H. *Linguística, ecologia e ecolinguística: Contato de Línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, R. B. *Políticas de Línguas e Educação Escolar Indígena no Brasil*. Curitiba: Educar, ed. UFPR, 2008.

DOL, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Gêneros Textuais: Da didática das Línguas aos Objetos de ensino. In: *Uma disciplina Emergente: A didática das línguas*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

FELURI, R. M. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: RJ. DP&A Editora, 2003.

FRANCHETTO, B. Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções. *Cadernos de educação escolar indígena - 3º GRAU INDÍGENA*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em [http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena\\_V3.pdf](http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena_V3.pdf) Acesso em jun. 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, M. de L.; ANDRADE, A. I. Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007. Disponível em: [http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/8.Disponibilidades\\_e\\_autoimplicacao.pdf](http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/8.Disponibilidades_e_autoimplicacao.pdf) Acesso em: 19 jan. 2019.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.181-198.

LÓPEZ, L. H. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural, bilingüe indígena en América Latina. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 135-180.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

\_\_\_\_\_. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: Kleiman&Cavalcanti. (Org.). *Linguística Aplicada - suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARCONE, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, 31-2, 2015, p. 411-445. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>  
Acesso em: 15 maio 2019.

SANTOS, A. de S. *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília - UnB, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11865/3/2012\\_AlessandradeSouzaSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11865/3/2012_AlessandradeSouzaSantos.pdf)  
Acesso em: 8 jan. 2019.

SILVA, R.C.M. Fronteiras nacionais e configurações socioculturais. In: SILVA, R.C.M e SANTOS, M. E. P (orgs).

*Interdisciplinaridade e fronteiras: movimentos, identidades e configurações.* Cascavel: Edunioeste, 2012. p. 13-29.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* 6º ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, P.; RIBEIRO, J. Oralidade e escriticismo: dominância e contradição nas políticas linguísticas de inclusão. *In: ORLANDI, E. (org). Política linguística no Brasil.* Campinas, SP: Pontes editores, 2007. p. 48-60.

STURZA, E.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagens. *Cadernos de Letras da UFF.* Dossiê: línguas e culturas em contato, n.53, p. 83-98, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/290> Acesso em: 09 ago. 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* 6º ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000. p. 87-88.

# EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO DE MINORIAS ÉTNICAS DE RORAIMA: A VOZ DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Daniele da Silva Fernandes Rodrigues<sup>33</sup>  
Emerson Carvalho de Souza<sup>34</sup>

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

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 origens e implicações na valorização cultural e essencialmente na construção da autonomia desses povos.

Oriunda dessa inquietude que envolve línguas, minorias e relações de poder, a presente pesquisa nasceu de

<sup>33</sup> Aluna da Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima.

<sup>34</sup> Professor da Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima.

leituras que abordavam estratégias de opressão através do ensino, desinvisibilização da diversidade e decolonização. Dessas interpretações, Freire (1967), na obra “Educação como prática da liberdade”, fomenta-nos o olhar frente a questões onde a educação pode ser instrumento para a manutenção da hegemonia, exclusão, racialização e outros conflitos sociais. Textos referentes à colonização do estado de Roraima também são incentivadores do presente trabalho, assim como reforçam os objetivos deste, de maneira que fornecem dados através da historicidade dos fatos. Por isso, 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.

Desta maneira, a pesquisa, de caráter investigatório, 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 apontar 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 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.

Destarte, proponho-me a investigar tais concepções através de um questionário semiestruturado, 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”, ministrado pela professora Ms. 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. Para esse fim, o arcabouço teórico de Hall (2006) e Bakhtin (1992) foram essenciais na discussão a respeito de língua, identidade e sociedade, bem como Mignolo (2017), que traz subsídios referentes ao pensamento decolonial e as diferentes relações de poder, e Maher (2006), Hamel (1995) Fleuri (2001) e Rezende (2013), que esclarecem conceitos relativos à interculturalidade e seus pressupostos na educação.

## **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. Alicerçada 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 de Roraima.

Dessa forma, propõe-se também semear e promover o conhecimento relativo ao pensamento decolonial (MIGNOLO, 2017), onde questionam-se verdades cristalizadas e concebidas como absolutas permeadas nas sociedades como uma forma de legitimação de poder. O teórico Boaventura Souza Santos (2008) traz a temática descolonial<sup>35</sup> através do pensamento edificado na obra “Epistemologias do Sul”, problematizando a construção de conhecimento alicerçado sob bases eurocêntricas onde não há espaço para outras cosmovisões. Sobretudo, Santos (2008) propõe a descolonização das sociedades e sua forma “branca” de pensar, onde o discurso do branco, contado e historicizado por brancos é absoluto e assim perpetuado, o que corrobora para o crescimento do racismo institucional<sup>36</sup> e para a fragmentação da resistência das minorias. Por ser uma proposta abrangente e complexa, delimitar-se-á seus

---

<sup>35</sup> Ainda há divergências sobre a grafia do termo, alguns autores utilizam a palavra descolonial enquanto outros preferem decolonial, porém seguem o mesmo teor de significado.

<sup>36</sup> De acordo com Santos (2008), o racismo institucional é uma forma de segregação gerada por instituições públicas ou privadas que partem do critério das características físicas, como cor da pele, para discriminar e dificultar o acesso de algumas raças em certas instituições, cargos entre outros.

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 (2006), 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 pela perspectiva de Bakhtin (1992), que a concebe, enquanto atividade social, fenômeno vivo materializado no diálogo, ferramenta ideológica e parte fundamental do legado histórico e cultural da humanidade.

Sob o ponto de vista do teórico russo, a língua não existe por si mesma, é preciso que seja externalizada pelo falante no diálogo e materializada na interação. Tal ponto de vista se contrapõe ao pensamento estruturalista saussureano o qual concebe a língua de forma sistematizada e sincrônica desconsiderando o contexto social em que a ação ocorre (SAUSSURE, 2006). Logo, filiamo-nos no conceito de língua enquanto um fenômeno social e político e assim pode-se relacionar sua indispensável ligação com a constituição sócio-histórica de seus usuários. Alinhados a tal posicionamento bakhtiniano, entendemos 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.

Bakhtin (1992) 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, percebe-se aspectos culturais sendo transmitidos pelo discurso e fazendo com que a língua perpassa 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 revitalizado 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, p.36) 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 enunciabilidades [énonçabilités] de outra [...].

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 determinadas pela sociedade. Imagem e enunciado, por vezes, correspondem e integram uma significação para 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 (BAKHTIN, 1992). 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.

### **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 século 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, utilizaremos o nível comunitário de empoderamento, cujo teor é apresentado por Perkins e Zimmerman (apud HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p.05), 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, é possível utilizá-lo na promessa de reversão da crescente descaracterização cultural de grupos minoritários (FREIRE, 1967). Portanto, recorrer ao conceito de empoderamento nos traz subsídios essenciais para que a proposta de orientação das práticas discursivas de minorias resulte 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), 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, buscase 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 empoderamento sócio cultural de minorias, estranhamente se contrapõe à história das comunidades minorizadas as quais sofrem historicamente processos de dominação hegemônica de todas as esferas. Contudo, Foucault (1979 apud MAHER, 2006) nos deixou como herança a premissa de que o poder não é unilateral, assim sendo, considerar a forma como a língua socialmente privilegiada é concebida e transmitida por professores indígenas como também repensar as diferentes posturas referentes a essas questões, apresentam-se enquanto formas de legitimar minorias políticas e não geográficas. Portanto, tal proposição torna-se perspectiva de garantia de cidadania e de respeito com as diferentes manifestações linguísticas e culturais de grupos sociais minoritários.

## 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 (2006) reconhece que as sociedades modernas sofrem mudanças estruturais e, como consequência disto, transformam-se, alterando concepções fixas que eram tidas como imutáveis, o sujeito é visto como descentrado, ou seja em um processo constante de construção e desconstrução.

[...] Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do séculoXX. 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. 09)

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 involuntária 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, sendo ela que organiza o pensamento, comunica e transforma as relações sociais. Para Rajagopalan (2003, p. 70), “é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação”. 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, 1992). Tal processo dialógico permite a construção do conhecimento, negocia as relações e oportuniza o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984). 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 resignificação a algum destes, língua, identidade e sociedade se empoderam entre si.

A concepção da capacidade de desconstrução das identidades e a clareza da fragmentação do sujeito pós-moderno

admitido por Hall (2006) desvela a tentativa de um estado-nação uniforme, de caráter monocultural o qual almeja(va) sujeitos padronizados e obedientes, enquanto uma estratégia “natural” de construção de identidade (BAUMAN, 2005).

A importância de compreendermos a natureza fluida das línguas e das identidades bem como a constante desconstrução e ressignificação delas se dá de forma a esclarecer que mesmo atreladas entre si, língua não é determinante da identidade e vice-versa, ou seja, a língua falada por determinado sujeito não necessariamente caracteriza sua identidade assim como a identidade não é definida pela língua do falante. Dessa forma, é preciso que situemos as relações envolvendo língua e identidade frente às minorias aqui destacadas, indígenas. Sob esse ponto de vista, Maher (2016, p. 98) esclarece que,

[...] no que tange à relação língua-identidade, ao contrário de muitos que, equivocadamente, acreditam que as línguas indígenas funcionam como depósitos ontológicos de identidades e que, portanto, as identidades indígenas só podem ser veiculadas através dessas línguas, venho, já há tempo, argumentando que a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma: é o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica, quem cria e faz circular o sentido de “ser índio [...].

A perspectiva da autora corrobora com a premissa aqui afirmada relativa às interconexões entre língua e identidade da mesma forma em que estreita o olhar à questão indígena e especificamente suas características identitárias, que por vezes, é revestida por rótulos instituídos com

intuitos invisibilizadores. Em outras palavras, categorizar o indígena falante da língua de seu colonizador, no caso o português, enquanto não-índio é retirar seus direitos conquistados e também confiscar as políticas públicas a estes povos garantidas sob cenários de luta.

No que tange especificamente a identidade do professor indígena, é preciso uma retomada do sistema educacional o qual esse sujeito está inserido para melhor compreendermos seus papéis e assim as identidades por ele assumidas. Partindo do macro, em relação à educação indígena no Brasil, Flores (2009, p. 115) afirma que essa é uma fase do Movimento Indígena que abre espaço para a autonomia indígena em diversos aspectos da sociedade:

[...] O Movimento Indígena no Brasil abre uma nova história e traz uma oportunidade de reconstruir o caminho indígena desde o início da colonização. [...] Essa etapa atual mostra um enorme passo no caminho da autonomia na área técnica, mas também na construção étnica e ideológica do pensamento indígena, a partir das ferramentas acessíveis e técnicas disponíveis [...].

Sobre a educação escolar indígena, se no princípio da introdução da escola aos indígenas esta foi instrumento de negação de suas identidades e imposição de valores alheios, hoje, a escola possui um novo sentido para os indígenas. Ela é um meio de acesso aos conhecimentos universais, de sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, possuindo um papel relevante na valorização das línguas indígenas ao possibilitar a escrita dessas línguas (até então ágrafas) e criar novos contextos de uso (GRUPIONI, 2006). Logo, percebemos um processo mais

autêntico de construção e desconstrução de identidades, ou seja, menos influenciado pelo colonizador na medida em que busca a valorização das características próprias das diferentes etnias indígenas.

Dessa forma, segundo Grupioni (2003, p. 53), as funções do docente indígena vão além das atividades pedagógica, se resumindo em uma articulação entre as práticas pedagógicas do ensino tradicional e os ensinamentos da cultura indígena:

[...] Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas [...].

Pautado nas atribuições do professor indígena, Maher (2006) afirma ainda que ser guardião da herança cultural de seu povo é uma das responsabilidades mais importantes dos professores indígenas, portanto, todas suas funções, devem ser desenvolvidas em decorrência desse papel principal. Sob a perspectiva da legislação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) declara que os professores indígenas

[...] têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade,

assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (Brasil, 2002, p. 20-21) [...].

Apesar do número de pesquisas que tratam da dinâmica da identidade e esta aumentado significativamente no âmbito das ciências sociais e humanas (LIMA, 2012), o presente estudo não obteve informações a nível científico sobre a identidade do professor indígena especificamente de Roraima, pois ainda são promessas de historicidade e contribuição para a sociedade do referido estado.

### **Língua e interculturalidade**

É preciso deixar claro que essa discussão não pretende seguir uma visão conservadora nem mesmo essencialista<sup>37</sup> (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 (apud SILVA, 2013) discorre sobre interculturalidade a partir da indispensável reflexão sobre as desigualdades sociais, para então consubstanciar a

---

<sup>37</sup>A perspectiva essencialista concebe o hibridismo cultural como negativo.

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 assimilado<sup>38</sup>, 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 às 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.

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

---

<sup>38</sup> A teoria assimilacionista preconiza que as culturas ditas inferiores sejam assimiladas pela dominante (SILVA, 2001).

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, problematize e instigue o pensar crítico. Nessa perspectiva, Maher (2006) 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 (2006, p. 260) afirma que “não há como desassociar a diferença das relações de poder” e consubstancia tal asserção trazendo Moreira e Candau (apud Maher, 2006, 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 [...].

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 Carvalheiro (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. Dessa forma, a compreensão de Bourdieu (2004 apud MACHADO, 2017, p. 07), é:

[...]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 [...].

Para Bourdieu, a naturalização das práticas de grupos dominantes é parte de uma ideologia que vai além da opressão linguística e cultural das minorias. Logo, ao considerar as 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.

Posicionados frente à problemática onde estratégias ideológicas atuam permeadas na educação, e aqui me detenho no discurso docente em relação à língua hegemônica brasileira, é imprescindível a retomada de certos pontos de vista Freirianos, os quais se voltam a conceber os sujeitos enquanto produtores de cultura e transformadores da realidade social em que vivem.

Freire propõe a prática educativa libertadora, a qual forma cidadãos pensantes e críticos “para os quais a linguagem seja um meio de compreender e transformar”. Esta deve desvencilhar-se de uma educação bancária na qual as estruturas sociais jamais são trazidas à discussão. Sob esse viés, Leiro (2005, p. 10) argumenta:

[...] Se não refletirmos a respeito do homem que pretendemos educar, arriscamo-nos a adotar métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto. E, se não refletirmos sobre o meio cultural em que vive esse homem, vamos impor a ele uma educação pré-fabricada [...].

O autor aborda um tipo de educação com premissas de uma ideologia monocultural permeada no discurso como também nas práticas sociais. Tal cenário corrobora

com a perspectiva estruturalista da língua, positivista, estática onde não há diálogo de saberes e comportamentos, apenas uma soberania de conhecimentos veladamente imposta. Dessa forma, percebe-se o professor enquanto protagonista e corresponsável por articular suas ideologias, guiar e dialogar os conhecimentos e sobretudo desvelar as realidades opressoras onde, por vezes, a língua também é ferramenta de minorização.

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 eurocêntricos 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 ótica, Mignolo (2017, p.18) 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 [...].

Se língua é protagonista e determinante das condições sociais, desconstruir padrões 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. Diante desse cenário, as línguas indígenas surgem enquanto marginais, porém, a possibilidade e a liberdade de usar tais línguas, é um direito que por muito tempo os povos indígenas vêm lutando e conseguindo significativas vitórias. Sobre os direitos linguísticos, Hamel (1995, p. 51) declara que:

[...] Os direitos linguísticos fazem parte integral dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos. Tais direitos referem-se àquelas prerrogativas que parecem atributos naturais, evidentes para todos os membros das maiorias linguísticas dominantes. Ou seja, o direito de usar sua própria língua em qualquer contexto cotidiano oficial, particularmente na educação, como também o direito de que as opções linguísticas do sujeito sejam respeitadas, e que esse não sofra discriminação alguma pela língua que fala [...].

Isso tudo, segundo Maher (2006), é devido ao fato de que “uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes de línguas minoritárias (índios, imigrantes, e entre outros os surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio, acabam não ‘existindo’” (MAHER, 2006, p. 30). 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.

## **Metodologia**

Este estudo visa compreender determinadas manifestações linguísticas e suas relações com a sociedade. Assim sendo, a pesquisa 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”. De acordo com Goldenberg (2001, p. 27),

[...] 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” [...].

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 pesquisa utiliza como metodologia duas abordagens. Primeiramente, o enfoque qualitativo e interpretativista por ser de caráter investigatório como também por buscar respostas a partir de fenômenos sociais não passíveis de quantificação (TRIVIÑOS, 2010).

Com o objetivo de interpretar as ações sociais sob o cenário educacional considerando o contexto sócio-histórico dos envolvidos, a escolha da pesquisa qualitativa se justifica pela dinâmica em considerar variáveis, crenças, atitudes e subjetivações que não cabem estatísticas. Sob outro enfoque, porém essencial à compreensão do fenômeno como um todo, a abordagem quantitativa fornece dados que dialogam com os obtidos na pesquisa qualitativa consubstanciando, assim, as informações buscadas.

Diante de tal arranjo 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 mistas, sendo elas abertas e fechadas. Objetivando possibilitar a liberdade de escrita ao informante como também compreender a linguagem por ele escolhida para expressar seu ponto de vista, suas tendências ideológicas dentre outros aspectos, as perguntas abertas cumpriram uma função ímpar no processo de análise. Já as perguntas fechadas tricotômicas delimitaram e ofereceram precisão aos questionamentos bem como facilitaram a tabulação de dados, pois as respostas predefinidas tornam o questionário menos

exaustivos aos informantes contribuindo assim para a fidedignidade das respostas.

## **A pesquisa e o contexto**

A seguinte subunidade propõe-se a descrever o desenvolvimento e aplicação do questionário bem como o contexto no qual os informantes se encontravam. Todos os sujeitos de pesquisa são docentes indígenas participantes do curso de extensão “Educação Escolar Indígena: Da Teoria às Práticas de Letramento” ministrado pela professora Ms. 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. A extensão aconteceu na Escola Estadual Ana Libória localizada na parte central da cidade de Boa Vista - RR, onde os professores, na situação de alunos, precisaram se deslocar de suas comunidades por meios próprios durante dez dias pelo período matutino e vespertino.

A pesquisadora, a qual possuía vínculo discente com a referida universidade foi convidada pela ministrante, professora Nilmara Gomes, a participar como colaboradora do mencionado curso de extensão. Inicialmente, cinco encontros matinais de caráter observatório e uma oficina precederam a entrevista, sendo que cada um deles foram de quatro horas de duração. Durante as observações, pode-se obter as primeiras impressões relacionadas às escolhas linguísticas dos sujeitos, suas expectativas como também as preferências por absterem-se de participação. Na aplicação

da oficina, houve o contato mais direto no qual a pesquisadora abordou estratégias de leitura e uma dinâmica envolvendo aspectos da cultura indígena do sul do Brasil. Com o objetivo de apresentar algumas peculiaridades culturais de outros povos, a atividade possibilitou participação integral da turma. Nesse momento, foram utilizados recursos digitais, como *datashow* para melhor apresentar as imagens utilizadas pela ministrante e o *notebook* para reproduzir a contação de lendas regionais. Todo o planejamento e oficina foram acompanhados pela professora a qual ofertou a extensão e finalizado por um relatório.

Posteriormente, a pesquisadora contextualizou os participantes expondo os objetivos e as esperadas contribuições da pesquisa ainda em andamento. Logo, a mesma abriu espaço aos questionamentos como também distribuiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos voluntários. As indagações previamente estruturadas e organizadas primeiramente com os dados de identificação, perguntas abertas e por fim, perguntas fechadas. Na íntegra, 11 questões buscaram respostas que atendessem aos objetivos supracitados, sobretudo ecoar a voz dos docentes indígenas de Roraima.

Da execução do processo de explanação da pesquisa, preenchimento do TCLE, intervalo, distribuição e retorno dos questionários à pesquisadora totalizou um período de três horas e 30 minutos. A partir das descrições narradas, organizou-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 parciais buscando responder às questões da pesquisa bem como atingir os objetivos previamente descritos.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Nessa seção, intentamos complementar as informações, descritas previamente, relacionadas ao perfil dos envolvidos no estudo 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 fizeram parte do curso de extensão intitulado “Educação Escolar Indígena: Da Teoria às Práticas de Letramento”, previamente descrito, compondo um grupo de 31 pessoas. Estes são professores indígenas de diferentes áreas do conhecimento, como educação física (1), licenciatura intercultural (15), pedagogia (4), história (2), matemática (1), biologia (1), língua espanhola (2), magistério (1) e língua portuguesa (4). Atuantes nas seguintes escolas indígenas: Riachuelo (8), localizada no município de Alto Alegre, Sizenano Diniz (4), Antônio Domingos Malaquias (8) e Tuxaua Luis Cadete (11) situadas na cidade de Cantá. Dos 31 cursistas, 7 se declararam do sexo masculino e 24 do feminino, se apresentam dentro da faixa etária de 28 a 54 anos e alguns afirmaram ainda estar em formação, porém já atuando como professor, enquanto outros possuem até 20 anos de

formação. Tais professores se encontravam em formação continuada e discutiam, entre outros, o letramento no contexto da educação básica indígena.

Destes sujeitos, 12 se voluntariaram a contribuir com o estudo e a partir disso, o perfil pode ser delineado com mais precisão. De acordo com a etnia de origem, 7 informantes se declararam wapixanas e os outros 5 afirmaram serem macuxis. Um terço deles informou ser falante da língua indígena macuxi, da mesma forma, outro um terço assume ser falante da língua wapichana, um sexto afirmou não ser falante de nenhuma língua indígena enquanto o restante, um sexto, não respondeu a questão. De forma unânime, os 12 informantes relataram utilizar a língua portuguesa no desenvolvimento de suas aulas como também no contexto familiar. Além disso, esclareceram que a utilização da língua indígena se restringe a momentos específicos como em cerimônias religiosas, datas comemorativas, com os representantes das comunidades e com os familiares mais antigos.

### **A voz de professores indígenas de Roraima**

O objetivo desta seção é apresentar amostras da pesquisa junto às suas análises ainda em desenvolvimento. Para isso, três questionários foram selecionados devido à completude de suas respostas as quais suprimiram alguns dos questionamentos do estudo, bem como por atenderem de forma simplificada ao caráter compacto do artigo acadêmico.

As professoras indígenas Ana, Maria e Julia (nomes fictícios) têm 35, 39 e 38 anos respectivamente (na data

da entrevista, agosto/2018) e possuem de 8 a 20 anos de experiência pedagógica. Maria é falante da língua indígena Macuxi, é docente na comunidade Sucuba localizada na 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 do percurso teórico previamente proposto 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, p.375) argumenta que:

[...] 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 [...].

O argumento supramencionado reforça a perspectiva aqui defendida correspondente à representatividade dos professores indígenas frente à comunidade. Mais

que um guia de saberes curriculares, o professor é também propagador dos costumes culturalmente herdados (MAHER, 2006), sobretudo, sua palavra move o pensamento de comunidade bem como direciona suas posições ideológicas. Dessa forma, as concepções de língua desse profissional, no caso deste estudo, repercutem em sua comunidade. Contudo, é cabível ainda retomar a palavra Freiriana a qual reafirma que “é fundamental que o homem se reconheça e se constitua como sujeito no mundo corresponsável pela construção do mundo em que vive.” (FREIRE, 1967, p. 40).

Assim, através da prática e do discurso docente 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 (1992) 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.

A fala de Ana revela o reconhecimento da influência da colonização sendo refletida na língua. Ou seja, marcas históricas que se consolidaram e preponderaram sobre os aspectos próprios da cultura indígena fazendo com que a língua materna da etnia se “desempoderasse”, em outras palavras deixou de ter a posição *mainstream*<sup>39</sup>. Esclareço que esse ponto de vista não considera culturas enquanto inferiores ou superiores, e sim, nos convida à análise das imposições acerca do uso língua, o que conjectura-se ser o mais pertinente de acordo com o histórico do período colonial. A maneira como a informante descreve a aquisição da língua pelo seu povo, bem como as escolhas lexicais por ela externadas, é apresentada de forma passiva, isto é, se no passado a língua do colonizador foi imposta, atualmente ela é concebida e naturalizada sem resistência. A opção pela língua hegemônica segue critérios de necessidades básicas de comunicação, defesa de direitos, cidadania e outros pontos a serem aqui discutidos.

Dessa forma, ao considerarmos a fragmentação e a constante transformação do sujeito moderno (HALL, 2006) onde suas concepções são também efêmeras e modificáveis, ressignificar posturas em relação a língua minoritária e a dominante também é tido como possibilidade

---

<sup>39</sup> Originado da língua inglesa, o termo refere-se à posição de destaque, principal, lugar social de notoriedade.

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 questionar 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 (BORDIEU, 2004) 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, repercutindo assim no modo de pensar e agir da comunidade.

Apesar da postura atual de aceitação e resignação, Maria expressa seu entendimento e ciência dos fatos passados, marcas históricas de possíveis processos violentos de escolarização bem como atitudes refletidas dentro do ambiente familiar. Rezende (2013) traz o termo *linguofobia* (estudos realizados pelo Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem) para denominar a atitude sociolinguística negativa em relação à língua portuguesa. Tal atitude é resultada da imposição da aprendizagem e do uso da língua hegemônica, ou seja, tensões linguísticas históricas que, de acordo com Rezende (2013, p. 10), “leva à indisposição (BOURDIEU, 2007) dos povos minorizados para a aprendizagem e para as práticas escritas na língua majoritária, mesmo reconhecendo a necessidade e a importância dessa aprendizagem”.

Bourdieu, na obra *La Reproduction* (1970), aborda processos violentos naturalizados dentro das esferas educacionais, filiada a esse pensamento Vasconcelos (2002, p. 80) corresponsabiliza a escola enquanto propagadora de mecanismos por onde o poder atua:

[...] A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares [...].

Á vista disso, é preciso enfatizar a importância de ecoar os posicionamentos e concepções dos professores

indígenas em relação à língua portuguesa, pois a partir destes, se repensa sua condição enquanto falante da língua colonizadora sendo pertencente à etnia com língua materna própria e igualmente rica em todos os seus aspectos sociolinguísticos. Atesta-se dessa forma que o professor também é agente empoderador das peculiaridades próprias das etnias minoritárias na medida em que propaga essas características e também instiga sujeitos à serem críticos frente às diferentes imposições, sejam elas linguísticas ou não.

Sob a perspectiva que compreende a língua portuguesa enquanto predatória em meio às línguas minoritárias, Ana revela receio frente aos desusos da língua indígena:

*“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 a inquietação dos falantes da língua minoritária em relação à desconstrução progressiva da cultura intrínseca do grupo, embora se saiba que tal processo é inerente aos esforços humanos. Além disso, o relato de Ana reflete a perspectiva sócio-histórica de um povo subjugado, invisibilizado e às margens da sociedade. Isto é, preocupar-se com o desaparecimento da língua é temer que seu povo perca sua história, seus costumes como também é clamar por visibilidade social e linguística, por respeito e igualdade. Assim sendo, cabe aqui retomar os

pressupostos interculturais aqui firmados, os quais buscam promover uma postura de respeito e igualdade a todos os aspectos culturais dos diferentes povos. Dessa forma, o posicionamento intercultural atuando na educação por meio do discurso docente é sinônimo de valorização e reconhecimento das peculiaridades próprias de cada etnia.

Dentro do contexto regional de Roraima, estudos apontam que até a década de 1940 a educação indígena foi promovida pela igreja católica a qual buscava, entre outras imposições ideológicas, catequizar os nativos exclusivamente na língua portuguesa. Somente no ano de 1985 um evento conhecido como “O Dia D” abriu espaço para que governantes e lideranças indígenas refletissem sobre uma educação diferenciada voltada a contemplar suas necessidades como também fazer parte de um processo de reafirmação de suas identidades.

Diante da interpretação do relato, no qual percebemos o zelo para com a língua indígena, é imprescindível que se conflite outros posicionamentos. Logo, torna-se relevante considerar a narração em que as participantes argumentam que a consequência que o contato da língua portuguesa traz é relativa ao sentimento de vergonha e recusa quanto ao uso da língua materna indígena.

*“Vergonha de falar a língua indígena. A língua indígena fica sendo a segunda língua” (Ana)*

*“A consequência é que os jovens não querem falar sua língua de origem.” (Maria)*

*“Nesse caso (a consequência do contato) a perda da língua indígena pelos adolescentes e crianças, porque há grande domínio da L.Portuguesa na comunidade e principalmente as que fica perto da cidade” (Julia)*

Tais aspectos já foram percebidos por outros pesquisadores, os quais consubstanciam a postura negativa frente ao contato da língua dominante em contexto indígena. O recente trabalho de Wendy Leandro (2017, p. 69) aborda o ensino bilíngue nas escolas indígenas de Roraima e atesta que

[...] O uso da língua wapichana na vida cotidiana, por exemplo, nas reuniões, na igreja, dentre outros, não é tão dominante quanto o do português. Esses fatores podem afetar os falantes em geral de uma forma negativa, principalmente as crianças que estão na fase inicial de construção das suas identidades. Elas até podem ser expostas à língua wapichana em casa com os pais e parentes, contudo, 'as crianças que estão na escola falam mais como seus colegas do que com os mais velhos' (CHAMBERS, F. K, 2003). Então, provavelmente, além de ter o conhecimento insuficiente para fazer uma excelente produção em wapichana, elas talvez tenham vergonha de mostrar que sabem falar a língua [...].

É preciso deixar claro que não propomos aqui uma postura contrária ao ensino da língua portuguesa em grupos minoritários com língua materna própria, porém contestamos a imposição deste ensino de caráter e orientação monocultural, e principalmente as atitudes de valoração que perpassam no discurso docente. Enfatizamos 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 relatarmos 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 informante explicita sua concepção hierárquica diante das línguas bem como, a partir de sua fala metafórica, podemos interpretar sua perspectiva e posicionamento de inferioridade tanto de viés social como cognitivo. Tal atitude revela a condição histórica com que os povos indígenas vivencia(ra)m frente às relações de poder, sobretudo o conformismo e a aceitação de subalternidade, características de sociedades colonizadas. Identificamos também a visão eurocêntrica racialista ainda permeada no discurso do docente indígena sendo repercutida e promovendo assimetria cultural e estereotipia através da valoração desigual atribuída às línguas.

O questionamento referente ao que a língua portuguesa representa para os participantes, destaca a forma evidente o 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."*

De acordo com as informantes, é pelo domínio da língua portuguesa que se alcança a igualdade, seja através da comunicação e o acesso às tecnologias trazidas no idioma majoritário ou pelo sentimento de pertencimento à sociedade falante da língua por onde o conhecimento e os saberes são veiculados bem como por meio dela é que o poder é articulado. Ao comparar a língua portuguesa à uma arma, a informante empodera a língua a nível de asseguradora de direitos, pois ser falante da língua majoritária permite negociar na língua daqueles *"que querem prejudicar* sem ser por eles explorado. Entendemos que Julia remete sua narração aos processos violentos e cobiçosos de colonização os quais se atestaram nesse estudo enquanto presentes e arraigados tanto no discurso quanto na história desses povos.

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,

1995). Destarte, desconstruir conceitos estagnados é apresentado como expectativa de dismantelamento da ideologia de inferioridade (NASCIMENTO, 2012).

## **Considerações**

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.

O discurso do docente indígena de Roraima é parte significativa de um todo que compõem a perspectiva da comunidade o qual empodera a língua portuguesa enquanto absoluta. Assim sendo, é notório repensar tais posturas a fim de dialogar conhecimentos e comportamentos de viés intercultural os quais valorizem os diferentes aspectos culturais e propiciem autonomia e visibilidade de minorias étnicas.

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 vultuosamente.

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 e revitalização 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 uma resignificação dessas culturas de forma articulada e tendenciosa com fins de manutenção de poder.

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**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARVALHEIRO, José Ricardo. Da representação mediática à recepção política: Discursos de uma minoria. *Sociologia, Problemas e Práticas*, São Paulo, v. 01, n. 51, p.73-93, dez. 2006.

DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault: As formações históricas*. São Paulo: N-1 Edições, 2017. Tradução de: Cláudio Medeiros e Mário Marino.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2001.

FLORES, Lucio. Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI): Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). In: MATO, Daniel. (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. P. 103-122.

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

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p.20-31, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902004000200003&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902004000200003&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 02 ago. 2018.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Belo Horizonte: Editora Record, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). *Formação de professores indígenas: Repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Enfoque: Qual é a questão?*, Brasília, v. 20, n. 76, p.13-18, fev. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2006. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva.

HAMEL, Enrique Rainer. Derechos lingüísticos como derechos humanos: Debates y perspectivas. *Alteridades*, México, v. 05, n. 10, p.11-23, dez. 1995.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Gisell. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. *Anais...*. Florianópolis: Ufsc, 2007. p. 485 - 506. Disponível em: [http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo\\_horochovski\\_meirelles.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

LEANDRO, Wendy Mary. *Um instrumento de testagem para investigar o conhecimento linguístico de crianças bilíngues em comunidades indígenas*. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017. Disponível em: [http://ufrr.br/ppgl/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=270:dissertacao-wendy&id=28:dissertacoes-2017&Itemid=267&lang=pt](http://ufrr.br/ppgl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=270:dissertacao-wendy&id=28:dissertacoes-2017&Itemid=267&lang=pt). Acesso em: 15 fev. 2019.

LEIRO, Eliana M. Virgili Filgueiras. Linguagem, cultura e identidade: Uma leitura intertextual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Cadernos de Pós-graduação em Letras*, São Paulo, v. 05, n.

01, p.08-18, dez. 2005. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9660/5937>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

LIMA, Aluísio Ferreira de. A identidade como “problema” de pesquisa. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, São Paulo, v. 02, n. 02, p.215-229, dez. 2012.

MACHADO, Ananda. A fala na língua Wapichana como forma de protagonismo indígena na história. In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. *Anais...* Brasília: Unb, 2017. p. 01 - 12. Disponível em: <<http://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio na cidade: Mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 40, n. 01, p.58-69, Jan./Jun., 2016.

MAHER, Terezinha Machado. *A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo*. Goiás: Ufg, 2006.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017. Tradução de: Marco de Oliveira.

NASCIMENTO, André Marques do. *Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. 2012. 476 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2012. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2843>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Ensino intercultural de português para indígenas*. Goiânia: UFG, 2013.

RIFIOTIS, Theophilos. Nos campos da violência: Diferença e positividade. *Laboratório de Estudos da Violência*, Santa Catarina, p.01-13, nov. 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3059021/Nos\\_campos\\_da\\_violência\\_diferença\\_e\\_positividade](https://www.academia.edu/3059021/Nos_campos_da_violência_diferença_e_positividade)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. The world social forum and the global left. *Politics & Society*, Coimbra, v. 36, n. 2, p.247-270, jun. 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0032329208316571?journalCode=pasa>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

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

SILVA, Gilberto Ferreira da. *Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação*. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. 2001. 182 f. Tese (Doutorado)-Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso. (Orgs.). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 78, p.77-87, abr. 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovic. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Paulo Bezerra.

# TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA EM PRODUÇÕES ESCRITAS POR VENEZUELANOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fabricao Paiva Mota<sup>40</sup>

No contexto brasileiro, o contato entre falantes de línguas diferentes é um fenômeno acentuado, principalmente nas zonas fronteiriças. No cenário roraimense, extremo norte do Brasil, local desta pesquisa, existem duas fronteiras: ao norte com a Venezuela e ao leste com a Guiana. Devido à sua localização geográfica, o estado de Roraima é um dos poucos no país com fronteiras trilíngues, cujas línguas oficiais são o Português, o Inglês e o Espanhol, além das línguas indígenas e crioulas.

Nos últimos vinte anos, o Brasil ganhou força política e econômica, especialmente, frente aos demais países do MERCOSUL. Nossa moeda, o real, se valorizou diante das outras sul-americanas. Com maior poder aquisitivo, brasileiros passaram a viajar aos países da América do Sul e o setor de serviços, pouco a pouco, começou a oferecer tratamento diferenciado para os falantes de português. Um deles seria o uso da Língua Portuguesa por parte de falantes de espanhol para com os turistas brasileiros.

---

<sup>40</sup> Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Câmpus de Araraquara. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Professor do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de Roraima.

As cidades fronteiriças são conhecidas por seu comércio e produtos de custo mais acessível. Tomemos como exemplo as cidades Foz do Iguaçu e Ciudad del Leste, fronteira Brasil/Paraguai, locais onde há um intenso comércio e trânsito de falantes de diversas línguas, como, por exemplo, o Português, o Espanhol, o “Portuñol” e algumas línguas indígenas. Esse cenário não é diferente nas cidades de Pacaraima e Santa Elena de Uairén, fronteira Brasil/Venezuela.

Muitos venezuelanos buscam aprender o PB para diversos fins, tais como comerciais, acadêmicos e culturais. Nesse sentido, a UERR ofereceu cursos de Português para Estrangeiros no município de Pacaraima de 2006 a 2017, voltados principalmente para a população de Santa Elena.

Propomo-nos estudar o fenômeno da transferência linguística<sup>41</sup> entre as línguas Portuguesa e Espanhola na fronteira Brasil/Venezuela, tendo como referências as cidades de Pacaraima e Santa Elena. A partir disso, estabelecemos como campo de estudo o contexto escolar, já que verificamos uma considerável demanda por aprender o Português brasileiro por parte dos venezuelanos.

### **Contato linguístico**

Os primeiros estudos sobre as línguas em contato datam dos séculos XVII e XVIII. Os resultados causaram preocupação, pois as palavras estrangeiras eram consideradas barbarismos e seu uso rejeitado (SALA,

---

<sup>41</sup> Este trabalho é um recorte de nossa dissertação de mestrado (MOTA, 2014).

1998, p. 12). Cruz (2008-2014) relata que a historiografia das línguas em contato da região Brasil/Venezuela data dos séculos XVI e XVII.

Sala (1998) faz uma revisão dos estudos sobre contatos linguísticos desde os histórico-comparatistas até o século XX. Para o autor, os estudos comparativistas não levavam em consideração o contato entre as línguas, pois, ao aplicar o método histórico-comparativo, tinham de separar os elementos que serviam de empréstimo de uma língua à outra, para, desta forma, estabelecer critérios de parentesco entre as línguas. Posteriormente, os estudos sobre mescla de línguas ganham força, pois não se conseguia explicar o motivo das mudanças dentro da própria língua apenas através de sua inovação.

Para Sala (1998, p. 32) existem fatores que favorecem e dificultam o fenômeno do contato entre línguas. Dentre esses fatores, o autor cita duas categorias: os fatores extralinguísticos e os linguísticos. Os primeiros estão mais propensos a determinar e estimular o contato linguístico. Por outro lado, os fatores linguísticos são secundários. Ainda conforme Sala, o contato pode ser direto ou indireto. O direto refere-se ao contato no mesmo território através da mestiçagem da população ou da convivência durante período variável. Sobre estas questões, Weinreich (1974) e Haugen (1966) realizaram estudos descritivos e comparativos dos elementos formais, analisando os empréstimos como fenômeno de interferência entre as línguas.

O contato indireto é mais frequente na escrita e não depende do grau de bilinguismo dos falantes, mas de

contextos específicos. Sala (1998, p. 35) diferencia contato direto/contato indireto ao lado do contato oral/contato escrito. Para o autor, o contato direto é oral, enquanto o indireto é escrito. Isso não impede de haver contato direto escrito e contato indireto oral. Desta maneira, “uma série de palavras pode entrar através da oralidade, no caso do contato indireto, como as palavras de idiomas ágrafos que penetraram nas línguas europeias<sup>42</sup>”. Face ao exposto, Sala (1998) lista a influência da escrita de algumas línguas para a modificação de outra: o Eslavo antigo que influenciou o Aspecto do Russo, a influência do Grego sobre o Latim, o Francês na Europa do século XVIII e o Inglês na contemporaneidade.

Sobre os fatores extralinguísticos, o referido autor comenta que uma das duas línguas ocupará uma posição de dominação e, conseqüentemente, uma influência sobre outra. Esses fatores estariam relacionados, por exemplo, à segurança econômica, à cultura ou à política. Para Sala (1998, p. 36), “o *status* das línguas está em seu valor social, isto é, pela capacidade destas em ser utilizadas como meio de comunicação<sup>43</sup>”. Dentro deste contexto, Sala cita seis cenários de contato linguístico: na Suíça, o *schwyzertütsh*, dialeto alemão, está em posição inferior ao Francês (WEINREICH, 1953 apud SALA, 1998); o Espanhol mexicano e o Inglês estadunidense e o Espanhol uruguaio e o Português brasileiro, que coexistem como línguas de

<sup>42</sup>No original: [...] una serie de palabras puede penetrar por vía oral en el caso de un contacto indirecto por ejemplo, las palabras pertenecientes a los idiomas sin escritura que penetraron en las lenguas europeas.

<sup>43</sup>No original: [...] el status distinto de las lenguas está determinado por el valor social, es decir, por la capacidad de éstas de ser utilizadas como medio de comunicación.

prestígio e literária (ELIZAINCÍN, 1981 apud SALA, 1998); o Espanhol da serra equatoriana e o Quéchuá. Neste caso, o Espanhol assume legalmente o *status* de língua oficial, porém o falante de quéchuá ao usar seu idioma inibe a presença do Espanhol, recuperado através de empréstimos feitos pelos indígenas na fala (SALA, 1998). Na sequência, temos o Espanhol paraguaio em contato com o Guaraní (GRANDA, 1988 apud SALA, 1998), cujas interferências coocorrem em ambos os idiomas. Por fim, há o movimento unilíngue dentro de uma Espanha multilíngue: o Espanhol influenciou os demais sistemas linguísticos do país (BLAS ARROYO, 1991 apud SALA, 1998).

Do ponto de vista amazônico, Aikhenvald (2002) teve como objetivo sistematizar o contato induzido por mudança entre duas famílias linguísticas geneticamente não relacionadas e tipologicamente diferentes do norte da Amazônia: Arauaco do norte e Tucano na região de Vaupés e distinguiu as semelhanças genéticas de empréstimo. Segundo a autora, quando as línguas estão em contato, ou seja, quando há muitos falantes de uma língua tendo contato com outras, ambas emprestam características linguísticas em um processo cíclico, por exemplo, pronúncia, gramática, vocabulário.

Sobre o contexto, estudos acerca do contato foram realizados em poucos lugares do mundo: a área linguística dos Balcãs (JOSEPH, 1983 apud AIKHENVALD, 2002; FRIEDMAN, 1997 apud AIKHENVALD, 2002); Índia (EMENEAU, 1980 apud AIKHENVALD, 2002; MASICA, 1976 apud AIKHENVALD, 2002); o leste da

Terra de Arnhem e as regiões do rio Daly na Austrália (HEATH, 1978 apud AIKHENVALD, 2002; DIXON, 2002 apud AIKHENVALD, 2002). No entanto, ainda não se desenvolveu um estudo detalhado das línguas amazônicas.

Aikhenvald (2002) comenta que a região da Bacia Amazônica apresenta uma grande diversidade linguística, abriga cerca de 300 grupos linguísticos distribuídos em mais de 15 famílias, afora as isoladas. Nesse estudo, a autora identifica as seis maiores famílias linguísticas da Bacia Amazônica, quais sejam Arauaco, Tupi, Caribe, Pano, Tucano e Jê; as menores incluem Makú, Bora-Witoto, Harakmbet, Arawá, Chapacura, Nambiquara, Guahibo e Yanomami. Em outras palavras, o mapa linguístico da região amazônica parece uma colcha de retalhos, cujas línguas estão em constante contato.

Para a pesquisadora, é também devido às migrações que o contato linguístico gera: empréstimo, mudança e reestruturação gramatical, reanalisando morfemas existentes e introduzindo novos morfemas, isto é, gramaticalização de itens lexicais. Esse cenário multilíngue vai de encontro ao de outras regiões do mundo, “criando dificuldades para distinguir entre similaridades relacionadas à retenção genética e àquelas relacionadas à difusão areal<sup>44</sup>” (AIKHENVALD, 2002, p. 2).

Como destacamos, o fenômeno das línguas em contato se torna mais marcante nas regiões de fronteira entre países de línguas diferentes. Roraima e sua tríplice fronteira é

---

<sup>44</sup> No original: [...] creating difficulties for distinguishing between similarities due to genetic retention and those due to areal diffusion.

ponto de chegada e partida para a Amazônia Caribenha (OLIVEIRA, 2008): ao norte a Venezuela, ao sul os demais estados brasileiros e ao leste a Guiana. É nesse contexto que se insere Roraima, como local multi-, plurilíngue, onde se encontram brasileiros de diversas regiões, indígenas e estrangeiros, sobretudo venezuelanos e guianenses.

As estimativas do IBGE para o ano de 2018<sup>45</sup> eram de que Boa Vista tivesse uma população estimada de 375.374 habitantes. Os dados do censo do IBGE (2010) apontaram 284.313. O crescimento populacional na capital do Estado de Roraima aconteceu devido ao fluxo intenso de venezuelanos desde 2015. A mídia nacional e internacional acompanhou a migração da população da Venezuela para Colômbia, Peru, Panamá, Chile, Argentina e Brasil.

No Brasil, a porta de entrada é a cidade de Pacaraima, foco de nossa pesquisa, extremo norte do estado, cuja projeção populacional em 2018 era de 15.580 habitantes. O censo do IBGE (2010) foi de 10.433. O município teve sua rotina totalmente modificada após a crise política, econômica e social do país vizinho. O comércio local potencializou o contato que já existia entre o Português e o Espanhol. No âmbito da escrita encontramos fachadas de lojas, descrição de produtos, placas, por exemplo, em língua espanhola; no âmbito da oralidade, observamos a tentativa de uma acomodação linguística entre os idiomas e seus falantes, por exemplo. A seguir ilustramos com um exemplo no âmbito da escrita. Esta foto foi tomada em uma loja localizada em Santa Elena:

---

<sup>45</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>

**Figura 1** – Cartaz em loja – Santa Elena de Uairén/Venezuela



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Como podemos observar, o cartaz está em espanhol, parte superior, e em português, na parte inferior. Devido ao fluxo de brasileiros, como já mencionado, as lojas tentam se adaptar ao novo público e, assim, diminuir as barreiras linguísticas. Do lado brasileiro também percebemos marcas desse contato. Em vários restaurantes da cidade de Pacaraima é comum encontrar avisos bilíngues, conforme a figura 2:

**Figura 2** – Cartaz bilingue em restaurante



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Outra questão a ser investigada, seria o contato entre o Português e as línguas indígenas. Tal contato, por exemplo, ocorre através de topônimos, tais como os nomes de: rios Uiraricoera, Tacutu e Cauamé; bairros, Pricumã, Paraviana e Caçari, e municípios, Amajari, Pacaraima e Mucajaí; sendo esses apenas uns pouquíssimos casos que podemos citar. O cotidiano linguístico roraimense envolve muitos outros elementos indígenas ainda não estudados pela linguística. Citamos como exemplo Spotti (2011) que realiza um estudo potamonímico do Rio Uiraricoera e seus principais afluentes. A autora destaca as taxonomias de natureza física, tais como os fitotopônimos, os hidrotopônimos e os zootopônimos.

## Estudos sobre transferência linguística

Os termos Transferência e Interferência Linguísticas entram em conflito entre si. Weinreich (1974, p. 17), por exemplo, define Interferência como “desvios da norma de algumas línguas que concorriam na fala dos bilíngues<sup>46</sup>”. Seja qual for o termo utilizado, o fato é que tanto Transferência como Interferência implicam influência de uma língua A sobre uma língua B, gerando estruturas agramaticais que não se enquadram em ambas as línguas.

Segundo Alvarez (2002), a Transferência pode ser positiva ou negativa. Na primeira, a influência da L1<sup>47</sup> sobre a L2<sup>48</sup> ajudaria no processo de aprendizagem da LE<sup>49</sup>. Já na segunda, também denominada de Interferência, a influência produz erros, o que não seria benéfico para o aprendiz. Este, por exemplo, internaliza estruturas agramaticais, haja vista que a Transferência tem vários fatores que interatuam entre si. Desta forma, a autora define o fenômeno como um “processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2”.

Weinreich (1974) propõe uma dicotomia língua versus fala em manifestações externas produzidas por

---

<sup>46</sup>No original: [...] desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingüe [...].

<sup>47</sup>L1 significa língua primeira ou língua materna.

<sup>48</sup>L2 significa língua segunda, adquirida depois de sua L1.

<sup>49</sup>LE significa língua estrangeira.

um falante em situação específica. Desta maneira, a língua pertence à norma da comunidade e a fala é o resultado momentâneo dessa língua. O fenômeno da Transferência é classificado em dois tipos: o léxico e a gramática. Com relação ao léxico, a influência do contato ocorre nas Transferências léxicas de uma língua a outra. No entanto, tais Transferências possuem tipos e graus variados, bem como as atitudes que provocam na comunidade receptora. Ainda para o autor, esses empréstimos acontecem através do contato direto das línguas ou do contato diferido, por exemplo, leituras, meios de comunicação, dentre outros.

A Transferência léxica, segundo López Morales (2004, p. 221), divide-se em Empréstimos léxicos e Tradução direta. No que se refere aos Empréstimos, observam-se cópias idênticas ou com algumas modificações das formas e dos conteúdos semânticos da palavra estrangeira, como em *parking*, *part-time*, *OK*, *screen*. Ao contrário, do ponto de vista semântico, acrescenta-se ao Empréstimo um segundo significado, por exemplo, *asistente* (Espanhol)/*assistant* (Inglês), *ayudante* (Espanhol)/ajudante incorporado ao Espanhol como que assiste; *aplicación* (Espanhol)/*application* (Inglês), *solicitud* (Espanhol)/solicitação, incorporado ao Espanhol como diligência, instância cuidadosa. Por último, existem os que adotam o sentido da palavra estrangeira, excluindo o sentido primeiro da palavra do outro idioma como em *ganga* (Espanhol)/*gang* (Inglês), *pandilla juvenil* (Espanhol)/grupo de jovens delinquentes; *promotor* (Espanhol)/*promoter* (Inglês), *el que lanza y maneja a artistas y deportistas*/aquele que organiza e promove eventos, festas.

Por outro lado, existem os empréstimos híbridos, por exemplo, *full equipado*/equipamento completo, *full de todo*/cheio de tudo, como bem dizem os venezuelanos. Ainda sobre empréstimos, existe o parcial, cuja base é o Inglês e um elemento em Espanhol, por exemplo, *printear* (Espanhol)/*to print* (Inglês), *imprimir/imprimir* e *clípear* (Espanhol)/*to clip* (Inglês), *grapapar*, *presillar* (Espanhol)/*grampear*. Os dados apresentados podem ocorrer tanto na fala como na escrita.

É sabido da proximidade entre o Português e o Espanhol. No entanto, o que poderia ser um facilitador passa a ser uma dificuldade, sobretudo com as palavras heterotônicas, heterográficas e heterogênicas, isto é, tonicidade, grafia e significado diferentes, respectivamente. Alvarez (2002) esclarece que no início a semelhança entre as línguas citadas deixa o aluno mais confiante, mas ao longo dos anos de estudo, o nível de complexidade aumenta. Sob a visão da autora, estudos sobre Transferência apontam que falantes de línguas semelhantes quando percebem tal aproximação tendem a transferir elementos entre os idiomas. É o que ocorre, por exemplo, entre o Português e o Espanhol. Na sequência, Quadro 1, resumimos uma série de classificações sobre Transferência:

**Quadro 1** – Alguns conceitos de Transferência linguística

<b>Autor</b>	<b>Conceitos</b>
Selinker  (1985)	Considera a transferência como um processo organizador integrado a outros para o insumo linguístico frente ao sistema linguístico que o aprendente já possui.
Corder  (1992)	Existem dois tipos de transferência: os empréstimos funcionam quando as línguas estão muito próximas e as transferências estruturais que fazem parte da aprendizagem de uma língua como parte da competência linguística.
Gonzalez  (1994)	A transferência de fato existe e os fenômenos gramaticais que ela provoca não são meramente frutos de olhar hiper-corretivo do professor, sendo um processo que vai além da incorporação de empréstimos da L1 na interlíngua.

Fonte: Adaptado de Alvarez (2002)

Observamos que o conceito de Transferência passa também pela questão do Empréstimo. Caso essas incorporações se fixem na L2 do aprendiz temos a fossilização, uma estrutura da L1 que foi consolidada na L2 de maneira errônea. Alvarez (2002) conclui que a proximidade entre o Português e o Espanhol propicia o fenômeno da Transferência, mas que o aprendiz deve

estar atento para vencer tais obstáculos de modo que não internalize estruturas da L1 na L2.

Freitas(2008) tratadofenômenodaTransferênciaemescolas que ofertam Português como segunda língua em Cabo Verde. A autora se fundamenta a partir dos conceitos estabelecidos por Andrade (1997), que propõe uma visão diferenciada sobre a Transferência em dois aspectos: a linguístico-comunicativa e a aquisicional. O primeiro se subdivide em fonético-fonológica, gramatical, lexical ou empréstimo, comunicativa e evitamento. O segundo se refere às questões de consciência, controle e atenção e não foram descartadas por Freitas.

Retomando a Transferência fonético-fonológica, Freitas (2008) comenta que os traços da LM<sup>50</sup> são transferidos para a LNM<sup>51</sup>, especialmente na pronúncia. A autora diz que esse processo é inconsciente e o falante não se dá conta, ao menos que grave sua fala para comparar as diferenças entre ambas as línguas. Do ponto de vista fonológico, a Transferência pode acontecer devido à ortografia das duas línguas estudadas. No caso de sua pesquisa, os cabo-verdianos conhecem apenas o sistema ortográfico português. Assim, ao redigir algo em língua crioula, utilizam a ortografia portuguesa.

No que se refere à Transferência gramatical, Freitas (2008) define-a como a influência da LM no funcionamento morfossintático da LNM, tais como flexão de gênero e número, concordância e sintaxe. Os alunos ao longo do curso vão desenvolvendo e aprimorando sua competência linguístico-comunicativa.

---

<sup>50</sup> LM significa língua materna.

<sup>51</sup> LNM significa língua não materna.

No contexto fronteiriço Brasil/Venezuela, exemplificamos com a frase [...] *Na atualidade devemos ser autodidatas, conformar equipes efetivos de trabalho [...]* (I12B). *Equipe* em Português é um substantivo feminino, enquanto que em Espanhol *equipo*, é masculino. O aluno escreve em Português, *equipes efetivos*, porém faz a concordância de gênero em Espanhol *efetivos*.

No que diz respeito à Transferência lexical, Freitas (2008) apresenta a definição de Andrade (1997) segundo a qual a Transferência acontece de unidades lexicais de uma língua a outra através da tradução literal, na estrangeirização de palavras e criação de novas palavras.

Seguindo a mesma autora, a Transferência comunicativa acontece quando o aluno alcança um nível próximo a de um nativo. Desta maneira, metáforas, sentimentos e emoções, por exemplo, são mais difíceis de abstrair. Por fim, o evitamento é descrito pela autora como uma forma de evadir-se de uma suposta estrutura incorreta, isto é, o estudante evita transferir estruturas da sua LM na LNM. Autores citados, como Bertrand (1987, apud FREITAS, 2008), definem esse fenômeno como uma Transferência Negativa.

A pesquisa de Watts (2009) analisa 34 edições de três jornais hispanos da Carolina do Norte/Estados Unidos, totalizando 102 edições, restringindo-se à capa e a matéria principal de cada jornal. Encerrada a pesquisa, a conclusão foi que a maioria das Transferências do Inglês para o Espanhol ocorre no plano léxico/semântico, seguido do plano sintático e da Alternância de Código.

O plano semântico refere-se ao Empréstimo, ou seja, palavras ou frases de uma língua para outra, e à Tradução direta, isto é, quando uma língua incorpora um significado de outra língua, agregando o significado a uma palavra existente ou a uma palavra criada pelas regras da língua receptora. Nesse plano, os nomes (*lonchera* do inglês *lunch* *pail*/comer fora de casa) foram os que mais sofreram Transferência, seguidos dos verbos (*aplicar* significa em Espanhol empregar, administrar ou colocar em prática um conhecimento, medida ou princípio com a finalidade de obter um determinado efeito ou rendimento em algo ou alguém<sup>52</sup>. No entanto, esta é uma Tradução direta do Inglês do verbo *apply* que significa em Espanhol padrão *solicitar*/solicitar), das gírias (*migra* de *inmigración* ou *migración*/imigração ou migração) e dos adjetivos (*fatal* significa *inevitable*, *desgraciado*, *infeliz*/inevitável, desgraçado, infeliz. Em Inglês existe a mesma palavra, porém com significado diferente, qual seja *mortal*/mortal).

No plano sintático, a Transferência acontece nas mudanças de grafia, tais como ausência do acento agudo (*se incendio* no lugar de *se incendió*/incendiou), ortografia (*retrazado* ao invés de *retrasado*/atrasado) e de função gramatical (ausência da preposição *a* *deportando* [a] *gente*/deportando pessoas).

O terceiro tipo diz respeito à Alternância de Código, ou seja, a substituição de uma palavra ou frase de uma

---

<sup>52</sup> Extraído da página do Dicionário da Real Academia Espanhola. No original: Emplear, administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio, a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento en alguien o algo.

língua por outra. As Alternâncias mais frequentes foram as abreviaturas, seguidas das palavras e das frases. Por exemplo, quanto às abreviaturas, o plural ocorre com a duplicação da letra abreviada. Assim, Estados Unidos registrou-se como EU no lugar de EEUU.

## **Procedimentos metodológicos**

A escolha pelo Curso de Português para Estrangeiros da UERR/Campus Pacaraima se deu por estar um ambiente de conhecimento, ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, localizar-se em um contexto fronteiriço e multilíngue e ser de fácil acesso ao pesquisador. Quanto às produções textuais, sua escolha ocorreu pelo contexto em que está inserido: fronteira Brasil/Venezuela.

O curso possui uma carga horária de 360h/a, dividida em seis semestres. A turma observada iniciou suas atividades em 2009 e estava em fase de conclusão, sendo a primeira da instituição.

No segundo semestre de 2012, coletamos 15 produções textuais escritas de 15 alunos do último ano do referido curso, fase que denominamos de pré-análise, por meio da qual identificamos a executabilidade desta pesquisa. Ao longo do primeiro semestre de 2013, realizamos cinco visitas técnicas ao curso. As aulas ocorriam aos sábados, no período matutino.

O recolhimento dessas produções ocorreu *in loco*, totalizando 35 produções textuais (2012 e 2013). Para este trabalho não utilizamos os textos da pré-análise. Os 7

textos da 1ª coleta foram resenhas sobre o filme brasileiro *E aí, comeu?* (2012), dirigido por Felipe Joffily e estrelado por Bruno Mazzeo, Marcos Palmeira e Emilio Netto. O filme é uma adaptação de uma peça homônima de Marcelo Rubens Paiva. Já na 2ª coleta conseguimos treze produções referentes à *Celpe-Bras*, Roteiro da Interação *Face a Face*, em que o aluno é motivado através de um elemento provocador e, na sequência, redige um texto argumentativo para cada pergunta feita.

Para fins organizacionais, decidimos selecionar os informantes que estivessem presentes na 1ª coleta (A) e na 2ª coleta (B) para avaliar sua progressão ao longo do semestre. A turma tinha 15 inscritos, todos venezuelanos. No entanto, selecionamos cinco informantes, pois participaram de todas as coletas.

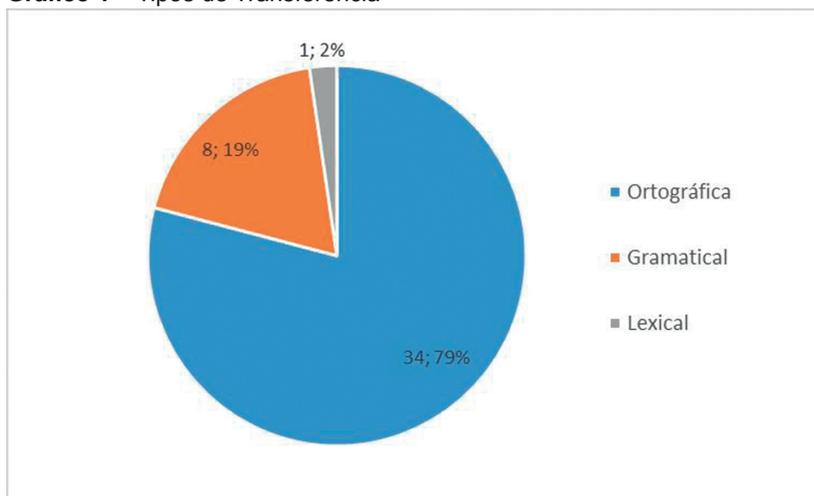
Os informantes foram assim numerados: 02, 04, 07, 10, 12. Por questões metodológicas, criamos a seguinte nomenclatura: I para Informante; 02, 04, 07, 10, 12 é o seu número e as letras A e B designam a coleta em que está a produção textual do aluno. Assim, temos I02B - Informante 02, B (2ª coleta).

### **Análise e discussão das produções textuais**

A Transferência entendida com a influência de uma língua A sobre uma língua B, apresentou-se em número de 43. Buscamos organizar sua classificação de modo que contemplasse todos os dados. Desta forma, classificamos a Transferência em três grupos: a Transferência **ortográfica**,

pode agrupar os casos de acentuação e grafia; a Transferência **lexical**, pode abrigar empréstimo e tradução direta; e a Transferência **gramatical**, morfofonológico e sintático, casos que atingem a estrutura gramatical do Português escrito pelos alunos. A seguir, sintetizemos os dados no gráfico 1:

**Gráfico 1** – Tipos de Transferência



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir desse gráfico, podemos observar que a maioria das ocorrências está no âmbito ortográfico. Às vezes a mesma ocorrência pode enquadrar-se em mais de um fenômeno do contato linguístico. A maioria das **Transferências ortográficas** também pode ser classificada como Alternância de Código.

No caso da ortografia, a transferência ocorre justamente em palavras de grafia portuguesa semelhante a espanhola, isto é, palavras de grafia igual para ambas as

línguas, sendo que no Espanhol não levam acento gráfico. A seguir, citamos alguns exemplos retirados de nosso *corpus*:

(1) Não tem uma fundamentação dirigida para *cardiacos* [...] (I02A)

(2) [...] pouco interesse a sua *familia*, com uma mulher jogadora [...] (I12A)

(3) Eu acho que o filme não *e* educacional [...] (I07A)

(4) Sim, quando viaje para Cuba com colegas de *varios* medios de TV e *radios* (I04B)

(5) Os E.T.s são o *misterio* porque [...] e [...] porque eu sinto curiosidade e fascinação por os *misterios* dos E.T.s (I07B)

(6) Eu pratico volei e basquete porque eu desde criança teve doenças *respiratorias* (I12B)

As palavras destacadas (*cardíacos*, *família*, *é*, *vários*, *rádios*, *mistério*, *mistérios*, *respiratórias*) recebem acento em Português, mas não em Espanhol. Como a grafia é a mesma em ambas as línguas, diferenciando-se apenas pelo acento agudo, o aluno poderia ter transferido os conhecimentos de sua Língua Materna para a escrita em Português.

O acento circunflexo marca vogais tônicas (*a*, *e*, *o*) em Português, porém em Espanhol tal marcação não existe, sendo o aspecto vogal aberta/vogal fechada apenas um traço distintivo, conforme exemplos (7) e (8):

(7) Outro dos personagens tem dinheiro mais não tem amor nem *inteligencia* [...] (I12C)

(8) Entanto, o Honório mostra a falta de comunicação e confiança com sua esposa, duas coisas que são fundamentais no *matrimonio* (I04C)

No âmbito da **Transferência gramatical**, todos os dados referem-se à colocação pronominal. Em Português, Verbos com Pronomes enclíticos recebem o hífen para marcar a fronteira verbal da pronominal. Além disso, nossos Verbos recebem algum acento, agudo ou circunflexo, por questões de acomodação fonética e gráfica. Verbos, como comprar, perder, não recebem acento, porque são palavras oxítonas que terminam em consoantes, no caso '-r'. No entanto, quando lhes acrescentamos um pronome enclítico, perdem o '-r' desinencial e recebem o acento, por exemplo, comprá-lo, perdê-lo. Em Espanhol, a ênclise é obrigatória em Verbos no Infinitivo, Gerúndio e Imperativo sem o uso do hífen, assim temos '*comprarlo*' ou '*venderlo*'. Com base nisso, ilustramos com alguns casos de nosso *corpus*:

(9) [...] acabados, em crise e mal resolvidos e o que menos fazem é *solucionar-los* (I04A)

(10) No barzinho esta São Jorge, garçom negrão que fala ter pegado todas as mulheres do mundo: pretas, loiras, morenas brancas e até japonesas, mais ninguém pode *afirmar-lo* (I12A)

(11) Faço o possível para *alimentar-me* sanamente [...] (I04B)

(12) Eles todas as noites fazem o mesmo; *reunen-se* no bar Harmonia [...] (I04B)

Nesses casos, os informantes poderiam ter transferido a estrutura de colocação pronominal do Espanhol para o Português. Em Espanhol, a ênclise é obrigatória no Infinitivo sem o uso do hífen (exemplos 9, 10 e 11).

(13) *Me alimento* nas horas certas e com alimentos saudáveis (I04B)

No início de frases, a ênclise é obrigatória em Português Culto, porém em Espanhol não; já a próclise é obrigatória com verbos nos tempos presente, passado e futuro. Quanto ao Tempo/Modo verbal, identificamos que dos 8 Verbos, 3 estão no Infinitivo e 5 no Presente do Indicativo.

O único dado relacionado à **Transferência lexical** foi do tipo Empréstimo, isto é, a compreensão do sentido não é prejudicada no ato da leitura. Assim, (14) *O que eu entendo é que não sempre os lugares de trabalho [...]* (I10B) (grifo nosso), em que o informante transferiu a expressão espanhola *ni siempre* para o Português. No entanto, ao invés de *nem*, utilizou *não*. Quer dizer, a sua estratégia é compreensível, o conteúdo semântico do elemento empregado está de acordo com a posição e a função, porém a forma selecionada não condiz com o contexto.

## Considerações finais

O fenômeno do contato linguístico é mais acentuado em regiões de fronteira, sobretudo quando temos duas ou mais línguas diferentes atuando. Em nosso contexto, região norte do Brasil, o estado de Roraima faz divisa com a Venezuela e com a Guiana.

O objetivo deste trabalho foi analisar a Transferência linguística em produções textuais de venezuelanos aprendizes de Português. Para isso, sintetizamos os conceitos de Alvarez (2002), López Morales (2004), Freitas (2008), Watts (2009) e Weinreich (1974) e criamos uma classificação própria para este trabalho.

No que se refere à Transferência, podemos concluir que o aluno de PLE/UERR transfere elementos ortográficos, principalmente a acentuação em suas produções textuais. Tanto o Português quanto o Espanhol compartilham do mesmo léxico latino. Algumas palavras em ambas as línguas se diferenciam apenas pelo acento seja agudo ou circunflexo, mantendo o significado. Com relação à Transferência gramatical, a colocação pronominal representou todas as ocorrências. O aluno transferiu as regras espanholas para o Português. Em alguns casos, o uso do hífen transmite uma ideia de estrangeirização no texto.

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar estudos comparativos, por exemplo, entre Transferências linguísticas encontradas em produções faladas e escritas, principalmente em trabalhos da região sul do Brasil. Outro desdobramento deste trabalho refere-se à formação de

professores. Desde 2015, o Estado de Roraima passa por uma onda migratória de refugiados/imigrantes oriundos da Venezuela. A educação básica recebeu em 2019 cerca de 6 mil alunos venezuelanos nas redes municipal (Boa Vista) e estadual. A demanda por aulas de Língua Portuguesa para falantes de espanhol aumentou desde então o que requer métodos e abordagens específicos de ensino de Português seja como Língua de Acolhimento ou Língua Adicional. Nesse momento, cabe às instituições governamentais implantar políticas públicas levando em consideração esse cenário pluri e multilíngue.

## Referências

AIKHENVALD, Alexandra Y. *Language Contact in Amazonia*. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 1 - 32.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2., 2002, São Paulo.

Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 22 Nov. 2012.

ANDRADE. A. I. *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

BLAS ARROYO, José Luis. La interferencia lingüística en Valencia (dirección catalán castellano): estudio sociolingüístico. València: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1993.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa. Toponímia Documental: As línguas na Costa das Guianas e Amazonas - séculos XVI e XVII. Boa Vista: Projeto de Pesquisa - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, UFRR, 2008. (renovação 692009/PRPPG-2014).

FREITAS, Elvira Gomes dos Reis. A transferência linguístico-comunicativa: atitudes e representações dos professores. 2008. 273f. Dissertação. (Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa), Universidade de Aveiro, 2008.

HAUGEN, Einar. The Language Conflicts and Language Planning: The case of Modern Norwegian. Cambridge: Harvard University Press. 1966.

LÓPEZ MORALES, Humberto. Sociolingüística. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

MOTA, Fabricio Paiva. Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispano aprendizes de PLE. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Regional) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. O Rio Branco no contexto da Amazônia caribenha: aspectos da colonização europeia entre os séculos XVI e XVII. In: Relações Internacionais na Fronteira Norte do Brasil. Coletânea de Estudos. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2008.

SALA, Marius. Lenguas en contacto. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1998.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. Estudo potamonímico de origem indígena em Roraima: rio Uraricoera. In: Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, pp. 1759 - 1791.

WATTS, Rebecca L. Un análisis de la transferencia lingüística entre periódicos hispanos de tres áreas metropolitanas de Carolina del Norte. 2009. 92f. Thesis (Honors Program). Elon University, Carolina do Norte, 2009.

WEINREICH, Uriel. *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Tradução: Francisco Rivera. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1974.

## **REFLEXÕES SOBRE O HIBRIDISMO CULTURAL: FLUXO CULTURAL E LINGUÍSTICO DENTRO DA FRONTEIRABRASILEIRA BONFIM- LETHEM**

Joel Nascimento dos Santos<sup>53</sup>

Na trajetória de nossa mente e matéria, em poucos momentos buscamos uma reflexão profunda sobre quando um ou vários traços culturais, geográficos e linguísticos são assimilados como elementos de nacionalidade, de regionalismo ou universalidade. Na maioria das vezes abraçamos aquilo que nos é dado historicamente, e não procuramos uma reação ao esse predeterminado, mas sim vivemos nossa cultura-identidade como se fosse a única forma construtiva de humanização de subjetividade. O contexto histórico é um mar no qual todo indivíduo está submerso ora de forma rasa, ora profundamente, porém, saber novas maneiras ou velhos modos renovados de “respiração” e aspiração, na ruptura dessa superfície, foi e será a crise dos métodos e dos “eus” como imaginários, importantes na delimitação do local e do universal. O que os fatos históricos nos mostram é benevolência em dizer: “eu tenho um clã”, “eu pertencço a um povo”, “eu sou da região tal”, “sou do reinado de X, Y ou Z”. Dizer o contrário das expressões citadas, anteriormente, significaria ofertar a cabeça a leilão, tendo a morte como único comprador. Se todas as sociedades são comunidades imaginadas (ANDERSON, 1989), simbolizadas em representações

<sup>53</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima..

distintas e baseadas, *a priori*, no regional, como elas alcançam tons universais?

Ser uno foi um discurso importante, mas ser autoisolado e negar de forma homogênea a alteridade não é a bandeira que perdure por muito tempo, em outras palavras, nenhum povo, país ou nação sobrevive sem relações com seus díspares. Encaramos que os sujeitos e seus comportamentos culturais-linguísticos podem ser regionais, mas a existência de muitas “máquinas” transnacionais, transculturais e diaspóricas<sup>54</sup> provocaram um surgimento de uma movimentação global de distintas pessoas e legados culturais diversos, ao longo dos tempos. Esses fenômenos culturais colidiram de frente com o discurso do genótipo-fenótipo, na estrutura psicossocial de identificação dos sujeitos. Assim, muitas misturas (hibridismos culturais) entre diversos povos desde o mundo antigo até o pós-moderno acontecem, porém, carecem de explicações que esclareçam as distintas ocorrências e não de elaboração de estereótipos, cuja finalidade está longe de alcançar o termo médio entre pontos positivos e negativos.

Quando olhamos a noção de nacional ligada às raízes culturais dos reinos dinásticos, Anderson (1989, p. 28) nos afirma que provavelmente seja difícil que alguém, hoje em dia, se coloque de forma empática dentro de um mundo-

---

<sup>54</sup> A diáspora ou situações diaspóricas refere-se ao fluxo, migração, dispersão de pessoas e culturas para outros lugares fora de sua origem (termo baseado na história de migração do povo Judeu para Babilônia, de acordo com Hall (2009)). Muitos estudos relatam que na formação da Guiana houve uma intensa diáspora indiana.

reino dinástico visto pela maioria dos homens como único sistema ‘político imaginável’, pois, conforme o autor citado, de diversas maneiras, a monarquia “autêntica” é transversal às concepções modernas de vida política. Nesse sentido, com o enfraquecimento dos reinados, e depois o surgimento e a quebra dos grandes impérios nascem à consciência nacional como fruto do nosso tempo, da modernidade calcada em um capitalismo global que gerou e formatou a burguesia como classe individualista e produtora de formas de pensar e mercadorias. Nesse instante, como solo de violino ao ouvido do maestro burguês aponta-se a literatura, funcionando também na posição de proposta construtiva de uma nacionalidade, de uma narrativa nacional. Agora, à luz do debate, nós temos de um lado os nacionalismos em seus diversos níveis, e por outro lado, a transculturação, a transnacionalidade e a diáspora. Assim, nesse ensaio, discutimos esses termos de análises, centralizando o debate sobre o hibridismo cultural.

Situamos o termo transculturação no que se refere a sua origem e aplicações ao contexto histórico de Cuba, pois foi diante desta realidade múltipla e diversa de povos, raças, etnias e distintas economias e culturas, que Fernando Ortiz debruça sua investigação e descrição de fenômenos, construindo um jogo dialético entre o açúcar e o tabaco na trajetória colonial cubana (REIS, p.466-467). Ao estudar o fenômeno sociocultural da transculturação, percebemos em Ortiz a relação de trabalho e sobrevivência sobre o modo de produção manufaturado (tabaco) e o eixo de fonte econômica do colonizador (o açúcar), bem como a escravidão dos

negros e índios como combustível principal na elaboração e manutenção dessa máquina econômica e cultural.

Ortiz foi o primeiro a utilizar esse conceito de transculturação, conforme Reis (p. 467), o escritor cubano cria essa terminologia devido a inexistência de um vocábulo que compreenda o movimento contínuo do encontro entre os povos e suas respectivas culturas, diante de um desacordo com o termo anglo-saxão **aculturação**. Desse modo, o antropólogo cubano Ortiz (1983) problematiza, amplia, e propõe que:

el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación*. Al fin, como bien sostiene la escuela de Malinowski, en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una *transculturación*, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola.

Explicamos que concordamos com a terminologia *transculturação* quando implica nas fases do contato cultural em movimento constante, mas, acreditamos que não há perda total de qualquer uma das culturas envolvidas nesse processo. Nesse aspecto, defendemos que o ocultamento de traços culturais aproxima-se mais da realidade fronteira discutida nesse trabalho do que a

perda ou a deixada integral de uma raiz cultural. O grande reforço de Ortiz foi propor tal termo com base nas relações econômicas e culturais cubana, considerando também a relação de contraposição entre o lado dos colonizadores e dos colonizados. É nesse contexto de oposição que a palavra transculturação tem seu aparecimento como ferramenta antropológica e literária, pela qual é possível percebermos as nuances do Modernismo em confronto com o tradicional, em outras palavras, diz respeito à força do universal contraposto ao regional.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre principais características que levam a cor local à condição de elemento universal, saber quais fatores ajudaram os estudos e a ferramenta da *transculturação*, como análise socioeconômica e cultural, no conjunto da América Latina dentro de uma visão de compartilhamento identitário, isto é, encontrar o “lugar” comum entre os diversos países que formam essa região do continente americano. Dessa forma, o fator compartilhado por todos os países latino-americanos, dentro de uma de transição ou contato de culturas é o processo de colonização dos ambientes físicos e das pessoas pertencentes a estes lugares sociais e psicológicos. Por isso, o estudo da transculturação traz esses pontos convergentes, considerando que não são etapas de desenvolvimentos estáveis, mas sim movimentos culturais e constantes que precisam ser capitados na sua essência objetiva.

Reis (2010, p. 447) afirma que os produtos resultantes do contato cultural da modernização não podem ser parecidos com as criações urbanas cosmopolitas e nem

com as formas do antigo regionalismo, na verdade, os narradores transculturados obtiveram a mediação como resultado de séculos de negociação cultural diante dos três níveis de transculturação (uso da língua, estrutura literária e cosmovisão) identificados por Ángel Rama. Conforme a autora supracitada, essa negociação e o contato cultural criaram um “acrioulamento”, ou assimilação daquilo que era europeu e sua hibridização.

Se tomarmos a literatura como projetor de uma realidade, o estudo comparado torna-se importante, pois acreditamos que não basta mostrar somente as convergências de elementos transculturados, mas também, os pontos divergentes que estruturam determinadas narrativas transculturais e influenciam no processo identitário do *entre-lugar* do sujeito híbrido, mestiço, misturado. Assim, a transnacionalidade<sup>55</sup> pode ser alcançada quando se parte da contribuição do específico em determinadas porções do universal. Isso é importante, visto que, ao falarmos de processos de identificação na América Latina e Caribe, em um contexto pós-moderno, a transculturação e transnacionalidade estão conectadas a “deixada” de território<sup>56</sup> (físico-geográfico ou espaço-virtual), as assimilações das parcelas culturais (muitas vezes com ausência de criticidade), e a configuração do “forçar” um hibridismo ou fazê-lo, de modo a ocultar seu

---

<sup>55</sup> Segundo Cardoso (2008) “a transnacionalização da arte não implica a perda da identidade cultural das distintas nações. Aliás, a cultura é o ente mais apropriado para diferenciar e caracterizar um povo, bem como para compreender as nuances de uma geração. É a cultura que fornece os modelos para o romancista construir sua obra”.

<sup>56</sup> No caso da população indígena, a invasão territorial da cultura europeia, essa que trazia, ao laço escravocrata, a cultura africana.

cunho imperialista. O pano de fundo dessa argumentação é a transnacionalização do modelo produtivo do capitalismo e a criação de uma cultura elitizada e de mercadorias alienadoras.

Conforme Hall (2006), os escritores migrantes são produtos das novas diásporas que as migrações pós-coloniais criam. Nesse sentido, Stuart Hall afirma que esse tipo de sujeito tem a obrigação de, ao menos, aprender a falar duas linguagens culturais, duas identidades e a negociação entre esses elementos. Além disso, para ele, as culturas híbridas constituem um dos vários tipos de identidade, diferentemente novos, elaborado na era da modernidade tardia. O hibridismo não é um fenômeno cultural recente, mais importante do que exaltá-lo ou negligenciar sua existência, é compreender o contato cultural como um conjunto de etapas flexíveis que podem gerar a mistura de elementos culturais. Nesse ponto, Cardoso (2008) nos diz que a América Latina é o resultado das misturas culturais nascidas do cruzamento de tradições africanas, indígenas, ibéricas e das atuais ações midiáticas. De acordo com o autor citado:

No caso indígena, suas tradições permanecem mais fortes na área andina; no caso africano, as tradições deixaram resquícios mais nítidos na região do Caribe e no Brasil, e no que diz respeito às tradições ibéricas, sua ênfase permanência em toda a América Latina ocorreu a partir das ações educativas promovidas pelo catolicismo. As ações da mídia estão em curso e fazem parte do contexto globalizante que perpassa o planeta como um todo, principalmente a partir do momento cultural posto em movimento pelo Modernismo (CARDOSO 2008, p. 85).

O catolicismo influenciou as práticas culturais africanas e indígenas principalmente através da catequese e

da bíblia, pois forneceu marcas e deixou outras enraizadas nos novos processos civilizatórios e educacionais. Nesse sentido, temos os hibridismos religiosos exemplificados na relação de politeísmo e monoteísmo, bem como a negação de tradições narrativas ameríndias por não-índios e até pelos próprios indígenas. Além disso, os processos de industrialização dos objetos “puros”, de culturas ditas superiores, resultaram na expansão do Modernismo seja na arte, na arquitetura, na música e em outras áreas. Assim, surgem imitações de ‘Broadway e Boulevards’, relativas às ruas em outros lugares do mundo, que tinham nomes regionais e passaram a ser modificadas por essas expressões de civilização moderna, por isso, Gilberto Freyre (1996), no seu **Manifesto regionalista**, diz que tais imitações muitas vezes são ridículas, embora saiba que muitas cidades necessitam de ruas largas. O autor nos diz que os nomes de ruas e lugares regionais são mais saborosos.

De acordo com Canclini (1989), a expansão urbana é uma das causas, intensificadoras, na hibridação cultural. Nesse sentido, o autor questiona o significado para as culturas latino-americanas que a princípio tinham 10% de sua população nas cidades e depois alcançaram 60 ou 70% nas aglomerações urbanas. Frente à questão, o autor argumenta que:

Hemos pasado de sociedades dispersas en miles de comunidades campesinas con culturas tradicionales, locales y homogéneas, en algunas regiones con fuertes raíces indígenas, poco comunicadas con el resto de cada nación, a una trama mayoritariamente urbana, donde se dispone de una oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con

Canclini (1989) põe em evidência um estudo sobre o hibridismo nos conflitos interculturais nas cidades gêmeas <sup>57</sup>Tijuana-San Diego, Fronteira México/Estados Unidos. O autor trabalha com três processos fundamentais para explicar a *hibridación*: (i) o rompimento e a mistura dos “conjuntos” (*descoleccionamiento*) que organizavam os sistemas culturais, (ii) a desterritorialização dos processos simbólicos e (iii) a expansão dos gêneros impuros.

Quanto ao primeiro processo, Canclini (1989) explica que a angústia das coleções é o sintoma mais evidente da maneira pela qual se faz desaparecer as classificações que antes diferenciavam o culto do popular, e da cultura de massa (*masivo*). Nessa perspectiva, há o cruzamento de culturas, ritmos e a proliferação de dispositivos que não sabemos definir se são cultos ou populares, pois, se perdem as coleções, se desestruturam as imagens, os contextos, as referências histórico-semânticas, que uniam os sentidos aos itens culturais. Assim, como elementos importantes no desenvolvimento do hibridismo cultural, o autor supracitado aponta a *fotocopiadora*, o *vídeo-game* e os *clips*.

Por sua vez, a desterritorialização envolve, principalmente, a transnacionalização dos mercados simbólicos, mediante a deslocalização dos produtos

---

<sup>57</sup> Os usos da língua inglesa, espanhola e indígenas nessas cidades também ocorre de modo semelhante, na diversidade de línguas utilizadas no espaço Bonfim/Lethem. Em ambos os casos, isto representa um caráter multilinguístico e multicultural que segue uma escala de variações de hibridismos culturais.

simbólicos pela eletrônica, a telemática, o uso de satélites e computadores na difusão cultural de universais. As migrações multidimensionais também são outro fator que relativiza o paradigma binário nas análises das relações interculturais: “la internacionalización latinoamericana se acentúa en las últimas décadas cuando las migraciones no abarcan sólo a escritores, artistas y políticos exiliados, como ocurrió desde el siglo pasado, sino a pobladores de todos los estratos”, (CANCLINI, 1989, p. 290). Por fim, segundo o autor, a expansão dos gêneros impuros refere-se ao grafite e as histórias em quadrinhos como constituintes híbridos. Consoante Canclini (1989, p. 314-316), o grafite é um meio sincrético e transcultural. Nele, alguns misturam a palavra e a imagem com um estilo descontínuo, enquanto que em outros se mudam as estratégias de linguagem popular e universitária. Na visão do autor, constituem um modo “marginal”, desinstitucionalizado de assumir novas relações entre o público ou privado, vida cotidiana e o dia-a-dia político. Quanto às histórias em quadrinhos, nota-se que elas, segundo o autor, contribuem para mostrar a potencialidade visual da escritura e o dramatismo que se condensa em imagens estáticas, ao gerar novas ordens e técnicas narrativas.

Hall (2006) nos diz que existem dois posicionamentos sobre o hibridismo e o sincretismo, entendidos como a fusão entre distintas traduções culturais. No primeiro, o autor expõe que o hibridismo e o sincretismo são uma “poderosa fonte criativa”, em outras palavras, produzem novas formas de cultura mais adaptadas a modernidade tardia do que as velhas e contestadas identidades do passado, (acreditamos

que provavelmente Canclini compartilhe dessa visão). No segundo, o hibridismo está associado a indeterminação, “dupla consciência” e o relativismo. Tais elementos em conjunto tem seus custos e perigos.

### **Lethem-Bonfim: um “mosaico cultural”**

Neste trabalho não defendemos nenhuma das posições ditas acima sobre o hibridismo, pois, o que nos interessa é a reflexão entre essas duas polaridades, considerando a existência de um contínuo entre ambas. Nesse sentido, entendemos que se torna fundamental a compreensão do modo como ocorrem os “intercâmbios” culturais entre duas ou mais culturas, entre duas cidades gêmeas, no caso Lethem e Bonfim, em uma perspectiva que contemple o fazer científico na relação teórico-empírico, cujo ponto de partida é aquilo que acontece de fato na hibridização de culturas na fronteira Brasil-Guiana para, posteriormente, alcançar, aproximar, e propor conceitos e formas de análises sobre essa realidade em uma visão antropológica e literária.

Sobre o ponto de vista da antropologia, a região de fronteira Brasil-Venezuela-Guiana tem por necessidade o contato linguístico-cultural de elementos simbólicos transnacionais e transculturados, exemplificados na música, na dança, na culinária (gastronomia) e nos modos de vestir-se. Grande parte dessas “coleções simbólicas” são produtos da imigração, misturados em um movimento contínuo. Para Hulsman (2013), o fluxo de imigrantes

caracteriza o espaço das Guianas como uma região linguística sem fronteiras, em contato constante com o mundo envolta. Sobre esse fluxo de pessoas, Corbin (2007, p. 59-60) analisa que no porto de registro de imigrantes em Lethem-Bonfim foi documentado 1723 e 1504 pessoas de 42 nacionalidades, a maioria originada de países da região Amazônica, no período de março a abril de 2006. Assim, diante de uma geologia amazônica e caribenha, de culturas em contato (latino-americanas e do caribe), de processos de transculturação e tradução de sujeitos, vemos nas fronteiras uma relação de conflito oculto ou explícito quanto às etapas de identificação sobre as nacionalidades e as etnias.

Quanto à literatura no Caribe, destacamos o livro *Corentyne Thunder*, de Edgar Mittelholzer (1941), pois, essa obra é um romance que problematiza temas ligados a questões étnicas que aborda o cotidiano de um imigrante indiano na Guiana Inglesa em busca de uma “identidade” (FÉLIX, 2007, p. 103). Na Guiana, o escritor guianense Harry elenca no seu romance *Palace of the Peacock* (O Palácio do Pavão, 1960) uma tripulação que representa a origem colonial da Guiana. Diante das diversas possibilidades de leitura e crítica, Sá<sup>58</sup> (2017, p. 8) traz o seguinte esclarecimento sobre a criação de uma identidade nacional a partir da representatividade da literatura:

A tripulação presente pode ser de fato idêntica a tripulações do passado, pois representa a aventura colonial que deu origem à Guiana enquanto nação. Os

---

<sup>58</sup> Do texto O espaço literário do circum-roraima, de Lúcia Sá, university of manchester. Segundo a autora, essa referência é uma tradução do texto guayana as a literary and imaginary space.

membros das duas tripulações representam as diferentes raças e estratos sociais da Guiana. O mestiço Schomburgh evoca evidentemente (e de fato poderia ser o neto do) naturalista alemão Richard Schomburgk, que viajou por circum-Roraima sob os auspícios da Coroa inglesa. Donne, o irmão mais velho de N., representa o império britânico no seu duplo papel de explorador brutal de mão de obra colonial e transmissor de cultura (o segundo aspecto sendo indicado pelo nome Donne, idêntico ao do poeta citado numa das epígrafes). Cameron é negro, Vigilante é índio, os gêmeos da Silva são brasileiros, e assim por diante (SÁ, 2017, p. 8).

Nessa perspectiva, a literatura como ferramenta de construção de uma narrativa nacional aproxima realidade e ficção ao ponto que algumas obras alcançam o espírito da realidade, nesse caso, a sobrevivência de uma colônia explorada de forma brutal, bem como hibridizada por necessidade humana e, fortemente, por imposição político-econômica. A miscigenação na obra do escritor guianense correlaciona-se com aspectos através dos quais Brasil, Guiana e Venezuela apresentam o hibridismo cultural como fator relevante na formação literária e cultural de cada um desses países. Essa mistura entre pessoas e culturas torna-se mais explícita, quando vamos até nossas fronteiras com *los hermanos venezolanos* ou com os *brothers* nas cidades Bonfim e Lethem.

Essa área de tríplice fronteira possibilita a interação cultural múltipla que envolve tradições brasileiras, inglesas, africanas, portuguesas, indígenas, asiáticas, indianas e entre outras, misturadas ao longo da região. Além disso, diversas línguas e religiões coexistem em um espaço “relativamente pacífico” (CAMARGO, 2012,

p. 158). A diversidade linguística e religiosa desse espaço desenha um mosaico cultural. Nesse aspecto, temos os que seguem a Bíblia, outros que seguem o Alcorão e aqueles que são de rituais tradicionais milenares (os indígenas). É dentro dessas possibilidades que ocorre também a hibridização das religiões. Nos apropriamos da expressão “espaço relativamente pacífico” para fazermos uma alusão a compreensão do hibridismo cultural também como um processo agonístico (Bhabha1998, p.166). Nesse sentido, a relação entre a cultura do colonizador e a cultura da colônia é sempre conflituosa, mediante mecanismo de negociação identitário permanente. De um lado, a nacionalidade e autoridade de cada país e do outro, um sujeito híbrido que de fato torna-se “as duas culturas”, nesse caso o Guybrás (frutos de casamentos entre guianenses e brasileiros), ou outras formas de mistura entre os povos que habitam a fronteira discutida aqui nesse ensaio. Assim, as nacionalidades e etnias, bem como os conflitos que envolvem essas categorias de pertencimento são movimentados por negociações diplomáticas ou não, e pela necessidade de pertencer a algum “lugar”, provavelmente, a uma identidade ou “cultura de fronteira”, expressão defendida por alguns autores.

Para Meneses & Rodrigues (2015, p. 57), a diversidade étnica e cultural são características culturais predominantes nas cidades de Bonfim e Lethem, onde os limites dos países são territoriais, todavia, há o entrelaçamento e a interação permanentemente sobre as duas culturas. Sobre essa fronteira, acrescentamos que as relações de

hibridismo cultural acontecem, na música, na comida, na dança, na educação e linguagem. As práticas híbridas entre guianenses e brasileiros estão na mistura simultânea do *reggae* e forró nas festas e até com outras músicas populares brasileiras; nos temperos e gastronomia com o uso do arroz e feijão “mixado” com o *curry/rotti*, consumo de bebida e salgadinhos brasileiros em Lethem; no compartilhamento de canais de TV brasileiros, guianenses e americanos nesta zona de fronteira e no ensino e uso das línguas nacionais (português e inglês), refletido nos intercâmbios de alunos que estudam um período em Bonfim e outro em Lethem, bem como nas expressões “*my brothers*”, “*my friends*”, utilizadas por pessoas bonfinenses, (MENEZES, 2014; BAINES; MENEZES & RODRIGUES 2015). Tais propostas de hibridismo cultural implicam no surgimento de conflitos suavizados por uma iniciativa de “somos culturalmente de fronteiras”. Nesse aspecto, as lacunas como a discriminação dos indígenas e dos negros ocupantes de cargos socialmente menos valorizados, a falta de curso de português e inglês nessa fronteira (MENEZES, 2005, p. 136), a ausência, muitas vezes, de professores preparados de maneira teórica e prática para a atuação nesse espaço de hibridismo cultural e multilinguismo, são fatores políticos-ideológicos que operam na subjetividade do sujeito fronteiriço.

Em 2009, a ponte construída para integrar Brasil e Guiana significou para muitos guianenses de Lethem uma porta de entrada para melhores condições de saúde, trabalho e de outros serviços, que os governantes de seu país

de origem não deram devida atenção, embora, saibamos que, em nova terra, refugiados, estrangeiros e exilados podem estar à mercê da exploração da força de trabalho e das próprias pessoas. Do lado brasileiro, a economia mais forte, existem os sonhos de ganhar mais capital, utilizar “o país Guiana” como grande ponte para alcançar o Caribe e seu mercado de pessoas e bens supervalorizados. Os brasileiros garimpeiros anseiam pelo ouro, os grandes investidores não entendem que deveria existir um hibridismo bilateral e não uma hegemonia brasileira nas relações internacionais e na economia de ambos os países, dentre outras situações que influenciaram na produção de um sujeito cultural híbrido que vive sua identidade, muitas vezes, em uma perspectiva camaleônica, pode mudar sua cor local (nacionalidade e/ou etnia) através das suas circunstâncias, necessidades e conflitos. Para Menezes & Rodrigues (2015), a abertura da ponte em 2009 intensificou o trânsito de pessoas, mercadorias, veículos e trocas culturais, deixando de lado o rio Tacutu como elemento limitador nesse fluxo fronteiriço, assim, essas populações fronteiriças sustentam uma práxis “oportunista”, seja nos aspectos econômicos ou simbolicamente, quando indivíduos dessa comunidade apresentam o uso dos documentos de identidade dos dois países a depender da situação contextual. Assim, a ponte sobre o rio Tacutu fornece mais movimento nos processos de identificação das pessoas e nas suas formas de conviver com duas culturas, duas línguas (ou mais), duas economias e leis distintas. Fortalecer a transnacionalidade de elementos

nacionais ou de etnicidade tem sido uma das finalidades da ponte como “corredor” concreto e simbólico imaginário de interculturalidade. Embora existam barreiras como a infraestrutura guianense no trecho Linden-Lethem, a falta de curso para ensinar tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa para os membros da comunidade Lethem-Bonfim, a legalização de alguns tipos de comércio e câmbio de moedas, dentre outras.

Quanto às misturas de categorias de pertencimentos envolvidas nesse hibridismo cultural sobre nacionalidades e etnias, Pereira (2010, p. 21) argumenta que, na fronteira Lethem/Bonfim, as reconstruções identitárias são atribuídas e/ou autoatribuídas. Assim, os membros que coabitam esse espaço são resultados de processos de identificação sobre o olhar do sujeito em si mesmo (sua história) e da contribuição da alteridade. Nessa questão, a autora destaca que há o *Coolie* como aquele ou aquelas descendentes de indianos e pertencentes a terceira geração de indo-guianenses, que dominam a língua inglesa; existem os *Guybrás*, outra categoria é a dos negros guianenses como aqueles que falam a língua inglesa e são de pele negra, porém, a autora explica que “a todo indivíduo de tez negra, na região da fronteira Brasil-Guiana se atribui a identidade de guianense”. Parêntese seja feito, isto não ocorre somente nessa linha de fronteira, mas também na faixa fronteira, na capital Boa Vista, onde muitos negros brasileiros são confundidos e identificados como guianenses; ainda existe o negro inglês concebido como o sujeito que vem para comprar ou vender mercadorias

e informações. Os moradores indígenas, sejam macuxis, “misturado” ou wapixanas são nomeados de “Cablocos”. Acreditamos que a discriminação ocorre mais com a população indígena em geral, e com os negros de classe baixa em relação aos demais grupos. Contudo, vale propor uma questão: se a identidade é identificação em curso, bem como o “encontro da igualdade e da diferença”, por que algumas pessoas se perguntam sobre ela e outras não? Por que aumentam as questões sobre ela? Essas reflexões “representam a tese de que a identidade é uma categoria política disciplinadora das relações entre pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico”, assim, é preciso sair do uso político dessa categoria enquanto ferramenta de discriminação do outro (SAWAIA,2013, p. 121).

## **Considerações**

Desse modo, no contato cultural, diversas culturas e suas línguas se inter-relacionam em um processo de movimento do aproximar e distanciar elementos comuns e incomuns à distintas sociedades, portanto, existe a possibilidade de misturas, concebidas aqui nessas linhas e entrelinhas através do termo hibridismo, que implicam no processo contínuo de identificação do sujeito híbrido. Povos híbridos de fronteira necessariamente são conduzidos a viverem constantemente sem aquela ideia hegemônica de nacionalismo moderno. O que resulta afirmar, que para eles não há tanta garantia plena em defender somente uma

nacionalidade, pois, suas estruturas culturais e psicossociais são antagonicas no que se refere a cultura-identidade ou cultura-identificação nas suas vidas cotidianas. Em outras palavras, o entre-lugar do sujeito híbrido não representa comodidade, nem harmonia em suas trajetórias vitais, mas sim conflitos étnicos e nacionais, ora leve, ora mais radicais (a construção de muros nas fronteiras, os genocídios, dentre outros). O próprio conceito de transculturação de Ortiz (1983) surge da descrição e análise de fenômenos socioculturais, relativos ao contraponto entre distintas economias e culturas exemplificadas na produção de açúcar e do tabaco, no aspecto histórico-colonial e intercultural cubano. Assim, sobre a América Latina e Caribe, afirmamos que o hibridismo de povos, práticas e objetos (Burke, 2010) são resultantes de um movimento incessante de pessoas e elementos transculturados, nessa na transnacionalização da arte, no consumismo do mercado global, em várias situações diaspóricas, e das constantes “desterritorialização” das pessoas e suas coleções culturais.

Nessa relação de variedades de hibridismos, situamos e examinamos o contexto de Fronteira Brasil-Guiana. Na perspectiva de diálogo com a contribuição de autores e suas obras, observamos que ocorre a mistura de forró com *reggae*, arroz e feijão em união com o *curry/rotti*, casamentos entre brasileiros e guianenses e seus frutos (guybrás), a mistura ou alternância entre língua portuguesa e inglesa, ou línguas indígenas. Além disso, a ponte construída sobre o rio Tacutu veio para ocasionar mais intensidade para essa transição de pessoas de Lethem

para Bonfim, e vice-versa. Quem se desloca até essa fronteira percebe o fluxo comercial e de nacionalidades e línguas como característica de um intercâmbio natural. Não somos defensores nem do louvor ao hibridismo e tão pouco do seu escárnio. Portanto, propomos o caminho do meio. Ora justificado por necessidade humana, ora, fortemente, imposto por decisão político-econômica, o hibridismo acontece e carece de explicação científica.

## Referências

ANDERSON, Benedict. NAÇÃO E CONSCIÊNCIA NACIONAL. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Editora Àtica. 1989

BAINES, Stephen. A fronteira Brasil-Guiana e os povos indígenas. 2004. disponível em: [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista\\_estudos\\_pesquisas\\_v1\\_n1/Artigo-2-Stephen-G-Baines.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n1/Artigo-2-Stephen-G-Baines.pdf)>acesso: 20/06

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BURKE, Peter. Hibridismo Cultural. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 3ª reimpressão, 2010.

CAMARGO, Julia Faria. Diplomacia cultural: uma alternativa para a integração na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana. In: LOUREIRO, João de Jesus Paes; OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; DUARTE, Rosângela (organizadores). Arte e cultura na Amazônia: os novos caminhos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas-estratégias para entrar e salir de la modernidad. Editorial Grijalbo, 1989.

CARDOSO, João Batista. Hibridismo cultural na América Latina. Itinerários, Araraquara, n. 27, p.79-90, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1127>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CORBIN, Hisakhana Pahoona. Brazilian migration to Guyana as a livelihood strategy : a case study approach. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos estudos amazônicos, Curso internacional em mestrado em planejamento em desenvolvimento. Belém, 2007.

Eurídice. Conceitos e Literatura e Cultura. 2ed. Niterói: EDUFF; Juiz de Fora: EDFJF, 2010

FÉLIX, José Teixeira. Formação do romance no Caribe. In: CRUZ, Odileiz Souza; ANDRADE, Roberto Carlos. Letras e outras letras – Boa Vista: Editora da UFRR, 2007. 177 p.

FREYRE, Gilberto. Manifesto regionalista. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75. Comentários de Antônio Dimas (USP)

Hall, Stuart. A identidade cultural na pós - modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.-Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009 .

HULSMAN, Lodewik. FRONTEIRAS, MIGRANTES E LÍNGUAS NAS GUIANAS. In ANDRADE, Roberto Carlos. Simpósio Internacional de Estudos de Linguagem e Cultura Regional (2: 2013: Boa Vista ,UFRR.

MENESES Antônio Vaz de , RODRIGUES, Francilene dos Santos.A construção de uma cultura de fronteira no espaço transfronteiriço do brasil e da guiana. Revista Eletrônica TEXTOS&DEBATES, Boa Vista, n.27, v.1., p. 53-66, jan./jun. 2015 Disponível em: <https://revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/2838> acesso: 5/5/17

MENESES, Antonio Vaz de. Cultura de Fronteira Brasil Guiana: festas . dissertação de mestrado. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.- Boa Vista, 2014.

ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco. Havana : Editorial de Ciencias Sociales, 1983.

PEREIRA , Mariana Cunha. Reconstruções identitárias em sociedades plurais: os povos da fronteira Brasil – Guiana. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1305/1073>. Acesso: 01/05/17.

REIS, Lívia de Freitas. Transculturação e transculturação narrativa. IN: FIGUEIREDO,

SAWAIA, Bader Burihan. Identidade – uma ideologia separatista?In:SAWAIA, Bader Burihan.(org) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social – 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

# RELAÇÕES DE CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE LIBRAS E SINAIS CASEIROS NA COMUNIDADE INDÍGENA CANAUNIM

Joicilene dos Santos Moura<sup>59</sup>  
Jaelson da Silva Santos<sup>60</sup>

As pesquisas sobre o contato linguístico primordialmente focam no contato entre línguas orais, poucas pesquisas destinam-se ao estudo de situações de contato entre línguas de sinais, nesse sentido, destaca-se o trabalho de Cruz (2019), sobre o contato entre LSV e Libras.

O presente artigo é resultado da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Moura (2019), em seu trabalho teve como colaboradores dois sujeitos surdos<sup>61</sup> de uma comunidade indígena localizada no município do Cantá.

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2019, durante a disciplina de estágio, no qual observamos um projeto de extensão de letramento desenvolvido no Instituto Federal de Roraima. Esse projeto era direcionado para pessoas com necessidades especiais com o objetivo de ensinar questões básicas das disciplinas de língua portuguesa e matemática. As aulas ocorriam no Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE.

Durante nossas observações conhecemos dois irmãos surdos, com idades entre 18 e 20 anos. Algo que

---

<sup>59</sup> Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Roraima.

<sup>60</sup> Mestre em Letras pela UFRR e professor do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Roraima.

<sup>61</sup> Agradecemos aos nossos colaboradores Kairon, 20 anos, e Karen, 18 anos, que prontamente nos permitiram adentrar nesse universo linguístico.

nos prendia a atenção era o fato de eles usarem, além da Libras que estavam aprendendo, sinais absolutamente diferentes, como se falassem outra língua, o que mais tarde seria comprovado. Assim, decidimos pesquisar as peculiaridades dessa língua de sinais emergente. Dito isso, o presente artigo encontra-se dividido da seguinte forma: na primeira parte faremos uma breve trajetória na literatura sobre a Libras e o contato com outras línguas de sinais, em especial às línguas de sinais indígenas.

### **Contextualização**

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 30), Stokoe é considerado o pai da linguística das línguas de sinais, pois, em 1960, “percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína”. Os estudos de Stokoe sobre a *American Sign Language* (ASL) revolucionaram os estudos linguísticos, uma vez que, até então, todos os estudos da linguística se voltavam apenas para as línguas de modalidade oral. Esse marco deu às línguas de sinais visibilidade na comunidade científica, e, aos poucos, os próprios surdos começaram a pesquisar as peculiaridades das línguas de sinais. Portanto, os estudos de Stokoe (1960) tornaram-se a base para que outras pesquisas em distintos países, inclusive no Brasil, fossem desenvolvidas, e, assim, a descrição linguística das diferentes línguas de sinais existentes tenha sido iniciada.

No Brasil, temos inúmeros trabalhos que descrevem as especificidades da Libras desde os níveis fonético e

fonológico, Xavier (2006, 2014), morfológico, Matos (2018) e Souza (2018) e, no nível sintático temos Quadros e Karnopp (2014), dentre outros.

No que se refere às pesquisas sobre contato linguístico, as línguas cuja modalidade é oral estão muito à frente das línguas de sinais, apesar disso destaque-se que, até bem pouco tempo, as línguas de sinais não eram nem consideradas línguas pela linguística. Por isso essa disparidade no quantitativo de pesquisas na área. Já no que se refere a situações mais específicas de contato temos os trabalhos de Lucas *et al*, Couto (2009), dentre outros.

No que concerne ao Brasil, as pesquisas ainda são embrionárias. Destaque-se, a nível local, o trabalho de Cruz (2019), no qual a autora descreve a situação de mudança de código entre surdos falantes de Língua de Sinais Venezuelana-LSV e de Libras.

Cabe destacar que o Brasil possui também outras línguas de sinais que são raramente registradas, e, no entanto, pelo menos duas dessas línguas já puderam ser minimamente documentadas: a língua de sinais Urubu-Kaapor (Kakumasu, 1968), utilizada pela etnia indígena dos Kaapor, situada no estado do Maranhão, na região nordeste do Brasil e a língua de sinais conhecida como “Cena” (Pereira, 2013), falada na cidade de Jaicós, no povoado de Várzea Queimada no interior do Piauí, também na região nordeste do país.

No que se refere às línguas de sinais indígenas temos os trabalhos de Vilhalva (2009), Adriano (2010), Sumaio (2014). Destaque-se que tais trabalhos descrevem algumas

línguas de sinais que até então eram desconhecidas. Entretanto o levantamento realizado por Diná e Quadros (2018), aponta que há aproximadamente 12 (doze) línguas de sinais emergentes utilizadas pelas comunidades surdas e por comunidades isoladas no Brasil, identificadas nas zonas rurais e comunidades indígenas.

Na seção a seguir trataremos de alguns conceitos que ajudarão na análise de dados, bem como na compreensão de algumas questões apresentadas nesse trabalho.

### **Gestos, Sinais caseiros, Libras e Iconicidade**

As línguas de sinais são línguas naturais cuja modalidade é visual-espacial, dando a elas características diferentes das línguas de modalidade oral. Todas as línguas de sinais apresentam os mesmos parâmetros primários percebidos e descritos por Stokoe (1960): Configuração de Mão (CM), Movimento (M) e Localização (L).

E, assim como ocorre com as línguas orais, há dentre as línguas de sinais semelhanças e diferenças. Nesta seção apresentaremos alguns conceitos que servirão de base para entendermos um pouco mais sobre a peculiaridade das línguas de sinais.

Muitas pessoas pensam que as línguas de sinais são como mímica, ou seja, que são gestos que imitam a reprodução de algumas das propriedades dos objetos a que fazem referência. Ainda que alguns gestos sejam imitativos (icônicos), isto não é aplicado em todos os gestos e, o mais importante, não basta apenas imitar a

forma, ou qualquer outra propriedade de um objeto, para estar falando uma língua de sinais.

Mímicas e pantomimas são produzidas sem uma aparente restrição quanto ao espaço de realização, quanto ao uso e quanto às formas, localizações e movimentos das mãos. Diferentemente, os sinais são realizados em um espaço mais limitado, produzidos fundamentalmente pelas mãos, e articulados apenas com configurações, localizações e movimentos permitidos pela língua. (XAVIER, 2006, p. 6)

Assim como nas línguas orais existem algumas palavras que imitam os sons, como as onomatopeias, assim também existem nas línguas espaço-visuais, sinais um tanto ou quanto semelhantes, em forma daquilo que eles representam. Isso pode, em certo sentido, justificar porque ouvintes que não conheçam a Libras, identificam o sinal “TELEFONE” (FRYDRYCH, 2013, p. 71). Já a característica de não haver relação entre a forma de um sinal ou palavra e até mesmo entre o conceito expresso por ele/ela é chamada arbitrariedade.

Outro mito comum sobre as línguas de sinais é o de que existe uma língua de sinais para todos os surdos do mundo. No entanto, isto não é verdade. Forster (2006) enfatiza que cada comunidade tem sua língua de sinais e suas variações. A exemplo do Brasil, onde o português falado no Rio de Janeiro é distinto do português falado em Roraima, assim também, a Libras sofre variações nas comunidades de cada estado.

Enquanto os gestos, anteriormente citados, recebem estrutura a partir da relação de iconicidade com o

ambiente da experiência, pelo seu uso compartilhado e sua convencionalidade dos sujeitos surdos. Os sinais caseiros surgem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos) (ADRIANO, 2010). Esses sinais fazem parte da linguagem, podendo se estabelecer em uma língua, por apresentar um sistema com aspectos abstratos comunicativos.

Dessa forma, o que entendemos como sinais caseiros são aqueles sinais usados, primeiramente, no seio familiar, haja vista que, em sua maioria, os surdos são filhos de pais ouvintes e, como esses pais normalmente não sabem língua de sinais, a criança usa de todo e qualquer artifício para se comunicar, assim, surgem os sinais caseiros. Assim, de acordo com Adriano (2010, p. 34)

Os sinais caseiros emergem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos). Esses sinais apresentam um caráter emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais. (ADRIANO, 2010, p. 34)

A autora destaca ainda que por tais sinais surgirem em situações emergenciais de comunicação, tais sinais são bastante restritos, pois comunicam apenas fatos momentâneos, sendo difícil tratar de assuntos passados ou que envolvam de certa forma algum nível de abstração.

Apesar desse “impasse” ao utilizarem os sinais caseiros, a família possibilita ao surdo constituir-se enquanto sujeito, além é claro de estabelecer uma relação de integração com a família.

Goldin-Meadow (2012), assevera que o sistema de sinais caseiros surge quando uma criança surda não tem acesso à sua língua natural, de sinais. A criança produz esse sistema para se comunicar com seus familiares ouvintes, no entanto, estes, por sua vez, tentam de todas as formas ensinar a língua oral para a criança. Os pais gesticulam, é claro, como todos os oradores, mas somente quando eles falam. Seus gestos formam um sistema integrado à fala que produzem e, portanto, não são livres para assumir as propriedades dos gestos da criança surda. Neste sentido, entendemos que, embora os pais respondam aos gestos de seus filhos, eles não os adotam (nem costumam reconhecer que a criança ainda usa gestos para se comunicar). Ou seja, o que os pais produzem gestos de co-fala, não sinais, dessa língua de sinais caseira.

É justamente essa situação descrita acima que diferencia gestos de sinais caseiros. Assim, os gestos são entendidos como elementos presentes em todas as línguas, sejam elas de sinais ou orais. Já os sinais caseiros, são um sistema desenvolvido, por crianças surdas que não foram expostas a uma língua de sinais.

Em algumas de suas pesquisas, Fusellier (2016) relata a existência de surdos na Polinésia e sobre a criação de gestos de crianças surdas. Ainda segundo esta autora, em 1973, Kuschel parece ser um dos primeiros a enfrentar o problema, propondo um estudo sobre a criação de uma língua de sinais por um surdo adulto “isolado” em uma ilha da Polinésia. Ao mesmo tempo, a psicóloga Goldin-Meadow realiza pesquisas sobre a criação de gestos por

crianças deficientes auditivas que vivem em famílias ouvintes. (Tradução nossa) (FUSELLIER, 2016, p. 2).

Em sua dissertação, Sumaio (2014) relata sobre sua convivência com os surdos terena e seus familiares, e sobre alguns sinais que conheceu, chamados de sinais caseiros ou sinais emergentes. Outra observação relevante durante essa vivência é que “[...] os sinais são, de fato, ‘desenvolvidos, construídos’ em casa, pelos surdos, juntamente com os seus familiares ouvintes e/ou outros surdos, o que faz deles sinais caseiros [...]” (SUMAIO, 2014, p. 29). É de suma importância, observamos que os sinais caseiros são formados e partilhados pelos surdos e por um pequeno grupo social, sejam eles familiares, vizinhos ou por amigos surdos.

Um aspecto importante mencionado por Adriano (2010), é em relação a analogia dos sinais caseiros e das línguas de sinais, está relacionado ao parâmetro da localização, onde o corpo é um componente de formação do sinal. Ou seja, os sinais icônicos que são ancorados no corpo nomeiam a parte que corresponde a sua participação no evento dando a ele significado. Assim, na seção a seguir, discutiremos acerca da iconicidade e arbitrariedade nas línguas de sinais.

### **Iconicidade e arbitrariedade na Libras**

A língua é um sistema de signos formado arbitrariamente por combinações sociais, possibilitando a comunicação entre os indivíduos, constituindo através da cultura de uma sociedade, a formação da identidade desses indivíduos. Algo bastante perceptivo nos sinais

caseiros é a forte presença da iconicidade, haja vista que os sinais em sua maioria são icônicos.

Para Saussure, uma unidade linguística ou signo, é formada por duas partes: significado e significante. Enquanto o significado estar relacionado ao conceito, o significante estar relacionado a imagem acústica. Entretanto, para a linguística, a relação entre essas duas partes é arbitrária.

Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa a qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes. (SAUSSURE, 1916, p. 80)

Sendo a Libras a língua natural do surdo, é importante frisar que ela também possui características presentes nas línguas orais, tais como: iconicidade, conceituada por Pierce (1999).

Para entendermos o conceito de iconicidade, Martelotta (2011) cita as diferenças entre três importantes conceitos da teoria de Pierce: o símbolo, o índice e o ícone.

O símbolo, de acordo com Pierce, refere-se a determinado objeto, representando-o, com base em uma lei, hábito ou convenção, estabelecendo uma relação entre dois elementos. Para citar alguns exemplos, a cruz é o símbolo do cristianismo, e a balança, o símbolo da justiça[...]. No caso do índice, ocorre uma relação de contiguidade com a realidade exterior: a fumaça, por exemplo, é o índice do fogo, e a presença de nuvens negras, o índice de chuva eminente.

O ícone, por sua vez, tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham

ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade [...] (MARTELOTTA, 2011, p. 73)

Desse modo, a iconicidade terá as características em comum entre o ícone e o objeto que representa. E sendo a Libras, uma língua de modalidade visual-espacial, a iconicidade está presente em grande parte dos sinais, na qual há uma relação de sentido relacionado com a forma. Podemos citar como exemplo um sinal de forma icônica, o sinal da palavra “casa”, que pelo formato das duas mãos abertas e com os dedos juntos, mostra o telhado de um modelo de uma casa, e sinal de “mesa” que com as duas desenham no espaço neutro o formato da mesa.

Porém, apesar da iconicidade estar presente nas línguas de sinais, como é o caso da Libras, esta não é uma característica apenas dessas línguas, pois, nas línguas de modalidade oral, por exemplo, o Português, ela também se faz presente.

Já a arbitrariedade conceituada por Saussure (2006) está relacionada ao conceito de convenção. Por exemplo, a palavra “cadeira” é icônica na Libras, mas na língua portuguesa, ela é arbitrária. Ou seja, ela recebe esse nome devido a convenção que estabelece esse conceito e não pelo de haver uma relação entre o som da palavra e o objeto designado por ela.

Enquanto os sinais icônicos estão mais presente na Libras, os sinais arbitrários são a maioria, não mantendo relação semelhante ou que se faça referência a algo. Podemos citar os substantivos “biscoito” e “pessoa” e o verbo “desculpar”, que diferentemente dos exemplos acima, não fazem relação a imagem dos objetos a que se referem.

Dito isto, na seção a seguir, apresentaremos sumariamente os percursos metodológicos.

## **Percurso metodológico**

Como já mencionado, essa pesquisa de caráter qualitativo, ocorreu com dois surdos da comunidade Canaunim, no município de Cantá, no estado de Roraima.

O contato com os colaboradores aconteceu durante a disciplina de estágio em contexto escolar. O local escolhido foi o Instituto Federal de Roraima – IFRR, que desenvolve um trabalho de reforço escolar aos alunos com alguma necessidade especial, por meio do Núcleo de Atendimento à pessoa com necessidade especial - NAPNE - Assim, nos interessamos por tal contexto, quando começamos o estágio, percebemos que dentre os participantes havia dois que surdos, que além de usar a Libras utilizavam sinais completamente diferentes, como se fossem outra língua de sinais.

Descobrimos que tais sujeitos eram oriundos de uma comunidade indígena no município de Cantá, cerca de 38 km da capital Boa Vista.

Os dados para a pesquisa são registros gravados em vídeos, por conta da modalidade visual-espacial, de interações entre nossos colaboradores surdos e seus familiares. Além disso, usamos gravações em áudio com a progenitora que é ouvinte. Destaque-se que fomos autorizados a usar os dados mediante uso do Termo de Consentimento livre e esclarecido, TCLE.

Como procedimento de análise traremos uma tabela com as possíveis Configurações de mãos – CMs, na Libras, para assim, identificarmos nos sinais caseiros e analisa-los.

Tabela 1: Configurações de Mãos

						
CM1	CM2	CM3	CM4	CM5	CM6	CM7
						
CM8	CM9	CM10	CM11	CM12	CM13	CM14
						
CM15	CM16	CM17	CM18	CM19	CM20	CM21
						
CM22	CM23	CM24	CM25	CM26	CM27	CM28
						
CM29	CM30	CM31	CM32	CM33	CM34	CM35
						
CM36	CM37	CM38	CM39	CM40	CM41	CM42
						
CM43	CM44	CM45	CM46	CM47	CM48	CM49
						
CM50	CM51	CM52	CM53	CM54	CM55	CM56
						
CM57	CM58	CM59	CM60	CM61	CM62	CM63

Adaptado de Ferreira-Brito (1995)

Na seção subsequente passaremos, finalmente para a análise de alguns dos dados de nossa pesquisa.

## Análise de dados

Nesta seção apresentaremos alguns dos sinais caseiros usados por nossos colaboradores em conversas cotidianas, além disso, faremos a comparação do sinal caseiro (SC) com o respectivo sinal em Libras, bem como explicaremos eles através das CMs. Dito isso, passemos ao primeiro sinal.

Tabela 2: Sinal Nadar

Sinal caseiro	Libras
 <p data-bbox="328 1002 407 1026"><b>NADAR</b></p>	 <p data-bbox="748 1002 827 1026"><b>NADAR</b></p>
PARÂMETROS	PARÂMETROS
 <p data-bbox="160 1114 571 1249">CM 53, posição inicial das mãos espalmadas para frente, em seguida, palmas para baixo e movimento vertical para baixo e para cima, usando o espaço neutro.</p>  <p data-bbox="160 1260 571 1316">No sinal há a demonstração como se estivesse nadando.</p>	 <p data-bbox="596 1114 952 1249">CM 53, mãos abertas, palmas para baixo, movendo as mãos alternando em círculos verticais para frente, ponto de articulação espaço neutro.</p>

Fonte: Autores

Percebemos que ambos os sinais são constituídos a partir da mesma CM, bem como também o local da realização do sinal. Assim, podemos afirmar que tanto na Libras como em Sinais Caseiros há uma forte semelhança, a única diferença é que em SC, o sinal é realizado com ambas as mãos, imitado, de certa forma, a posição de mergulhar, por essa razão, os sinais são compreensíveis.

Além disso, percebe-se que ambos sinais possuem um forte traço de iconicidade, pois representam a ação descrita por eles. Goldin-Meadow (2012) destaca que em suas pesquisas os sinais icônicos são amplamente usados por surdos de comunidades isoladas em comparação com outros surdos. A referida autora conclui que tal característica dá aos sinais caseiros uma base mais icônica.

No entanto, segundo Adriano (2010), sinais caseiros fazem parte da linguagem, por conter representações abstratas e comunicativas. Na situação em que o sinal acima foi realizado, o colaborador estava relatando uma pequena história sobre sua infância e que ele gostava muito de nadar. Nesse caso, este sinal NADAR para o surdo era utilizado para comunicar, banho no rio, baseado na realidade local, da comunidade em que vivem, a natureza, associando assim a palavra nadar para o surdo, tem uma ligação ao movimento de pular na água e movimentar os braços.

Tabela 3: Sinal Dormir

Sinal caseiro	Libras
 <p data-bbox="306 544 398 568"><b>DORMIR</b></p>	 <p data-bbox="717 560 805 584"><b>DORMIR</b></p>
<p data-bbox="277 588 434 612"><b>PARÂMETROS</b></p>  <p data-bbox="157 647 538 783">CM53, Mão esquerda encostada na lateral da cabeça com movimento da mão batendo cabeça que fica virada para o lado com os olhos fechados.</p>	<p data-bbox="687 588 844 612"><b>PARÂMETROS</b></p>  <p data-bbox="566 647 967 855">CM 45, Mãos iniciadas em V horizontal e, finalizadas em U, lado a lado, dedos apontando para esquerda, palma direita para trás e palma esquerda para frente. Mover ligeiramente as mãos para baixo, mudando as mãos em U.</p>

Fonte: Autores

O sinal caseiro DORMIR representa a ação de deitar e fechar os olhos. A situação na qual o sinal descrito acima é encontrado, a mãe dos colaboradores, conta que quando eles eram crianças e queriam dormir usavam respectivo sinal caseiro, que era perfeitamente entendido pela mãe. Desta forma sempre havia comunicação entre eles. Vilhalva (2009) descreve sobre sinais familiares que estes nos trazem informações a respeito da comunicação com a família, que quando se tem um filho surdo, vai se criando um meio de comunicação, usando formas naturais, que vão desde

o apontamento a gestos naturais, e podemos verificar a semelhança entre os sinais pelo movimento da cabeça e das mãos, a aproximação do sinal caseiro com a Libras.

Tabela 4: Sinal Rede

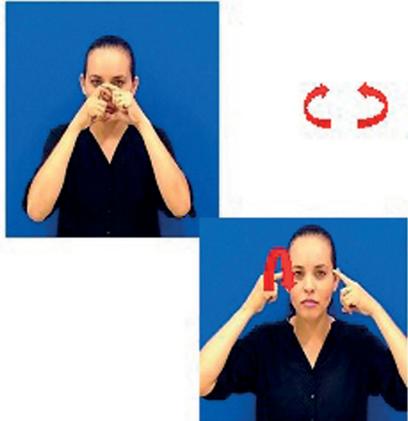
Sinal caseiro	Libras
	
<p><b>REDE PARÂMETROS</b></p>	<p><b>REDE PARÂMETROS</b></p>
 <p>CM2, Mão em a localizado na frente do corpo, na frente do rosto, em movimento de balançar a rede.</p>	 <p>CM 44, Mãos em N, palmas para baixo, balançando para frente e para trás.</p>

Fonte: Autores

Como parte da cultura local como um todo no estado, ainda mais na cultura indígena, a rede é um dos itens mais comuns usada no dia a dia das pessoas que vivem em comunidades indígena, o uso do sinal caseiro demonstra como a mãe balança o filho na rede fazendo-o dormir, a semelhança com a Libras parte do parâmetro do movimento que lembra o balanço da rede e o sinal em N, que faz o movimento para frente e para trás. Adriano (2010) retrata que o uso dos gestos é comum nos surdos

e ouvintes, pois ambos usam e interpretam, e muitas vezes não se dão conta dos inúmeros gestos que fazem conversando com outros indivíduos, e que movimentos ou gestos podem ser culturalmente reconhecidos pelos interlocutores e ter significado e reconhecimento social.

Tabela 5: Sinal Porco

Sinal caseiro	Libras
	
PORCO	PORCO
PARÂMETROS	PARÂMETROS
 <p>CM 10 e CM 16. Mãos localizadas no nariz com os dedos indicador e polegar aberto referenciando-se ao nariz do animal e dedos indicadores localizados na lateral da cabeça que fazem referência às orelhas do animal.</p>	 <p>CM 29. Mão em I, palma para esquerda, tocando a ponta do nariz. Girar ligeiramente, a palma para baixo, duas vezes.</p>

Fonte: Autore

O sinal PORCO descrito na tabela acima, apresenta no sinal caseiro, na primeira imagem o detalhe do focinho,

entretanto, em alguns momentos os surdos acrescentavam um detalhe novo para destacar as orelhas do animal. Destaque-se que ambos sinais apresentam a mesma localização, no nariz, o mesmo movimento, com diferença apenas da CM, no sinal caseiro as duas mãos em C têm o ponto de articulação idêntico ao sinal na Libras, mas na Libras a CM é em I. De acordo com Gold-Meadow (2012) tanto crianças surdas isoladas ou não, quanto crianças ouvintes partilham dos mesmos princípios de criação do léxico, contudo, os surdos que usam sinais caseiros possuem um maior potencial icônico.

### **Considerações**

No desenvolvimento da presente pesquisa verificamos fatores importantes acerca da maneira de como surdos indígenas aprendizes de Libras, usam seus sinais caseiros. Isto evidencia que, em determinadas situações, tais sujeitos, preferiam sua língua primária, ao invés de usar a Libras. Seja como for, conforto linguístico ou outra razão, tais sinais apresentam muitas das características das línguas de sinais dos centros urbanos brasileiros.

Os sinais caseiros são entendidos como sinais utilizados somente no contexto familiar, apresentando aspectos que foram motivados pelo ambiente e pela cultura indígena de forma peculiar. Tais sinais são rudimentares, mas capazes de representar sentimentos, atividades do dia a dia, animais domésticos e etc. Assim, observamos com as análises, que os sinais caseiros apresentam traços

linguísticos semelhantes aos das línguas de sinais já consolidadas como a Libras: Movimento, Configuração de Mão, Localização, além disso, a iconicidade também é elemento decisivo na criação dos sinais caseiros.

É importante salientar que mesmo durante o processo de aprendizado da Libras de forma tardia, não houve barreiras para que esses surdos se comunicassem com a família e com a comunidade, vale destacar que a oralização, nesse contexto plurilíngue, deu aos nossos colaboradores meios para a comunicação com os membros ouvintes da comunidade, inclusive com a mãe.

Através dos dados e das análises descritos podemos dizer que os sinais caseiros e/ou gestos utilizados pelos surdos são partes de um tema complexo e ainda desafiador, no que diz respeito ao estudo das línguas de sinais, mas que se torna relevante para registro de dados e conhecimento para pesquisas futuras.

Destacamos ainda que os sinais caseiros usados por surdos indígenas ou isolados adquire status de língua de sinais emergente a partir do momento em que esses sinais caseiros começam a ser aprendidos por outras pessoas, que não estão no círculo familiar.

Os sinais caseiros apresentam várias especificidades, seja pela influência da cultura das terras indígenas, seja pelo sinal caseiro e/ou gesto utilizado no contexto familiar ou que ainda a influência da Libras. Os surdos dessa comunidade são capazes de fazer qualquer coisa, e agora com o aprendizado da Libras, seus caminhos estarão alicerçados em direção ao sucesso, a única coisa

que os diferencia dos ouvintes é que, como bem destacou sua progenitora: “eles têm a boca nas mãos”.

## Referências

ADRIANO, Nayara de Almeida. *Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. [Dissertação] Florianópolis, SC, 2010. 98 p.

CAPOVILLA, F; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G; MARTINS, A. C. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos*. Volume 1, 2 e 3. 1 ed. 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

COUTO, H. H. Conceituando contato de línguas. In: COUTO, H.H. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009. p.49-60.

CRUZ, A.P. *Contato entre línguas de sinais: um estudo sociolinguístico sobre o codeswitching no contexto fronteiroço Brasil-Venezuela*. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, PPGL, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

DINÁ, Souza; QUADROS, Ronice. Mapeamento das línguas de sinais emergentes e de comunidades isoladas encontradas no BRASIL. In: IIIÈ RENCONTRES INTERDISCIPLINAIRES FRANCO-BRÉSILIENNES: SURDITÉ, SINGULARITÉ ET UNIVERSALITÉ, 3., 2018, Paris. *IIIè Rencontres Interdisciplinaires franco-brésiliennes: Surdité, Singularité et Universalité*. Paris: Iiiè Rencontres Interdisciplinaires Franco-brésiliennes : Surdité, Singularité Et Universalité, 2018. p. 18 - 21.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Tempo Brasileiro. 1995.

FORSTER, Renê. *Desfazendo mitos e mentiras sobre as línguas de sinais*. In: Shepherd, Tania M. G.; Vasconcellos, Zinda. (Org.). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (2). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006, v. , p. -.

FRYDRYCH, L.A.K. *O estatuto linguístico das línguas de sinais: a libras sob a ótica saussuriana*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2013.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. *La création gestuelle des individus sourds isolés: de l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes*, AILE 15. p. 61-95. 2001.

GOLDIN-MEADOW, S. When does gesture become language? A study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents, in K. Gibson & R. Ingold (eds.), *Tools, language and cognition in human evolution*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass, p. 63-85. 1991.

\_\_\_\_\_. *Homesign: gesture to language*. In Pfau, R., M. Steinbach & B. Woll (eds.), *Sign language. An international handbook* (HSK - Handbooks of Linguistics and Communication Science). Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 601-625.

KAKUMASU, J. Urubu Sign Language. In: *International Journal of American Linguistics*. Volume XXXIV, outubro, 1968.

MARTELOTTA, M. E. et al. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIR, I; SANDLER, W; PADDEN, C. Emerging Sign Languages. In: MARSCHARK, M; SPENCER, P. E. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Volume 2. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 1-22.

MORAES, Letícia Matos. *Um estudo preliminar sobre composição lexical na língua brasileira de sinais (LIBRAS)*. 2018. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Libras Bacharelado, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

MOURA, J. dos S. *Estudo comparativo entre sinais caseiros e a Libras com surdos de Canaúanim*. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras-Libras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

PEREIRA, E. L. *“Fazendo Cena na cidade dos mudos”*: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do PIAUÍ. 2013. 418 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PIERCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224 p.

QUINTO-POZOS, D., & Adam, R. (2015). Sign languages in contact. In A. Schembri & C. Lucas (Eds.), *Sociolinguistics and Deaf Communities* (pp. 29-60). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781107280298.003.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein – 27. Ed. -- São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA et al. Mapeamento das línguas de sinais emergentes e de comunidades isoladas encontradas no Brasil. In: *IIIè Rencontres Interdisciplinaires franco-brésiliennes: Surdité, Singularité et Univoersalité*. Paris, França. 29 oct.-2 nov. 2018.

SOUZA, Luiz Nascimento de. *A derivação no processo de formação do sinal em Libras*. 2018. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Libras Bacharelado, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

STOKE. William C. *Sing language structure*. Silver Spring: Linstok Press. 1960.

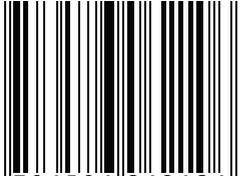
SUMAIO, P. A. *Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas desiniais emergentes* [dissertação]: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul- Florianópolis, SC, 2009. 124 f.

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2006. 156



ISBN 658606210-6



9 786586 106210 6