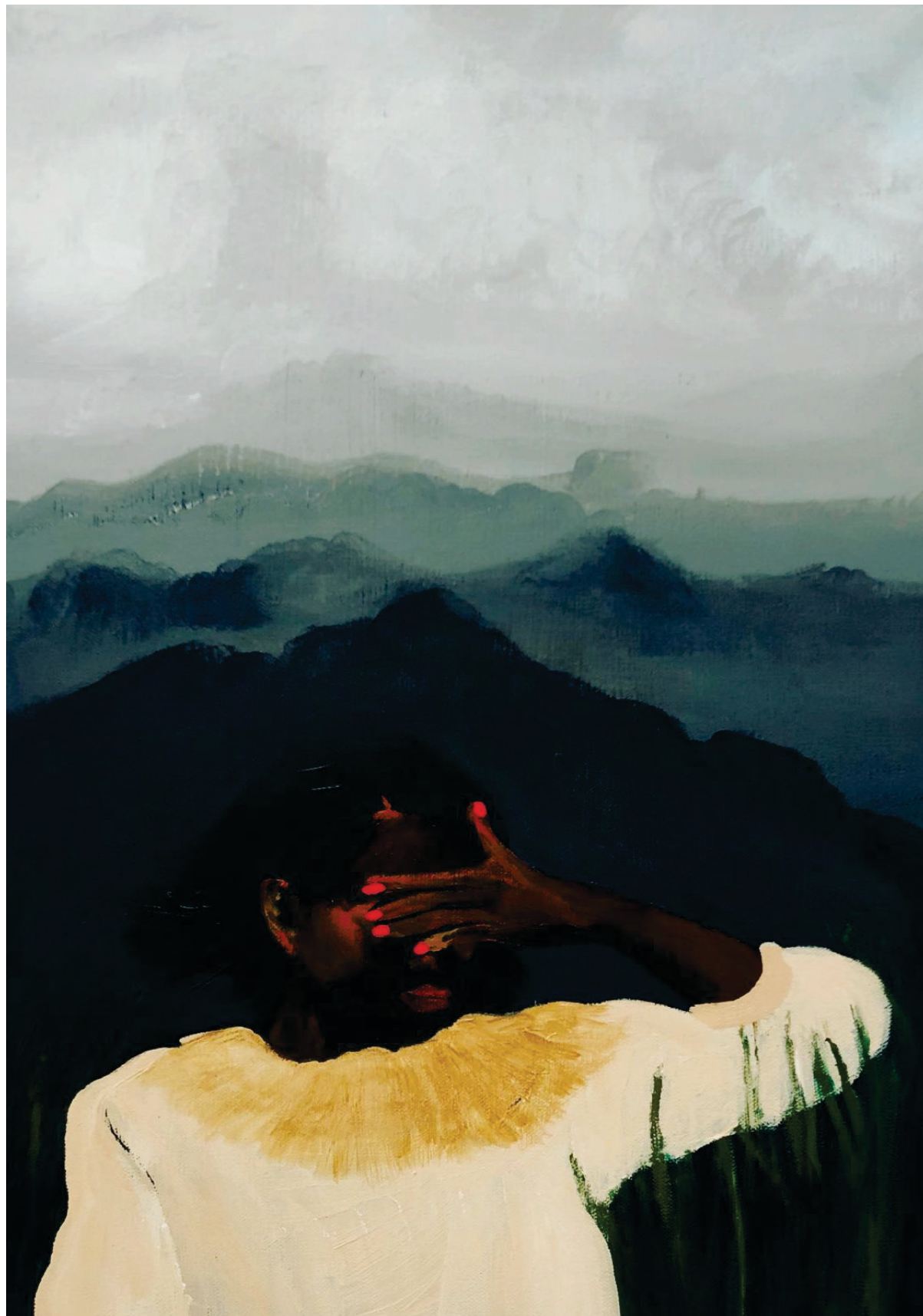


# F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 18 - NÚMERO 4 - OUT./DEZ. 2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

## CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silvaz  
VICE-DIRETORA | Mariane Rossi Stumpf

## DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Luiz Henrique Milani Queriquelli  
SUB-CHEFE | Heronides Moura

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Valter Pereira Romano  
VICE-COORDENADOR | Daniel do Nascimento e Silva

## ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Lingüística  
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

## (CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.  
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 18, n. 3 (2021)  
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação  
em Lingüística, 2021 –Trimestral  
Irregular 1998-2007;  
Resumo em português, espanhol e inglês  
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:  
<http://www.periodicos.ufsc.br>  
pISSN 1516-8698  
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de  
Letras

## INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>EBSCO - <http://www.ebsco.com>Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>Latindex - <http://www.latindex.org>Sumários.org - <http://www.sumarios.org>Redib: <https://www.redib.org>

# F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 18 | NÚMERO 4 | OUT./DEZ. 2021

**LÍNGUAS E MULTILINGUISMOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ACESSO, JUSTIÇA SOCIAL, TRADUÇÃO,  
VULNERABILIDADE E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO CUIDADO**

CRISTINE GORSKI SEVERO (UFSC)  
SILVANA AGUIAR DOS SANTOS (UFSC)  
EZRA ALBERTO CHAMBAL NHAMPOCA (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE)  
(ORG.)

eISSN 1984-8412

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC**

Forum linguist. | Florianópolis | v. 18 | n.4 | p. 6778-7146 | out./dez. 2021

**EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF**

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

**EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS**

**Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR** | Eric Duarte Ferreira, UFSC, Brasil | **Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR** | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | **Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR** | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | **Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR**

**EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS**

**Agata Lechner. UFSC, Florianópolis, BR** | Aline Aline Francieli Thessing. UFSC, Florianópolis, BR | **Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR** | Anderson Jair Goulart. UFSC, Florianópolis, BR | **Bianca Franchini da Silva . UFSC, Florianópolis, BR** | Camila de Almeida Lara. UFSC, Florianópolis, BR | **Graziele Nack . UFSC, Florianópolis, BR** | Igor Valdeci Ramos da Silva .UFSC, Florianópolis, BR | **Jéssica Forini Ramon, UFSC, Florianópolis, BR** | | Nathalia Müller Camozzato. UFSC, Florianópolis, BR | **Nelly Andrea Guerrero Bautista. UFSC, Florianópolis, BR** | Priscila de Souza UFSC, Florianópolis, BR | **Silmar de Souza Junior - UFSC, Florianópolis, BR** Suziane da Silva Mossmann- UFSC, Florianópolis, BR

## CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauén** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Geraldi** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Leticia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet. University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | **Maria Cristina Lobo Name** . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | **Maria Izabel Santos Magalhães** . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | **María Ángeles Sastre Ruano**, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | **Marta Cristina Silva** – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | **Morgana Fabíola Cambrussi** . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | **Nívea Rohling da Silva**. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | **Rosângela Hammes Rodrigues** . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | **Solange Coelho Vereza** . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPE, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | **Tony Berber Sardinha** . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | **Wander Emediato de Souza** . UFMG, Belo Horizonte, BR

## IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Danielle Mckinney / Prophetic, 2021 / USA - Atlanta  
<https://daniellejmckinney.com/>

## DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

NAS REDES

<https://www.instagram.com/forumlinguistico/>

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

---

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation 6790

CRISTINE GORSKI SEVERO, SILVANA AGUIAR DOS SANTOS  
E EZRA ALBERTO CHAMBAL NHAMPOCA

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

---

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E A ÉTICA DO CUIDADO | *Políticas lingüísticas y ética del cuidado* | Language policy and the ethics of care 6797

CRISTINE GORSKI SEVERO E EZRA ALBERTO CHAMBAL NHAMPOCA

---

“IDIOMA É PRA SE DEFENDER”:POLÍTICAS LINGÜÍSTICASNO ENSINO DE PORTUGUÊS PARAMIGRANTES HAITIANOS EM RESPOSTA À COLONIALIDADE | *“El lenguaje para defederse”: políticas lingüísticas en la enseñanza del portugués para migrantes haitianos en respuesta a la colonialidad* | “Language to defed myself”: linguistic policies in teaching Portuguese for haitian migrants in response to coloniality 6811

CAROLINE VIEIRA RODRIGUES E ANA PAULA SIMÕES PESSOA

---

---

**EFEITOS DISCURSIVOS DA PANDEMIA: INCIDÊNCIAS DO BIOPODER SOBRE OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA** | *Efectos discursivos de la pandemia: incidencias del biopoder en los profesionales de la educación del estado de Santa Catarina* | Discursive effects of the pandemic: incidences of biopower on education professionals in Santa Catarina 6823

ANA CLÁUDIA FABRE ELTERMANN, RENATA SANTOS E FILIPE MENDES NECKEL

---

**ESTRATÉGIAS CONVERSACIONAIS EMPREGADAS POR JAIR BOLSONARO NO INÍCIO DA PANDEMIA DE COVID-19** | *Estrategias conversacionales utilizadas por Jair Bolsonaro al inicio de la pandemia Covid-19* | Conversational strategies employed By Jair Bolsonaro at the beginning of the Covid-19 pandemic 6841

ELAINE DE CASTRO E VANESSA HAGEMeyer BURGO

---

**PROJETO RAÍZES: VIAS DE ACESSO AOS LETRAMENTOS COMUNITÁRIOS EM CONTEXTO QUILOMBOLA** | *Proyecto Raíces: vías de acceso a la literacidad comunitaria en contexto quilombola* | Project Raíces: means of access to the community literacy in a quilombola context 6856

EDINEI CARVALHO DOS SANTOS, KLEBER APARECIDO DA SILVA E ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA

---

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES** | *La educación escolar indígena del estado de Mato Grosso do Sul en tiempos de pandemia: estrategias, dificultades y posibilidades* | Indigenous state school education of Mato Grosso do Sul in times of pandemic: strategies, difficulties and possibilities 6878

PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA E TANIA MILENE NUGOLI MORAES

---

---

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS AUTÓCTONES E LÍNGUAS INDÍGENAS EM RORAIMA: O CASO DO POVO YE'KWANA** | *Políticas lingüísticas auctótonas y lenguas indígenas em Roraima: el caso del pueblo Ye'kwana* | Autochthonous linguistic policies and indigenous languages in Roraima: the case of the Ye'kwana people 6893

MARCUS VINÍCIUS DA SILVA

---

**POLÍTICAS DE LÍNGUA E IDENTIDADE NAS ALDEIAS INDÍGENAS GOJ TAHN, Y'YREMBÉ E PARÁ ROKÊ NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DE COVID-19 EM RIO GRANDE** | *Políticas de lengua y identidad en los pueblos indígenas Goj Tahn, Y'yrembé y Pará Roké en el enfrentamiento a la pandemia del Covid-19 en Río Grande* | Language policies and identity politics in indigenous villages Goj Tahn, Y'yrembé y Pará Roké for facing the pandemics of Covid-19 in Rio Grande 6907

LETÍCIA CAO PONSO

---

**LÍNGUA POLONESA NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES** | *Lengua polaca en Brasil en tiempos de pandemia: nuevas posibilidades y limitaciones* | Polish language in Brazil in pandemic times: new possibilities and limitations 6920

KAROLINA BIELENIN-LENCZOWSKA E SÔNIA ELIANE NIEWIADOMSKI

---

**ATIVISMO POLÍTICO-LINGÜÍSTICO SUPRANACIONAL: A ATUAÇÃO DA COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS NA PROTEÇÃO DAS LÍNGUAS AUTÓCTONES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO SARS-COV-2** | *Activismo político-lingüístico supranacional: el desempeño de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en la protección de las lenguas autóctonas en el contexto de la pandemia del SARS-COV-2* | Supranational political-linguistic activism: the performance of The Inter-American Commission On Human Rights in the protection of autochthonous languages in the context of the SARS-COV-2 pandemic 6935

RICARDO NASCIMENTO ABREU, LIA NARA FIGUERÊDO DA SILVA E PAULO SÉRGIO DA SILVA SANTOS

---

**O QUE A POESIA SURDA PERIFÉRICA SINALIZA PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DIRECIONADAS ÀS COMUNIDADES SURDAS? | ¿Qué señala la poesía sorda periférica a las políticas lingüísticas dirigidas a las comunidades sordas? | What does peripheral deaf poetry signal for linguistic policies for deaf communities?** 6952

JONATAS RODRIGUES MEDEIROS, SILVANA AGUIAR DOS SANTOS E EDVALDO SANTOS

---

**TRADUÇÃO COMUNITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIACOMO PROMOTORA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA | Traducción comunitaria en tiempos de pandemia y promoción de la educación lingüística | Community translation in pandemic times as a promoter of Linguistic Education** 6970

ANDREA CRISTIANE KAHMANN, ELISA MARCHIORO STUMPF E BERNARDO KOLLING LIMBERGER

---

**TRADUÇÃO DOS TERMOS SOBRE CORONAVÍRUS/COVID-19: PROBLEMAS E DESAFIOS | Traducción de términos sobre el Coronavirus/Covid-19: problemas y desafíos | Translation of Coronavirus/Covid-19 terms: issues and challenges** 6988

DAVID ALBERTO SETH LANGA

---

**INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA REMOTA EM CONFERÊNCIAS DURANTE PANDEMIA DE COVID-19: DIMENSÕES DE UMA PRÁTICA EMERGENTE | Interpretación remota simultánea en conferencias durante la pandemia Covid-19: dimensiones de una práctica emergente | Remote simultaneous interpretation at conferences during the Covid-19 pandemic: dimensions of an emerging practice** 7006

VINÍCIUS NASCIMENTO E TIAGO COIMBRA NOGUEIRA

---

**SURDOS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENUNCIATO DE PROFESSORES EM ANÁLISE** | *Sordos y educación bilingüe en tiempos de pandemia: análisis de los enunciados de los docentes* | Deaf people and bilingual education in times of pandemic: the enunciation of teachers in analysis 7029

NEIVA DE AQUINO ALBRES E ANA PAULA JUNG

---

**UMA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE E TRANSMODAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA PARA CRIANÇAS DE DISTINTOS PERFIS: CODAS, SURDAS E OUVINTES** | *Una perspectiva translingüística y transmodal sobre la educación remota de emergencia en tiempos de pandemia para niños de diferentes perfiles: codas, sordos y oyentes* | A translingual and transmodal perspective on emergency remote education in pandemic times for children of different profiles: codas, deaf and hearing 7044

BIANCA SENA GOMES E GILMARA JALES DA COSTA

---

**O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?** | *El uso de herramientas digitales en la enseñanza del idioma inglés para alumnos sordos: ¿qué dicen los profesores?* | The use of digital tools in english language teaching for deaf students: what do teachers say about it? 7059

MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA, ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES E JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA

---

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA A PANDEMIA: UM OLHAR PARA OS CONTEXTOS DE ANGOLA, BRASIL, MOÇAMBIQUE E TIMOR-LESTE** | *Políticas lingüísticas para la pandemia de Covid-19: una mirada a los contextos de Angola, Brasil, Mozambique y Timor-Leste* | Language policies for the Covid-19 pandemic: a look at the contexts of Angola, Brazil, Mozambique and Timor-Leste 7072

ALEXANDRE COHN DA SILVEIRA

---

LINGUICÍDIO AFRICANO NO BRASIL | *Linguicídio africano en Brasil* | African  
Linguicide in Brazil

7086

JEFFERSON EVARISTO

---

COMBATE À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: O DILEMA DA  
COMUNICAÇÃO VERTICAL EM SOCIEDADES MULTILINGUES - O CASO DE  
MOÇAMBIQUE | *Combatir la pandemia de coronavirus: el dilema de la  
comunicación vertical en sociedades multilingües: el caso de Mozambique*  
| *Combating the coronavirus pandemic: the dilemma of vertical communication in  
multilingual societies – the case of Mozambique*

7098

MANUEL ARMANDO GUISSIMO E WALTER EUSÉBIO MATIMBE

---

PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE TRANSLINGUAGEM NO ENSINO BILÍNGUE EM  
MOÇAMBIQUE | *Percepciones y reflexiones de los profesores sobre las prácticas  
pedagógicas de translenguaje en la enseñanza bilingüe en Mozambique* | *Teacher's  
perceptions and reflections on translanguaging pedagogical practices in bilingual  
education in Mozambique*

7111

GERVÁSIO ABSOLONE CHAMBO

---

ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE NO ZIMBABWE: ALGUMAS OPINIÕES E  
CRENÇAS | *Enseñanza y aprendizaje online en Zimbabwe: algunas opiniones e  
crenças* | *Online teaching and learning in Zimbabwe: some opinions and believes*

7127

DIOCLECIANO NHATUVE E MOISÉS MAFUIANE

---

**ENTREVISTA / ENTREVISTA / INTERVIEW**

---

**ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS: MULTILINGUISMOS E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA | ENTREVISTAS Y TESTIMONIOS | *Multilingüismo y desafíos en tiempos de pandemia* | Interviews and testimonials: multilingualism and challenges in pandemic times**

7140

FERNANDO MERLOTO SOAVE (PR/AM), ALTACI RUBIM (UNB, UNESCO), ROGÉRIO RIBEIRO (INSTITUTO CIGANO DO BRASIL), LUANA MANINI (OAB/SP), VANESSA SAGICA (DOUTORANDA EM LINGUÍSTICA UFSC), SHIRLEY VILHALVA (UFMS) E ALGEMIRO DA SILVA (ESCOLA INDÍGENA GUARANI KARAI KUERY RENDA)

Entrevistas e depoimentos concedidos a CRISTINE GORSKI SEVERO ESILVANA AGUIAR DOS SANTOS

# F Ó R U M L I N G U Í S T ! C O

VOLUME 18, NÚMERO 4, OUT./DEZ. 2021

**LÍNGUAS E MULTILINGUÍSMOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ACESSO, JUSTIÇA SOCIAL,  
TRADUÇÃO, VULNERABILIDADE E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO  
CUIDADO**

CRISTINE GORSKI SEVERO (UFSC)

SILVANA AGUIAR DOS SANTOS (UFSC)

EZRA ALBERTO CHAMBAL NHAMPOCA (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE)

(ORG.)

Este número temático (v.18, n.4, 2021) da *Fórum Linguístico* versa sobre *Línguas e multilinguismos em tempos de Pandemia: Acesso, justiça social, tradução, vulnerabilidade e construção de políticas linguísticas do cuidado*. Em face do contexto da pandemia do Covid-19, apresentamos uma série de artigos e discussões que pautam a dinâmica sociolinguística e as políticas e planejamentos linguísticos envolvendo as línguas no contexto de emergência sanitária e de luta – coletiva e individual – pela vida e sobrevivência. Algumas discussões presentes neste número foram embaladas pelo projeto *Rodas de Conversas Brasil-África* – uma parceria entre os grupos de pesquisa *PoLiTicas* (UFSC) e *GELLBAA* (UAM). Tratou-se de encontros virtuais abertos ao público que ocorreram no decorrer de 2020 e de 2021, em atenção às práticas de prevenção e proteção contra a COVID-19, envolvendo pesquisadores e estudantes do Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Nesta edição, buscamos tematizar o direito de acesso às informações e aos serviços públicos, bem como as práticas linguísticas circulantes no decorrer do período em que a demanda por políticas de cuidado e de proteção da vida se colocaram como uma questão social. Os trabalhos aqui apresentados tanto denunciam fragilidades e virtudes do poder público nas políticas comunicacionais e informativas, como revelam caminhos agentivos e criativos usados por diferentes sujeitos, grupos coletivos e comunidades na construção de uma política de proteção e de cuidado através do compartilhamento de informações, saberes e práticas. Buscamos, com isso, atentar para a relação intrínseca entre políticas linguísticas (explícitas e implícitas) e as práticas de cuidado, em que a política diz respeito à preservação, promoção e potencialização da vida e do bem comum.

A estrutura deste número especial se organiza em três partes, além de uma seção de entrevistas e depoimentos de lideranças, agentes públicos e pessoas acadêmicas envolvidas, seja com políticas públicas orientadas e sustentadas pelo Estado, seja com demais políticas mobilizadas pela organização da sociedade civil.

Os artigos da Parte 1 – intitulada *Multilinguismo e COVID 19: ética do cuidado, biopolítica, ativismo e questões indígenas e quilombolas* – abordam visões críticas, analíticas e descritivas envolvendo conceitos de ética do cuidado, biopolítica e ativismo; além disso, são pautadas experiências indígenas e quilombolas sobre questões referentes à língua, educação e saúde. A Parte 2 compreende *Políticas de Tradução, políticas linguísticas, interpretação comunitária e a comunidade surda*, agregando discussões referentes ao sentidos de comunidade surda, linguagem e interpretação comunitária. A Parte 3 aborda *Contextos e heranças africanas: multilinguismo, racialização e linguicídio*, atentando tanto para análises sobre o multilinguismo africano no contexto da Pandemia, como para reflexões sobre o apagamento ou a racialização das heranças africanas no Brasil. Por fim, apresentamos uma seção de *ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS: Desafios linguísticos e comunicacionais no contexto da Pandemia*, com o objetivo de estreitar as aproximações do debate com a sociedade civil e a esfera pública.

Tendo em vista que este número especial agrega pesquisadores de diferentes países, ressaltamos que respeitamos as expressividades estilísticas de colegas desses países, especialmente quanto às questões ortográficas. Reconhecemos, neste número, textos escritos nas variedades do português de Angola, do Brasil e de Moçambique, representando, desse modo, a diversidade e multiplicidade ortográfica e gramatical dessa língua. A seguir, apresentamos os artigos que compõem este número especial, dividimos nas partes mencionadas.

#### **PARTE 1: Multilinguismo e COVID 19 – ética do cuidado, biopolítica, ativismo e questões indígenas e quilombolas**

Nesta primeira parte apresentamos uma série de artigos que versam sobre os conceitos de ética de cuidado, biopolítica e ativismo. Esses conceitos são permeados de exemplos e estudos de caso voltados para o contexto da Pandemia. Além disso, integram a Parte 1 discussões e análises referentes aos contextos indígena e quilombola no Brasil, bem como ao contexto de imigração.

O texto *Políticas Linguísticas e a Ética do Cuidado*, assinado por Cristine G. Severo (UFSC) e Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM), propõe uma articulação entre as políticas linguísticas e a ética do cuidado, com atenção para o conceito de ética do cuidado em sua articulação com a crítica feminista e o conceito de linguagem; e as implicações dessas reflexões para o que as autoras chamam de políticas linguísticas do cuidado, com enfoque em práticas de linguagem socialmente situadas nas esferas político-legislativa, da saúde, da comunicação e da segurança pública em Moçambique. Os seguintes temas são explorados no artigo: prática comunicativa, acesso à informação, formas de expressividade, direito humano, participação social e institucional, discursivização e simbolização do mundo e transmissão de conhecimentos.

Na sequência, Caroline Vieira Rodrigues (PPGL/UFSC) e Ana Paula Simões Pessoa (PPGL/UFSC) abordam *“Idioma é pra se defender”*: *repensar o ensino de língua como política do cuidado*. O texto analisa políticas linguísticas da ONG Byenvini quanto às ações de assistência linguística à população haitiana recém-chegada ao Brasil. O texto foi desenvolvido a partir de um recorte etnográfico e suscitou questionamentos sobre a experiência de migrantes haitianos no Brasil no que tange aos processos de ensino e aprendizagem de língua no período da pandemia.

O artigo *Efeitos discursivos da pandemia: incidências do biopoder sobre os profissionais de educação em Santa Catarina* foi desenvolvido por Ana Cláudia Fabre Eltermann (PPGL/UFSC), Renata Santos (PPGL/UFSC) e Filipe Mendes Neckel (PGET/UFSC). O texto discute os tensionamentos nos discursos a respeito da educação, principalmente do fechamento das escolas durante pandemia em dois momentos: início da pandemia (março/2020) e no seu auge (março/2021). O artigo analisa os discursos veiculados em uma plataforma de notícias do estado de Santa Catarina. Como resultado, identificou-se uma mudança de postura por parte do governo a respeito do fechamento das escolas de março de 2020 para março de 2021.

Elaine de Castro (DO/UEMS) e Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS) são as autoras do artigo *Estratégias conversacionais empregadas por Jair Bolsonaro no início da Pandemia de Covid-19*, no qual analisam as estratégias empregadas pelo presidente Jair

Bolsonaro em suas declarações a respeito da Pandemia de Covid-19 durante os meses de março e abril de 2020. O *corpus* é formado por excertos retirados de entrevistas, pronunciamentos e *lives*, selecionados e publicados em 1 de maio do mesmo ano na seção de saúde pelo *website* UOL Notícias. Pautado na análise da conversação, os resultados mostram o emprego de recursos comunicacionais que ratificam uma postura de incredulidade diante das estatísticas e orientações de órgãos de saúde nacionais e internacionais.

No artigo *Projeto raízes: vias de acesso aos letramentos comunitários em contexto quilombola*, Edinei Carvalho dos Santos (PPGL/UnB), Kleber Aparecido da Silva (UnB) e Rosineide Magalhães de Sousa (UnB) apresentam os resultados do *Projeto Raízes: letramentos, educação e cultura*, desenvolvido com estudantes da escola Aleixo Pereira Braga I, instituição de ensino localizada no Quilombo Mesquita, comunidade negra rural situada em Goiás. Os resultados indicam que uma perspectiva sociocultural, sociolinguística e aplicada crítica possibilita a articulação entre temas comunitários e conteúdos escolares, indicando que projetos de letramento constituem uma valiosa proposta de acesso a novas práticas de linguagem e letramento no âmbito da comunidade.

O contexto indígena é pauta do artigo *A educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul em tempos de pandemia: estratégias, dificuldades e possibilidades*, assinado por Patrícia Graciela da Rocha (UFMS) e Tania Milene Nugoli Moraes (ME/UFMS). No artigo, as autoras apresentam uma breve descrição das estratégias pedagógicas, linguísticas e organizacionais utilizadas pelas Escolas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertencentes ao sistema Estadual de Educação de MS, durante o período pandêmico. Os resultados encontrados destacam a atuação das escolas para além da sala de aula e do currículo, bem como a preocupação e a disposição de todos/as para reelaborar continuamente o calendário escolar na tentativa de reduzir os impactos negativos sobre estudantes e professores/as.

Ainda no âmbito das pesquisas voltadas para contextos indígenas, Marcus Vinícius da Silva (CAP/UFRR; DO/UNESP), Isabella Coutinho Costa (UERR) e Cristiani Dália de Mello (UERR) assinam o artigo *Políticas linguísticas autóctones e línguas indígenas em Roraima: o caso do povo Ye'kwana*, no qual refletem sobre as políticas linguísticas autóctones desenvolvidas por e para os povos indígenas do estado de Roraima, com especial atenção para as ações educacionais desenvolvidas pelo povo Ye'kwana. Os resultados mostram que os Ye'kwana e outros povos indígenas de Roraima têm buscado criar políticas para manter seus valores tradicionais dentro das necessidades que a contemporaneidade e a sociedade exigem, ao documentar e criar estratégias para ensinar e aprender suas próprias línguas e culturas.

Um terceiro artigo sobre o contexto indígena na região sul do Brasil é de autoria de Leticia Cao Ponso (FURG) e intitula-se *Políticas de língua e identidade nas aldeias indígenas Goj Tahn, Y'Yrembé e Pará Rokê no enfrentamento à Pandemia de Covid-19 em Rio Grande*. A autora aborda as estratégias de comunicação, aliança e solidariedade estabelecidas pelas comunidades Mbya Guarani Y'Yrembé (Beira-mar) e Pará Rokê (Portal do Mar), e Kaingang Goj Tahn (Mar Azul) na participação da elaboração de políticas para o enfrentamento à pandemia de Covid-19 no município de Rio Grande. Por meio de observação participante durante todo o ano de 2020, o artigo relata como as ações protagonizadas pelos caciques, pelo Conselho Municipal dos Povos Indígenas, em parceria com a Coordenadoria de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, a população não-indígena e as instituições de ensino superior garantiram políticas voltadas à saúde, à segurança alimentar, à tradução cultural e à manutenção dos territórios no cenário de contenção do avanço do novo coronavírus.

Na sequência, passamos para o contexto de imigração. O artigo *Língua polonesa no Brasil em tempos de Pandemia*, de Karolina Bielenin-Lenczowska (Universidade de Varsóvia; UFSC) e Sônia Eliane Niewiadomski (DO/USP; UNICENTRO) mapeiam e analisam as iniciativas desenvolvidas pela comunidade brasileira de ascendência polonesa no Paraná, em prol da preservação da cultura e manutenção do polonês como língua de herança durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. As análises contribuem para uma compreensão tanto do polonês como língua de herança no Brasil como do sentido de comunidade.

Esta seção se encerra com o tema do ativismo político-linguístico. Ricardo Nascimento Abreu (UFS), Lia Nara Figuerêdo da Silva (DO/UFS) e Paulo Sérgio da Silva Santos (UFS) são autores do artigo *Ativismo político-linguístico supranacional: a atuação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos na proteção das línguas autóctones no contexto da Pandemia do Sars-Cov-2*. Este

texto analisa as políticas de cuidado dirigidas aos povos indígenas situados no espectro dos países interamericanos. As análises realizadas, por um enfoque político linguístico, reconhecem a Comissão Interamericana de Direitos Humanos como uma instância supranacional de ativismo político linguístico, responsável pela gestão da política linguística de maior envergadura no continente americano, especialmente no que diz respeito aos direitos humanos linguísticos dos povos tradicionais.

## **PARTE 2: Políticas de Tradução, interpretação comunitária e a comunidade surda**

Na segunda parte do volume estão localizadas pesquisas voltadas para as demandas dos tempos de pandemia, políticas de tradução e interpretação comunitária. O conjunto de textos reunidos nesta seção apresenta, examina e sugere que políticas de tradução estejam aliadas ao campo da interpretação comunitária em diálogo com as políticas linguísticas. Em tempos de pandemia, presenciamos demandas urgentes no que tange à tradução e interpretação e ao acesso dos povos aos bens e serviços públicos, especialmente nos contextos de saúde.

O texto intitulado *O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas* é assinado por Jonatas Medeiros (ME/UFSC; UFPR), Silvana Aguiar dos Santos (UFSC) e Edvaldo Santos (Pedagogo e arte-educador). Os autores analisam as principais temáticas que emergem das poesias surdas periféricas, tais como: narrativas sobre Direitos linguísticos, a Literatura Surda e os Direitos Humanos, interlocuções e estatuto jurídico da Libras e a urgência de preservar e incentivar o registro de uma memória surda, por meio de acervos em Libras.

Andrea Cristiane Kahmann (UFPel), Elisa Marchioro Stumpf (UFRGS) e Bernardo Kolling Limberger (UFPel) assinam o texto *Tradução Comunitária em tempos de pandemia como promotora da educação linguística*, que apresenta e discute resultados do projeto *Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade*, desenvolvido entre março e dezembro de 2020 na Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo principal foi disseminar informações confiáveis e precisas para a comunidade durante a pandemia. Embora o objetivo do projeto não tenha sido a educação linguística, as percepções sugerem, entre outras, a efetiva contribuição da tradução para aprendizagem de línguas e sensibilização para o multilinguismo.

A seguir, David Langa (UEM) apresenta o texto *Tradução dos termos sobre CoronaVirus/COVID 19: uma abordagem de comunicação adequada*. O autor realiza um estudo sobre a eficiência comunicativa das traduções das mensagens em áudio sobre o coronavírus/Covid 19 difundidas em Línguas Bantu (LB), a saber, nas línguas *Rhonga* e *Changana*, no posto administrativo de Machava, localizado na província de Maputo e no município da Matola.

Em *Interpretação remota de Libras-Português em conferências durante a pandemia de COVID-19*, Vinicius Nascimento (UFSCar) e Tiago Coimbra Nogueira (DO/UFSC; UFRGS) apresentam uma análise descritiva de estratégias de interação utilizadas por equipes de intérpretes de Libras-Português na interpretação simultânea remota de conferências. São analisadas interações estabelecidas entre oito intérpretes em onze conferências apreciativo-informativas do tipo acadêmica e cultural realizadas no período de maio a dezembro de 2020.

Neiva Aquino Albres (UFSC) e Ana Paula Jung (ME/UFSC; IFSC) analisam, no texto *Surdos e a educação bilíngue em tempos de pandemia: o enunciATO de professores em análise*, o lugar do professor na política linguística para surdos, refletindo sobre as ações linguísticas institucionais e as práticas cotidianas de ensino de e em Libras no Brasil em período de pandemia. Pautadas na perspectiva dialógica do discurso e na etnografia virtual, as autoras constataam que, apesar da política no Brasil garantir o acesso às informações em Libras e à educação remota, isso ocorre de fato pela via da ação das comunidades de surdos e de intérpretes. As autoras concluem que as desigualdades são minimizadas pela ação de professores e de tradutores e intérpretes de Libras-Português, ouvintes, e surdos que unidos desenvolvem uma política linguística de baixo para cima.

O artigo intitulado *Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: Cotas, surdas e ouvintes* é de autoria de Bianca Sena Gomes (DO/UFSC; UFV) e Gilmar Jales da Costa (ME/UFSC; IFRN). As autoras discutem a perspectiva translíngue e transmodal, juntamente com um esclarecimento sobre os

métodos de ensino para sujeitos surdos e Cotas (*Children of Deaf Adults*), que, geralmente, estão pautados pelo viés do bilinguismo.

Em *O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?*, Matheus Lucas de Almeida (DO/UNICAP), Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UNICAP) e Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB) analisam, através da análise de conteúdo, as concepções de professores que tiveram experiência com o ensino da língua inglesa para surdos durante a pandemia da COVID-19, enfocando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Os dados demonstram que as TDIC podem facilitar o acesso linguístico dos alunos surdos nas aulas de língua inglesa. Todavia, algumas especificidades devem ser respeitadas e processos formativos devem ser disponibilizados aos profissionais que trabalham com esses sujeitos.

### **PARTE 3: Contextos e heranças africanas – Multilinguismo, racialização e linguicídio**

Nesta parte, apresentamos os trabalhos e as discussões referentes aos desafios do contexto multilíngue africano para a produção de políticas de saúde e educacionais democráticas e justas, atentando para o direito à informação e à comunicação nas línguas maternas e nacionais. Além disso, essa parte também pauta discussões referentes ao “linguicídio” das línguas africanas no Brasil. A seguir apresentamos os textos que constituem essa parte.

No texto *Políticas linguísticas para a pandemia: um olhar para os contextos de Angola, Brasil, Moçambique e Timor-Leste*, Alexandre Cohn da Silveira (UNILAB/BA) apresenta reflexões sobre as atitudes linguísticas oficiais dos Estados de Angola, Brasil, Moçambique e Timor-Leste, frente à divulgação de informações sanitárias relativas à pandemia de COVID-19. A partir do depoimento de professores oriundos de cada uma das nações abordadas, o autor conclui que a língua materna dos cidadãos é pouco utilizada nas comunicações oficiais, na contramão do que propõem as declarações universais de direitos humanos e linguísticos. O autor, portanto, sinaliza, no contexto analisado, para o entrelaçamento entre os direitos à língua e à vida.

Na sequência, Jeferson Evaristo (UERJ), em *Linguicídio africano no Brasil*, apresenta uma reflexão sobre o apagamento das línguas africanas no Brasil, entre os séculos XVI e XIX, a favor da língua portuguesa, chamando atenção tanto para o conflito, como para o contato linguístico que houve durante a chegada dos portugueses e dos africanos escravizados. O texto registra o fato do país não ter desenvolvido uma política linguística (de cuidado) explícita que considere a presença das línguas africanas trazidas pelos africanos escravizados para o território brasileiro, o que resultou num Linguicídio Africano no Brasil.

O artigo *Combate à Pandemia do Coronavírus: o dilema da comunicação vertical em sociedades multilíngues – o caso de Moçambique*, de Manuel Armando Guissemo (UEM) e Walter Eusébio Matimbe (UEM), levanta uma reflexão sobre o uso da comunicação vertical em sociedades multilíngues, com foco no contexto moçambicano em tempos de pandemia. Os autores dissertam sobre o perigo de uso da comunicação vertical em sociedades multilíngues, uma vez que ela implica a comunicação como um símbolo de autoridade e de superioridade sobre os outros. No caso de Moçambique, dos que falam português sobre os que não o falam.

Gervásio Chambo é autor do artigo *Percepções e reflexões dos professores sobre as práticas pedagógicas de translinguagem no ensino bilíngue em Moçambique*, no qual apresenta e discute as percepções e reflexões de professores de ensino bilíngue em Moçambique a respeito do uso de práticas translíngues nas classes de pós-transição, mostrando como elas estão largamente presentes nesses contextos, influenciando o processo de ensino e aprendizagem. Na contramão de uma política de imposição da língua portuguesa na esfera escolar, o autor defende que a prática translíngue ocorre mesmo em contextos de salas de aulas em que os professores priorizam o ensino em português.

Fechando a seção, o artigo *Ensino e Aprendizagem Online no Zimbabwe: algumas opiniões e crenças*, de autoria de Diocleciano Nhatuve (Universidade do Zimbabwe/Universidade Eduardo Mondlane) e Moisés Mafuiane (Seminário Bíblico e Teológico de Maputo), se debruça sobre o ensino online no Zimbabwe, trazendo à tona opiniões, percepções e sugestões de um grupo de estudantes universitários zimbabweanos e de seus pais/encarregados sobre o ensino-aprendizagem *online*. O texto mostra que,

embora haja um percentual reduzido de pessoas favoráveis a essa modalidade de ensino no Zimbabwe, a maior parte da população entrevistada se mostra adversa aos princípios e ao processo de ensino-aprendizagem *online*, sugerindo, assim, que as instituições de ensino superior, ao conceberem e implementarem o ensino *online*, respeitem o diálogo, desenvolvendo atividades de consciencialização do tecido social sobre a relevância desta modalidade de educação.

### **ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS: Desafios linguísticos e comunicacionais no contexto da Pandemia**

Esta seção tem como objetivo estreitar as aproximações do debate com a sociedade civil e a esfera pública. As entrevistas e depoimentos seguiram três perguntas: i) Fale sobre você e sua atuação junto aos grupos minorizados/minoritários; ii) Quais os desafios enfrentados envolvendo as línguas (e acesso à informação) no contexto da pandemia?; iii) Se fosse possível sugerir ações em torno das línguas e da comunicação voltadas para essas comunidades, qual ou quais seriam? Consideramos que esses relatos e depoimentos contribuem para expandir a nossa visão sobre a maneira como as línguas efetivamente perpassar qualquer política pública.

Contribuíram para esta seção as seguintes lideranças/agentes públicos/pesquisadores: Fernando Merloto Soave (PR/AM), Altaci Rubim (UNB, Unesco), Rogério Ribeiro (Instituto Cigano do Brasil), Luana Manini (OAB/SP), Vanessa Sagica (Doutoranda em Linguística UFSC), Shirley Vilhalva (UFMS), Algemiro da Silva (Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda).

Veremos que este número temático expande o conceito de políticas linguísticas, abarcando tanto a sua relação com políticas públicas mais amplas, como a mobilização da sociedade civil. Desejamos que as reflexões reunidas neste número possam nos engajar com o compartilhamento do comum, em prol da potencialização dos modos de viver e de dizer.

**Cristine Gorski Severo (UFSC)**

**Silvana Aguiar dos Santos (UFSC)**

**Ezra Alberto Chambal Nhamposa (Universidade Eduardo Mondlane)**

**Organizadoras do Número Temático**



Recebido em 25/01/2022.

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A ÉTICA DO CUIDADO

## POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ÉTICA DEL CUIDADO

### LANGUAGE POLICY AND THE ETHICS OF CARE

**Cristine Gorski Severo\***

Universidade Federal de Santa Catarina | CNPq

**Ezra Alberto Chambal Nhampoca\*\***

Universidade Eduardo Mondlane | Moçambique

**RESUMO:** Este artigo propõe uma articulação entre as políticas linguísticas e a ética do cuidado. Consideramos os seguintes elementos como integradores da nossa reflexão: os significados políticos do cuidado, com atenção para o conceito de ética do cuidado em sua articulação com a crítica feminista e o conceito de linguagem; e as implicações dessas reflexões para o que chamamos de políticas linguísticas do cuidado, com enfoque em práticas de linguagem socialmente situadas nas esferas político-legislativa, da saúde, da comunicação e da segurança pública em Moçambique. Reconhecemos que esse cuidado político em relação às pessoas é atravessado pela questão da língua, em termos de: língua como prática comunicativa, direito de acesso à informação e direitos linguísticos, cidadania linguística como participação social e institucional, e transmissão de conhecimentos como ética do cuidado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ética do cuidado. Políticas linguísticas. Moçambique.

**RESUMEN:** Este artículo propone una articulación entre las políticas lingüísticas y la ética del cuidado. Consideramos los siguientes elementos como integradores de nuestra reflexión: los significados políticos del cuidado, con atención al concepto de ética del cuidado en su articulación con la crítica feminista y el concepto de lenguaje; y las implicaciones de estas reflexiones para lo que llamamos políticas de atención lingüística, centradas en prácticas lingüísticas situadas socialmente en los ámbitos político-legislativo, sanitario, comunicativo y policial en Mozambique. Reconocemos que este cuidado político por las personas está atravesado por el tema del lenguaje, en términos de: la lengua como práctica comunicativa, derecho de acceso a la información y derechos lingüísticos, ciudadanía lingüística como participación social e institucional, y transmisión de conocimientos como la ética del cuidado.

---

\* É professora associada III da Universidade Federal de Santa Catarina e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). É bolsista do CNPq nível 2. Lidera o grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (CNPq). E-mail: [crisgorski@gmail.com](mailto:crisgorski@gmail.com).

\*\* É docente da Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique, vinculada ao Departamento de Línguas/ Secção de Línguas Bantu. Coordena o grupo de pesquisa GELLBAA. Investigadora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal. E-mail: [ezranyampoka@gmail.com](mailto:ezranyampoka@gmail.com).

PALABRAS CLAVE: Ética del cuidado. Políticas lingüísticas. Mozambique

ABSTRACT: This article proposes an articulation between language policy and the ethics of care. The following elements underlie our reflection: the political meanings of care, focusing on the concept of ethics of care in its articulation with the feminist criticism and the concept of language; and the implications of these reflections to what we call *language policy of care*. Our analysis consider the socially situated language practices in Mozambique regarding the political-legislative domain, the health domain and the public security. We recognize that political care and language issues overlap in term of: language as communicative practice, right to access information and language rights, linguistic citizenship as social and institutional participation, and transmission of knowledge as ethics of care.

KEYWORDS: Ethics of care. Language policy. Mozambique.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo exploramos a relação entre a política lingüística e a ética do cuidado. Embora o conceito de cuidado tenha sido amplamente utilizada no âmbito das políticas públicas voltadas para a área da saúde (BRASIL, 2007; FERREIRA; ABRAHÃO, 2020; BERNARDES *et al.*, 2013; SEVENHUIJSEN, 1998), buscamos expandir seu significado para compreender as políticas lingüísticas a partir de exemplos oriundos das seguintes esferas sociais: a esfera político-legislativa, a esfera da saúde e da comunicação, e a esfera da segurança pública, especialmente atentando para o contexto da pandemia provocada pela Covid-19 no cenário moçambicano. Este artigo contribui para expandirmos o conceito de política lingüística a partir do prisma da ética do cuidado. Trata-se de refletir sobre o papel das línguas na construção de sociedades plurais, democráticas e justas. De forma geral, nossas reflexões são embaladas pelo questionamento de Mbembe (2017: p. 8-9): “Se a humanidade definitivamente só existe se estiver no mundo e se for do mundo, como fundar uma relação com os outros baseada no reconhecimento recíproco da nossa vulnerabilidade e finitude comuns?”.

No âmbito deste artigo, consideramos os seguintes elementos como integradores da nossa reflexão: os significados políticos do cuidado, com atenção para o conceito de ética do cuidado em sua articulação com a linguagem; e as implicações dessas reflexões para o que chamamos de políticas lingüísticas do cuidado, com enfoque em práticas de linguagem socialmente situadas. Trata-se de incorporar ao debate das políticas lingüísticas a dimensão ética do cuidado – em diálogo com a crítica feminista, (TRONTO, 2013; HELD, 2005; SEVENHUIJSEN, 1998; ROBINSON, 1999) –, em que o cuidado é visto como: uma dimensão moral individual e coletiva, um modo de ação política, um elemento constitutivo de relações sociais democráticas e plurais e um elemento central do que se entende por justiça social.

Propomos que a articulação entre a ética do cuidado e a política lingüística se baseia na concepção de que “o cuidado é realmente uma questão para a democracia. Cuidar de pessoas e coisas muitas vezes é desigual, particularista e pluralista”<sup>1</sup> (TRONTO, 2013, p. 10). Reconhecemos que esse cuidado político em relação às pessoas é atravessado pela questão da língua, em termos de: prática comunicativa, acesso à informação, formas de expressividade, direito humano, participação social e institucional, discursivização e simbolização do mundo e transmissão de conhecimentos. Uma questão que permeia nossa reflexão é o papel desempenhado pelas línguas em uma política orientada pela ética do cuidado: “Como podemos cuidar uns dos outros em qualquer nível?”<sup>2</sup> (TRONTO, 2013, p. 10). Evidentemente, não consideramos apenas a língua verbal como condição para a prática do cuidado, uma vez que o cuidado extrapola a interação através da comunicação verbal, alcançando outras experiências de linguagem (GADAMER, 1975). Nesse sentido, concordamos com Gadamer (1975, p. 370), para quem “[...] o que a linguagem é está entre as questões mais misteriosas sobre a qual o homem [a mulher] pode refletir”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> “[...] care really is a problem for democracy. Taking care of people and things is often unequal, particularistic, and pluralistic”. Traduções de nossa responsabilidade.

<sup>2</sup> “How, at every level, can we engage in caring with one another?”

<sup>3</sup> “[...] what language is belongs among the most mysterious questions that man [woman] ponders”.

O artigo se estrutura da seguinte maneira: inicialmente fazemos uma discussão teórica sobre as políticas linguísticas em diálogo com a ética do cuidado, atentando para o papel da crítica feminista sobre a definição desse conceito. Na sequência, apresentamos três exemplos referentes às esferas político-legislativa, da saúde e comunicação, e da segurança pública em Moçambique, com fins de refletir sobre a dimensão ética da linguagem – e da ética do cuidado – na sua relação com o conceito de políticas linguísticas.

## 2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO CUIDADO: ÉTICA DO CUIDADO E EXPERIÊNCIA

Inicialmente, fazemos uma reflexão teórica sobre as políticas linguísticas em diálogo com discussões referentes à ética do cuidado. Atentamos para as dimensões éticas e políticas do cuidado, estabelecendo relações desse conceito com a biopolítica e o feminismo crítico.

No âmbito das políticas de saúde no Brasil, o termo cuidado integra o rol de orientações que atravessam a Política Nacional de Atenção Básica (BRASIL, 2007, p. 12), a exemplo dos princípios gerais que regem tal política, que incluem: “universalidade da acessibilidade e da coordenação do cuidado, do vínculo e continuidade, da integralidade, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social”. Registre-se que o cuidado não opera como categoria única, mas é perpassado por uma rede de significações que o inscrevem no âmbito das políticas públicas de saúde, que incluem tanto uma dimensão individual, como coletiva, a exemplo das estratégias de saúde da família. Podemos, nesse contexto, analisar os discursos do cuidado do indivíduo e da população como integrantes de uma biopolítica (FOUCAULT, 2008 [1978-1979]) em que a vida se torna um problema de governo e, portanto, alvo de racionalizações com fins de produção de saberes sobre as populações e de sua gestão e controle segundo uma lógica calculada e racional.

Neste artigo, reconhecemos a dinâmica biopolítica subjacente às políticas públicas de saúde e, também, às políticas linguísticas ocupadas com a saúde. Isso significa que, ao abordarmos os conceitos de ética do cuidado, buscamos problematizar uma visão instrumental e racionalizada de política pública, em prol de uma ética que seja, também, política, o que pode significar que: “Transformar o cuidado em uma preocupação política melhorará não apenas a qualidade do cuidado, mas também a qualidade da vida democrática”<sup>4</sup> (TRONTO, 2013, p. 10). No âmbito da biopolítica, ressaltamos, ainda, as reflexões de Mbembe (2017)<sup>5</sup> sobre o conceito de descolonização total de Fanon como fruto de uma tensão entre o princípio de destruição e o princípio de vida. Compreendemos que a ética do cuidado como categoria política pode contribuir para uma abertura ao princípio da vida, de co-criação do novo. Nesse sentido, a vida de Fanon – amplamente dedicada ao cuidado dos doentes – serve como testemunho do sofrimento colonial e da ressignificação do cuidado como categoria política, ética e conceitual. Essa ressignificação implica a reconstituição do comum e dos elos com outras pessoas: “[...] qualquer ato de cura autêntica supõe a reconstituição desse elo, e portanto de algo que nos sejam comum” (MEBEMBE, 2017, p. 190). Nessa direção, trata-se de uma política que nega o direito à indiferença e à ignorância e que se revolta diante do rebaixamento do outro.

Nossa interpretação sobre o cuidado dialoga com as reflexões sobre a ética do cuidado no âmbito do pensamento feminista (TRONTO, 2013; HELD, 2005; SEVENHUIJSEN, 1998; ROBINSON, 1999). O termo cuidado tem sido historicamente generificado, vinculando-se às ideias de feminino, de mulher, de doméstico e de funções familiares e sociais consideradas femininas: “Imagens de cuidado ainda têm fortes conotações de feminilidade, privacidade e dependência, enquanto seus opostos – trabalho, independência e uma identidade pública – são mais facilmente associados à masculinidade”<sup>6</sup> (SEVENHUIJSEN, 1988, p. 135). Como resposta, a ética feminista propõe uma contribuição política para o debate público, especialmente quanto ao conceito de cidadania democrática inscrita na ética do cuidado. Como exemplo dessa ética feminista aplicada ao conceito de cuidado nas

<sup>4</sup> “[...] making care into a political concern will improve not only the quality of care, but also the quality of democratic life”.

<sup>5</sup> Agradecemos ao parecerista pela observação referente às reflexões de Mbembe, em *Políticas da Inimizade*.

<sup>6</sup> “Images of care still have strong connotations of femininity, privacy and dependency, while their opposites – labour, independence and a public identity – are more readily associated with masculinity.”

políticas públicas, Sevenhuijsen (1998), Tronto (2013), Held (2005) e Robinson (1999) problematizam e analisam a generificação dos discursos de cuidado, demandando um olhar mais amplo que considere a política do cuidado no interior do debate sobre cidadania e justiça social.

Ademais, a resistência ao uso do termo “cuidado” na esfera das políticas públicas e no debate público muitas vezes se vincula às representações femininas e, portanto, domésticas sobre essa prática. Uma crítica à ideia doméstica de cuidado é feita por Tronto (2013, p. 2), que tanto questiona os sentidos de casa como local acolhedor, como reflete sobre o papel público do cuidado: “O cuidado deixou de ser o trabalho da esfera doméstica”<sup>7</sup>. Os significados de casa/lar e de cuidado têm modificado historicamente, e o termo ‘cuidado’ tem se tornado uma categoria política relevante para se pensar o sentido de democracia e de pertencimento ao espaço público. Em outros termos, assumimos a dimensão política do conceito de cuidado: “democracia significa atribuir responsabilidades de cuidado”<sup>8</sup> (TRONTO, 2013, p. 11) na esfera pública. O cuidado como categoria política implica: desnaturalizar os sentidos de cuidado e de feminino, historicamente atribuídos à esfera doméstica; considerar a dimensão pública do cuidado, tensionando, também, a sua mercantilização através da indústria do cuidado; e questionar a retórica em torno da crise do cuidado, problematizando as relações de poder subjacentes à produção dessa crise que tendem a desresponsabilizar os sujeitos e agentes políticos, tornando o cuidado uma prática individualizante e solitária (TRONTO, 2013).

Para além de um discurso pedagógico e moralizante sobre o cuidado, trata-se de considerar a dimensão política do cuidado, pensado a partir de uma dimensão comunitária e dialógica. Consideramos que essa perspectiva tensiona a lógica liberal, que é a base da biopolítica (FOUCAULT, 2008 [1978-1979]), na medida em que problematiza tanto os modos de individualização, quanto a racionalidade ligada às políticas do cuidado, especialmente na esfera da saúde pública. Em outras palavras, trata-se de considerar a ética do cuidado em tensionamento com as ideias liberais de indivíduo autônomo, de direitos e deveres universalizantes e abstratos. Sabemos que as políticas orientadas para a liberdade individual e a autonomia dificilmente questionam as assimetrias sociais que afetam e caracterizam a ordem global. Busca-se, assim, um debate amplo sobre o que conta como cuidado, em termos de prática política ligada à esfera pública. Isso porque a concepção de sujeito auto-suficiente e capaz de gerenciar a própria vida, na contramão de uma política pública comunitária orientada pela ética do cuidado, tende a reforçar políticas privatistas e neo-liberais do bem público (SEVENHUIJSEN, 1998).

No âmbito das políticas linguísticas, a linguagem dos direitos – humanos e linguísticos – produz a armadilha de que o direito e a liberdade de viver a própria vida seriam condição para reivindicar uma vida boa (ROBINSON, 1999). Ademais, a epistemologia linguística subjacente à concepção de direitos linguísticos tende a uma universalização que apaga a pluralidade linguístico-discursiva que constitui as práticas de linguagem, produzindo representações de língua em que: (i) as fronteiras linguísticas são tidas como nítidas e evidentes, ao invés de nebulosas e fluidas, situação que se complexifica em contextos multilíngues; (ii) as identidades linguísticas tendem a ser vistas de maneira cristalizada, ao invés de fluidas, dinâmicas e performativas; (iii) as reivindicações comunicativas se misturam com as pautas identitárias, o quem nem sempre é a questão; (iv) a complexidade das relações comunicativas dentro e entre grupos tende a ser apagada, como se essas relações fossem facilmente definidas; (v) a mobilidade das pessoas e das redes – de socialização e de comunicação – tende a ser vista de maneira cristalizada, instrumenta, e racionalizante (MAKONI, 2011; SEVERO; MAKONI, 2015; MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Assim, nesse contexto multilíngue e fluido, enfrentamos o desafio de conceitualizar o que conta como língua: “É possível que algumas práticas que são consideradas como línguas possam ser melhor conceitualizadas como amálgamas de comunicação, ‘inventários estilísticos’ ou agrupamentos linguísticos que desafiam uma categorização fácil”<sup>9</sup> (MAKONI, 2011, p. 2). Isso, por certo, produz desafios para políticas que operam por lógicas cristalizadas e instrumentalizadas de língua.

<sup>7</sup> “Care is no longer the work of the realm of the household”.

<sup>8</sup> “[...] democracy is about assigning caring responsibilities”.

<sup>9</sup> “It is conceivable that some of what may be regarded as languages may better be conceptualized as communication amalgams, ‘stylistic inventories,’ or linguistic ensembles that defy easy categorization”.

Trata-se, assim, de considerar a ética do cuidado no âmbito das políticas públicas, como um elemento crítico às políticas de privatização, comoditização e reificação da vida. Evidentemente, as políticas de cuidado são contruídas a partir de certas concepções do que conta como vida, saúde e bem-estar, ratificadas pelos documentos e pelas políticas públicas. Contudo, a ética do cuidado não opera, apenas, no interior de agendas de saúde pública, mas atravessa todas as políticas que consideram a dinâmica social como elemento central, desde as políticas sociais, até educacionais, ambientais, culturais e de segurança pública. No âmbito das políticas públicas, a crítica feminista nos faz indagar sobre as condições de produção dessas políticas: quem produz as políticas, para qual público, e com base em quais demandas e necessidades (SEVENHUIJSEN, 1988), fazendo com que os objetos e sujeitos das políticas sejam considerados a partir de diferentes lugares e trajetórias discursivas.

Defendemos que a crítica feminista também pode ser pensada em relação às políticas linguísticas que, muitas vezes, são orientadas por perspectivas que se intitulam como neutras em termos de gênero, raça ou classe, como se o funcionamento das línguas fosse passível de ser racionalizado, instrumentalizado, regulado e legislado independente das pessoas. Trata-se, portanto, de desmitificar a ideia de que há uma situação linguística objetiva que precisa ser solucionada pelos agentes públicos; diferentemente, entendemos que “A maneira de conhecermos as necessidades das pessoas e as situações em que ocorrem depende de nossa disposição de ver as coisas a partir de uma perspectiva do ‘cuidado’ e de colocar em prática as virtudes epistemológicas do cuidado ao falar e deliberar sobre as necessidades”<sup>10</sup> (SEVENHUIJSEN, 1988, p. 141). As políticas linguísticas orientadas por uma ética do cuidado afetam, diretamente, ‘*nossa disposição de ver as coisas a partir de uma perspectiva do cuidado*’.

Ao colocar em tela a articulação entre a ética do cuidado com as políticas linguísticas, indagamos sobre os conceitos de língua – de linguagem – que constituem as políticas linguísticas. Aventamos seis observações sobre a questão das políticas linguísticas tomadas como ética do cuidado:

- (i) a comunicação linguística transcende a ideia de transmissão de um código verbal, para incluir a experiência da linguagem, o que significa que a língua é produto de um processo semiótico e discursivo de produção de sentidos, em que os sujeitos concretos atuam de forma criativa nesse processo, oferecendo resposta aos enunciados que os interpelam (BAKHTIN, 2003 [1979]), ao invés de serem passivos ou receptáculos de informações e mensagens (HARRIS, 1981).
- (ii) A ética do cuidado integra as práticas comunicativas cotidianas – através da transmissão e compartilhamento de narrativas, experiências e valores referentes ao cuidado – e institucionais, através de relatos midiáticos, literários ou políticos, que ajudam a constituir discursos morais (SEVENHUIJSEN, 1988; FOUCAULT, 1988). Tais discursos orientam o comportamento dos sujeitos, o que significa que discursos e práticas morais se afetam mutuamente, produzindo efeitos nas práticas de comunicação e de interpretação (SEVENHUIJSEN, 1988).
- (iii) A ética do cuidado implica uma política da relação com a diferença, em que a linguagem – a comunicação – opera como elemento constitutivo da co-construção e da negociação de sentidos (TRONTO, 2013). Nessa direção, concordamos com Gadamer (1975, p. 387), para quem “A conversa é um processo de chegar a um entendimento”, no qual “cada pessoa se abre para a outra”<sup>11</sup> (GADAMER, 1975, p. 387). Defendemos que essa abertura implica tanto uma ética da confiança (ARENDT, 2001), quanto do cuidado, ambas perpassadas pela linguagem como elemento constitutivo: “A ética do cuidado implica estar aberto ao ‘outro’; atribuindo um lugar importante para a comunicação, a interpretação e o diálogo”<sup>12</sup> (SEVENHUIJSEN, 1988, p. 61-62).
- (iv) A ética do cuidado tomada como uma abertura a/o outra/o e, portanto, o processo de compreensão da alteridade implica um processo hermenêutico em que os sujeitos estabelecem com os discursos que os interpelam uma atitude responsiva, viabilizando um espaço de (re)constituição de si diante da/o outra/o (RICOEUR, 1973; SEVERO, 2016). Isso significa que a comunicação não se resume à codificação da língua – embora esse nível elementar faça parte do processo –, mas inclui um processo de interpretação que envolve tanto uma relação com significados estabilizados e controlados por um dado regime discursivo (FOUCAULT, 2007 [1971]), como com a natureza polissêmica da língua.

<sup>10</sup> “How we come to know people’s needs and the situations in which they occur depends on our willingness to see things from a ‘care’ perspective and to bring into practice the epistemological virtues of care when talking and deliberating about needs”.

<sup>11</sup> “Conversation is a process of coming to an understanding”, no qual “each person opens himself to the other”.

<sup>12</sup> “The ethics of care implies being open to the ‘other’; it thus attributes an important place to communication, interpretation and dialogue”.

(v) a ética do cuidado se articula a uma política de promoção do diálogo e da comunicação (ROBINSON, 1999), fomentando espaços plurais e dialógicos de uso da linguagem, a exemplo do conceito de cidadania linguística, entendido como “atos de linguagem realizados, frequentemente e por necessidade, fora do *status quo* institucional, que se engajam com as vozes das margens para criar condições de uma agência transformadora”<sup>13</sup> (STROUD; KERFOOT, 2020, p. 10). Por outro lado, compreendemos que é preciso uma atenção, também, aos silenciamentos, pois eles sinalizam para possíveis invisibilizações e exclusões nas políticas sociais. Daí a importância da construção de canais e redes de comunicação e/ou de tradução plurais e multilíngues que promovam a justiça social a as relações de solidariedade.

(vi) A ética do cuidado se filia a concepções de comunidade e de pertencimento. As comunidades não são categorias fixas, mas construídas tanto por adesões e acordos, como por exclusões e silenciamentos. No segundo caso, consideramos que a ética do cuidado deve estar atenta à recusa que sujeitos minorizados sofre ao acesso à cena pública, que “pode assumir a forma de vozes não ouvidas ou pode se revelar por meio de uma proliferação de palavras que abafam silêncios difíceis de suportar”<sup>14</sup> (DAS, 2007, p. 9). Trata-se, portanto, de fazer ouvir tanto os silêncios impostos, como encobertos por retóricas vazias. No contexto de construção de senso de comunidade e de pertencimento, a ética do cuidado busca “promover vínculos fortes, saudáveis e atenciosos entre os membros das comunidades existentes, bem como criar novas redes entre as comunidades, além de novas alianças [...]”<sup>15</sup> (ROBINSON, 1999, p. 162-163). Defendemos que a política linguística que opera pela ética do cuidado a favor da construção de redes e vínculos produz como efeito o sentimento de *não estar só* (ROBINSON, 1999). Ou seja, os sentidos de comunidade e de pertencimento importam e não se filiam ao âmbito doméstico. Habitar o espaço público significa, em alguma medida, torná-lo um lar.

Tendo feita esta explanação sobre a ética do cuidado em relação com os conceitos de política, língua e políticas linguísticas, a seguir discorreremos sobre a situação linguística em Moçambique, a partir de três registros: esferas político-legislativa, da saúde e da segurança pública.

### 3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM MOÇAMBIQUE E OS DESAFIOS PARA UMA ÉTICA DO CUIDADO

Nesta seção, analisamos a possível articulação entre as políticas linguísticas e a ética do cuidado a partir de exemplos oriundos de três esferas sociais em Moçambique: a esfera político-legislativa, a esfera da saúde e comunicação no contexto da pandemia provocada pelo Covid-19, e a esfera da segurança pública.

Moçambique é um país africano, situado ao sul do continente. Faz fronteira com os seguintes países: a norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbábwe, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, a África do Sul; e a leste, o Oceano Índico. É um país multicultural e multilíngue, cuja paisagem linguística se caracteriza pela presença de línguas africanas do grupo bantu, conhecidas como línguas moçambicanas, que são faladas como língua materna por cerca de 80% da população; o português, língua nacionalmente oficial desde a independência do país em 1975, é falada por cerca de 47% da população, sendo que em torno de 15% fala português como língua materna, e o restante como língua segunda (INE, 2019). Além disso, Moçambique conta com a presença de comunidades de imigrantes provenientes da Nigéria, Congo, Ruanda, Burundi, e de países asiáticos, como Índia e China (CHAMBO *et al.*, 2020). Embora os censos não definam a complexidade linguística em Moçambique, eles desempenham papel central nas políticas públicas, como discursos que validam o multilinguismo do país, mesmo que a partir de uma dada representação de língua.

<sup>13</sup> “[...] acts of language, frequently and of necessity, performed outside of the institutional *status quo*, that engage with voices on the margins to create conditions for a transformative agency”.

<sup>14</sup> “[...] might take the form of voices not heard, or it might reveal itself through a proliferation of words that drown out silences that are too difficult to bear”.

<sup>15</sup> “[...] to promote strong, healthy, caring attachments among members of existing communities, as well as to create new networks across communities and new alliances [...]”.

Em geral, a língua usada pelo Estado moçambicano para se comunicar com a população é o português, mesmo que quatro Censos Populacionais oficiais registrem que essa língua não é a mais falada pelos moçambicanos. Destacamos, para a nossa discussão, a importância do conceito de cidadania linguística, em que as línguas não são tidas como problemas a serem evitados ou ajustados, mas recursos simbólicos relevantes e necessários para a construção de espaços democráticos: “A cidadania linguística diz respeito às pessoas usando a linguagem para construir relacionamentos alternativos e cuidadosos com os outros”<sup>16</sup> (STROUD; KERFOOT, 2020, p. 10). A seguir, narramos os três episódios mencionados, a partir de relatos de campo, análise documental e entrevistas.

### 3.1 EPISÓDIO 1: ESFERA POLÍTICO-LEGISLATIVA

A despeito de uma política assumida por agentes do Estado Nacional que invisibiliza a realidade multilíngue em Moçambique ao impor – simbolicamente – a língua portuguesa como língua da comunicação oficial, a Lei 34/2014 – Moçambique (2014) – (objetiva regular o exercício do direito à informação: “Toda a informação é fornecida na língua oficial, podendo a sua divulgação ser naquela ou em qualquer língua nacional” (Artigo 42). Em termos de valores atribuídos ao direito à informação, o artigo 4 da lei versa sobre os princípios que regem esse direito, que deveriam, inclusive orientar uma ética do cuidado:

- a) respeito à dignidade da pessoa humana;
- b) máxima divulgação da informação;
- c) interesse público;
- d) transparência da actividade das entidades públicas e privadas;
- e) permanente prestação de contas aos cidadãos;
- f) administração pública aberta;
- h) promoção do exercício da cidadania;
- i) permanente participação democrática dos cidadãos na vida pública;
- j) simplicidade e celeridade dos procedimentos legais e regulamentares;
- k) respeito pela informação classificada.

Sabemos, contudo, que a instância legislativa não é suficiente para a construção de políticas públicas e orientadas por uma ética do cuidado. Isso porque a “política pública é muito mais do que apenas a aprovação de leis e legislação; a política pública é o governo. A criação de políticas públicas é um processo muito longo e complicado”<sup>17</sup> (FINK, 2016). Esse processo envolve a relação com a sociedade civil, as instituições, as relações de poder e os vários grupos de interesse, perpassada por práticas de negociação, diálogo, persuasão e de co-construção de valores democráticos. Muitas vezes, a retórica das leis – em defesa de uma diversidade funcional e instrumental – opera de maneira contrária, invisibilizando a diversidade e, portanto, esvaziando o espaço do debate sobre as línguas. Se, por um lado, a invisibilização do multilinguismo no cenário institucional moçambicano opera como uma forma de censura ou silenciamento, por outro, sabemos que a relação entre silêncio, língua, voz e constituição das identidades é complexa (TAGORE, 2014; ORLANDI, 1992), instaurando espaços de resistência (FOUCAULT, 1971).

Para exemplificar os espaços de resistência referente à esfera legislativa, registramos abaixo alguns posicionamentos de professores/ex-estudantes do curso de Licenciatura em Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane sobre a importância do uso das línguas nacionais no contexto do parlamento moçambicano:

[...] a questão linguística é uma questão de participação e o parlamento é um local iminentemente de participação [...] Eu penso que mais do que nunca, para o bem da nossa moçambicanidade e da democracia, o parlamento precisa introduzir a tradução simultânea para que os deputados ouçam e se expressem nas suas línguas no parlamento, para que aquele moçambicano que está na aldeia, onde os governantes foram eleitos

<sup>16</sup> “LC is about people using language to build alternative, caring, relationships with Others”.

<sup>17</sup> “Public policy is so much more than just the passage of laws and legislation; public policy is the government. The creation of public policy is a very long and complicated process”.

percebam que aquele voto não caiu num saco furado, esse é o poder legislativo [...] (NGUNGA; NHAMPOCA, em prelo<sup>18</sup>).

Para mim, a única forma de valorizar as línguas bantu é torná-las funcionais. Conseguir, por exemplo que um falante de uma língua bantu tenha a possibilidade de usar essa língua na escola, no tribunal, na esquadra, no hospital, no banco, entre outros espaços [...] (NGUNGA; NHAMPOCA, no prelo).

Essa pergunta mexe com muitas coisas, eu acho que o problema de exclusão das línguas bantu no parlamento tem a ver com a política linguística que Moçambique adotou desde a independência, olhando para a Constituição da República de Moçambique, ela apenas é clara em relação ao português [...] Um outro problema é que as próprias pessoas que redigiram aquele documento são os tais da escola portuguesa, deste modo, se você for a ver o nosso código civil é o código português. Então acho que é necessário redigir leis que nos aproximam das pessoas e que sirvam os interesses do povo [...] (NGUNGA; NHAMPOCA, no prelo).

E, muitas vezes, vemos, no parlamento [...] os outros que se acham superiores, porque dominam o português, riem-se dos sotaques, riem-se dos erros gramaticais, riem-se dos vocabulários. Penso que isso inibe a participação [...] se os deputados usassem as suas línguas, se se expressassem nessas línguas que eles falam e dominam, teríamos um parlamento mais rico obviamente, não há dúvida em relação a isto [...] (NGUNGA; NHAMPOCA, no prelo).

Esses relatos de pesquisadores moçambicanos que têm sido ativos na esfera acadêmica de formação de professores de línguas bantu, na principal universidade pública moçambicana, são relevantes devido ao papel que desempenham tanto na formação da opinião pública, como nos processos de formulação de políticas, de tomada de decisão, implementação e avaliação de políticas públicas. Especialmente no contexto analisado, “atribui-se um grande valor para a integração entre pesquisadores e tomadores de decisão, como um fator potencial que condiciona as formas pelas quais os resultados da pesquisa são usados nas políticas”<sup>19</sup> (ALMEIDA; BASCOLO, 2006, p. 16). Dentre alguns exemplos do papel de pesquisas acadêmicas na formação de opinião pública em Moçambique estão: a construção de materiais instrucionais; a participação da comunidade acadêmica como suporte técnico para políticas públicas, como divulgação de informações sobre a Covid-19; a condução de pesquisas voltadas para os interesses das comunidades; a participação dos pesquisadores nas políticas educacionais; entre outros.

Além disso, no que tange à dimensão legislativa das políticas linguísticas – vinculada à elaboração e revisão de leis envolvendo as línguas –, sabemos que essa dimensão legal não é suficiente para a promoção de políticas linguísticas democráticas e efetivamente plurais: “o estabelecimento constitucional ou legal de uma língua nacional ou oficial é um exemplo claro de gestão de línguas, embora, assim como os limites de velocidade não garantem que todos os carros os cumpram, uma lei linguística não garante a sua observância”<sup>20</sup> (SPOLSKY, 2012, p. 5). Isso significa que a esfera legal deve ser vista em sua articulação com a dimensão política, que implica uma relação com a sociedade civil e os diversos agentes públicos. Trata-se de uma rede complexa de discursos, sujeitos, esferas sociais, interesses e ideologias que se afetam mutuamente, tornando o campo das políticas linguísticas multifacetado e atravessado por relações de poder.

### 3.2 EPISÓDIO 2: ESFERA DA SAÚDE PÚBLICA

Abordamos, aqui, a maneira como as informações e práticas em torno da proteção contra a pandemia causada pela Covid-19 (2020-2021) foram compartilhadas em Moçambique: paralelamente ao crescimento de casos, foram tomadas medidas urgentes de prevenção, com a produção de cartilhas e mensagens sobre as formas de contágio, prevenção e combate à Covid-19 nas línguas maternas moçambicanas. Tal ação foi conduzida não apenas pelos órgãos de comunicação estatal, mas também pela própria

<sup>18</sup> Extratos de entrevistas que integraram o livro *Reencontros e partilha de Experiências*, alusivo aos 15 anos do curso de licenciatura em ensino de línguas bantu, com organização dos professores Armindo Ngunga e Ezra Nhampoca (no prelo).

<sup>19</sup> “[...] integration between researchers and decision makers is assigned greater value as a potential factor conditioning the ways by which research results are used in policies [...]”.

<sup>20</sup> “[...] a constitutional or legal establishment of a national or official language is a clear example of language management, although just as speed limits do not guarantee that all cars abide by them, so a language law does not guarantee observance”.

sociedade civil, a exemplos do papel das universidades. Note-se que o uso intenso das línguas moçambicanas no contexto de prevenção da Covid-19 se assemelha ao período de campanha eleitoral, em que os candidatos a cargos políticos abordam as populações em suas línguas maternas, em uma clara demonstração do conhecimento sociolinguístico – e de vontade e/ou interesse político<sup>21</sup>– que possuem. Destacamos, aqui, os interesses políticos, a vontade coletiva e o sentido de urgência como mobilizadores do (não) reconhecimento do multilinguismo em Moçambique. Ou seja, os políticos manipulam o uso das línguas moçambicanas conforme seus interesses.

Exemplificando a política de comunicação<sup>22</sup>, com a eclosão da covid-19, a televisão de Moçambique e a Rádio Moçambique (TVM), ambas órgãos estatais, prontamente passaram a produzir mensagens de prevenção e combate à covid-19 nas línguas moçambicanas, o que sinalizou para a viabilidade de uso de tais línguas na esfera estatal, em sintonia com a Lei 34/2014. A Rádio Moçambique<sup>23</sup>, através da antena nacional, passou a transmitir vários programas sobre prevenção e combate à Covid-19 em português; paralelamente, ao final dos noticiários, atualizados a cada hora, passaram a ser transmitidas mensagens de prevenção e de combate à Covid-19 em línguas moçambicanas. Além disso, a própria Rádio Moçambique orientou as emissoras provinciais a produzir e transmitir programas de prevenção e combate à covid-19 nas línguas moçambicanas faladas nas províncias onde esses emissores se situam.

Tal exemplo é relevante para pensarmos em uma ética do cuidado nas políticas linguísticas em Moçambique, pois as rádios se tornaram um dos principais meios de comunicação – estatal, privado e/ou amador – entre agentes públicos, membros da sociedade civil, interesses empresariais e as diferentes populações na África. Com base em uma pesquisa etnográfica realizada nas rádios do Malawi, Englund (2011) identificou que elas se tornaram os principais meios de comunicação de massa em muitos países africanos, ultrapassando os jornais, a televisão e a internet, o que se deve, em grande medida, às tradições orais fortemente presentes nesses países. Entendemos que um sistema plural de transmissão, que inclua rádios independentes e interesses culturais próprios, está fortemente atrelado ao uso das línguas nacionais e locais, o que sinaliza para uma política linguística orientada pela construção de cidadanias linguísticas. Nesse sentido, defendemos que uma política das comunicações e informações orientada pela ética do cuidado deve considerar que: “[...] uma transmissão de rádio africana culturalmente apropriada e verdadeira pode se desenvolver apenas se as emissoras e os formuladores de políticas de mídia criarem políticas para encorajar o uso de línguas nativas amplamente faladas e promover as culturas e talentos locais”<sup>24</sup> (BLANKSON, 2015, p. 3).

Outras iniciativas de produção e transmissão de informações sobre a Covid-19 nas regiões multilíngues inclui o papel das organizações da sociedade civil, a exemplo da *Associação Cultural Horizonte Azul (ASCHA)*, que trabalhou com comunidades nas províncias de Maputo e Gaza, utilizando português e línguas locais. Os panfletos informativos foram produzidos nas línguas changana e rhonga, em parceria com as comunidades locais e professores da Universidade Eduardo Mondlane, sendo uma delas a professora Ezra Chambal Nhampoca<sup>25</sup>. Registre-se o, a título de ilustração, o depoimento da presidente da associação, Dalila

<sup>21</sup> As vontades incluem a vontade coletiva com o bem comum, as vontades dos eleitores, as vontades dos grupos de interesse e as vontades pessoais dos sujeitos eleitos, sendo que interesses pessoais e de grupos, e a vontade coletiva muitas vezes se sobrepõem nas ações públicas. Entendemos que o sentido (político) desses termos sinaliza para a maneira como a ética do cuidado deveria orientar as políticas públicas.

<sup>22</sup> Esse exemplo é baseado em experiência de campo de uma das autoras do artigo, Ezra Nhampoca, residente em Moçambique.

<sup>23</sup> Trata-se de uma empresa pública com emissores distribuídas em todas as províncias. Para além de programas da *Antena Nacional* (considerada a estação principal, em língua portuguesa), registre-se que as emissoras provinciais veiculam uma série de programas em mais de dez línguas africanas, tornando-se um meio de comunicação acessível para grande parte da população.

<sup>24</sup> “[...] a culturally appropriate and true African radio broadcast can develop only if broadcasters and media policy makers develop deliberate policies to encourage the use of widely spoken native languages and promote local cultures and talents”.

<sup>25</sup> Ainda sobre a atuação dos pesquisadores e professores da seção de Línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane na construção de políticas linguísticas, registramos a tradução para dez línguas moçambicanas das *Orientações Alimentares para a Família no Contexto da Covid-19* – documento elaborado pelo Ministério de Saúde apenas em português. Este exemplo reforça o papel das universidades e pesquisas acadêmicas na construção de políticas públicas e redes de apoio e solidariedade, no embalo do que Santos tem chamado de descolonização do Ensino Superior (SANTOS, 2011).

Macuacua<sup>26</sup>, sobre o processo de construção de uma rede de compartilhamento de informações e de práticas de cuidado nas línguas locais. Seu depoimento atenta para a importância da parceria com as lideranças locais para validar e legitimar o discurso da prevenção e da saúde, atestando a veracidade e segurança das informações e dos protocolos:

Temos trabalhado com os líderes comunitários. Para termos acesso às comunidades, esses líderes são capacitados em matérias de prevenção e combate à Covid-19 e tornam-se nossos parceiros/colaboradores e, com eles, adentramos às comunidades. A comunicação tem sido em línguas locais e é feita pelos membros da ASCHA em conjunto com os líderes comunitários e outras pessoas da comunidade que tiverem passado pela capacitação. Achamos que o fato de a comunicação ser feita em conjunto com os líderes comunitários e pessoas da comunidade facilita e faz com que a população entenda as mensagens e siga, porque está a ouvir dos próprios líderes com os quais convivem no dia-a-dia. É diferente de chegarem ativistas desconhecidos de repente, e começarem a falar com a população.

Note-se que, nesse contexto, o sentido de segurança e de proteção é reforçado pela voz de autoridade das lideranças locais. Disso, decorre que as políticas linguísticas não devem se ater a meras traduções instrumentalizadas de informações, mas se ocupar, também, das condições de circulação e de recepção dessas informações, atentando para questões de legitimidade e para o modo como a comunicação ocorre. Defendemos que tais elementos integram uma ética do cuidado, em que a confiança na informação – e naquele que transmite essa informação – desempenha papel central.

Mais especificamente sobre o atendimento na rede hospitalar, contudo, verifica-se que o multilinguismo tende a ser apagado em prol do uso majoritário da língua portuguesa. Em entrevista realizada com a doutora Ana Maria Araújo<sup>27</sup> – ao ser questionada sobre o atendimento das pessoas que não falam português na sua instituição e se haveria alguma política linguística para lidar com essa situação – ela nos respondeu:

Não, não existem tradutores e intérpretes nos hospitais, quando o paciente não fala português. Temos que procurar, dentre a/os colegas, alguém que fale a língua do paciente, e há vezes que não se encontra, aí temos que tentar descobrir o que a pessoa sente e é muito difícil [...] (Ana Maria, médica de um hospital em Moçambique, Moçambique, 17.11.2020).

O que se percebe nas políticas linguísticas voltadas para a questão da Covid-19 em Moçambique é uma série de iniciativas – mobilizadas por diferentes setores da sociedade e pelo Estado – em prol da construção de redes de solidariedade, especialmente em termos da construção de canais multilingues de comunicação. Contudo, essa mesma política não se evidencia nos hospitais públicos e privados, sinalizando para a maneira como o direito de acesso à saúde é perpassado por questões de poder. O que conta como saúde e proteção – nas esferas locais e hospitalares – está em questão, bem como o sentido de comunicação.

### 3.3 EPISÓDIO 3: ESFERA DA SEGURANÇA PÚBLICA

Nosso terceiro exemplo se refere ao contexto da justiça e segurança pública, em que se verifica o uso massivo do português em Moçambique. A título de exemplificação, indagamos o senhor Paulo Marcos<sup>28</sup>, funcionário do Ministério do Interior, sobre a política linguística traçada dentro da instituição onde atua. Segue abaixo sua resposta:

[...]. Temos atendido, sim, pessoas que não falam português, mas não temos profissionais formados alocados nas esquadras e gabinetes de atendimento. Os estatutos da polícia nem contemplam tal aspecto, mas quando chega algum queixoso ou em situações em que as pessoas devem ser ouvidas, sempre pedimos algum colega que fale a língua do queixoso para fazer a tradução. Não temos todas as línguas moçambicanas aqui. Por exemplo, uma vez, chegou um utente que só falava swahili, tivemos que adiar o processo até que identificamos

<sup>26</sup> Entrevista feita Ezra Nhampona, em 21 de abril de 2021, através do uso do whatsapp.

<sup>27</sup> Nome fictício atribuído à uma médica com a qual conversamos em trabalho de campo, com o objetivo de proteger a identidade dos entrevistados.

<sup>28</sup> Nome fictício atribuído a um funcionário público da esfera da segurança pública, durante nosso trabalho de campo, com o objetivo de proteger a identidade dos entrevistados.

alguém que falava swahili na Migração [...] (Paulo Marcos, funcionário do Ministério do Interior, em Moçambique, 17.11.2020).

Nesse contexto, atentamos para uma política linguística orientada pelas práticas comunicativas típicas da esfera de segurança pública em Moçambique. Não se trata, a nosso ver, da aplicação de modelos abstratos de tipificação, inquéritos, denúncias e defesas no âmbito da comunicação policial, operando como uma prática protocolar de uso da linguagem, o que conduziria, facilmente, a afirmações genéricas e pouco precisas. Diferentemente, uma ética do cuidado inscrita na esfera da segurança pública sinaliza para uma política linguística que funciona pela abertura dos enunciados às interpretações; isso, sim, uma questão de segurança. Entendemos que “[...] quanto mais realista for a comunicação entre a polícia e a clientela, maior será a probabilidade de haver múltiplas interpretações do contexto”<sup>29</sup> (MAKONI, 2017, p. 3). Subjacente a isso, está o reconhecimento das tensões sociais e políticas subjacentes ao sistema de segurança e proteção social, bem como das políticas de criminalização e tipificação dos sujeitos considerados perigosos (FOUCAULT, 2010).

Para tanto, o processo formativo de profissionais da segurança pública deve ser perpassado não apenas pelo instrumental técnico, mas também por uma compreensão sobre os modos de comunicação das comunidades locais, incluindo as expectativas dessas comunidades em relação aos diferentes tipos de policiamento (MAKONI, 2017; WATSON, 2019). Trata-se, portanto, de articular à política de segurança pública a questão da linguagem, compreendida a partir de uma perspectiva comunicativa, dinâmica e dialógica, especialmente porque a linguagem policial carrega singularidades que, muitas vezes, são desconhecidas pelo público-leigo, e vice-versa. Contudo, se, por um lado, os/as agentes de segurança pública lidam com restrições de tempo para a aprendizagem de línguas locais, por outro lado, entendemos que a imersão em contextos multilíngues de policiamento possibilita “[...] formas inovadoras e criativas de abordagem e resolução de problemas sociais e linguísticos”<sup>30</sup> (MAKONI, 2017, p. 4), o que pode integrar uma abordagem dinâmica e negociativa de aprendizagem linguística.

A demanda para que agentes de segurança pública aprendam as línguas locais tem sido alvo de pesquisas, a exemplo de Makoni (2017) sobre as expectativas de sujeitos de uma comunidade do Cabo Ocidental, na África do Sul, sobre a competência linguística dos agentes de segurança. Nesse contexto, espera-se que (MAKONI, 2017): os agentes sejam encorajados a aprender línguas africanas, especialmente os oficiais brancos; os intérpretes chequem as suas anotações e notificações; a comunidade tenha a opção de fazer suas reclamações em suas línguas; a comunicação com a polícia seja incentivada através do uso de meios de comunicação locais e de línguas locais; e a corporação conte com agentes de diferentes grupos sociais e étnicos. Trata-se, portanto, de propostas de co-construção de uma política linguística para a esfera da segurança pública que implica efeitos no próprio processo de formação e profissionalização desses agentes e na construção de uma linguagem de segurança pública acessível, democrática e segura.

Ao considerarmos a relação dos sujeitos com o contexto como requisito para comunicações multilíngues, atentamos para o papel da ética do cuidado e da abertura ao outro como condições para a linguagem. Trata-se, portanto, de expandir os próprios sentidos de lei, saúde, comunicação e segurança pública, atentando para a construção de redes de apoio, solidariedade e auto-gestão em torno de questões referentes à saúde pública, educação, segurança e proteção.

<sup>29</sup> “[...] the more realistic the communication between the police and the clientele, the greater the likelihood that there will be multiple interpretations of the context”.

<sup>30</sup> “[...] innovative and creative ways in which they address and solve social and linguistic problems”.

#### 4 PALAVRAS FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre as políticas públicas a partir da ética do cuidado como campo de reflexão, análise e problematização do que conta como política, cuidado e cidadania. Atentamos para a contribuição das pesquisadoras feministas para o debate, buscando focar o sentido político de cuidado e estremecendo as significações de feminino e lar/casa filiados historicamente a esse termo. Entendemos que essa articulação discursiva – entre cuidado, feminino, casa – contribuiu para se legitimar práticas públicas pouco responsabilizadas com o bem comum ou, em outros termos, para a construção de políticas públicas avessas ao senso de comunidade, pertencimento, segurança e proteção. Entendemos que as políticas linguísticas, em diálogo com a ética do cuidado, deve contribuir para a expansão de sentidos vinculados à esfera pública, em favor do direito de pertencimento de qualquer uma/um à esfera política.

Assumimos que uma política linguística embalada pela ética do cuidado irá criar espaços de escuta, de diálogo e de co-construção de sentidos, a partir do reconhecimento de redes de apoios e de formas variadas de comunicação e de tradução. Trata-se, portanto, de uma política ativa, no sentido de sinalizar em direção às vozes marginalizadas. Neste artigo, abordamos os contextos legislativos, da comunicação, da saúde e de segurança. Em termos de políticas linguísticas, atentamos para o papel da cidadania linguística (STROUD; KERFOOT, 2020) na construção de espaços de visibilidade e de negociação de sentidos sobre o que conta como saúde, comunicação, segurança e cidadania, evitando a reiteração de estereótipos sociais que tendem a afetar sujeitos de grupos socialmente marginalizados. Sabemos que o rótulo usado para definir os sujeitos minorizados – criminalizados ou não – geralmente é “ausente de empatia. Em vez disso, eles são enquadrados no léxico da indiferença e do desprezo [...]. Indivíduos a quem são atribuídos um rótulo de desvio são apresentados como elementos parasitas que atormentam a comunidade”<sup>31</sup> (WATSON, 2019, p. 59). Entendemos que essas valorações sociais devem ser problematizadas a partir de um conceito de política que acolha a pluralidade como sua condição de existência e funcionamento. Esse acolhimento tem a ver com a construção de políticas de linguagem que sejam abertas ao processo de comunicação e co-construção contínua dos sentidos – e de si mesmos – diante da/o outra/o.

#### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.; BASCOLO, E. Use of research results in policy decision-making, formulation, and implementation: a review of the literature. *Cad. Saúde Pública*, v. 22, supl. p. 7-19, 2006.
- ARENDT, H. *Entre Passado e Futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BERNARDES, A. G.; PELLICCIOLI, E. C.; MARQUES, C. F. Vínculo e práticas de cuidado: correlações entre políticas de saúde e formas de subjetivação. *Ciênc. saúde coletiva*, v.18, n.8, p.2339-2346, 2013.
- BKAHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BLANKSON, I. A. Negotiating the Use of Native Languages in Emerging Pluralistic and Independent Broadcast Systems in Africa. *Africa Media Review*, v. 13, n. 1, p. 1–22, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília: MS, 2007. Disp em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_atencao\\_basica\\_4ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_basica_4ed.pdf) Acesso em: 18 abr. 2021.
- CHAMBO, G.; CHUMBUTANE, F.; GÁRCIA-MIGUEL, J.; RAMALHO, F.; BARCIA, S. (org.). *A educação bilingue em Moçambique: guia prática*. Vigo/Maputo: Universidade de Vigo/Universidade Eduardo Mondale, 2020.

<sup>31</sup> “Lacks empathy. Instead, they are framed in lexicon of indifference and contempt [...] Individuals assigned a deviant label are presented as parasitic elements plaguing the community”

- DAS, V. *Life and words: violence and the descent into the ordinary*. Los Angeles: University of California Press, 2007.
- ENGLUND, H. *Human Rights and African Airwaves: Mediating Equality on the Chichewa Radio*. Bloomington: Indiana, 2011.
- FERREIRA, A. S. ; ABRAHÃO, A. L. Produção do cuidado e a educação permanente na estratégia de saúde da família: uma roda de conversa. *Debates em Educação*, v. 12, p. 306-315, 2020.
- FINK, J. W. *Law, politics, and the creation of public policy: How the two can come together and create better public policy*. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) - Iowa State University, Iowa, 2016.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1978-1979].
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1975-1976].
- GADAMER, H.-G. *Truth and method*. London/New York: Continuum, 1975.
- GANIS, R. *The Politics of Care in Habermas and Derrida: Between Measurability and Immeasurability*. Washington: Lexington Books, 2010.
- HARRIS, R. *The language myth*. Duckworth, London, 1981.
- HELD, V. *The ethics of care: personal, political, and global*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MAKONI, S. Language and human rights discourses in Africa: lessons from the African experience. *Journal of Multicultural Discourses*, v.7, n.1, p. 1-20, 2011.
- MAKONI, S. Language planning, security, police communication and multilingualism in uniform: The case of South African Police Services. *Language & Communication*, v. 57, p. 48-56, 2017.
- MBEMBE, A. *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*, (16 de Novembro de 2004). Disponível também em: [https://www.masa.gov.mz/wp-content/uploads/2018/01/Constituicao\\_republica\\_mocambique.pdf](https://www.masa.gov.mz/wp-content/uploads/2018/01/Constituicao_republica_mocambique.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). *Resultados definitivos do censo geral da população de 2017*. Maputo: INE, 2019.
- MOÇAMBIQUE. *Lei 34/2014, de 31 de dezembro. Lei de direito à informação*. Disponível em: [https://ictpolicyafrica.org/api/documents/download?\\_id=5d94329e9b93fa001b803d6e](https://ictpolicyafrica.org/api/documents/download?_id=5d94329e9b93fa001b803d6e). Acesso em 20 abr. 2021.
- NGUNGA, A.; NHAMPOCA, E. (org.). *Reencontros e partilha de Experiências: curso de licenciatura em ensino de línguas bantu, 15 anos depois*. Maputo: Editora da UEM (no prelo).

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

RICOEUR, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1973.

ROBINSON, F. *Globalizing care: ethics, feminist theory, and international relations (Feminist Theory and Politics)* Nashville: Westview Press, 1999.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVENHUIJSEN, S. *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*. Abingdon: Routledge, 1998.

SEVERO, C. G. Paul Ricoeur e as políticas linguísticas: contribuições éticas e políticas. *In: WU, R.; NASCIMENTO, C. R. do. (org.). Pensar Ricoeur: Vida e Narração*. Porto Alegre: Clarinete, 2016. p. 119-130.

SPOLSKY, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

STROUD, C.; KERFOOT, C. Decolonizing Higher Education: Multilingualism, Linguistic Citizenship and Epistemic Justice. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, v. 265, p. 2-21, 2020.

TRONTO, J. C. *Caring democracy: markets, equality, and justice*. New York: NYU Press, 2013.

WATSON, D. *Police and the Policed: Language and Power Relations on the Margins of the Global South*. Springer International Publishing/Palgrave Pivot, 2019.



Recebido em 22/04/2021. Aceito em 06/10/2021.

**“IDIOMA É  
PRA SE DEFENDER”:  
POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS PARA  
MIGRANTES HAITIANOS  
EM RESPOSTA  
À COLONIALIDADE**

**“EL LENGUAJE PARA DEFENDERSE”: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS PARA MIGRANTES HAITIANOS EN RESPUESTA A LA COLONIALIDAD**

**“LANGUAGE TO DEFEND MYSELF”: LINGUISTIC POLICIES IN TEACHING PORTUGUESE FOR HAITIAN MIGRANTS IN RESPONSE TO COLONIALITY**

**Caroline Vieira Rodrigues\***

**Ana Paula Simões Pessoa\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina

**RESUMO:** O mundo tem enfrentado uma das maiores crises sanitárias e socioeconômicas da história, a pandemia de COVID-19. Nesse período em que o distanciamento social é necessário para conter o avanço do vírus, a ONG Byenvini decidiu desenvolver ações de assistência linguística à população haitiana recém-chegada ao Brasil e repensar o que se entende por ensino de língua portuguesa. Nesse cenário, o presente trabalho foi desenvolvido a partir de um recorte de um estudo etnográfico e suscitou questionamentos sobre a experiência de migrantes haitianos no Brasil no que tange aos processos de ensino e aprendizagem de

---

\* Mestra em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2019), e doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: vrodrigues.ca@gmail.com.

\*\*Mestra Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2020), e doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: anapaulasimoesz@gmail.com

língua no período da pandemia. Objetivamos analisar, a partir de uma perspectiva decolonial, a noção de língua como defesa que orienta políticas linguísticas nos processos das aulas de língua portuguesa conduzidas por um professor haitiano no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Migração haitiana. Política Linguística. Política do Cuidado.

**RESUMEN:** El mundo ha enfrentado a una de las mayores crisis socioeconómicas y de salud de la historia, la pandemia de COVID-19. En este período en el que la distancia social es necesaria para contener la propagación del virus, la ONG Byenvini decidió desarrollar acciones de asistencia lingüística a la población haitiana recién llegada a Brasil y repensar qué se entiende por enseñanza de la lengua portuguesa. En este escenario, el presente trabajo se desarrolló a partir de un extracto de un estudio etnográfico y planteó interrogantes sobre la experiencia de los migrantes haitianos en Brasil con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas durante el período pandémico. Nuestro objetivo es analizar, desde una perspectiva descolonial, la noción de lengua como defensa que orienta las políticas lingüísticas en los procesos en las clases de lengua portuguesa impartidas por un docente haitiano en Brasil.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa. Migración haitiana. Política Lingüística. Política de Cuidado.

**ABSTRACT:** The world has faced one of the biggest health and socioeconomic crises in history, the COVID-19 pandemic. In this period in which social distance is necessary to contain the spread of the virus, the NGO Byenvini decided to develop actions of linguistic assistance to the Haitian population newly arrived in Brazil and to rethink what is meant by Portuguese language teaching. In this scenario, the present work was developed from an extract of an ethnographic study and raised questions about the experience of Haitian migrants in Brazil with regard to language teaching and learning processes during the pandemic period. We aim to analyze, from a decolonial perspective, the notion of language as a defense that guides linguistic policies in the processes in Portuguese language classes conducted by a Haitian professor in Brazil.

**KEYWORDS:** Portuguese language teaching and learning. Haitian migration. Linguistic Policy. Policy of Care.

## 1 INTRODUÇÃO

O primeiro trimestre do ano de 2020 foi um período de grande impacto sanitário, social, econômico e educacional a nível global. Em decorrência da expansão da pandemia de coronavírus SARS-Cov2 (COVID-19), uma das medidas para evitar aglomeração de pessoas e, por conseguinte, a propagação do vírus foi a suspensão de atividades presenciais que envolvessem grupos de pessoas. Dentre os impactos de tal medida de proteção sanitária, 91% dos estudantes enfrentaram a paralisação das aulas mundialmente.

Um dos efeitos da pandemia na educação também levou ao distanciamento social nas instituições de ensino básico e superior brasileiras. Em março de 2020, o Ministério da Educação, na Portaria MEC nº 343, de 17/03/2020, autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas remotas nas instituições federais e universidades privadas, como medida para evitar a paralisação do ano letivo que se iniciara há poucas semanas. Houve ainda autorizações para alteração do calendário de férias e substituição de avaliações. Apesar dos incentivos ministeriais para a transição de um ensino presencial para um ensino remoto, universidades públicas em todo o país se opuseram à mudança devido à falta de acesso igualitário de docentes e discentes à internet de qualidade. Inicialmente, as atividades foram suspensas temporariamente, à espera de uma retomada gradativa de atividades a partir do controle do avanço da pandemia.

As suspensões de atividades seguiam projeções iniciais para a contenção da pandemia que variavam de 2 a 3 meses. Porém, a partir da publicação de estudos científicos em abril de 2020, as previsões foram alteradas. Pesquisas científicas apontavam um longo período de quarentena pela frente (KISSLER *et al.*, 2020), necessidade sentida no Brasil devido à curva crescente de infecção e mortes por COVID-19, que contabilizava 2.610.102 pessoas infectadas e um total de 91.263 mortes até o final de julho de 2020, segundo dados oferecidos pelo Ministério da Saúde.

Em decorrência do cenário de crise sanitária, que resultou na suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino em todo o Brasil, as populações migrantes atendidas por projetos sociais, jurídicos e culturais, ofertados por universidades brasileiras

públicas e privadas também foram afetadas devido à suspensão das aulas presenciais. Desse modo, é nesse contexto que desenvolvemos este trabalho. Por meio de um recorte de um estudo etnográfico, acompanhamos durante quatro meses o professor Elisee, haitiano, residente no Brasil há 8 anos que, em resposta às paralisações decorrentes da pandemia de COVID-19, organizou aulas de língua portuguesa para outros cidadãos haitianos recém-chegados ao país e precisavam desenvolver habilidades linguísticas para (sobre/con)viver na cidade de Curitiba, no Paraná.

O professor Elisee é um dos idealizadores da ONG Byenvini, que foi criada no ano de 2019 como forma de dar assistência à população haitiana residente no bairro Parolin, no município de Curitiba. Segundo o professor, líder da ONG, entre as ações desenvolvidas pelos jovens à frente da organização estão o auxílio social, como entrega de alimentos e orientação a mulheres em situação de vulnerabilidade, informações sobre documentos no Brasil, palestras e aulas de língua crioula e francesa (para brasileiros) e língua portuguesa (para haitianos). Elisee é a pessoa da ONG responsável por ministrar as aulas devido à sua formação acadêmica em docência no Haiti.

Elisee afirma que a ONG foi criada para mudar a realidade socioeconômica dos migrantes recém-chegados ao Brasil que enfrentavam, entre tantos desafios, a língua. As aulas por ele presididas não geram custos financeiros aos estudantes<sup>1</sup> e acontecem aos fins de semana para contemplar alunos que trabalham em dias de semana. De acordo com o professor, as aulas na ONG ainda não contemplam outros públicos, em dias e horários alternativos, devido à sua jornada de trabalho em uma empresa de produção de embalagens de papelão para manter a si e sua família vivendo no Brasil.

As aulas de português ministradas pelo professor Elisee aconteceram em um espaço comunitário do Bairro Parolin. O local é gerido por uma moradora brasileira do bairro que cedeu o espaço para a ONG utilizar aos sábados pela manhã. Para o estudo etnográfico, com base no qual este artigo foi escrito, acompanhamos o professor e sua turma no período de 26 de janeiro a 27 de março de 2021.

Durante as aulas semanais, com duração de 2h, houve a preocupação com o número reduzido de estudantes da sala, pois o espaço contava com mesas compartilhadas. Considerando as medidas protetivas adequadas de prevenção e combate ao coronavírus, o número de estudantes da turma não foi superior a 8, os estudantes foram orientados a frequentar as aulas usando máscaras, e a gestora do espaço comunitário disponibilizou álcool gel para higienização de mãos e materiais escolares a todos.

Após o período de observação das aulas, entrevistamos o professor da turma. A entrevista, realizada de maneira online e fora do horário no qual as aulas aconteciam, teve como foco compreender as percepções do professor Elisee a respeito da migração haitiana em Curitiba, língua, ensino e aprendizagem, para isso trouxemos situações vivenciadas em sala de aula e relatos registrados durante o período de observação como tópicos para conversa.

O presente artigo foi desenvolvido a partir de questionamentos sobre a experiência de migrantes haitianos no Brasil no que tange aos processos de ensino e aprendizagem de língua ocorridos no período da pandemia de COVID-19. Tendo em vista que as aulas de língua portuguesa ofertadas gratuitamente pelas instituições de ensino superior foram paralisadas na cidade de Curitiba (PORTAL UFPR, 2020), discutimos como as experiências sociais de um migrante haitiano, vivendo no Brasil, orientam suas práticas pedagógicas como professor de português para outros migrantes compatriotas nesse cenário.

Assim, sob a perspectiva decolonial, objetivamos analisar a noção de língua que orienta políticas linguísticas nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa conduzidos por um professor haitiano no Brasil. Recorremos a uma perspectiva crítica de Linguística Aplicada (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019)<sup>2</sup> para tecer reflexões acerca das políticas linguísticas construídas localmente nas aulas de língua portuguesa, ministradas por um professor haitiano e orientadas pela ideologia de língua como defesa em resposta às perspectivas da colonialidade.

---

<sup>1</sup> Todo o material didático necessário para as aulas é proveniente de doações à ONG.

<sup>2</sup> Para Moita Lopes e Fabrício (2019), uma perspectiva crítica de Linguística Aplicada explora o contexto e as práticas de linguagem a partir do foco no conhecimento situado e nas subjetividades dos sujeitos.

A fim de contemplar o objetivo traçado, os dados foram gerados por meio dos processos de metodologia qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990), como observação participante, diários de campo e entrevista. Optamos por tais processos metodológicos por entender que a investigação etnográfica se desenvolve por meio da experiência compartilhada no contexto. Neste artigo, serão discutidos excertos de falas do professor haitiano em entrevista realizada após o período de observação de aulas. Acreditamos que esse recorte nos dará perspectivas de como a experiência como migrante no Brasil pode sustentar a discussão a respeito da concepção de língua no ensino de português a migrantes.

Para iniciar as discussões, apresentaremos na próxima seção uma crítica ao pensamento colonial que orienta processos de hierarquização social e racialização dos sujeitos, os quais resultam em políticas linguísticas que sustentam a colonialidade. A seguir, exploramos as ideologias sociais do migrante haitiano no Brasil e suas implicações para a experiência de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Posteriormente, analisamos como políticas linguísticas construídas localmente, orientadas pela noção de língua como defesa, direcionam os processos de ensino e aprendizagem na ONG Byenvini. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a necessidade de refletir criticamente sobre noções de falar, ensinar e aprender línguas, a fim de construir políticas linguísticas do cuidado pensadas localmente.

## **2 UM OLHAR PARA A COLONIALIDADE E PARA A INFERIORIZAÇÃO SOCIAL DE SUJEITOS SUSTENTADAS POR POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

Com vistas a discutir como o pensamento colonial orienta a inferiorização do migrante haitiano no Brasil em suas experiências de ensino e aprendizagem de português, apresentamos, nesta seção, algumas noções coloniais, construídas histórica e socialmente e hierarquizam e racializam sujeitos. Tais noções sustentam políticas linguísticas que essencializam o migrante na aula de língua e reforçam sua posição de inferiorização social.

O pensamento moderno colonial consiste em um sistema de separação social, cultural e epistêmica, com o objetivo de colocar o homem idealizado – branco, europeu, heterossexual – no centro do poder e da racionalidade do mundo (CASTRO-GOMÉZ; GROFOGUEL, 2007; GROFOGUEL, 2016; QUIJANO, 2014). Estabelecido desde a expansão marítima europeia no século XVI, o colonizador europeu impôs seus padrões de corpo, língua, conhecimento e práticas culturais como universais para consolidar seu domínio sobre os povos colonizados.

Segundo a lógica colonial, o homem branco europeu é dotado de conhecimento e civilidade, além de dispor de espiritualidade e epistemologia verdadeiras. Por essa lógica colonial, racializam sujeitos não-brancos, isto é, a partir de sua posição de superioridade, o colonizador branco vê os sujeitos não-brancos colonizados como seres inferiores, bárbaros, crentes em mitos, com línguas defectivas e conhecimentos inválidos (GROFOGUEL, 2016; NASCIMENTO, 2019).

Embora o sistema político-administrativo colonial já não perdure cinco séculos mais tarde, a colonialidade do poder, como fenômeno histórico e cultural, orienta o sistema-mundo por meio de relações de dominação colonial (MIGNOLO, 1999). A inferiorização social, cultural e epistêmica atua na manutenção do privilégio do homem branco ocidental, que tem o poder de definir o que é verdade e qual realidade é melhor para todos (GROFOGUEL, 2016). Essas relações de privilégio e inferioridade se estabeleceram ao longo da história e continuam reproduzindo a marginalização de sujeitos que não correspondem ao ideal colonial.

Na histórica sociopolítica de configuração da nação brasileira, sinais de privilégio e inferioridade do pensamento colonial podem ser percebidos em decisões sobre línguas e usos linguísticos tomadas pelo governo; são políticas linguísticas instauradas pelo governo brasileiro que apresentam caráter histórico uniformizador. No século XVIII, por exemplo, houve a implantação do português como língua oficial do Brasil por Marquês de Pombal. Mais tarde, no Estado Novo (1937-1945), comunidades de imigrantes passaram a ser alvo de violência quando uma proposta de unidade nacional resultou na ocupação de escolas comunitárias, destruição de materiais, fechamento de gráficas e perseguição a falantes de outras línguas que não o português (FARACO, 2019).

A partir da lógica colonial, as políticas linguísticas com a prioridade de substituir outras línguas faladas em território brasileiro pela língua portuguesa silenciaram e exterminaram povos, culturas e línguas que ousavam destoar da unidade linguística idealizada. A fim de (re)afirmar a condição do Brasil como nação, as políticas nacionais se pautam no mito de que o Brasil é um país monolíngue e monocultural, crenças essas que são, como afirma Cavalcanti (1999, p. 387) “[...] eficaz[es] para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.”

Tendo em vista que a racialização dos sujeitos e o estabelecimento de fronteiras coloniais sustentadas por políticas linguísticas atuam na definição de regras que determinam que línguas e sujeitos são valorizados socialmente, pretendemos discutir o espaço do migrante haitiano negro no Brasil, no que tange a seus processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Em decorrência do projeto colonial que sustenta o poder “em ação na língua” (MIGNOLO, 1999, p. 298), acreditamos que as definições coloniais de quais são as formas válidas de ser e estar no mundo se fazem presentes na sala de aula e orientam políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa a cidadãos haitianos vivendo na sociedade brasileira.

Na história sociopolítica brasileira, houve inúmeras políticas linguísticas a fim de promover a língua portuguesa como língua oficial da nação (FARACO, 2019). Ao lançar um olhar crítico para a questão, percebemos como tais políticas carregam valores sobre línguas que implicam na aceitação e/ou exclusão de falantes nos mais variados contextos. Denominamos esses pensamentos e valores como ideologias linguísticas.

De acordo Kroskrity (2004), o conceito de ideologias linguísticas se refere a crenças e sentimentos sobre línguas empregados no mundo social. Para McCarty (2011), é a partir das práticas sociais e ideologias linguísticas dos sujeitos que podemos compreender as políticas linguísticas e como essas são estabelecidas. Nesse sentido, a autora defende que as políticas linguísticas existem mesmo quando não são impostas formalmente por autoridades e as configura como processos sociais cambiantes e complexos, mediados por relações de poder entre os indivíduos. Garcez e Schulz (2015, p. 2) anuem essa concepção ao afirmarem que “[...] onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não”.

Na sociedade moderna orientada pelo pensamento colonial, as decisões tácitas ou explícitas sobre língua(gem) partem de uma relação de poder da colonialidade que define formas “melhores” e “piores” de uma determinada língua. Tendo em vista que os padrões coloniais de corpo, língua e cultura são historicamente privilegiados, entendemos que as maneiras como as formas de língua são percebidas (certa/errada, melhor/pior) se tornam indissociáveis de como os faltantes são percebidos, se seus corpos são ou não racializados. Logo, para discutir as ideologias de língua socioculturalmente estabelecidas que perpassam as políticas linguísticas, é necessário partir da noção de língua como um produto da colonialidade (NASCIMENTO, 2019).

Para Nascimento (2019), a colonialidade se manifesta na linguagem quando apaga saberes (d)e sujeitos locais por meio de um processo de epistemicídio, isto é, a destruição do conhecimento do outro. As ideologias linguísticas da modernidade, que orientam a definição do que é válido na linguagem, como formas legitimadas de letramento e línguas que merecem status de línguas nacionais, são formas de racializar sujeitos na/pela língua, tendo em vista que aquele que não corresponde ao ideal colonial de língua oral e escrita é silenciado.

Diante das implicações do pensamento moderno colonial na linguagem aqui apresentadas, partimos da premissa que ideologias linguísticas não podem ser estudadas dissociadas de outras noções sociais atribuídas aos sujeitos. Ao nos atentar para a questão de raça e linguagem, corroboramos a perspectiva de Nascimento (2019), de que a língua tem cor e as ideologias linguísticas coloniais criam opressão e silenciamento através da idealização de uma língua que não representa sujeitos racializados.

A problematização do silenciamento de sujeitos racializados já aparecia há 50 anos em discussões de Labov (1972). Em estudo no qual ele analisa a fala de crianças negras, falantes de *Black English Vernacular*, em uma escola localizada na periferia, o linguista estadunidense problematiza a noção de inferioridade cognitiva na percepção da fala de crianças negras no ambiente escolar. Segundo o autor, havia estudos na época suportando a teoria de que crianças negras da periferia não adquiriam habilidades

linguísticas compatíveis com outras crianças da mesma idade, brancas e de classe média, devido à situação de privação verbal e déficit cultural do seu contexto social.

Labov (1972), à época, não cita conceitos de ideologias, racialização ou colonialidade, contudo problematiza as percepções dos falantes brancos sobre as práticas de linguagem das crianças negras como “[...] efeitos do sistema de castas da sociedade americana - essencialmente um sistema de ‘marcação de cores’. Todo mundo reconhece isso.” (LABOV, 1972, n.p., tradução nossa<sup>3</sup>). A partir da problemática laboviana, entendemos como a colonialidade atua na construção de ideologias que associam práticas linguísticas que fogem do “inglês padrão” às crianças negras periféricas, classificando-as como falantes muito aquém do esperado para uma sociedade branca. Décadas mais tarde, essas mesmas ideologias que racializam na/pela linguagem são apresentadas e discutidas como por Flores e Rosa (2015) como ideologias raciolinguísticas.

De acordo com Flores e Rosa (2015), o conceito de ideologia raciolinguística diz respeito a como a noção de língua constrói a ideia de raça e como ideias de raça influenciam em práticas linguísticas. A partir de ideologias raciolinguísticas, corpos racializados são construídos como falantes que produzem práticas linguísticas defectivas.

Especificamente, argumentamos que a construção ideológica e o valor das práticas de linguagem padronizadas estão ancorados no que chamamos de ideologias raciolinguísticas que fundem certos corpos racializados com deficiência linguística não relacionada a quaisquer práticas linguísticas objetivas. Ou seja, ideologias raciolinguísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como linguisticamente desviantes mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras quando produzidas por sujeitos brancos privilegiados. (FLORES; ROSA, 2015, p. 150, tradução nossa<sup>4</sup>)

Segundo Flores e Rosa (2015), as ideologias raciolinguísticas são pautadas na percepção de língua da branquitude, que ideologicamente se coloca na posição de estabelecer normas linguísticas. A posição de privilégio da qual a branquitude constrói ideologias linguísticas da norma é entendida pelos autores como *white listening subject*, que entendemos, neste trabalho, como local de escuta da branquitude.

Baseados no conceito de *listening subjects*, de Inoue (2006), que se refere aos sujeitos ouvintes que percebem características da fala de outras pessoas e, a partir delas classificam os falantes como sendo pertencentes a determinados grupos socioculturais (como mulher/homem), Flores e Rosa (2015) concebem o local de escuta da branquitude como normatizador. Conforme a perspectiva raciolinguística, a partir da imposição da língua da branquitude como norma, formas de língua entendidas como “apropriadas” e “inapropriadas” são definidas com base em uma língua idealizada que, embora não falada pelas pessoas, é tratada como padrão e legitimada por falantes e instituições, como escolas e universidades.

Em seu trabalho, Flores e Rosa (2015) destacam as consequências das ideologias raciolinguísticas na experiência educacional de estudantes negros aprendizes de língua inglesa. A partir de suas discussões, com foco nos discursos de adequação à norma que inferioriza os estudantes racializados, os autores destacam a necessidade de outras maneiras de pensar a linguagem fora das amarras ideológicas do local de escuta da branquitude, tendo em vista que o posicionamento das pessoas como falantes legitimadas ou deslegitimadas não acontece com base no que elas fazem com a linguagem em suas práticas sociais, mas na forma como essas pessoas latinas, negras, asiáticas e indígenas são percebidas pelo ouvinte branco.

A partir dessa discussão de ideologia raciolinguística, pensamos criticamente a respeito da experiência do professor Elisee nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para construir tal reflexão, na próxima seção, discutimos como ideologias

<sup>3</sup> No original: “[...] effects of the caste system of American society--essentially a “color-marking” system. Everyone recognizes this.”

<sup>4</sup> No original: “Specifically, we argue that the ideological construction and value of standardized language practices are anchored in what we term raciolinguistic ideologies that conflate certain racialized bodies with linguistic deficiency unrelated to any objective linguistic practices. That is, raciolinguistic ideologies produce racialized speaking subjects who are constructed as linguistically deviant even when engaging in linguistic practices positioned as normative or innovative when produced by privileged white subjects.”

sociais sobre o migrante haitiano orientam políticas linguísticas de ensino e português para essa população e a resposta do professor haitiano às políticas linguísticas de cunho colonial.

### 3 AS IDEOLOGIAS SOCIAIS SOBRE O MIGRANTE HAITIANO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DO MIGRANTE NO BRASIL

Em um momento de crise sanitária no Brasil, professor Elisee buscou alternativas locais para atender a população haitiana que precisava aprender língua portuguesa. Apesar das orientações científicas que reforçavam o distanciamento social como medida de contenção da Covid-19 quando as aulas iniciaram, ele iniciou o projeto de ensino de português para migrantes por entender que a população haitiana vivendo no Brasil não podia esperar a situação sanitária se normalizar para buscar formas de (sobre/con)viver na sociedade brasileira.

O processo pra dar aula é que tinha muita gente que precisava trabalhar, recém chegaram aqui, mas chegaram no serviço que falava que precisava eles, mas depois falava 'ah, você não fala, não precisa voltar mais'. A gente ficou sabendo disso, e eu falei com outro integrante da Byenvini e falei 'Vamos fazer isso? vamos começar?', aí começou. [...] Aí chega março, tinha que fechar tudo, aí não tinha como começar. A gente vai começar a trabalhar a ideia, mas as pessoas ainda estavam ali ligando pra saber como que vai fazer. 'Vamos começar ou não? Vamos começar?' Daí falei 'As pessoas querem começar, vamos começar. Nós vamos lá, arruma o local e vamos começar. Ninguém precisa saber, mas vamos tentar fazer isso com muita segurança pra que a ONG não se tornar um ponto de divulgação do vírus. Vamos tentar fazer isso com muita segurança com as pessoas'. Daí assim comecei. (Elisee, entrevista)

Ao pensar criticamente sobre como organizar a proposta das aulas de língua portuguesa para atender a população haitiana recém-chegada ao Brasil, o professor Elisee optou por não utilizar materiais didáticos de língua portuguesa criados por brasileiros para o público migrante. Para ele, a proposta de curso de língua portuguesa da ONG Byenvini se diferencia das aulas pensadas pelos brasileiros nos livros didáticos e daquelas oferecidas aos migrantes em cursos de acolhimento disponíveis nas universidades até o início da pandemia na cidade de Curitiba. Elisee acredita que as aulas produzidas por professores brasileiros focam em preparar os haitianos exclusivamente para o trabalho, desconsiderando que sua experiência no Brasil acontece em outros espaços e com outras finalidades.

Eu acho que ali no universidade, a aula de português foi feita de uma maneira... dá pra dizer assim que eu acho que não chega da forma certa nos alunos... eu acho. Eu tenho alguns deles comigo ali no curso. Eu acho que não chega neles. O aluno tá aprendendo, mas é a mesma coisa que você tá no serviço e tá aprendendo com um outro amigo que tá no serviço e que não fala (a língua portuguesa). Tá aprendendo o que precisava entender no serviço. Eu acho que dava pra fazer mais. (Elisee, entrevista)

Para o professor haitiano, essa organização das aulas focadas em habilidades para o trabalho corresponde a certa imagem de incapacidade que muitos brasileiros associam aos haitianos que vêm ao Brasil.

Não sei se você sabe, mas é verdade, pra muitos brasileiros, quando chega um imigrante aqui é pra trabalhar, não é pra fazer nada. É pra trabalhar. 'Você vem pra trabalhar, fica aí e trabalha'. O migrante não tem, *pra muita gente, o migrante não tem capacidade de fazer uma... de liderar um grupo. O migrante não sabe nada, o migrante é um idiota pra muitos.* (Elisee, entrevista)

A partir do relato do professor Elisee, entendemos que a ideologia de racialização do migrante haitiano define a forma como ele é percebido na sociedade brasileira. Destacamos em sua fala a fronteira colonial que decide em quais atividades sociais o migrante negro pode ou não se engajar no Brasil. Tais fronteiras são sustentadas pelo espaço que o migrante haitiano ocupa no imaginário social e na mídia brasileira.

A população haitiana ganhou destaque na mídia brasileira a partir de 2011 devido ao intenso movimento migratório intenso para o Brasil. Segundo dados da Polícia Federal<sup>5</sup>. Entre os anos de 2011 e 2015, a população haitiana chegou a ser o principal grupo de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no país. Apenas em 2019, 16.610 cidadãos haitianos solicitaram refúgio no Brasil, o que representa 20.1% do total de solicitações registradas pela Polícia Federal. A acentuada migração para o Brasil tem sido narrada de diferentes maneiras pelos discursos midiáticos ao longo dos anos (CAVALCANTI, 2019; COGO; SILVA, 2015; ALMEIDA; SANT'ANA, 2017), narrativas que implicam diretamente nas ideologias sociais sobre o migrante haitiano na sociedade brasileira.

O trabalho de Cogo e Silva (2015) apresenta a análise de 163 materiais midiáticos digitais, publicados em diferentes jornais, blogs, sites, redes sociais, portais e revistas. As autoras exploram as mudanças no discurso midiático sobre migrantes haitianos no Brasil entre os anos de 2011 e 2014 e, além disso, destacam que a migração haitiana para o Brasil não teve início unicamente em decorrência da catástrofe natural que atingiu o Haiti em 2010. A presença de haitianos no Brasil também se deve às relações geopolíticas e militares entre ambos os países, estabelecidas no início dos anos 2000. Muito embora a mídia brasileira relate com bastante ênfase a presença de haitianos no país devido ao terremoto que matou mais 200 mil pessoas e deixou mais de 1,5 milhões de desabrigados no país caribenho em 12 de janeiro de 2010 (IBIDEM).

Durante o ano de 2011, como prelecionam as autoras, as notícias sobre migrantes haitianos no Brasil reiteram a noção do migrante como uma vítima da miséria que chegava ao Brasil para trabalhar e mandar dinheiro para sua família que ainda vivia no Haiti. O noticiário ressalta a surpresa do governo brasileiro com a entrada de tantos estrangeiros e indica o Brasil como uma promessa de vida para os haitianos.

Com reportagens frequentes da chegada de cada vez mais haitianos ao Brasil, em sua grande maioria pelo estado do Acre, no fim do ano de 2011, o que era estado de comoção passou a adotar um tom de invasão. O discurso midiático deu destaque à chegada em massa de cidadãos haitianos no Brasil com ênfase na ilegalidade da entrada no país. Nesse cenário de críticas às políticas migratórias do governo brasileiro e retrato do migrante como clandestino, deu-se início ao plano de transferência de haitianos do Acre para outros estados. Esse movimento acirrou a imagem dos haitianos como invasores, assim como as discussões políticas entre governadores do Acre e São Paulo sobre o destino e as decisões referentes à população haitiana que chegava ao Brasil.

A expansão do fluxo migratório de haitianos para território brasileiro passou a ser retratada pela mídia a partir da ideologia de invasor, aquele que chega ao país para roubar os empregos dos brasileiros (CAVALCANTI, 2019; ALMEIDA; SANT'ANA, 2017). O desconforto social estimulado pelo discurso midiático é discutido no trabalho de Cavalcanti (2019), no qual a autora analisa notícias publicadas entre os anos de 2013 e 2016 sobre a migração haitiana para o Brasil. Cavalcanti (2019) destaca como as notícias do período informavam o aumento da população haitiana no Brasil a partir de números de novos migrantes por dia e da apresentação de índices alarmantes, sem especificar qual o ponto de comparação das porcentagens apresentadas que, segundo a autora, “[...] podem potencializar o desconforto social daqueles que veem a migração como ‘ameaça’ de competição em tempos de taxa alta de desemprego no país” (CAVALCANTI, 2019, p. 12).

No trabalho de Almeida e Sant'ana (2017), a partir da análise de quatro notícias de jornal, os autores discutem como casos de racismo e xenofobia são pouco retratados no Brasil. Em situações nas quais as reportagens enfatizam violências sofridas pelos migrantes por conta da intolerância racial e xenófoba, há comentários deixados por leitores brasileiros sobre como atos violentos acabam sendo consequência da presença dos haitianos no Brasil. Conforme o leitor, essa população representa um problema para o país e nutre uma péssima relação com os brasileiros.

Além de comentários violentos, Almeida e Sant'ana (2017) apresentam a narrativa assistencialista marcante no discurso midiático. Os autores corroboram a noção destacada por Cogo e Silva (2015), a imagem de migrante haitiano como vítima e tecem sua crítica a partir do que é omitido nesse tipo de notícia, “[...] um discurso que de fato, os imigrantes, trabalham, consomem e contribuem com a economia e o desenvolvimento local.” (ALMEIDA; SANT'ANA, 2017, não paginado).

Os discursos que circulam socialmente sobre o migrante haitiano são propulsores da inferiorização desses sujeitos ao narrar a população haitiana por vezes como “vítima”, outras, como “invasora”. As consequências desse espaço que o migrante ocupa no imaginário social implica, entre muitos aspectos, em políticas linguísticas que reforçam essa hierarquização na aula de língua portuguesa. Como podemos notar a partir da fala do professor Elisee, as aulas de língua ofertadas por brasileiros para cidadão haitianos focam no ensino para a execução do trabalho e levam à essencialização e inferiorização do migrante, que passa a ser visto como aquele que serve apenas para trabalhar, não desempenha outro papel social no Brasil, é “um nada”, como nos revela Elisee:

Pra muita gente o migrante é um nada, um nada [...] Eu posso até falar que eu trabalhava na escola no Haiti, eu sou professor; eu fiz tal, eu sou tal, eu fiz tal curso. Isso é na minha cabeça. Eu tô mentindo pra muitos, mesmo com meus papéis, eu tô mentindo. (Elisee, entrevista)

Notamos, a partir dos relatos de Elisee, como a população haitiana é essencializada pelo discurso social brasileiro e a forma como essas ideologias sociais reverberam em políticas linguísticas. A partir dessa posição social de inferioridade na qual o cidadão haitiano é colocado, Elisee propõe uma reconfiguração no que seja ensinar e aprender línguas como forma de resposta aos padrões sociais coloniais. A fim de discutir como o ensino de língua para migrantes haitianos se tornou uma prática de defesa em resposta à colonialidade, apresentamos, na próxima seção, as políticas linguísticas locais estabelecidas pelo professor Elisee em suas aulas de língua portuguesa.

#### 4 LÍNGUA COMO DEFESA - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS LOCAIS EM RESPOSTA À COLONIALIDADE

Em decorrência do projeto colonial racializante e das políticas linguísticas orientadas pelas imagens sociais construídas a respeito do migrante haitiano no Brasil, Elisee se comprometeu a redefinir as formas de ensinar e aprender língua portuguesa para migrantes haitianos no Brasil a partir de seu papel de professor de língua portuguesa. Segundo professor, ele parte da noção de língua para se defender na sociedade brasileira.

Idioma é pra se defender mesmo. Tem várias maneiras pra se defender, né. Mas o idioma é pra se defender. [...] Tô me defendendo do meu jeito, fazendo esforço pra me defender um pouquinho. Pra eu tentar entender você melhor, pra tentar me defender melhor. (Elisee, entrevista)

A partir dessa noção de língua, o professor opta por não ensinar formas de língua necessárias para o mercado de trabalho, mas decide preparar seus alunos para conviver em uma sociedade brasileira que percebe os cidadãos haitianos como sujeitos inferiores. Nesse sentido, a ideologia de língua como defesa se configura como formas de resistir socialmente às situações em que o migrante interage com outros falantes em uma sociedade orientada pela colonialidade.

Tal perspectiva foi notada nas aulas em diversos momentos, como quando o professor ensina conjugações verbais pouco usadas socialmente. Nesse momento, Elisee explica aos alunos a importância de “saber completo” para que a língua não seja usada como forma de silenciar o aprendiz da língua.

Notamos o cuidado do professor ao explicar as formas de conjugação verbal. Enfatizou os usos de “você é”, “tu és”, “vós sois” para que os alunos se preparassem para o que vão ouvir. Segundo ele “Não usa tu e vós, mas é bom sempre saber completo.” Na mesma aula, quando uma aluna pergunta a razão de aprender a conjugar os pronomes tu e vós, o professor responde: “Às vezes a pessoa usa pra ver se a outra entende, pra fazer calar a boca” (Diário de Campo, 22/01/2021)

Entendemos o cuidado com as formas linguísticas aprendidas como forma de lutar contra o epistemicídio (NASCIMENTO, 2019). O professor se preocupa que os discursos de seus alunos não sejam silenciados em virtude de formas de língua deslegitimadas pelos brasileiros. Essa postura se relaciona à forma como o haitiano quer ser entendido pelo brasileiro, que ocupa o local de escuta da branquitude (FLORES; ROSA, 2015). Para Flores e Rosa (2015), o local de escuta da branquitude é a referência para validar ou não o falante; nesse sentido, compreender e usar formas “apropriadas” de língua, mesmo que elas não sejam comuns nem no discurso

dos próprios falantes brasileiros, é uma forma de se impor como alguém que compartilha da língua normatizada da branquitude e não vai ser silenciado.

A perspectiva do professor Elisee de língua como defesa traz como princípio a noção da posição de inferioridade na qual o estudante é constantemente colocado na sociedade, o que exige que sejam retomadas nas aulas as formas de língua que desprezam seu corpo, sua raça e sua nacionalidade haitiana. Um exemplo dessa preocupação é quando o professor fala sobre racismo em suas aulas e se posiciona sobre situações em que o migrante haitiano precisa lidar com discriminação racial.

[Um conhecido] sofreu racismo porque um amigo no serviço foi chamar o outro de ‘macaco’, na cara dura mesmo. Outro foi chamado de ‘lixo’ e isso foi deixando a gente com muita vontade de ir lá mesmo e tentar lidar com essa coisa, tentar ajudar. Mas sem voz, sem nada, sem uma prova... (Elisee, entrevista)

Saber reconhecer formas de língua que demonstram desprezo e poder, responder o brasileiro nessas situações, impor limites de convivência, é um dos objetivos das aulas. Entendemos que aprender português para (sobre/con)viver no Brasil requer que o sujeito haitiano esteja pronto para lidar com as divisões sociais da colonialidade e respondê-las prontamente; desafiar, questionar as fronteiras.

Tem gente que precisa se defender da palavra, como aquela palavra grosseira que vai falar pra gente, a gente precisa outra pra se defender. Eu acho que é várias formas, depende da pessoa. Eu falo assim, né, mas não tô dizendo que é a forma certa de dizer, mas é a minha forma de falar. (Elisee, entrevista)

A ideologia de língua como defesa que orienta as políticas de ensino de língua construídas pelo professor Elisee em suas aulas se caracteriza como uma resposta à colonialidade que rege a experiência social do migrante haitiano no Brasil. A partir dessa análise, entendemos a noção de língua expressa pelo professor Elisee como uma contralíngua (hooks, 2017).

A noção de contralíngua surgiu com bell hooks (2017), ao problematizar a experiência de aprendizagem de língua inglesa vivida por africanos que foram escravizados nos Estados Unidos. A autora destaca a necessidade de falar a língua do opressor como forma de sobrevivência, pois, para ela, “[...] aprender a falar a língua estrangeira foi um modo pelo qual os africanos começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” (hooks, 2017, p. 226).

As políticas linguísticas pensadas localmente nas aulas de língua portuguesa do professor Elisee constroem essa contralíngua portuguesa, que visa reconfigurar as práticas sociais dos alunos haitianos no Brasil. Entendemos que a proposta das aulas na ONG Byenvini parte do estudo crítico da língua que essencializa, hierarquiza e racializa sujeitos haitianos para resistir à colonialidade na/pela língua.

Com vistas a contemplar além de habilidades linguísticas e sociais, habilidades de resistência social e busca por legitimação de sua agentividade no contexto em que estão inseridos, o professor parte de políticas de ensino de língua pensadas localmente, sensíveis à inferiorização que o migrante haitiano enfrenta devido à imagem social que ocupa no imaginário brasileiro e às estruturas racializantes sociais. Dessa forma, entendemos que sua prática docente se configura como política linguística do cuidado, comprometida com a população haitiana e suas formas de (sobre/con)viver na cidade de Curitiba.

## 5 CONCLUSÕES

A partir das discussões tecidas nesse trabalho, apresentamos como um professor haitiano repensa o ensino de língua portuguesa e cria políticas de ensino de língua pensadas localmente, sensíveis às experiências sociais de migrantes haitianos no Brasil. Diante da problemática discutida, consideramos fundamental repensar as concepções de ensino de línguas para migrantes, tendo em vista sua experiência social no novo país, a fim de que a aula não se torne um espaço de apagamento de trajetórias, essencialização e hierarquização dos sujeitos.

Nesse contexto, reconhecemos como a crítica à colonialidade pode ser útil para repensar noções de língua para além da estrutura linguística própria e unicamente; outras perspectivas de falar, aprender e ensinar línguas que partam dos modos como os falantes (sobre/con)vivem socialmente nas práticas de linguagem. A experiência do professor Elisee reforça a necessidade de pensar políticas linguísticas como políticas do cuidado, construídas juntamente com as populações migrantes para planejar ações de integração social mais condizentes com as diferentes realidades de migração.

Acreditamos ainda que problematizar as ideologias sociais sobre populações migrantes pode ser um caminho para compreender o elo entre linguagem, colonialidade e relações de poder, bem como suas consequências para os sujeitos racializados e suas práticas de linguagem na vida em sociedade. Dessa forma, podemos iniciar uma desconstrução ideológica de padrões coloniais em detrimento de propostas que busquem compreender os modos como as pessoas se organizam e constroem sentidos em suas práticas de linguagem, a fim da criação de políticas linguísticas do cuidado pensadas localmente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. D.; SANT'ANA, V. A. *Violência Contra Haitianos e a Repercussão na Mídia Brasileira*. Caxias do Sul: Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Refúgio em números*, 2021. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros> Acesso em: 05 maio 2021.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CAVALCANTI, M. Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA*, v.15, n°.spe, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. da C. O pós-ápice da migração haitiana no país em notícia recortada em portal de notícias: algumas notas sobre escolhas epistemológicas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 1, p. 1-22, 2019.

COGO, D.; SILVA, T. Mídia, alteridade e cidadania da imigração haitiana no Brasil. In: *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO*, 25, 2016, Goiânia, GO. *Anais* [...] Goiânia, GO: Galoá, 2015.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. *Quantitative Methods/ Qualitative: A Project of the American Education Research Association*. Research in Teaching and Learning, v. 2. Londres; Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990.

FARACO, C. A. *História do português*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORES, N.; ROSA, J. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

GARCEZ, P., SCHULZ L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 31, especial, p. 1-34, 2015.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

hooks, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INOUE, Miyako, *Vicarious Language: Gender and Linguistic Modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press, 2006.

KISSLER, Stephen M. et al. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, v. 368, n. 6493, p. 860-868, 2020.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (org.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004.

LABOV, W. Academic Ignorance and Black Intelligence. *The Atlantic*, june 1972. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labov.htm>. Acesso em: 19 maio 2021.

McCARTY, T. (org.). *Ethnography and language policy*. New York, London: Taylor & Francis Group, 2011.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 1999

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

PORTAL UTFPR. *Aulas suspensas a partir desta segunda-feira, 16 de março, 2020*. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/noticias/geral/covid-19/aulas-suspensas-a-partir-desta-segunda-feira-16-de-marco>. Acesso em: 15 jan. 2022.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

QUIJANO, A. *Textos de Fundación*. Palermo, Zulma y Quinteros, Pablo (comp.). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.



Recebido em 09/05/2021. Aceito em 10/08/21.

**EFEITOS  
DISCURSIVOS  
DA PANDEMIA:  
INCIDÊNCIAS  
DO BIOPODER  
SOBRE OS  
PROFISSIONAIS DE  
EDUCAÇÃO EM  
SANTA CATARINA**

**EFFECTOS DISCURSIVOS DE LA PANDEMIA: INCIDENCIAS DEL BIOPODER EN LOS  
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE SANTA CATARINA**

**DISCURSIVE EFFECTS OF THE PANDEMIC: INCIDENCES OF BIOPOWER ON EDUCATION  
PROFESSIONALS IN SANTA CATARINA**

**Ana Cláudia Fabre Eltermann\***

**Renata Santos\*\***

**Filipe Mendes Neckel\*\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina

**RESUMO:** Devido à pandemia de COVID-19 que assola o mundo desde 2020, muito tem-se refletido sobre os seus efeitos sobre o corpo social. O objetivo deste artigo é discutir os tensionamentos nos discursos a respeito da educação, principalmente do fechamento das escolas durante a pandemia em dois momentos: início da pandemia (março/2020) e seu auge (março/2021). Apresentamos, como quadro teórico, os conceitos de biopolítica (FOUCAULT, 2005; 2014; ESPOSITO, 2017); necropolítica

---

\* Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [anaeltermann@gmail.com](mailto:anaeltermann@gmail.com).

\*\* Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [brenatasantos@gmail.com](mailto:brenatasantos@gmail.com).

\*\*\* Pós-doutorando do programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [filipeneckel@gmail.com](mailto:filipeneckel@gmail.com).

(MBEMBE, 2018); governamentalidade (FOUCAULT, 1979b); e *economicização* (BROWN, 2017; 2018). O escopo deste trabalho recaí sobre os discursos veiculados em uma plataforma de notícias do estado de Santa Catarina. A escolha do período se deu com o intuito de contrastar possíveis diferenças nos discursos do início da pandemia e naqueles de um ano depois. Como resultado, percebemos uma mudança de postura por parte do governo a respeito do fechamento das escolas de março de 2020 para março de 2021.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19. Discurso sobre educação. Biopolítica. Necropolítica.

RESUMEN: Debido a la pandemia de COVID-19 que asola al mundo desde marzo de 2020, mucho se ha reflejado en sus efectos en el cuerpo social. El propósito de este artículo es discutir la tensión en los discursos sobre la educación, principalmente el cierre de escuelas durante una pandemia en dos momentos: el inicio de la pandemia (marzo/2020) y el pico de la pandemia (marzo/2021). Presentamos, como marco teórico, los conceptos de *biopolítica* (FOUCAULT, 2005; 2014; ESPOSITO, 2017); *necropolítica* (MBEMBE, 2018); *gubernamentalidad* (FOUCAULT, 1979b); y *economización* (BROWN, 2017; 2018). El alcance de este trabajo recae en los discursos difundidos en una plataforma de noticias del estado de Santa Catarina. El período se eligió para contrastar posibles diferencias en el discurso del inicio de la pandemia y los del año siguiente. Como resultado, vemos un cambio de actitud por parte del gobierno con respecto al cierre de escuelas de marzo de 2020 a marzo de 2021.

PALABRAS CLAVE: COVID-19. Discurso sobre la educación. Biopolítica. Necropolítica.

ABSTRACT: Due to the COVID-19 pandemic that has been ravaging the world since March 2020, much thought has been given to its effects on the social body. This article aims to discuss the tensioning in the discourse regarding education, mainly the school closure during a pandemic in two moments: the beginning of the pandemic (March/2020) and its peak (March/2021). The theoretical framework is based on the following concepts: *biopolitics* (FOUCAULT, 2005; 2014; ESPOSITO, 2017); *necropolitics* (MBEMBE, 2018); *governmentality* (FOUCAULT, 1979b); and *economization* (BROWN, 2017; 2018). The scope of this work falls on the discourses reported on a news platform in the state of Santa Catarina. The period was chosen in order to contrast possible differences between the discourses of the beginning of the pandemic and those of the next year. The results point to a change in attitude on the part of the government regarding the school closure from March 2020 to March 2021.

KEYWORDS: COVID-19. Discourse about education. Biopolitics. Necropolitics.

## 1 INTRODUÇÃO

O vírus da COVID-19, descoberto no final de 2019, na cidade de Wuhan, na China, logo se propagou para o resto do mundo, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 30 de janeiro de 2020, a considerar a doença uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo classificada como pandemia em março de 2020. Devido a sua gravidade, em especial por causa de seu potencial de transmissão, diversas medidas foram tomadas no mundo inteiro para amenizar os seus riscos à saúde e seus efeitos econômicos, tais quais: quarentenas obrigatórias; fechamento de fronteiras; restrição de circulação de pessoas em espaços públicos; distanciamento social; e políticas compensatórias. Os países, no entanto, lidaram de forma diferente no combate à pandemia, variando entre sistemas de *lockdown*, flexibilização de medidas ou mesmo a negação de sua gravidade.

No Brasil, o primeiro caso confirmado ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo, chegando, no começo de março, a dois casos confirmados e mais de 400 casos suspeitos. O primeiro caso de transmissão interna foi registrado no dia 5 de março, e no dia 16 as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo registram casos de transmissão comunitária, em que não é possível identificar a origem da contaminação, levando o país a adotar novas estratégias de contenção e prevenção da doença, dentre elas o fechamento de escolas e a adoção do ensino remoto<sup>1</sup>.

O presidente da República, no entanto, em uma atitude negacionista, diversas vezes amenizou a gravidade da pandemia, criticando, em pronunciamentos, as medidas de prevenção, e contrariando especialistas e autoridades sanitárias do mundo todo, além de

<sup>1</sup> Diferentemente do ensino a distância (EaD), que envolve além de plataformas digitais escolhas metodológicas pensadas principalmente para atividades assíncronas, o ensino remoto está relacionado à realização de atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas baseado nos princípios do ensino presencial, incluindo também encontros síncronos.

culpabilizar a imprensa pelo que chamou de “sensação de pavor” e “histeria”. Em sua visão, a COVID-19 era apenas uma “gripezinha”, de modo que era preciso que a vida “continuasse”, para manter a economia: “Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa” (BOLSONARO, 2020).

Governadores e prefeitos assumiram, por vezes, posturas que estavam de acordo ou contra o discurso do presidente, ora restringindo, ora flexibilizando as medidas de prevenção e enfrentamento da COVID-19. Em Santa Catarina, o governador do estado, inicialmente, sancionou decretos que restringiram a circulação de pessoas, através do fechamento de escolas e do comércio, do cancelamento de eventos e da suspensão da circulação de transportes coletivos, entre outras medidas. Destacamos, em especial, o Decreto nº 509, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020a), que suspendeu em todo o estado, por 30 dias, as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal.

No entanto, um ano depois, em março de 2021, observamos que muitas das medidas foram flexibilizadas, com restrições apenas de horários ou de limites de ocupação de pessoas, embora o número de casos confirmados (SANTA CATARINA, 2021) de COVID-19 em Santa Catarina tenha saltado de 235 (com 2 óbitos), em 31 de março de 2020, para 806.929 casos (com 10.885 óbitos), em 31 de março de 2021. Inclusive, a partir da Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020, as atividades educacionais passam a ser consideradas atividades essenciais no estado de Santa Catarina, tornando-se obrigatórias mesmo em situação de emergência ou calamidade pública (SANTA CATARINA, 2020b).

Assim, neste artigo, buscamos discutir os tensionamentos nos discursos a respeito da educação e do fechamento das escolas durante a pandemia, no estado de Santa Catarina, em dois momentos: início da pandemia (março/2020) e auge da pandemia (março/2021). Para tanto, delimitamos nosso *corpus* a uma plataforma de notícias *on-line* de grande impacto no estado. Optamos por uma publicação *on-line* devido à ampla circulação e à facilidade de recuperação das notícias. Na impossibilidade de analisar todas as notícias sobre o tema publicadas desde o início da pandemia no escopo deste artigo, optamos por dois recortes de tempo: março/2020 e março/2021. Essa escolha foi feita com o intuito de contrastar possíveis mudanças nos discursos desde o início da pandemia até o ano seguinte, momento em que uma segunda onda da doença estava em vigor.

Acreditamos que os discursos presentes na mídia não são neutros, mas, ao contrário, reverberam relações de poder. Os posicionamentos dos jornalistas, muitas vezes, remetem a um imaginário que polariza a “salvação das pessoas” e “a salvação da economia”. Nesse sentido, estão relacionados a um contexto neoliberal em que a saúde das pessoas pode ser sacrificada em prol de uma suposta manutenção de empregos; e são sempre os mesmos grupos de pessoas que podem correr o risco. Desse modo, as discussões serão feitas com base nos seguintes conceitos: *biopolítica* (FOUCAULT, 2005, 2014; ESPOSITO, 2017), *necropolítica* (MBEMBE, 2018), *governamentalidade* (FOUCAULT, 1979b); *economicização* (BROWN, 2017, 2018).

## 2 ABORDAGENS CONCEITUAIS E TEÓRICAS

Antes de apresentar a discussão a respeito dos discursos sobre a educação e o fechamento das escolas, é preciso elucidar os conceitos nos quais tal discussão está embasada. O primeiro e mais central desses conceitos é o de biopolítica. O termo parte dos gregos, que distinguiam duas formas de compreender a vida: a *bíos*, a vida “qualificada”, vida política, vida cidadã; e a *zoé*, a vida nua, natural, não qualificada, não política. Para Esposito, (2017, p. 21) “[...] a biopolítica remete, quando muito, à dimensão de *zoé*, ou seja, à vida na sua simples manutenção”, sendo, portanto, uma política sobre a vida e, em última instância, de controle da vida. Sob essa perspectiva, o interesse do governo já não é sua própria conservação, a manutenção de suas estruturas, mas os governados, o bem-estar daqueles que governa, o poder governamental se aplica à vida dos governados “não só para defendê-la, mas para desenvolvê-la e maximizá-la” (ESPOSITO, 2017, p. 49).

No entanto, de acordo com Esposito (2017, p. 12), a noção de biopolítica carrega uma dupla tendência: “[p]or um lado, uma crescente superposição do âmbito da política, do direito e da vida; por outro, como derivação, parece, uma implicação igualmente

estreita com a morte.” Esse paroxismo da biopolítica está justamente no fato de que uma política de fazer viver, de potencializar a vida, é também uma política de controle que oprime e, no limite, mata para fazer viver.

Assim, o Estado passa a ter o poder de decidir sobre o corpo, este, de acordo com Foucault, é justamente o lugar sobre o qual o poder incide, “uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico” (FOUCAULT, 2005, p. 286). Segundo Foucault, a ideia de população está diretamente ligada à biopolítica, a população é justamente o corpo sobre o qual incide o poder, “[é] um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, [...]. É a noção de população” (FOUCAULT, 2005, p. 292). A biopolítica se dirige, portanto, aos fenômenos que ocorrem numa população, incidindo sobre os corpos, não no que é da ordem do indivíduo propriamente, mas no que é global, com o intuito sempre de potencializar a vida: “[n]ão se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, [...] em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.” (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Os mecanismos acionados para promover esse tipo de intervenção são também discursivos, desde estimativas estatísticas (lembrando que a estatística também é um discurso) até tecnologias disciplinares e regulamentadoras. Nesse sentido, Foucault (2005, p. 302) destaca a importância da norma, “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar.” Sob essa perspectiva, o poder não é unidirecional, não é apenas um poder de lei, pelo contrário, o que faz com o que poder se sustente é justamente sua positividade, “[...] ele [o poder] produz o discurso; é preciso considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social muito mais que como uma instância negativa que tem como função reprimir” (FOUCAULT, 2014, p. 22).

O poder, nesse caso, não é entendido como uma propriedade, ninguém detém o poder, este é, sim, entendido como uma função (FOUCAULT, 1979a) que passa pelos corpos, por todos os extratos sociais, não é apenas vertical, do Estado para o povo, é difuso, atua em várias direções: “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”. (FOUCAULT, 1979a, p. 75).

Dessa forma, o poder é ubíquo, onipresente, em todos os lugares há relações de poder e é preciso lembrar que a norma também regula. Biopolítica está, portanto, diretamente ligada ao governo. Para Foucault, há governos em vários níveis, o governo do Estado é apenas uma modalidade de governo; no entanto, “todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade” (FOUCAULT, 1979b, p. 280). A ideia de um corpo social, a noção de população, leva a uma mudança na forma de governar do Estado, o objeto do governo passa a ser, para além do território, as pessoas; há múltiplas finalidades além da própria manutenção do Estado:

[...] a população aparecerá como o objetivo final do governo. Pois qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc. E quais são os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins, que em certo sentido são imanentes à população? Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se deem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. (FOUCAULT, 1979b, p. 289)

O interesse se volta para o corpo social também na medida em que é esse corpo que produz; governar passa a ser também sobre gerir corpos para gerar mais produção. Como a população passa a ser o objetivo central do governo, a família, que antes era modelo de governo, passa a ser quantificável (natalidade, saúde, renda) e se transforma em uma questão econômica interna à população (enquanto ideia de corpo social), se tornando um instrumento de governo. Assim, o Estado cria um saber sobre a população para poder intervir nela. Nesse sentido, o discurso estatístico é uma importante técnica biopolítica de governo: são levantados dados sobre a população criando saberes que informam o Estado sobre a melhor maneira de intervir para promover o bem-estar social, posto que biopolítica é um poder de potencializar a vida. É a isso que Foucault (1979b) se refere ao abordar o conceito de governamentalidade: “[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 1979b, p. 291-292).

São justamente essas análises, reflexões, cálculos e táticas, essa nova técnica de governo que tem por finalidade a população que está no cerne da biopolítica, o que está em jogo não é um poder de morte (como o que tinha o soberano), mas um poder de fazer viver e, ao mesmo tempo, deixar morrer.

A partir da noção de biopoder de Foucault, Mbembe (2018) cunha o termo *necropolítica* para se referir às formas de subjugação da vida ao poder da morte. Ele, portanto, expande a noção de biopoder para as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, faz do assassinato seu objetivo primeiro e absoluto. Não é mais uma política voltada para a produção da vida, mas sim para uma aniquilação em larga escala, que é justificada apelando-se à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo. No momento em que não só a vida é gestada, mas também a morte, aqueles que estão no poder podem decidir quem pode viver e quem deve morrer. Essa escolha é a expressão máxima da soberania; matar ou deixar viver são seus atributos fundamentais. Nesse sentido, “a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2018, p. 41). Certas populações são, então, sacrificadas em detrimento de outras, pois algumas vidas são vistas como valendo mais.

Essa ideia de que certas populações possuem mais “valor” do que outras está diretamente relacionada, na contemporaneidade, com o ideal neoliberal. Segundo Brown (2018), a marca crucial do neoliberalismo é a conversão de domínios, atividades e sujeitos não econômicos em econômicos, aquilo que ela chama de *economicização*. A economicização neoliberal converte, discursivamente, toda pessoa em capital humano, de modo que o sujeito não é considerado apenas membro de uma empresa, mas uma empresa em si. Com isso, “[...] a conduta, os fins e a valorização de cidadãos [...] invertem a liberdade originalmente prometida pelo neoliberalismo” (BROWN, 2018, p. 7).

De acordo com Brown (2017), o sujeito neoliberal contemporâneo é de tal forma integrado e subordinado ao objetivo imperante do crescimento macroeconômico que, facilmente, seu próprio bem-estar é sacrificado, em prol de “propósitos maiores”. Sendo assim, substitui-se a concepção de indivíduos que naturalmente vão atrás de seus interesses pela de cidadãos responsabilizados, que autoinvestem em um contexto marcado por vicissitudes e necessidades macroeconômicas, que são imprevisíveis e instáveis. O *homo oeconomicus* opera, portanto, em um contexto de risco, de contingência e de mudanças violentas, com o qual deve se alinhar, se quiser prosperar. Caso não consiga, pode ser legitimamente eliminado ou reconfigurado. Nessa lógica, o “trono do interesse” é substituído pelo “trono do sacrifício” (BROWN, 2017, p. 269).

Revela-se então uma lógica que combina um pensamento simplificador sobre o capital humano de empresas de sucesso com um discurso nacional-teológico de sacrifício moralizado, um sacrifício necessário à saúde e sobrevivência do todo. Sacrifício moralizado que resolve artificialmente o paradoxo da conduta não recompensada, prescrita de maneira normativa pelo neoliberalismo. (BROWN, 2018, p. 9)

Com isso, clama-se pelo ideal liberal clássico de autonomia e liberdade, mas esse ideal é esvaziado a partir do momento que os diversos benefícios de seguridade social são eliminados, trazendo como efeito uma “geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital” (BROWN, 2018, p. 8). Assim, em nome da produtividade e do crescimento econômico, o cidadão responsabilizado tolera a privação, a insegurança e a exposição ao perigo (BROWN, 2018).

No contexto da pandemia de COVID-19, essa ideia do sacrifício fica evidente, a partir de um discurso que polariza saúde e economia. Assim, em nome da “salvação da economia”, permite-se que alguns se exponham ao perigo de contágio. Ao analisar o contexto de pandemia no Brasil, Safatle (2020b) afirma que estamos observando um deslocamento do paradigma da necropolítica. Enquanto na dinâmica da necropolítica o Estado age com certas classes como um *Estado protetor* e com outras como um *Estado predador*, o que tem se consolidado no contexto pandêmico brasileiro é o abandono, em absoluto, da natureza protetora do Estado, a partir de um discurso de “deixar morrer” e da indiferença frente a milhares de mortes. Assim, “[...] há situações nas quais a lógica do estado predador se generaliza para a integralidade do corpo social, mesmo que nem todos os setores deste corpo estejam no mesmo nível de exposição à vulnerabilidade” (SAFATLE, 2020b, *on-line*). Trata-se do *Estado suicidário*, termo cunhado por Paul Virilio, o qual define um Estado que se volta contra si mesmo. Nessa lógica, justificam-se as mortes em prol de se “garantir empregos”:

A história do Brasil é o uso contínuo desta lógica. A novidade é que agora ela é aplicada a toda a população. Até bem pouco tempo, o país dividia seus sujeitos entre “pessoas” e “coisas”, ou seja, entre aqueles que seriam tratados como pessoas, cuja morte provocaria luto, narrativa, comoção e aqueles que seriam tratados como coisas, cuja morte é apenas um número, uma fatalidade da qual não há razão alguma para chorar. Agora, chegamos à consagração final desta lógica. A população é apenas o suprimento descartável para que o processo de acumulação e concentração não pare sob hipótese alguma. (SAFATLE, 2020a, p. 5)

Para Mbembe (2020a), mesmo antes da pandemia de COVID-19, “a humanidade já estava ameaçada de asfixia” (MBEMBE, 2020, p. 9). Dessa forma, a guerra não se dá especificamente contra um vírus, mas sim “[...] contra tudo o que condena a maior parte da humanidade à cessação prematura da respiração, tudo o que ataca sobretudo as vias respiratórias, tudo que, durante a longa duração do capitalismo, terá reservado a segmentos de populações ou raças inteiras, submetidas a uma respiração difícil e ofegante, uma vida penosa” (MBEMBE, 2020, p. 9).

A desigualdade presente no sistema capitalista foi, desse modo, acentuada com a crise sanitária, tornando a respiração de uns ainda mais difícil. Nesse sentido, embora todos estejam ameaçados, “há uma escala em como os riscos são distribuídos hoje” (MBEMBE, 2020b, *on-line*). Em uma entrevista à *Folha de São Paulo*, Mbembe (2020b) afirmou que a lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, de modo que poderíamos chamá-lo de necroliberalismo. Da mesma forma, Preciado (2020, *on-line*) afirma que “[...] o vírus atua à nossa imagem e semelhança, não faz mais do que replicar, materializar, intensificar e estender a toda a população as formas dominantes da gestão biopolítica e necropolítica que já estavam trabalhando no território nacional e em suas fronteiras”. Dessa forma, para Preciado (2020), a partir de Foucault, a pandemia inscreve as técnicas biopolíticas aplicadas no território nacional para o nível da anatomia política, materializando-as no âmbito do corpo individual.

Mbembe (2020a) defende um “direito universal à respiração”, que vai além dos aspectos biológicos, envolvendo questões ambientais e sociais.

Como aquilo que é a um só tempo fora do solo e nosso solo comum, o direito universal à respiração não é quantificável. Não pode ser apropriável. É um direito em relação à universalidade não só de cada membro da espécie humana, mas do vivo como um todo. Deve, portanto, ser entendido como um direito fundamental à existência. Como tal, não pode ser objeto de confisco, e escapa à toda soberania porque sintetiza o princípio da soberania em si mesmo. Trata-se, ademais, de um direito originário de habitar a Terra, próprio da comunidade universal de seus habitantes, humanos e outros. (MBEMBE, 2020, p. 9)

Esse direito universal à respiração depende, na perspectiva do autor, de todos, não podendo ocorrer às custas de alguns. Trata-se, em nossa visão, de um direito universal à vida e à sua proteção. Para Mbembe (2020a), só seria possível haver “um dia seguinte”, a partir de “uma ruptura gigantesca, produto de uma imaginação radical” (MBEMBE, 2020a, p. 7). De forma semelhante, defende Preciado (2020, *on-line*):

O evento Covid-19 e suas consequências nos chamam a liberar-nos de uma vez por todas da violência com que definimos nossa imunidade social. A cura e a recuperação não podem ser o simples gesto imunológico negativo da retirada do social, do confinamento da comunidade. A cura e o cuidado só podem surgir de um processo de transformação política. [...] Seguir com vida, nos manter vivos como planeta perante o vírus, mas também perante o que possa acontecer, significa colocar em marcha formas estruturais de cooperação planetária. Como o vírus muda, se queremos resistir à submissão nós também devemos mudar. (PRECIADO, 2020)

Nesse sentido, compreendemos que a luta contra o vírus só é possível, de forma plena, a partir de um senso de comunidade, em que todos possuem o direito à respiração e à vida. Sem uma mudança radical na forma como a pandemia vem sendo tratada no país por seus governantes, colocando a economia acima da saúde, não é possível chegar a essa transformação. Como afirma Mbembe (2020b), chegamos a um ponto em que o corpo é arma e o poder de matar foi democratizado. O isolamento social se torna, assim, uma forma de regular esse poder, mas ele depende da cooperação de todos.

A seguir, abordaremos o método utilizado para construção do *corpus* ao qual esta pesquisa faz referência.

### 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A fim de respondermos a pergunta de pesquisa e alcançarmos o objetivo pretendido, escolhemos, como fonte de dados, uma plataforma de notícias *on-line* de grande impacto em Santa Catarina. Apesar de reconhecermos a necessidade de uma discussão que contemple discursos agenciados por várias esferas de poder em âmbito nacional, entendemos que essa tarefa requer uma pesquisa mais extensa que está além das limitações de um artigo. Por essa razão, nosso foco recai sobre o estado de Santa Catarina, cenário no qual nos inserimos. Assim, optamos por uma publicação *on-line*, pois assumimos que seu alcance é maior do que aquele dos jornais impressos, além disso, as notícias podem ser facilmente recuperadas. A plataforma selecionada, no escopo desta pesquisa, foi o portal NSC Total, o qual congrega os jornais *Diário Catarinense*, *A Notícia*, *Jornal de Santa Catarina* e *Hora de Santa Catarina*. Por conta disso, as notícias escolhidas podem fazer parte de qualquer uma das publicações supracitadas.

Em um primeiro momento, fazendo uso dos mecanismos de busca da plataforma, restringimos os resultados àqueles identificados pela *tag* educação. Entretanto, percebemos que essa busca resultou em um número muito grande de notícias, de tal forma que fez-se necessário um refinamento nos critérios de constituição do *corpus* de pesquisa. Nesse sentido, por conta da impossibilidade de analisar todas as notícias sobre o tema educação publicadas desde o início da pandemia<sup>2</sup>, optamos por dois recortes de tempo: março/2020 e março/2021.

Essa escolha foi feita com o intuito de contrastar possíveis mudanças nos discursos do início da pandemia e de um ano depois. Cumpre ressaltar que tais mudanças nesses discursos não podem ser completamente abarcadas pelos dois recortes selecionados, haja vista que muitos fatores ao longo do tempo influenciaram os discursos a respeito da pandemia. Sendo assim, mesmo cientes de que os discursos que emergem em março de 2021 são resultado de um processo muito mais longo, na impossibilidade de analisar todo o período, considerando o escopo deste artigo, delimitamos esses dois recortes supracitados.

A seguir, apresentamos, no Quadro 1, os títulos das notícias encontradas na plataforma referentes ao período de 01 a 31 de março de 2020. Também indicamos as referências e as datas de veiculação na plataforma escolhida.

**Quadro 1:** Notícias referentes ao período de 01 a 31 de março de 2020

Título da notícia	Referência	Data
Coronavírus: quais os impactos na educação, saúde e serviços em Joinville	Farias (2020)	16/03
Florianópolis amplia medidas contra o coronavírus, suspende aulas e fecha cinemas e outros espaços	Batistella; Paraizo (2020a)	16/03
Coronavírus: governo de SC suspende aulas em todas as redes de ensino	Batistella; Paraizo (2020b)	16/03
Coronavírus: Blumenau suspende aulas de escolas municipais e creches	Bertoli (2020)	17/03
Coronavírus em Blumenau: como ficam educação, serviços e eventos na cidade	Ittner; Bertoli (2020)	17/03

<sup>2</sup> Consideramos, para fins deste artigo, o início da pandemia em março de 2020, conforme declarado pela OMS (UNA-SUS, 2020).

Coronavírus: prefeitura de Joinville se manifestará sobre suspensão nas aulas nesta terça-feira	Saavedra (2020)	17/03
Em pronunciamento, Bolsonaro critica fechamento de escolas, ataca governadores e culpa mídia	Folhapress (2020)	24/03

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de notícias disponíveis em NSC Total

O Quadro 1 é composto por sete notícias veiculadas nos primeiros dias após os primeiros decretos que tratam da situação da pandemia e seu enfrentamento, sendo assim, a primeira notícia que encontramos é de 16 de março, quando foi decretado o fechamento das escolas. Há notícias anteriores a essa data que abordam medidas de enfrentamento da pandemia; no entanto, não tratam de questões relativas à educação. As notícias selecionadas versam principalmente sobre as medidas restritivas que incidem diretamente na educação, suspensão de aulas no período tanto nas redes municipais quanto na estadual de SC.

O Quadro 2 apresenta os títulos das notícias referentes ao período de 01 a 31 de março de 2021, contendo também os links para acesso e as datas de veiculação na plataforma escolhida.

**Quadro 2:** Notícias referentes ao período de 01 a 31 de março de 2021

Título da notícia	Referência	Data
Professores são afastados com sintomas de coronavírus em escola de Joinville	Farias (2021)	03/03
Como fica a volta às aulas presenciais em São José, Palhoça e Biguaçu após adiamento em Florianópolis	Paraizo (2021)	03/03
As escolas deveriam reabrir? (Opinião - coluna Marcos Piangers)	Piangers (2021)	05/03
Na Serra, prefeitos decidem pela continuidade das aulas presenciais	Demeneck (2021)	06/03
Profissionais da Educação morrem à espera de leitos de UTI em Camboriú e Navegantes	Machado (2021)	15/03
Aulas presenciais devem voltar em nove cidades da Grande Florianópolis, decide Justiça	Laurindo (2021).	17/03
144 profissionais da educação de Joinville testaram positivo para Covid após volta às aulas	Justina (2021)	17/03
SC tem mais de mil servidores da educação afastados por confirmação ou suspeita de Covid-19	Jorge Jr. (2021)	18/03
Um mês após volta às aulas, 74% das escolas de SC têm modelo misto entre presencial e remoto	Laurindo (2021)	19/03
Professores de Gaspar que integram grupos de risco da Covid-19 podem escolher trabalhar de casa, diz juíza (coluna Pedro Machado)	Machado (2021)	24/03
Funcionária da Educação morre por complicações da Covid-19 em Brusque	Bittencourt (2021)	25/03

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de notícias disponíveis em NSC Total

No Quadro 2 apresentamos onze notícias que emergiram a partir de nossa busca na plataforma NSC Total, dentro da *tag* educação e do período estabelecido, qual seja: de 01 a 31 de março de 2021. As notícias tratam, em sua maioria, do processo de reabertura das

escolas, os motivos para sua reabertura e manutenção das aulas presenciais, e dos efeitos dessa reabertura sobre os profissionais da educação. Uma vez coletadas as notícias que compõem *corpus* de análise, na seção seguinte apresentamos a discussão das notícias com base nos conceitos de biopolítica (a partir do que apresentam FOUCAULT, 2005, 1979a, 2014; ESPOSITO, 2017); necropolítica (MBEMBE, 2018); governamentalidade (FOUCAULT, 1979b); e economização (BROWN, 2017; 2018).

Na seção a seguir, procuramos discutir as notícias selecionadas, confrontando-as com o quadro teórico definido anteriormente.

#### 4 INCIDÊNCIAS DO BIOPODER: DISCUTINDO OS DADOS

Todas as notícias selecionadas abordam questões relativas à educação, dentre elas as principais são o fechamento (em 2020) e a abertura das escolas (em 2021), os motivos pelos quais esse fechamento/abertura deve acontecer e, mais especificamente nas notícias de março de 2021, os protocolos adotados e os casos de COVID-19 registrados nas comunidades escolares. Assim, em consonância com nosso objetivo e com o intuito de sistematizar a discussão, adotamos três categorias: i) fechamento e aberturas das escolas; ii) impacto social do fechamento e da abertura das escolas; iii) impacto da abertura das escolas na saúde dos professores.

Nas seções a seguir discutiremos as notícias a partir das categorias estabelecidas, iniciando por “fechamento e abertura das escolas”, posto que todas as notícias em alguma medida trazem informações a esse respeito. Em seguida, abordaremos a categoria impacto social do fechamento e da abertura das escolas, haja vista que tais impactos, quaisquer sejam, são usados como justificativa para a tomada de decisões a respeito das aulas presenciais. Por fim, discutiremos o impacto da abertura das escolas na saúde dos professores, posto que parte significativa das notícias de março de 2021 trazem informações sobre casos de COVID-19 entre os professores.

##### 4.1 FECHAMENTO E ABERTURAS DAS ESCOLAS

A primeira notícia, intitulada *Coronavírus: quais os impactos na educação, saúde e serviços em Joinville*, publicada em 16 de março de 2020, apresentava um caráter informativo, sem sugerir qualquer efeito sobre os eventos, sem traçar qualquer paralelo com as situações vividas em outros países, já bastante afetados pela pandemia. Na notícia em questão é possível observar apenas a responsabilidade das diferentes esferas em relação à tomada de decisões. Podemos perceber que, em Joinville, a municipalidade seguiu orientações da Secretaria de Educação do Estado, quando da suspensão das aulas.

Ainda em relação ao fechamento das escolas, é possível observar, na notícia *Coronavírus: governo de SC suspende aulas em todas as redes de ensino*, o tensionamento entre os posicionamentos de diferentes esferas governamentais. Enquanto, pela manhã, a Secretaria de Saúde do Estado decide que “ainda não existia a necessidade de suspensão das aulas”, a decisão muda a partir da determinação de suspendê-las em municípios como Florianópolis, Biguaçu e Tubarão, levando o estado a fechar as escolas por 30 dias. O Estado, que tem poder de decidir sobre os corpos, toma diferentes decisões baseadas não no interesse de “salvar” as pessoas, mas em interesses políticos: diferentes agendas levam a diferentes decisões. Como afirmou Mbembe (2018), na contemporaneidade, o poder de decidir quem pode ser sacrificado não é mais exclusivo de uma autoridade suprema; o que há, ao contrário, é “[...] um mosaico de direitos de governar incompletos e sobrepostos, disfarçados e emaranhados, nos quais sobejam diferentes instâncias jurídicas de facto geograficamente entrelaçadas, e nas quais abundam fidelidades plurais, suseranias assimétricas e enclaves” (MBEMBE, 2018, p. 52-53).

Há também, nessa mesma notícia, um destaque para o número de casos no estado (à época eram sete casos confirmados) que motivou o “endurecimento” das medidas de prevenção. Ao compararmos o cenário do período, em 2020, com o quadro de infectados e mortos pela doença em março de 2021, podemos perceber que o interesse em propor medidas restritivas mais severas é menor, o que nos leva a pensar que ao longo desse período de um ano parece ter havido uma alteração da agenda política,

transitando de um poder<sup>3</sup> de fazer viver, para um poder de deixar morrer. Tivemos, assim, durante um ano, a transição de um “estado protetor” para um “estado suicidário” (SAFATLE, 2020b), em que “ele [o estado] é o ator contínuo de sua própria catástrofe, ele é o cultivador de sua própria explosão” (SAFATLE, 2020a, p. 2).

Em Blumenau, uma notícia de 17 de março de 2020, *Coronavírus em Blumenau: como ficam educação, serviços e eventos na cidade*, indica que as instituições de ensino superior públicas e privadas se adiantaram (em pelo menos três dias) aos decretos estadual e municipal em relação à suspensão das aulas, o que mostra a preocupação dos profissionais da educação com a saúde da comunidade universitária. Nesse sentido, chamamos a atenção para o caráter difuso do poder, “onde há poder, ele se exerce” (FOUCAULT, 1979a, p. 75), nesse caso, enquanto as diferentes esferas de governo não se manifestavam a respeito da educação, outras esferas entraram em ação.

Ainda referente às notícias de março de 2020, podemos destacar o pronunciamento do presidente em relação ao fechamento de escolas. Percebemos claramente o tensionamento entre as esferas do poder público ao compararmos a fala do chefe do executivo nacional com a do prefeito da cidade de Florianópolis, principalmente no que concerne aos ditos grupos de risco. Enquanto, de um lado, o presidente considerou que não havia necessidade de fechar escolas, pois o grupo de risco seria apenas aquele composto por idosos – “O grupo de risco é o das pessoas acima de 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs com menos de 40 anos.” (*Em pronunciamento, Bolsonaro critica...*, 24/03/2020) –, de outro, o prefeito de Florianópolis defendeu que o fechamento das escolas era necessário, pois os mais jovens integravam um grupo de “transmissores do vírus” – “Precisamos definir novos espaços para ficarem fechados especialmente pelas informações de que os jovens são os grandes transmissores do vírus.” (*Florianópolis amplia medidas contra o coronavírus...*, 16/03/2020).

Podemos dizer que não há uma centralização das ações, isto é, diferentes ações são tomadas em instâncias diversas (instituições privadas, governos municipais, governo estadual), no entanto é possível perceber uma tendência de tomada de decisões por parte dos municípios: alguns municípios tomaram a frente (Florianópolis, por exemplo), seguidos pelo governo estadual, que agiu no mesmo sentido, e outros municípios seguiram a direção do governo estadual. O governo federal, por outro lado, não estabelece nenhuma medida clara de enfrentamento da pandemia e da crise sanitária, posicionando-se reiteradamente contra qualquer ação de prefeitos e governadores em relação ao fechamento das escolas. Embora reconheçamos que o poder é difuso, atuando em várias direções (FOUCAULT, 1979a), em um contexto de crise sanitária, seria uma tendência biopolítica o direcionamento de ações de enfrentamento ao COVID-19, considerando que a finalidade do governo é a população, mais especificamente, a potencialização da vida e da saúde desse corpo social (FOUCAULT, 2014) que produz.

Quando olhamos para as notícias de 2021, um ano após o início da pandemia no Brasil, percebemos que as medidas de enfrentamento ao COVID-19 são ainda mais escassas e divergentes entre as diversas instâncias governamentais. Ao observarmos os poderes responsáveis por abrir e fechar as escolas, por permitirem que determinados grupos do corpo social se coloquem em risco de contaminação, parece haver discrepância entre as ações de representantes municipais e estaduais em SC, como pode ser observado na notícia, *Como fica a volta às aulas presenciais em São José, Palhoça e Biguaçu após adiamento em Florianópolis*, de 03 de março de 2021. De um lado, municípios como Florianópolis e Biguaçu se colocam a favor de um adiamento da volta às aulas presenciais, por conta do momento “gravíssimo da pandemia do coronavírus na região e em toda SC”. Por outro lado, outras cidades seguem normativas do governo estadual, que permite o retorno às aulas presenciais, dando aos pais a tarefa de decidir se enviarão os filhos presencialmente à escola ou não.

A partir de março de 2020 com o fechamento das escolas, portanto na impossibilidade de aulas presenciais, as redes pública e privada adotaram o ensino remoto, o qual manteve-se até o final do ano de 2020. No início de 2021, porém, apesar do estado agravado de crise sanitária, o Estado optou por uma reabertura das escolas em uma modalidade híbrida de ensino (parte do tempo presencialmente na escola, parte do tempo realizando atividades de modo remoto), havendo ainda a possibilidade de ensino remoto,

<sup>3</sup> Compreendemos, a partir de Foucault (2009a), a ubiquidade do poder, isto é, o poder é exercido a partir de diferentes lugares e em direções variadas. Logo, temos consciência de que o Estado não é o único que exerce o poder, no entanto, no escopo deste artigo, nos propomos a analisar os discursos veiculados na mídia, os quais se concentram, em grande medida, no poder exercido pelo Estado.

para os casos em que as famílias optarem por não enviarem os filhos à escola. Logo, em março de 2021 a preocupação recaía sobre a abertura ou não das escolas, sendo esse, portanto o foco deste artigo.

Em comparação com o ano anterior, onde os governos municipais se colocavam muito mais como protagonistas na proteção do corpo social, em 2021 essa decisão cabe ao governo estadual ou ao indivíduo. Perguntamo-nos, por que essa mudança agora? A pandemia não se agravou? Centenas de milhares de pessoas morreram no Brasil, mais de 13 mil em SC, mas parece que esse dado já não é relevante. Enquanto em 2020 havia uma grande preocupação por parte dos governos municipais e estadual a respeito da propagação do vírus, essa preocupação parece ter se diluído.

Observamos, dessa forma, que as mortes em massa já foram naturalizadas, especialmente porque alguns já nasceram para serem deixados morrer (FOUCAULT, 2005; MBEMBE, 2018). Com o processo de precarização da educação, o qual vem ocorrendo nos últimos anos, não é de se surpreender que os profissionais da educação estejam entre aqueles substituíveis. Além disso, para Safatle (2020a, p. 5), “[...] os séculos de necropolítica deram ao Estado brasileiro certas habilidades” de “fazer desaparecer os corpos”, por meio da “velha arte de gerir o desaparecimento”, de modo que, por meio de subnotificações de casos ou mesmo do menosprezo dos números, colocam-se vidas em risco.

Além do Governo, outro agente se apresenta buscando tomar a responsabilidade pela reabertura das escolas, em notícia veiculada em 17 de março de 2021, *Aulas presenciais devem voltar em nove cidades da Grande Florianópolis, decide Justiça*; agora é a Justiça que busca determinar o retorno às aulas presenciais. De acordo com o Ministério Público Estadual, as aulas são consideradas serviços essenciais a partir da promulgação de uma lei estadual em dezembro de 2020 (Lei 18.032/2020). Esse dispositivo legal obriga os professores a retornarem à sala de aula mesmo quando atividades não essenciais estiverem suspensas.

Cumpramos ressaltar que, conforme a Lei 7.783, de 28 de junho de 1989, “nos serviços ou atividades essenciais, os sindicatos, os empregadores e os trabalhadores ficam obrigados, de comum acordo, a garantir, durante a greve, a prestação dos serviços indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade”. No entanto, conforme essa lei nacional, a educação não é considerada um serviço essencial. Em Santa Catarina, com a Lei 18.032, de 8 de dezembro de 2020, vincula-se a educação à categoria de serviço essencial:

Consideram-se atividades essenciais no Estado de Santa Catarina, ainda que em situação de emergência ou calamidade pública: [...] X - atividades educacionais, aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino; municipal, estadual e federal, relacionadas à educação infantil, ensino fundamental, nível médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico, ensino superior e afins, apenas durante a pandemia de COVID-19. (SANTA CATARINA, 2020)

Um desdobramento dessa lei estadual é o cerceamento do direito do professor de se recusar a trabalhar em condições insalubres. Conforme publicado na referida notícia de 17 de março de 2021, indo de encontro ao determinado pela justiça, a Associação dos Municípios da Grande Florianópolis defendeu ser necessário continuar com as proibições de retorno às aulas presenciais naquele momento. Mais uma vez se manifesta os tensionamentos entre os discursos de diferentes esferas, cada qual agenciando determinados discursos em prol de agendas específicas.

#### 4.2 IMPACTO SOCIAL DO FECHAMENTO E ABERTURA DAS ESCOLAS

Embora as notícias selecionadas não dessem tanta ênfase para os impactos sociais<sup>4</sup> da suspensão ou manutenção das aulas presenciais, é possível destacar, em algumas delas, argumentos para justificar seja a abertura, seja o fechamento, das escolas. Essas justificativas, embora pouco desenvolvidas, indicam os possíveis impactos sociais das medidas adotadas.

<sup>4</sup> Conforme explicitado na seção de metodologia, o recorte deste artigo talvez não nos permita observar possíveis impactos sociais para além do período analisado. Tais impactos talvez sejam percebidos a longo prazo. Além disso, considerando que optamos por uma plataforma de notícias, é possível que a não discussão dos impactos de abertura e fechamento das escolas demonstre um posicionamento dos jornais que compõem o veículo de divulgação escolhido.

Em relação à notícia *Florianópolis amplia medidas contra o coronavírus, suspende aulas e fecha cinemas e outros espaços* (16/03/2020) podemos observar o impacto social do fechamento das escolas e refletir sobre a tomada de decisão da administração municipal de Florianópolis que, mesmo antes de decisão estadual, autorizou a suspensão das aulas. Essa medida, segundo o prefeito da cidade, visava evitar o mesmo que ocorreu na Itália “de ter que escolher quem vai morrer”. Fica claro no discurso do prefeito de Florianópolis que o principal impacto da manutenção das aulas presenciais recai sobre a manutenção da vida, ou na sua extinção, o paroxismo biopolítico (ESPOSITO, 2017). Ademais, a fala do prefeito também evidencia o caráter de positividade da biopolítica nas decisões sobre o enfrentamento à pandemia: o Estado decide com base no princípio de fazer viver, afinal o objetivo do governo é “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (FOUCAULT, 1979b, p. 289). Cumpre destacar ainda, na fala do prefeito, evidências de necropolítica, onde o Governo aparece como aquele que tem o poder de decidir sobre quem morre.

Ainda sobre o impacto social do fechamento das escolas, em 17 de março de 2020, a notícia sobre a decisão de Blumenau em aderir à suspensão das aulas promulgada pelo governo estadual de SC destaca que não haveria prejuízo do calendário letivo, o qual seria repostado futuramente: “sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente” (*Coronavírus: Blumenau suspende...*, 17/03/2020). Já a administração municipal de Joinville, em notícia do mesmo dia, fala em preocupação com o impacto na educação infantil: “Há preocupação no município, principalmente com os impactos na educação infantil” (*Coronavírus: prefeitura de Joinville...*, 17/03/2020). Entretanto, fica evidente na notícia sobre Joinville que a preocupação é o que fazer com as crianças, uma vez que não há qualquer suspensão de atividades econômicas, ou seja, a escola aparece aqui como local para onde as crianças precisam ir enquanto os pais ou responsáveis estão no trabalho, conforme podemos ver no seguinte trecho: “A preocupação da administração municipal em Joinville é com as crianças de famílias nas quais os pais não podem ficar com elas no horário das aulas”.

O discurso que sugere que a escola não é um espaço de formação/interação, de construção do sujeito, mas sim um depósito ainda se mantém em 2021. Segundo notícia de 06 de março (*Na Serra, prefeitos decidem pela continuidade das aulas presenciais*), não há a possibilidade de fechar as escolas novamente, mesmo com agravamento da crise sanitária, uma vez que setores de serviços e da indústria permanecem funcionando; se tudo está aberto, logo os pais estão trabalhando e seus filhos precisam de um lugar para ficar: “Ficou definido que, por enquanto, as aulas presenciais estão mantidas na região Serrana. Segundo os prefeitos, até que haja uma nova determinação estadual, as aulas nas escolas vão continuar. Na visão deles, não dá para fechar escola enquanto tudo está aberto.”. Nessa mesma notícia, é possível perceber uma alteração no discurso de um ano para outro; enquanto em março de 2020 havia uma urgência em fechar escolas e comércio, em 2021, mesmo com os profissionais da educação contaminados pelo vírus<sup>5</sup>, a escola precisa se manter aberta.

O que essas notícias evidenciam é a *economicização* (BROWN, 2018) da escola e dos sujeitos que nela se inserem. A escola é transformada em um domínio econômico, sua produtividade está justamente em receber as crianças enquanto seus genitores produzem. Essa lógica neoliberal fica clara principalmente porque as notícias em questão nada falam sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem com a suspensão das aulas presenciais. Portanto, os discursos agenciados pelo Estado parecem apontar como principal impacto social do fechamento das escolas o prejuízo, ou os empecilhos, gerados à economia.

#### 4.3 IMPACTO DA ABERTURA DAS ESCOLAS NA SAÚDE DOS PROFESSORES

Outro ponto de destaque que pode ser observado em relação às notícias escolhidas é o impacto da abertura das escolas na saúde dos professores. A notícia *Professores são afastados com sintomas de coronavírus em escola de Joinville*, de 03 de março de 2021, aponta um tensionamento entre o corpo social e os representantes do Estado. De um lado há a tentativa de preservar a saúde dos professores e da comunidade escolar, do outro uma resposta que visa minimizar a situação de contaminação dos professores, afirmando que não há necessidade de recorrer a medidas mais drásticas, como o fechamento das escolas, por se tratar de eventos isolados e identificados, que estão sendo monitorados pela vigilância sanitária municipal (outro agente na regulamentação dos corpos).

<sup>5</sup> Não estamos afirmando que o ensino remoto garanta a saúde dos professores, haja vista o excesso de trabalho que esse modelo pode gerar. Entretanto, considerando a gravidade da crise sanitária e a disseminação do vírus, entendemos que as aulas presenciais aumentariam o risco de contágio.

Aqui também podemos observar um contraponto entre os discursos de março de 2020 e de março de 2021. No ano anterior havia o interesse de fechar as escolas para evitar contaminação, neste ano não há mais esse interesse, embora a contaminação tenha se agravado. Parece evidente uma alteração da agenda política do governo. Apesar da solicitação por parte do conselho escolar e da associação de pais e professores, “a Secretaria de Educação esclarece que não haverá testagem na escola. A orientação para todos os servidores que desejarem é que procurem uma unidade de saúde para realizar o exame”. Ou seja, não se trata de uma testagem em massa. Os professores podem fazer o teste no horário de trabalho, mediante apresentação de atestado “que comprove a realização do exame”. Apesar da aparente postura de tranquilidade em relação à situação por parte da prefeitura, em pouco mais de quinze dias desde o retorno às aulas presenciais em Joinville, este já seria o segundo registro de escolas que tiveram professores afastados por COVID-19 na cidade.

Outra notícia de Joinville, datada de 17 de março de 2021, 14 dias depois dos primeiros relatos de professores acometidos com o vírus após retorno às aulas presenciais, informa haver na cidade 144 profissionais da educação com COVID-19. Embora o número tenha crescido rapidamente em pouco tempo, a administração municipal indica que, em relação ao total de servidores da educação do município, aqueles que estão contaminados correspondem a apenas 5%. Nesse contexto destacamos o conceito de governamentalidade (FOUCAULT, 1979b), que consiste no conjunto de instituições e mecanismos que permitem o exercício do poder, por parte do Estado, sobre a população. O discurso estatístico é importante mecanismo biopolítico acionado pelo governo em prol de uma agenda. Em primeiro lugar, a estatística fornece informações que alimentam o Estado para que intervenha mais eficientemente no controle dos corpos. No caso da contaminação de profissionais da educação, o que pesa não é o número total de pessoas infectadas, nem a situação de saúde dessas pessoas (a gravidade da doença), nem mesmo o potencial de transmissão que elas representam, mas o percentual que esse número representa em um todo (apenas 5% dos profissionais da educação do município). Logo o governo se utiliza do discurso estatístico para garantir a saúde e o bem-estar da população, bem-estar que parece estar mais relacionado à produção econômica, como exposto na seção anterior, do que à manutenção da vida propriamente. É justamente esse poder de fazer viver que, em última instância, deixa morrer.

Ainda que esse retorno presencial inclua os protocolos sanitários estabelecidos pelo Estado (medição de temperatura, higienização frequente das mãos e superfícies, uso de máscaras e distanciamento), a eficácia desses protocolos para a contenção do vírus é passível de discussão. Será que todas as pessoas contaminadas têm temperatura elevada como sintoma? Em que medida as crianças têm capacidade de autorregulação para manter as medidas de segurança, como distanciamento e higienização constante das mãos? Até que ponto a heterorregulação dos professores alcança o cumprimento dessas medidas? Endossando, portanto, um discurso que parece ser o de fazer viver (seguir todos os protocolos sanitários), o Estado cria mais um mecanismo, neste caso, ainda mais silencioso, de deixar morrer.

A prefeitura de Joinville, na mesma notícia citada anteriormente, afirma que manterá as aulas em modelo híbrido, em uma tentativa de manter as crianças seguras, mesmo que os professores precisem se arriscar. Parece não haver destaque, na notícia, para a escolha em relação à segurança para os professores, apenas para a dos alunos. Há também um tensionamento entre os discursos da associação de pais e professores e da prefeitura, uma vez que aqueles solicitaram a suspensão das aulas presenciais em virtude da contaminação pelo vírus da COVID-19. Entretanto, o discurso da APP não se materializa nas atitudes das famílias, que continuam enviando os filhos à escola.

A coluna de Marcos Piangers datada de 05 de março de 2021, *As escolas deveriam reabrir?*, aborda um tema relevante no que concerne à abertura das escolas, qual seja, a imunização dos profissionais da educação. O colunista aponta a necessidade de abertura das escolas, entretanto faz uma ressalva sobre as condições dessa reabertura: que os professores e servidores das escolas sejam imunizados antes desse retorno à sala de aula; que se estabeleçam normas de cuidado com o contágio; e que sejam realizados testes quando houver casos ativos na comunidade escolar. Ou seja, as escolas deveriam reabrir, já que ocupam papel essencial como forma de controle do corpo social, contudo já que o governo não oferece condições (infraestrutura e segurança) para que a escola retome seu papel, não poderia reabrir conforme discute o colunista.

Um efeito da reabertura das escolas sem que se alcance as condições sanitárias ideais é relatado na notícia de 15 de março de 2021 (*Profissionais da Educação morrem à espera de leitos de UTI em Camboriú e Navegantes*), a saber, a morte de duas profissionais da

educação por falta de vagas de UTI. Parece haver, no discurso, uma tentativa de isentar o Estado da responsabilidade pelas condições que levaram à morte de uma das profissionais, uma vez que foi, aparentemente, escolha dela permanecer trabalhando presencialmente, mesmo podendo optar pelo trabalho remoto, por conta de comorbidades: “Kelen tinha obesidade e poderia ter optado por trabalhar de forma remota, mas decidiu ir à creche. De acordo com a diretora da unidade, ela gostava do trabalho e considerava que tinha boas condições de saúde para trabalhar presencialmente”. Por mais que a essa professora tenha sido oferecida a possibilidade de trabalho remoto, essa não é uma escolha possível para a maioria dos professores, que precisam trabalhar presencialmente. Ademais, pode-se questionar os motivos que levaram a professora a optar pelo trabalho remoto: ela teria condições de realizar o trabalho remotamente? Em que medida os discursos que minimizam os riscos da pandemia, são considerados nesse tipo de tomada de decisão?

O mesmo discurso é utilizado em notícia de 25 de março de 2021, *Funcionária da Educação morre por complicações da Covid-19 em Brusque*, a qual informa que a funcionária, “afastada das funções desde o dia 9 de março, quando sentiu os primeiros sintomas”, morreu, pois já possuía comorbidades, não resistindo aos efeitos da doença. Esse discurso apenas visa reforçar questões relacionadas à culpabilidade dos acometidos pela COVID-19, principalmente em uma tentativa de segregar os doentes ou minimizar o perigo da doença em uma parcela da população dita saudável.

No caso dessas duas notícias que relatam a morte de profissionais da educação, o que se configura é um discurso que apresenta o Estado ainda como aquele que potencializa a vida: no primeiro caso deu a possibilidade de a professora trabalhar remotamente, apesar de ela não ter aceitado; no segundo caso, a professora foi afastada quando apresentou sintomas. Se constitui, assim, a figura de um governo benevolente, preocupado com a promoção da vida e do bem-estar do corpo social, mas que, em prol desse bem-estar econômico sobretudo, deixa morrer.

Também podemos pensar no papel das estatísticas como um mecanismo de biopoder ao construir uma narrativa sobre o efeito da reabertura das escolas na saúde dos profissionais de educação. Na notícia de 18 de março de 2021 (*SC tem mais de mil servidores da educação afastados por confirmação ou suspeita de Covid-19*) as palavras do Secretário da Educação Estadual indicam que, apesar de, naquele momento, mais de mil servidores estarem afastados por suspeita de COVID-19, uma minoria testou positivo, ou seja, segundo as palavras do Secretário, um total de 0,16% no quadro de servidores da educação. Minimizar os efeitos da pandemia sobre um subgrupo do corpo social parece ser uma tentativa de deslegitimar os perigos enfrentados pelos profissionais da educação, ou ainda transformar os sujeitos em números, a fim de produzir, no leitor, um efeito de distanciamento entre o dito e o que se efetivou na realidade.

Outra forma de construir uma narrativa sobre as possibilidades de reabertura da escola de forma segura é o indicativo de que há a possibilidade de manter os alunos em casa, caso seja desejo dos pais. Em 19 de março (*Um mês após volta às aulas, 74% das escolas de SC têm modelo misto entre presencial e remoto*), noticiou-se que a maioria das escolas do estado vem funcionando de maneira mista, ou seja, há encontros presenciais ou *on-line*, dependendo da vontade dos pais. O que significa esse modelo misto: há uma suposta garantia de segurança para os alunos, pois os pais que não concordam com a abertura das escolas podem manter seus filhos em casa, por outro lado os pais que defendem a abertura podem mandar os filhos para a escola. Nesse cenário, os que se sacrificam são os professores. Uma categoria fragilizada, sem escolha, que além de ter que se expor, se colocando em risco, precisa fazer trabalho duplo (preparar aulas presenciais e atividades *on-line*) sem que haja compensação financeira por esse trabalho extra. Em última instância, pelo que pode ser observado pelo fato narrado, é que a escolha deve ser sempre dos pais, uma vez que a escola deve permanecer aberta, pois quando municípios decidem suspender as atividades escolares o Ministério Público contesta tal decisão, defendendo a ideia de que, ao seguir os protocolos de higienização, as escolas representam baixo risco de contaminação.

Mesmo quando o discurso jurídico dá suporte ao professor, ainda que a um subgrupo de professores, o chamado grupo de risco, para que haja a preservação da vida, autorizando o trabalho remoto, esta situação não é aceita pelo poder público. Segundo a notícia de 24 de março de 2021, *Professores de Gaspar que integram grupos de risco da Covid-19 podem escolher trabalhar de casa, diz juíza*, mesmo autorizados a trabalharem remotamente, a prefeitura parece ir contra esse direito, mais uma vez reforçando o discurso da educação como serviço essencial, solicitando que os professores “colaborem” e sigam trabalhando presencialmente, pois argumentam não haver vagas de trabalho remoto para todos os que compõem o grupo de risco. Mais uma vez se manifestam

tensionamentos entre os administradores municipais e a justiça, o que ilustra que não é a legislação, o poder de lei, que garante necessariamente o controle sobre os corpos, existem outros mecanismos, dispositivos discursivos, atuando para a regulamentação do corpo social.

Em todas as notícias que tratam dos impactos da abertura das escolas para a saúde dos professores, estes são concebidos praticamente como *zoé* (vida nua, não qualificada) e não como *bíos* (vida qualificada, vida política), haja vista que são esses os corpos que se podem deixar morrer. Os profissionais da educação estão entre a parcela da população que, no limite, pode morrer para a garantia da manutenção da vida e do bem-estar do corpo social, afinal o objeto da biopolítica não é o indivíduo, “mas os processos biológicos do homem-espécie e [se trata] de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.” (FOUCAULT, 2005, p. 294).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, com base nos conceitos de biopolítica (a partir do que apresentam FOUCAULT, 2005, 1979a, 2014; ESPOSITO, 2017), necropolítica (MBEMBE, 2018); governamentalidade (FOUCAULT, 1979b), e economicização (BROWN, 2017, 2018), buscamos discutir os tensionamentos nos discursos a respeito da educação e fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19 em dois momentos: início da pandemia (março/2020) e auge da pandemia (março/2021). Nosso foco recaiu sobre o cenário catarinense, no qual nos inserimos, com a seleção de notícias sobre o contexto educacional do estado.

Considerando o conteúdo das notícias selecionadas, organizamos nossa discussão em três categorias de análise sobre as quais se articulam os discursos: i) fechamento e aberturas das escolas; ii) impacto social do fechamento e da abertura das escolas; iii) impacto da abertura das escolas na saúde dos professores. Em nossa discussão destacamos primeiramente os tensionamentos entre várias esferas de governo (municipal, estadual, jurídica), o que ilustra a ubiquidade do poder, o qual, para Foucault (1979a), atua em várias direções, sempre incidindo sobre os corpos para potencializar a vida.

Os tensionamentos discursivos se manifestam por meio de situações variadas. Entre elas destacamos o uso das estatísticas como instrumento de governamentalidade, agenciada pelo Estado como forma de garantir e potencializar a vida, porém não a vida dos indivíduos, os quais não são objetos da biopolítica, mas a vida do corpo social, da população enquanto corpo que produz. É justamente essa preocupação com a produção que leva a uma mudança de postura a respeito do fechamento das escolas de março de 2020 para março de 2021. No primeiro período o fechamento das escolas era entendido como necessário para a manutenção da vida, no segundo período, por outro lado, a abertura das escolas é defendida como necessária para o bem-estar social, este diretamente associado à economicização (BROWN, 2018) dos sujeitos. Nesse sentido, o Estado revela seu potencial necropolítico: o poder de decidir quem pode morrer.

Assim, retomamos nossa pergunta de pesquisa: de que modo se articulam na mídia os discursos a respeito da educação e fechamento das escolas durante pandemia em dois momentos: início da pandemia (março/2020) e auge da pandemia (março/2021)? Entendemos que os discursos sobre a educação e fechamento das escolas servem a diferentes agendas nos dois períodos investigados, conforme exposto acima. Em ambos os casos, porém, o Estado exerce seu poder biopolítico, o controle sobre os corpos para potencializar a vida, que, no limite, é um poder de morte. No cenário em tela, os profissionais da educação acabam reduzidos à dimensão de *zoé*, vida não qualificada, sendo assim os corpos passíveis de serem matados em prol da manutenção da economia que garantiria a manutenção da vida do corpo social.

Por fim, chamamos a atenção para o fato de que todas as notícias analisadas neste artigo tratam especificamente da situação da educação pública, o que leva à questão: qual é a situação dos profissionais de educação da rede privada? Reconhecemos que os períodos investigados são curtos e notícias a esse respeito podem ter sido veiculadas em outros momentos ao longo do ano. No entanto, o fato de não se questionar, no início do ano letivo, sobre a situação dos profissionais de educação que atuam em escolas privadas demonstra ainda mais a fragilidade desse grupo. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de futuras pesquisas, tanto

para discutir os discursos a respeito da situação na rede privada quanto, em perspectiva mais ampla, as articulações de diversas instâncias no cenário nacional.

## REFERÊNCIAS

BATISTELLA, C.; PARAIZO, L. Florianópolis amplia medidas contra o coronavírus, suspende aulas e fecha cinemas e outros espaços. *Hora de Santa Catarina*, 16 mar. 2020a. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/florianopolis-amplia-medidas-contr-o-coronavirus-suspende-aulas-e-fecha-cinemas-e-outros>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BATISTELLA, C.; PARAIZO, L. Coronavírus: governo de SC suspende aulas em todas as redes de ensino. *Diário Catarinense*, 16 mar. 2020b. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/coronavirus-governo-de-sc-suspende-aulas-em-todas-as-redes-de-ensino>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BERTOLI, B. Coronavírus: Blumenau suspende aulas de escolas municipais e creches. *Santa*, 17 mar. 2020. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/coronavirus-blumenau-suspende-aulas-de-escolas-municipais-e-creches>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BITTENCOURT, B. Funcionária da Educação morre por complicações da Covid-19 em Brusque. *Santa*, 25 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/funcionaria-da-educacao-morre-por-complicacoes-da-covid-19-em-brusque>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BOLSONARO, J. *Pronunciamento de 24 de março de 2020*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BROWN, W. *Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. Trad. Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie edições, 2018.

BROWN, W. Revisando Foucault: homo politicus e homo oeconomicus. Trad. Danielle Guizzo Archela, Gustavo Hessmann Dalaqua e Sibebe Paulino. *dois pontos*, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 265-288, abr. 2017.

DEMENECK, E. Na Serra, prefeitos decidem pela continuidade das aulas presenciais. *NSC Total*, 06 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/eduarda-demeneck/na-serra-prefeitos-decidem-pela-continuidade-das-aulas-presencias>  
ESPOSITO, R. *Bíos – biopolítica e filosofia*. Trad. Wander Melo Miranda. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017.

FARIAS, H. Coronavírus: quais os impactos na educação, saúde e serviços em Joinville. *NSC Total*, 16 mar. 2020. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/coronavirus-quais-os-impactos-na-educacao-saude-e-servicos-em-joinville>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FARIAS, H. Professores são afastados com sintomas de coronavírus em escola de Joinville. *A Notícia*, 03 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/oito-professores-sao-afastados-com-sintomas-de-coronavirus-em-escola-de-joinville>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FOLHAPRESS. Em pronunciamento, Bolsonaro critica fechamento de escolas, ataca governadores e culpa mídia. *Diário Catarinense*, 17 mar. 2020. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/em-pronunciamento-bolsonaro-critica-fechamento-de-escolas-ataca-governadores-e-culpa-midia>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France, 1975-1976. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

FOUCAULT, M. Entrevista com Michel Foucault [1977]. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IX*: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 13-34.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1979a. p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. Governamentalidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1979b. p. 277-293.

ITTNER, A.; BERTOLI, B. Coronavírus em Blumenau: como ficam educação, serviços e eventos na cidade. *Santa*, 22 mar. 2020. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/coronavirus-em-blumenau-como-ficam-educacao-servicos-e-eventos-na-cidade> Acesso em: 28 jan. 2022.

JORGE Jr. SC tem mais de mil servidores da educação afastados por confirmação ou suspeita de Covid-19. *NSC Total*, 18 mar. 2021 <https://www.nsctotal.com.br/noticias/sc-tem-mais-de-mil-servidores-da-educacao-afastados-por-confirmacao-ou-suspeita-de-covid>. Acesso em: 28 jan. 2022.

JUSTINA, P. 144 profissionais da educação de Joinville testaram positivo para Covid após volta às aulas. *A Notícia*, 17 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/144-profissionais-da-educacao-de-joinville-testaram-positivo-para-covid-apos-volta-as>. Acesso em 28 jan. 2022.

LAURINDO, J. Aulas presenciais devem voltar em nove cidades da Grande Florianópolis, decide Justiça. *Santa*, 17 mar. 2021a. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/aulas-presenciais-devem-voltar-em-nove-cidades-da-grande-florianopolis-decide-justica>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LAURINDO, J. Um mês após volta às aulas, 74% das escolas de SC têm modelo misto entre presencial e remoto. *Diário Catarinense*, 19 mar. 2021b. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/um-mes-apos-volta-as-aulas-74-das-escolas-de-sc-tem-modelo-misto-entre-presencial-e-remoto>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MACHADO, G. Profissionais da Educação morrem à espera de leitos de UTI em Camboriú e Navegantes. *Santa*, 15 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/duas-profissionais-da-educacao-morrem-a-espera-de-leitos-de-uti-no-litoral-norte-de-sc>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MACHADO, P. Professores de Gaspar que integram grupos de risco da Covid-19 podem escolher trabalhar de casa, diz juíza. *NSC Total*, 24 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/pedro-machado/professores-e-servidores-da-educacao-de-gaspar-podem-trabalhar-de-casa>. Acesso em 28 jan. 2022.

MBEMBE, A. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo, n-1 edições, 2018.

MBEMBE, A. *O direito universal à respiração*. Tradução de Ana Luiza Braga. Disponível em: [https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS\\_20-achille-mbembe.pdf](https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS_20-achille-mbembe.pdf). Acesso em: 26 abr. 2021.

MBEMBE, A. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. Entrevista de Diogo Bercito. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PARAIZO, L. Como fica a volta às aulas presenciais em São José, Palhoça e Biguaçu após adiamento em Florianópolis. *Hora de Santa Catarina*, 03 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/noticias/como-fica-a-volta-as-aulas-presenciais-na-grande->

PIANGERS, M. As escolas deveriam reabrir?. *NSC Total*, 05 mar. 2021. <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/marcos-piangers/as-escolas-deveriam-reabrir>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PRECIADO, P. Aprendendo com o vírus. *AGB-Campinas Trad.* Gustavo Teramatsu e Wagner Nabarro. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/paul-b-preciado-aprendendo-com-o-virus/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SAAVEDRA. Coronavírus: prefeitura de Joinville se manifestará sobre suspensão nas aulas nesta terça-feira. *NSC Total*, 17 mar. 2020. <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/saavedra/coronavirus-prefeitura-de-joinville-se-manifestara-sobre-suspensao-nas-aulas> Acesso em: 28 jan. 2022.

SAFATLE, V. *Bem-vindo ao Estado suicidário*. Pandemia Crítica. São Paulo: N-1 Edições, 2020a.

SAFATLE, V. *Para além da necropolítica*. 2020b. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/10/24/para-alem-da-necropolitica-por-vladimir-safatle/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTA CATARINA. *Coronavírus: boletim epidemiológico*. 31 de março de 2021. Disponível em: <http://www.coronavirus.sc.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/boletim-epidemiologico-31-03-2021.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Decreto nº 509, de 17 de março de 2020. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina de 17 de março de 2020*. 2020a. Disponível em: [http://dados.sc.gov.br/dataset/149a36ac-19c6-47b3-b873-9c0512f7a4db/resource/183dd81f-ea4e-41b6-b8d3-8c8bde639b64/download/decreto\\_509-17.03.2020.pdf](http://dados.sc.gov.br/dataset/149a36ac-19c6-47b3-b873-9c0512f7a4db/resource/183dd81f-ea4e-41b6-b8d3-8c8bde639b64/download/decreto_509-17.03.2020.pdf). Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTA CATARINA. *Lei Nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020*. Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. 2020b. Disponível em: [http://leis.ale.sc.gov.br/html/2020/18032\\_2020\\_lei.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2018.032%2C%20DE%208%20DE%20EZEEMBRO%20DE%202020&text=Decreto%3A%201.003%2F20%3B%20DOE1003,no%20Estado%20de%20Santa%20Catarina](http://leis.ale.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2018.032%2C%20DE%208%20DE%20EZEEMBRO%20DE%202020&text=Decreto%3A%201.003%2F20%3B%20DOE1003,no%20Estado%20de%20Santa%20Catarina). Acesso em: 29 abr. 2021.

UNA-SUS. *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 26 jan. 2022.



Recebido em 30/04/2021. Aceito em 19/07/2021.

# ESTRATÉGIAS CONVERSACIONAIS EMPREGADAS POR JAIR BOLSONARO NO INÍCIO DA PANDEMIA DE COVID-19

ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES UTILIZADAS POR JAIR BOLSONARO AL INICIO DE  
LA PANDEMIA COVID-19

CONVERSATIONAL STRATEGIES EMPLOYED BY JAIR BOLSONARO AT THE BEGINNING OF  
THE COVID-19 PANDEMIC

Elaine de Castro\*

Vanessa Hagemeyer Burgo\*\*

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as estratégias empregadas pelo presidente Jair Bolsonaro em suas declarações a respeito da pandemia de Covid-19 durante os meses de março e abril de 2020. O *corpus* é formado por excertos retirados de entrevistas, pronunciamentos e *lives*, selecionados e publicados em primeiro de maio do mesmo ano na seção de saúde pelo *website* UOL Notícias. Pautado na Análise da Conversação, este estudo traz os conceitos de face, polidez, bem como marcadores conversacionais utilizados como formas de distanciamento e de envolvimento do falante em relação ao tópico discursivo. São analisadas, portanto, nove falas do político visando a verificar os mecanismos utilizados por ele no intuito de opinar e preservar sua autoimagem pública entre seus ouvintes. De acordo com os resultados, o emprego desses recursos contribuiu para uma postura de incredulidade do falante acerca das estatísticas e orientações de órgãos de saúde nacionais e internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise da Conversação. Face. Polidez. Marcadores Conversacionais. Pandemia.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias empleadas por el presidente Jair Bolsonaro en sus declaraciones sobre la pandemia del covid-19 durante los meses de marzo y abril de 2020. El *corpus* está formado por extractos extraídos de

---

\* Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. É professora de Língua Inglesa na Educação Básica e Ensino Superior. E-mail: [elainec.teacher@gmail.com](mailto:elainec.teacher@gmail.com).

\*\* Possui pós-doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC, doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem pela UEL. É professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS. E-mail: [vanessahburgo@hotmail.com](mailto:vanessahburgo@hotmail.com).

entrevistas, discursos y *lives*, seleccionados y publicados el 1 de mayo del mismo año en la sección de salud del sitio web UOL Notícias. Basado en el Análisis de la Conversación, este estudio aporta los conceptos de imagen, cortesía, así como los marcadores conversacionales utilizados como formas de distanciamiento e implicación del hablante en relación con el tema discursivo. Por lo tanto, se analizan nueve discursos del político para comprobar los mecanismos que utiliza para dar su opinión y preservar su autoimagen pública entre sus oyentes. Según los resultados, el uso de estos recursos contribuyó a una postura de incredulidad del orador sobre las estadísticas y directrices de los organismos sanitarios nacionales e internacionales.

PALABRAS CLAVE: Análisis de Conversación. Imagen. Cortesía. Marcadores conversacionales. Pandemia.

ABSTRACT: This study aims to analyze the strategies that President Jair Bolsonaro employed in his statements about the Covid-19 pandemic during the months of March and April 2020. The *corpus* is composed of interviews, speeches and *lives*, which were selected and published on May 1st of the same year in the health section of the Brazilian website *UOL Notícias*. Based on Conversation Analysis, this study brings the concepts of face and facework, politeness, as well as conversational markers used as forms of distance and involvement of the speaker in relation to the discursive topic. Therefore, nine statements of the politician are analyzed in order to verify the strategies used by him to express an opinion and preserve his public self-image among his listeners. According to the findings, the use of those devices contributed to the speaker's attitude of disbelief towards statistics and guidelines from national and international health agencies.

KEYWORDS: Conversation Analysis. Face and Facework. Politeness. Conversational Markers. Pandemic.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por um problema de ordem mundial: a pandemia do novo coronavírus. A doença é causada pelo vírus SARS-CoV-2 e transmitida de pessoa a pessoa, sendo o uso de máscaras de proteção e o isolamento social suas principais medidas preventivas. Identificado primeiramente em dezembro de 2019, em Wuhan na China, o vírus acometeu o Brasil no início de 2020, chegando ao mês de dezembro com praticamente 6,5 milhões de casos contabilizados (GOOGLE NOTÍCIAS, 2020)<sup>1</sup>.

Este fato se tornou assunto recorrente no meio jornalístico e frequentemente divulgado pela mídia, tanto para a conscientização da população acerca das medidas de prevenção e controle da doença a partir de orientações de órgãos competentes, como a Organização Mundial de Saúde (doravante OMS), o Ministério da Saúde e instâncias estaduais e municipais do governo, quanto em debates e entrevistas com autoridades, visando a compreender, discutir e solucionar os problemas acarretados pela pandemia.

Nesse âmbito, o presidente brasileiro Jair Bolsonaro tem sido entrevistado a respeito deste assunto desde o início das medidas preventivas da doença e se tornou alvo de críticas por adotar atitudes e comportamentos contrários às orientações dos órgãos de saúde e demonstrar uma postura despreocupada mediante a gravidade representada pela pandemia.

Com o objetivo de analisar as escolhas linguísticas de Jair Bolsonaro a respeito do tópico discursivo exposto, a análise desenvolvida neste estudo, pautada nos pressupostos da Análise da Conversação (doravante AC), toma como base nove trechos de falas do presidente brasileiro em entrevistas, coletivas com repórteres, *lives* e pronunciamentos no início da pandemia, entre março e abril de 2020, retiradas de entrevistas, *lives* e pronunciamentos públicos, selecionados e publicados em 1 de maio do mesmo ano na seção de saúde do *website* UOL Notícias. Com o enfoque no par entrevistado-audiência, busca-se verificar estratégias e recursos conversacionais empregados pelo político ao emitir seu posicionamento e tomar atitudes com relação ao tópico discursivo da pandemia e seus desdobramentos, sobretudo no contexto midiático nacional.

Para tanto, este trabalho traz uma breve introdução sobre a AC (LEVINSON, 1983; MARCUSCHI, 1991; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000), seguindo com os conceitos de face, estratégias de polidez e apresentando alguns marcadores conversacionais relevantes ao processo de análise (GOFFMAN, 1970; BROWN e YULE, 1983; BROWN e LEVINSON, 1987; MARCUSCHI, 1989; GALEMBECK, 1997, 1999; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; GUIMARÃES; 2010; SILVA, 2011; LINS; MARCHEZI,

<sup>1</sup> Dados de 03 de dezembro de 2020, com base nas informações diárias apresentadas no Google Notícias.

2012; BURGO; STORTO; GALEMBECK, 2013). Em seguida, aspectos da entrevista jornalística são pontuados (FÁVERO, 2000) e a análise do material publicado *online* é apresentada, contando com a contextualização das falas do presidente e alguns pontos da AC encontrados nos excertos. Por fim, são tecidas algumas considerações a respeito dos recursos e estratégias observados.

## 2 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Em busca de descrever estruturas e mecanismos organizadores da conversação, a AC iniciou-se na década de 60 tendo como princípios norteadores os aspectos de ação e interação social na organização, convencionalização e institucionalização da conversação. Metodologicamente, a AC parte da indução de dados empíricos reais, uma vez que não considera modelos pré-estabelecidos de conversação, como filmes, peças ou obras literárias, e, portanto, os estudos desenvolvidos nesta área consistem em descrições e interpretações qualitativas (MARCUSCHI, 1991).

Vinculada à situacionalidade, a AC considera o caráter pragmático da conversação:

Em outros termos, a vinculação contextual da ação e interação social faz com que toda atividade de fala seja vista ligada à realização local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte. Nesse processo são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas. (MARCUSCHI, 1991, p. 8)

Para Levinson (1983), a conversação é o gênero básico da interação humana, o que reforça o caráter dialógico da linguagem e a configura como uma interação verbal. A esse respeito, Marcuschi (1991, p.15) apresenta como características básicas desse processo a interação entre dois ou mais falantes, com ao menos uma troca de falantes, uma sequência de ações coordenadas, identidade temporal e envolvimento destes falantes numa ‘interação centrada’.

Nesse sentido, o autor evidencia duas modalidades de diálogo: os assimétricos, como as entrevistas, aulas e inquéritos, nos quais um dos participantes orienta a interação e exerce pressão nos demais falantes, e os simétricos, mais relacionados à conversação diária, nos quais os falantes se encontram num mesmo nível com relação ao direito de interagir. Assim, é possível perceber que os textos conversacionais são coletivamente construídos e operam de forma organizada sem, no entanto, seguirem um modelo pré-estabelecido.

Por esse viés, Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 294) afirmam que, apesar de existirem diferenças e semelhanças na fala e na escrita, estas se encontram em um *continuum* tipológico da produção textual, marcado por gradações na tipificação textual, como o grau de formalidade ou a própria pressão no ambiente físico onde ocorre a comunicação, causando “[...] efeito sobre o material linguístico, isto é, sobre a organização da informação”.

Mais especificamente acerca do texto falado, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 21) enfatizam que:

Dado o caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Dessa forma, observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições, etc., de onde se deduz que, se o sistema da língua é o mesmo, tanto para fala quanto para a escrita, as relações sintáticas são de outra ordem.

As autoras ainda apontam quatro elementos básicos do texto conversacional: turno, tópico, marcadores conversacionais e pares adjacentes. Um turno consiste na produção do falante enquanto está com a palavra, caracterizando a conversação como uma sucessão de turnos. Um tópico discursivo consiste naquilo sobre o que se está falando. Os marcadores conversacionais envolvem elementos verbais, prosódicos (como entonação, voz, ritmo) e não-linguísticos (como olhar, riso, gesticulação). Por fim, os pares adjacentes são os pares de ação e reação na conversação, como pergunta-resposta, convite-aceitação, saudação-saudação, entre outros.

A partir desses elementos, o texto falado é estruturado em nível local e global. No primeiro nível, é estruturado de acordo com os turnos, ou seja, a partir da produção do falante quando está com a palavra e seus pares, enquanto no nível global opera sob normas de organização de condução do tópico discursivo. Dessa forma, a AC não emprega as mesmas unidades sintáticas da língua escrita, mas toma como base princípios comunicativos em sua demarcação, por meio de marcadores com funções igualmente sintáticas e conversacionais.

Marcuschi (1991) divide essas unidades comunicativas em verbais, não verbais e suprasegmentais. Ao desconSIDERAR a conversação como um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos de modo unilateral, o autor enfatiza a concepção de um processo global de funcionamento cooperativo, cujo processo inferencial está diretamente relacionado à compreensão. O pesquisador observa que:

[...] a compreensão não é fruto do trabalho de um dos interlocutores apenas, e sim dinamicamente construída por vários, ao se considerar a bilateralidade dos atos conversacionais, que não podem ser vistos exclusivamente do ponto de vista de quem os produz ou de quem os recebe. Por isso mesmo é na forma de os interlocutores interagirem que reside a melhor fonte para a análise do processo de compreensão. Isto desencadeia um movimento em que o processo se torna co-inferencial. (MARCUSCHI, 1991, p. 84)

Mediante tais pressupostos da AC, a análise aqui desenvolvida trata de unidades comunicativas, tanto de ordem sintática quanto conversacional, e leva em consideração a interação de seus interlocutores em eventos comunicativos da esfera jornalística em âmbito nacional e internacional. Esses eventos foram, majoritariamente, realizados por meio da interação do presidente com repórteres em entrevistas de rádio, programas de televisão, coletivas de imprensa e pronunciamentos públicos e em *lives*, todos eles veiculados pela mídia e de livre acesso ao público, também interlocutores de suas falas.

Nesse sentido, alguns conceitos compreendidos pela AC serão abordados para fins de análise, com a intenção de abarcar aspectos do ato conversacional como um todo, a saber: a questão da face, os marcadores conversacionais e o evento interacional em que recursos de distanciamento e envolvimento do presidente da república enquanto locutor mediante ao tópico discursivo da pandemia de Covid-19 em sua chegada no país.

### 3 A QUESTÃO DA FACE

Goffman (1970) define face como a expressão social do indivíduo, a qual depende de processos de neutralização de ameaças à preservação desta imagem social. De acordo com Galembeck (1999), o conceito de face está relacionado com a interação face-a-face da conversação, processo que ameaça a autoimagem pública dos participantes envolvidos no ato conversacional.

Corroborando a noção de Goffman, Brown e Levinson (1987) distinguem a face em positiva e negativa. No caso da autoimagem positiva, numa visão externa do 'eu', há a necessidade de aceitação do indivíduo pela sociedade, exibida em busca de aprovação ou reconhecimento. Já na face negativa, a visão interna do 'eu', há o desejo de atuação livre da opinião social em prol da preservação da autoimagem.

Nesse ponto, Lins e Marchezi (2012) ressaltam que a face é algo construído coletivamente entre indivíduos, uma vez que:

[...] não se restringe ao interior ou à superfície do corpo de uma pessoa, mas é algo que se localiza nos eventos que acontecem em um encontro e é manifestada somente quando estes eventos são interpretados. Desse modo, é impossível ter total controle da própria face, já que não se consegue controlar a interpretação que o outro fará do que é dito. Pode-se afirmar, portanto, que a face é algo que está fora do controle do indivíduo, pois ela é, efetivamente, construída no outro. (LINS; MARCHEZI, 2012, p. 554-555)

Considerando-se a imprevisibilidade da fala, a manutenção, a preservação e a salvação da face se tornam relevantes em variadas situações interacionais, as quais exigem dos interlocutores a recorrência a mecanismos de resguardo (GALEMBECK, 1999). De acordo com Silva (2011), situações face-a-face tendem a ameaçar a autoimagem dos participantes, sobretudo no caso de confrontos de ideias e posições. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), há atos que ameaçam tanto o locutor quanto o destinatário em suas faces positivas e negativas:

- atos que ameaçam a face negativa do emissor: é, por exemplo, o caso da oferta ou da promessa, pelas quais se propõe ou se compromete a efetuar um ato suscetível de lesar seu próprio território, num futuro próximo ou distante;
- atos que ameaçam a face positiva do emissor: a confissão, a desculpa, a autocrítica ou outros comportamentos “autodegradantes”;
- atos que ameaçam a face negativa do receptor: as violações territoriais de natureza não-verbal são numerosas (ofensas proxêmicas, contatos corporais inadequados, agressões visuais sonoras ou olfativas, infiltração por invasão nas “reservas” do outro etc). Mas as ameaças territoriais também podem ser de natureza verbal: é isso que ocorre nas chamadas perguntas “indiscretas”; e no conjunto dos atos que são, em alguma medida, inoportunos ou “diretivos”, como a ordem, a interpelação, a proibição ou conselho;
- atos que ameaçam a face positiva do receptor: são todos aqueles que colocam em risco o narcisismo do outro, como a crítica, a refutação, a reprovação, o insulto e a injúria, a chacota e o sarcasmo [...]

Nesse sentido, segundo Brown e Levinson (1987), as ameaças ocorrem por meio de negociações e dependem da ação do interlocutor, de modo aberto ou fechado. Atos ameaçadores abertos consistem em ameaças intencionais com ou sem atenuantes. A ausência de atenuantes representa uma forma mais direta e sem temer a reação do ouvinte, enquanto ao atuar com atenuantes, o interlocutor busca não prejudicá-lo, por meio de estratégias de polidez positiva ou negativa.

No caso deste estudo, ao analisarmos as falas de Jair Bolsonaro a seguir, as situações comunicativas envolvem a presença de um interlocutor direto, no caso o repórter, e de interlocutores indiretos, ou seja, seus ouvintes de modo geral. Dessa forma, a presença de atenuantes marca o distanciamento físico e hierárquico entre os interlocutores e permite ao locutor a adoção de estratégias que enfatizam sua postura mediante o tópico conversacional em foco: a pandemia.

As estratégias de polidez positiva demonstram o respeito e admiração do interlocutor pelo seu ouvinte, no intuito de manter sua face positiva. Guimarães (2010, p. 32) afirma que: “Ao usar de estratégias de polidez positiva, o falante indica que pertence ao mesmo grupo social do ouvinte, demonstra também alguma admiração pelo seu interlocutor e, ainda, que está disposto a beneficiar o ouvinte com sua cooperação na atividade interacional. Ao utilizar as estratégias de polidez positiva, o falante assume estratégias de envolvimento para diminuir a distância social”.

As estratégias de polidez negativa, por sua vez, remetem à face negativa do ouvinte e atuam no intuito de escapar da imposição do interlocutor. Assim, o falante evita tópicos que possam invadir o território do ouvinte e emprega recursos suavizadores para expressar atos menos coercitivos do que orações mais diretas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Ainda, há a polidez indireta, uma estratégia fechada, na qual o falante realiza uma ameaça, mas sem a intenção de se comprometer, utilizando-a de forma discursiva não clara, a qual caberá à interpretação do ouvinte.

Mediante as estratégias de polidez, o falante lança mão das que julga serem mais convenientes à situação comunicativa, levando em conta seus interesses e propósitos perante seu interlocutor. Desse modo, a partir da estratégia adotada, o falante a materializa por meio de elementos linguísticos no texto conversacional, como será observado mais adiante nas falas de Bolsonaro acerca da banalização da pandemia. Assim, é importante ressaltar que a preservação da face está diretamente relacionada aos atos ameaçadores e, portanto, a escolha de estratégias acaba por levar em consideração a imagem do locutor em foco e o risco que tais atos representam a ela, enquanto presidente e figura pública.

Aliados à preservação da imagem, os marcadores conversacionais representam recursos sintáticos e semânticos que operam na preservação ou não da face do locutor. A seguir, são apresentados alguns desses recursos e suas funções em meio à expressão do falante.

#### 4 OS MARCADORES CONVERSACIONAIS

Além das estratégias de polidez evidenciadas no texto conversacional, os marcadores conversacionais (doravante MCs) são definidos por Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 297) como: “[...] elementos independentes sintaticamente do verbo, formados por um ou mais itens ou expressões lexicais, que corroboram o monitoramento da conversação e a organização do texto. Podem ser considerados semanticamente vazios, porém são extremamente relevantes na manutenção da interação”.

Nessa ordem, os MCs consistem em estruturas variadas, as quais evidenciam aspectos semânticos, pragmáticos, interacionais e textuais por meio de expressões utilizadas pelos falantes. De acordo com Marcuschi (1989), essas estruturas se subdividem em quatro grupos: 1) MCs simples, realizados por meio de um único lexema (verbos, advérbios, pronomes, conjunções etc.); 2) MCs compostos, os quais operam no conteúdo; 3) MCs oracionais, os quais variam em tempo e modo (assertivo, indagativo e exclamativo); e 4) MCs prosódicos, evidenciados por meio de recursos como contexto, voz e entonação.

Por esse viés, os MCs marcam as relações interacionais e o envolvimento dos interlocutores na conversação, de modo a articular aspectos contextuais individuais e partilhados entre os interlocutores, bem como as estruturas linguísticas utilizadas neste processo. Assim, os MCs ocupam diferentes posições e possuem caráter multifuncional na expressão dos falantes (BURGO, STORTO e GALEMBECK, 2013).

Quanto ao uso de marcadores e a preservação de face, Galembeck (1999) observa que os falantes assumem atitudes variadas de defesa e resguardo, sobretudo no que tange à manifestação de opiniões. Ao demonstrarem atitudes de distanciamento e envolvimento no texto conversacional, os falantes constroem o diálogo por meio de recursos variados, os quais foram sintetizados no Quadro 1.

**Quadro 1:** Marcadores e recursos de distanciamento e envolvimento do locutor na preservação de face com base no estudo de Galembeck (1999, p. 175-193)

##### Marcadores e recursos que expressam o distanciamento do locutor

<b>Impessoalidade e indeterminação do sujeito</b>	Apagamento de marcas da enunciação por meio de recursos gramaticais que expressam: impessoalidade (é possível que, parece que, é provável) e indeterminação do sujeito (dizem, falam, diz-se)
<b>Marcadores de rejeição</b>	Antecipação do locutor para limitar ou neutralizar possíveis reações desfavoráveis, contrárias ou prejudiciais do interlocutor (que eu saiba, não sei, se não me engano).

##### Marcadores e recursos que expressam o envolvimento do locutor

<b>Marcadores de opinião</b>	Indicação de opinião própria do locutor, representada por verbos de opinião em primeira pessoa do singular (acho, creio, suponho, vejo, noto) e certas expressões adverbiais (na minha opinião, no que me diz respeito).
<b>Marcadores <i>hedges</i></b>	Modificação do valor ilocutório de um enunciado, por meio de atenuadores, os quais podem modificar a força assertiva dos enunciados (assim, quer dizer, digamos, vamos dizer) e exprimir incerteza (talvez, quem sabe, sei lá, não sei).

**Alusão a terceiros**

Incorporação de palavras de pessoas citadas, para maior fidedignidade ou valor de verdade, empregadas para obtenção de crédito ou aprovação.

**Paráfrases**

Relação de equivalência semântica entre dois enunciados, empregada para reiterar ou reforçar pontos de vista ou conceitos pré-expostos.

**Fonte:** as autoras

Partindo desses recursos, o falante, na posição de locutor, evidencia em suas escolhas, além das estratégias de polidez, a preservação da autoimagem por meio de estruturas linguísticas que o distanciam ou aproximam do tópico conversacional, de seu público e da imagem de figura pública que lhe confere a identidade no contexto em que se insere. Portanto, o processo de escolha é um ato intencional e sua análise qualitativa, como propõe a AC, permite elucidar manifestações de opinião e posicionamentos via texto conversacional.

Levando-se em consideração as nove manifestações públicas do presidente a serem analisadas a partir dos referenciais teóricos aqui apontados, é possível assinalar que, ao abordar o problema mundial de Covid-19, o político sustenta uma postura de modo intencional, na qual faz escolhas de estruturas linguísticas e estratégias conversacionais, visando a manter sua autoimagem positiva diante dos ouvintes.

Dessa forma, anteriormente à análise de tais aspectos inerentes às falas de Bolsonaro, buscamos enfatizar também as relações estabelecidas frente ao evento interacional sob o tópico discursivo da pandemia. Para tanto, tratamos da (as)simetria do diálogo, visitando os pares representados pelas modalidades de entrevista jornalística a serem analisadas, bem como as questões de turno inerentes a estes trechos.

## 5 OS PARES INTERACIONAIS

Ao pensar a situação interacional na qual os trechos analisados neste trabalho acontecem, é possível associar os variados gêneros selecionados, dentre eles entrevistas, coletivas com repórteres, pronunciamentos e *lives*, à esfera jornalística. Mesmo com as suas diferenças quanto às interações de seus interlocutores, há aspectos convergentes em todos eles. Primeiramente, podemos considerar o contexto situacional específico de comunicação. Para Rodrigues (1997, p. 18): “[...] todo evento de fala acontece num contexto situacional específico, aqui entendido como o ambiente extralingüístico: a situação imediata, o momento e as circunstâncias em que tal evento acontece, envolvendo, inclusive, os próprios participantes com suas características individuais e possíveis laços que os unam”.

Aliado a esse ambiente, o tópico discursivo é outro aspecto que permeia os gêneros discursivos nos quais as falas do presidente se inserem. Para Brown e Yule (1983, p. 73), o tópico pode ser considerado como aquilo acerca do que se fala ou se escreve. Está ligado ao conteúdo da interação, o qual depende do processo colaborativo entre os participantes, bem como da construção do sentido, que por sua vez, depende de uma “[...] série de fatores contextuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, etc” (FÁVERO, 1997, p. 38).

Nesse sentido, embora a autora pontue que em alguns casos a identificação do tópico discursivo não é clara, na seleção das falas de Bolsonaro consideradas como *corpus* de análise deste estudo, houve a busca pelo tópico discursivo da pandemia de Covid-19 como conteúdo central dos processos interacionais desenvolvidos. Em relação ao tópico, Fávero (1997, p. 39) define o papel dos participantes enquanto ouvintes e falantes:

[...] o falante precisa garantir a atenção do ouvinte, articulando bem sua fala e construindo seus enunciados de modo tal que o ouvinte identifique os elementos do tópico e estabeleça relações que colaborem na instauração do mesmo. O ouvinte, por sua vez, precisa prestar atenção no que o falante diz, decodificar os elementos (objetos, idéias, indivíduos, etc.) que têm função no desenvolvimento do tópico e identificar as relações que se dão entre os referentes do mesmo.

Dadas essas funções, no caso da entrevista jornalística, há o propósito de troca de informações entre entrevistador e entrevistado, por meio da coleta de fatos. De acordo com Fávero (2000, p. 68), ela é em instrumento de inter-relação humana, no qual “[...] busca-se uma interpenetração informativa que visa a quebrar isolamentos sociais, grupais, individuais”, que pode permitir a “pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”.

A autora estabelece, então, três pares de diálogo nessa atividade: entrevistador-entrevistado, entrevistado-audiência e entrevistador-audiência. Assim, cabe ao primeiro par informar e convencer o público, numa relação de cumplicidade e oposição. Quanto à audiência, esta é constituída de maneira genérica a compor expectativas para o evento da entrevista, o qual tende ao contrato ou à polêmica. A esse respeito, a autora distingue os dois polos da seguinte maneira: “No primeiro caso, os interlocutores buscam causar boa impressão na audiência, para isso tentam respeitar a fala do outro, costumam ceder o turno, evitam traços que demonstrem agressividade. Já no estilo polêmico, a interação pode apresentar inclusive a desqualificação de um dos interlocutores” (FÁVERO, 2000, p. 69).

Apesar das divergências, em ambos os tipos de entrevista, o par entrevistador-entrevistado busca interagir com a audiência. Portanto, ao analisar este gênero discursivo, é necessário levar em conta o processo interacional como um todo: a situação, as características dos participantes e as estratégias utilizadas por eles na construção conjunta do texto. Assim, Fávero (2000, p. 70) enfatiza o fato de que esse processo de interação caracteriza uma “certa disputa, na medida em que os interlocutores fazem parte de um jogo de linguagem que se instaura através de um processo de negociações, trocas, normas partilhadas, concessões”.

Há uma assimetria nas funções dos interlocutores, sobretudo no que tange aos seus papéis sociais e à necessidade de atuar sobre o interlocutor e, por isso, fatores de ordem não linguística devem ser observados na construção do texto conversacional. Corroborando essa perspectiva, a autora (2000, p. 71-72) aponta que:

[...] é fundamental que a atividade interacional esteja voltada para fatores sociais, como: idade, sexo, grau de conhecimento prévio, posição social, consideradas enquanto variáveis que determinam o grau de distanciamento entre os participantes da conversação. Conhecer as regras sociais implica saber agir de acordo com os padrões que regem a polidez e distinguir quando ela está sendo utilizada ou não.

Desse modo, a comunicação verbal consiste numa atividade intencional direcionada a um objetivo e pautada no uso adequado da linguagem, cabendo ao locutor avaliar a adequação de seu enunciado ao seu objetivo, sua categoria e seu interlocutor, com base em regras sociais que regem a preservação da imagem. Nesta pesquisa, Bolsonaro faz escolhas de estratégias e recursos conversacionais carregados de uma certa força ilocucionária intencional e diretamente relacionados à posição social que ocupa, o que, no entanto, não implica a adequação direta às regras sociais vigentes, uma vez que a opção pelo *corpus* de pesquisa adotado diz respeito à atuação contrária do presidente às orientações de órgãos de saúde nacionais e internacionais.

Ainda sobre as relações de simetria e assimetria em processos interacionais, é importante retomar a questão do turno conversacional e suas tipologias – nuclear e inserido. Galembeck (1997, p. 60) define o turno como um tempo fixo ou não associado a “várias situações em que os membros de um grupo se alternam ou se sucedem na consecução de um objetivo comum ou numa disputa: jogo de xadrez, corrida de revezamento, mesa-redonda”. No caso da conversação, há um revezamento de papéis entre falantes e ouvintes, composto por uma série de turnos intervindo entre os interlocutores.

Quanto às tipologias, o autor afirma que num turno nuclear, o falante desenvolve o tópico discursivo por meio da veiculação de informações, havendo um valor referencial em atos de fala que compõem seu turno. Os turnos inseridos, por sua vez, não necessariamente desenvolvem o tópico discursivo e têm a função de monitorar, fiscalizar ou acompanhar as palavras do locutor (GALEMBECK, 1997).

Nesse sentido, o papel do falante analisado neste estudo é direcionado por turnos inseridos pelo seu interlocutor, sobretudo na qualidade de repórter, que conduz o tópico discursivo e opera numa relação de assimetria, em que o presidente profere os turnos

nucleares. No entanto, no caso de coletivas e pronunciamentos à imprensa, com alguns de seus interlocutores compostos por apoiadores, expectadores de rádios ou programas de televisão, internautas e governantes – como será observado mais adiante no Quadro 2, na contextualização dos trechos analisados – a relação de assimetria é ainda mais evidente, pois o par conversacional é composto por locutor e audiência, a qual não emite turnos inseridos ou nucleares.

Partindo desses pressupostos, na análise das falas do presidente brasileiro aqui proposta, serão considerados os turnos nucleares emitidos pelo político enquanto falante e relacionados ao tópico discursivo da pandemia do coronavírus no país. Portanto, haverá enfoque no par entrevistado-audiência levantado por Fávero (2000), no que concerne aos seus papéis sociais e à necessidade de atuação do falante sobre o interlocutor mediante ao tópico.

A seguir, apresentamos as falas contextualizadas de Jair Bolsonaro e tecemos análises com relação aos recursos por ele empregados.

## 6 ANÁLISE DE FALAS DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO ACERCA DO INÍCIO DA PANDEMIA

Partindo dos pressupostos da AC mencionados ao longo das sessões anteriores – a preservação de face por meio de estratégias de polidez, os marcadores conversacionais e as relações entre os pares conversacionais – a análise proposta neste trabalho trata de falas do presidente Jair Bolsonaro divulgadas pela mídia na fase inicial da pandemia de covid-19 no Brasil entre os meses de março e abril de 2020.

O presidente foi entrevistado semanalmente por diversos repórteres, os quais tiveram como tópico discursivo principal, ao longo de 2020, a pandemia. Desde as medidas iniciais de prevenção tomadas pelas autoridades de saúde mundiais e nacionais em janeiro de 2020, o presidente adotou uma postura minimizadora da gravidade da doença e demonstrou atitudes e comportamentos contrários a essas orientações. Dessa maneira, envolveu-se em discursos polêmicos proferidos em entrevistas, coletivas, pronunciamentos e *lives*, nas quais, não somente por meio de escolhas linguísticas, mas de atitudes desconsiderando a proteção contra o vírus, como aglomeração de pessoas, apertos de mão, não uso ou uso inadequado de máscara de proteção, foram recursos por ele adotados para demonstrar incredulidade em relação ao problema vigente.

Visando a apresentar uma breve análise de suas escolhas linguísticas em relação ao tópico discursivo exposto com base nos conceitos da AC apresentados, são analisadas nove frases selecionadas e publicadas em 1 de maio de 2020 pelo *website* UOL Notícias na seção de saúde, proferidas por Bolsonaro entre o período de 9 de março a 28 de abril. Tal compilação foi utilizada como referência neste estudo, justamente por conter um histórico de manifestações do presidente mediante o tópico discursivo em evidência mundial, que repercutiram nacionalmente e culminaram em reações de desaprovação por parte de sua audiência, devido ao teor despreocupado, banalizador e até mesmo pejorativo com relação à situação.

Cabe ressaltar que no período em que as falas foram proferidas, o país ainda contava com pouco mais de 5 mil mortes pelo vírus e tal problema não foi colocado em primeiro plano pelo governo. À época, Bolsonaro enfrentava o envolvimento de seus filhos, também políticos, em esquema de divulgação de ataques e *fake news* na internet, além da crise econômica que se instaurava como consequência do distanciamento social e a paralisação das atividades comerciais.

Naquele momento de enfrentamento inicial, pouco se conhecia sobre a dimensão do problema, mas já se evidenciava seu alastramento em países europeus e as consequências de ordem econômica e sanitária já eram previstas, sendo os órgãos de saúde os principais atuantes nas orientações de combate à pandemia. Tendo isso em vista, o presidente demonstrou em suas falas a incredulidade na dimensão da pandemia e a persistência em negá-la como um problema a ser priorizado por medidas governamentais.

Com base nas informações fornecidas na publicação, o Quadro 2 foi organizado em ordem cronológica, conforme apresentado no *website* de origem, e traz, além dos trechos, uma breve explanação do momento em que foram emitidos.

**Quadro 2:** Comentários do presidente Jair Bolsonaro sobre a pandemia entre os meses de março e abril de 2020

<b>Data</b>	<b>Fala do presidente</b>	<b>Contexto</b>
09/03/20	Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus. Então talvez esteja sendo potencializado até por questão econômica, mas acredito que o Brasil, não é que vai dar certo, já deu certo.	Pronunciamento em evento com a comunidade brasileira em Miami, num momento em que registravam mundialmente 3.000 pelo coronavírus.
15/03/20	Não podemos entrar em uma neurose como se fosse o fim do mundo. Outros vírus mais perigosos aconteceram no passado e não tivemos essa crise toda. Com toda certeza há um interesse econômico nisso tudo para que se chegue a essa histeria.	Em entrevista à CNN Brasil, após participar de atos pró-governo e com vários membros de sua comissão contaminados.
17/03/20	Esse vírus trouxe uma certa histeria. Tem alguns governadores, no meu entender, posso até estar errado, que estão tomando medidas que vão prejudicar e muito a nossa economia.	Em entrevista à rádio Super Tupi, prestes a completar 65 anos e a celebrar em uma "festinha tradicional".
20/03/20	Depois da facada, não vai ser gripezinha que vai me derrubar, não, tá ok? Se o médico ou o Ministério da Saúde recomendar um novo exame, eu farei. Caso contrário, me comportarei como qualquer um de vocês aqui presentes.	Após entrevista coletiva ao lado do ex-ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta.
27/03/20	Se for todo mundo com coronavírus, é sinal de que tem estado que está fraudando a causa mortis daquelas pessoas, querendo fazer um uso político de números. [...] Em São Paulo não estou acreditando nesses números.	Em entrevista na TV Bandeirantes, duvidando do número de mortes e em meio à subnotificação de dados sobre a doença.
29/03/20	Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra, não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia.	Em coletiva após passeio por Brasília ao lado de apoiadores, contrariando as orientações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial de Saúde.
12/04/20	Parece que está começando a ir embora essa questão do vírus, mas está chegando e batendo forte a questão do desemprego.	Em <i>live</i> com lideranças religiosas, após o país atingir mil mortos pela doença.
20/04/20	Ô, ô, ô, cara. Quem fala de... eu não sou coveiro, tá?	Em coletiva, interrompendo um jornalista em frente ao Palácio do Planalto, o qual se referia ao número de mortos pelo coronavírus.
28/04/20	E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre.	Em entrevista coletiva, após 5 mil mortes registradas no país.

**Fonte:** Tajra (2020)

Nas falas compiladas pelo referido *website*, é possível perceber em suas contextualizações, que estas aconteceram predominantemente em entrevistas concedidas a jornalistas, transmitidas por redes de televisão e rádio: CNN (15/03/2020), Rádio Super Tupi (15/03/2020) e TV Bandeirantes (15/03/2020), ou de maneira coletiva, na qual o presidente se dispõe publicamente aos questionamentos de repórteres representando seus veículos de imprensa, como nos dias 20/03/2020, 29/03/2020, 20/04/2020 e 28/04/2020. Ainda, no dia 09/03/2020, o trecho em análise foi retirado de um pronunciamento do político em um evento internacional e no dia 12/04/2020, de uma *live* transmitida *online*.

É importante ressaltar que, no caso das entrevistas coletivas ou não, ambas são guiadas por repórteres, sendo a presença do entrevistador demarcada por turnos inerentes, os quais possuem a função de conduzir o tópico discursivo central deste estudo. Já nos pronunciamentos e *live*, também utilizados neste *corpus*, os turnos inerentes são praticamente ausentes, uma vez que estes gêneros são conduzidos pelo próprio falante e não se estabelecem pelo revezamento de turnos do par entrevistador-entrevistado. Desse modo, os turnos inerentes não compuseram esta análise, sendo considerados os turnos nucleares do presidente, ou seja, falas de valor referencial acerca do tópico discursivo da pandemia do coronavírus no contexto nacional em eventos interacionais da esfera jornalística (GALEMBECK, 1997).

Assim, ao observar o par interacional entrevistado-audiência e a relação de assimetria que se estabelece nos eventos interacionais onde ocorreram as falas (FÁVERO, 2000), observamos adiante o papel social do falante e sua necessidade de preservação da imagem pública, por meio de estratégias conversacionais. Em um primeiro momento, no que tange à questão da face, é possível observar a preservação da face positiva do presidente, utilizada para reforçar sua imagem pública, sobretudo entre seus apoiadores, que concordam com sua descrença em evidências científicas acerca do tópico discursivo, tanto com relação à seriedade da pandemia, quanto aos dados consolidados a partir de seus efeitos no país. Visando à aceitação pública de seus argumentos, o presidente mantém, ao longo dos dois meses analisados, uma postura constante, a qual é ameaçada pelos fatos apresentados pelos órgãos responsáveis.

Por esse viés, em dois momentos distintos, o presidente ameaça a face negativa de seu ouvinte, ao proferir questionamentos ou refutações em seu turno de fala, como é o caso de “*Depois da fachada, não vai ser gripezinha que vai me derrubar, não, tá ok?*”, em 20 de março e em “*Ó, ô, ô, cara. Quem fala de... eu não sou covão, tá?*”, em 24 do mesmo mês. Com o uso da expressão de confirmação ‘tá’ ou de seu bordão ‘tá ok’ de modo interrogativo, Bolsonaro tende a discordar do que foi proferido no turno de seu entrevistador, não respondendo, de fato, ao questionamento proposto. Dessa maneira, conforme afirmado por Kerbrat-Orecchioni (2006), o político escapa da imposição de seu interlocutor e, ainda, evita uma participação mais direta por meio de turnos nucleares sobre o tópico discursivo em foco.

Quanto à estratégia de polidez, na fala do dia 20 de março, Bolsonaro demonstra sua polidez positiva em “*Caso contrário, me comportarei como qualquer um de vocês aqui presentes*”, ao se colocar como um de seus ouvintes e promover uma aproximação a estes falantes, enquanto alguém que, mesmo no cargo de presidente do país, também está sujeito ao vírus (GUIMARÃES, 2010).

Apesar desse caso de proximidade com seu expectador, os MCs presentes em outros trechos também indicam estratégias de distanciamento do falante com seu público e rejeição aos fatos relacionados à pandemia. No dia 17 de março, ao afirmar que a ação dos governadores afeta negativamente a economia brasileira, o presidente emprega um MC de rejeição que neutraliza sua crítica ao dizer “*posso até estar errado*”, buscando flexibilizar sua colocação perante seus ouvintes governadores, que possivelmente discordariam desse pronunciamento.

No dia 12 de abril, ao contrastar a pandemia com outro problema nacional de diferente ordem – o desemprego – Bolsonaro afirma que a preocupação com o vírus está cedendo espaço para esta outra questão e, embora utilize a impessoalidade no emprego do MC de distanciamento “*parece que*”, não apresenta, em seu turno de fala, respaldos para tal perspectiva de recuo do vírus.

Nesses casos em que os MCs evidenciaram o distanciamento do presidente de seus interlocutores, as falas aconteceram, respectivamente, em entrevista conduzida por um repórter de rádio e em uma *live*. É possível constatar que, independentemente de um impacto direto de turnos conversacionais estabelecidos pela presença de um interlocutor – no caso, o repórter – ou ao proferir falas sobre o mesmo tópico discursivo em *live*, na qual a audiência não estabelece turnos inerentes, o político emprega expressões linguísticas neutralizadoras de sua responsabilidade enquanto falante e a posição social que ocupa.

No que concerne aos MCs que marcam maior envolvimento do falante, é possível observar marcadores de opinião e *hedges* nas falas do presidente. Com relação ao primeiro tipo de MC, Bolsonaro marca a sua opinião em expressões utilizadas nos dias 09, 17 e 27 de março, em “*acredito*”, “*no meu entender*” e “*não estou acreditando*”, respectivamente. Nos dois primeiros casos, o presidente demonstra sua crença numa suposta superdimensão do problema e reprova a atitude dos governadores mediante ao avanço da

pandemia. Embora no último trecho expresse descrença às estatísticas do número de mortes no estado de São Paulo, em todos os casos, o presidente expressa sua opinião em concomitância a evidências já constatadas por órgãos de saúde e instituições de pesquisa científica sobre a realidade da pandemia em andamento. Esses MCs são empregados pelo falante com o intuito de expor sua opinião e preservar sua autoimagem pública entre seus ouvintes. De acordo com Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 307), MCs construídos com verbos de valor cognitivo ou de percepção (*acho que, creio que, percebo que* e assemelhados) “reafirmam a presença e voz do falante, trazem-no para a situação discursiva, apresentando sua opinião”.

Já no dia 15 de março, o tópico relacionado à supervalorização da pandemia aparece na fala do presidente e é referido como “*neurose*” e “*histeria*”, sendo comparado a vírus anteriores mais perigosos. Nessa fala, Bolsonaro afirma, enfatizando sua opinião pelo marcador de opinião “*com toda certeza*”, que a importância dada à pandemia é um indício de interesse econômico.

Nas quatro falas em que os MCs de opinião aparecem, vinculadas a um pronunciamento e entrevistas, é evidente, de modo geral, que a opinião de Bolsonaro vai contra instâncias que veiculam informações acerca do mesmo tópico discursivo, ou seja, os órgãos de saúde e as instituições de pesquisa científica. Nesse caso, o valor referencial de especialistas no assunto, cujo papel social é de informar a população nacional sobre o tópico discursivo, acaba sendo contraposto por falas compostas de opiniões próprias e que não representam devidamente o papel do político em vista de seu cargo.

Há, ainda, o emprego do MC *hedge* “talvez” no trecho “*Então talvez esteja sendo potencializado até por questão econômica*”. Na visão de Rosa, os *hedges*: “Encontram-se semeados no discurso, muitas vezes em posição parentética, e abrangem diferentes formas estereotipadas. São advérbios, locuções adverbiais, expressões verbais, pequenas frases, etc., que introduzem um grau de incerteza ou de imprecisão nos enunciados em que ocorrem” (ROSA, 1992, p. 49).

Galembeck (1999, p. 187) assevera que os *hedges* que expressam incerteza são expressões do tipo “talvez, quem sabe, sei lá, não sei” e similares, as quais “diminuem a força ilocutória dos enunciados opinativos e, assim, fazem com que o locutor não se veja tão comprometido com os juízos emitidos”. Igualmente aos *hedges* que indicam planejamento verbal, os *hedges* que denotam “incerteza ou imprecisão ocupam uma posição parentética nos enunciados”.

Observamos, então, no trecho do dia 09 de março, a estratégia de distanciamento do presidente enquanto locutor e sua opinião marcada por meio de verbo em primeira pessoa em “*Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus*”. Em seguida, o presidente muda de estratégia e passa a se envolver no tópico, conforme assinalamos no trecho “*Então talvez esteja sendo potencializado até por questão econômica, mas acredito que o Brasil, não é que vai dar certo, já deu certo*”, em que o MC *talvez* demonstra incerteza e parcializa um discurso minimizador da pandemia, no intuito de flexibilizar medidas preventivas para a continuidade das atividades econômicas e retomar a questão da supervalorização do problema. Trata-se de um *hedge* da força ilocutória, pois, de acordo com Rosa (1992, p. 39), “[...] os *hedges* da força ilocutória abrangem vários verbos e advérbios que diluem ou tornam ambígua a força ilocutória do enunciado, como, por exemplo, os advérbios *realmente, certamente e talvez*”.

Além dos MCs observados, outros recursos linguísticos utilizados por Bolsonaro remetem ao polo polêmico na relação entre o par entrevistado-audiência típico de entrevistas jornalísticas, levantado por Fávero (2000). Reforçando postura minimizadora da pandemia, o presidente emprega frases de conhecimento comum nos dias 15: “*como se fosse o fim do mundo*”, e 29 de março: “*todos nós vamos morrer um dia*”. Nos dois momentos, a fala do presidente reforça aspectos por ele defendidos em torno do tópico discursivo em foco, abrandando, novamente, a gravidade representada pela propagação do coronavírus e menosprezando o crescente número de mortes.

Já na última fala apresentada pelo *website*, do dia 28 de abril, o presidente demonstra, por meio de um trocadilho com seu nome, indiferença pelos desdobramentos do tópico discursivo, ao abordar o número de mortes pelo coronavírus. Ao proferir “*eu sou Messias, mas não faço milagre*”, Bolsonaro coloca sua imagem ao lado de valores cristãos e declara sua ausência de responsabilidade com a pandemia. Sobretudo nesse enunciado, é evidenciada a falta de preocupação por parte do político com regras sociais vinculadas à polidez, o que aponta para uma ação descompromissada com padrões que corroboram a sua imagem pública.

Considerando-se que, desde sua campanha eleitoral ao cargo em 2018, o presidente já demonstrava não se envolver em questões de âmbito nacional, a exemplo dos debates eleitorais de segundo turno, nos quais não esteve presente, o político já utilizava estratégias de preservação da face como forma de se distanciar de questionamentos de seus interlocutores. Aliado a esses mecanismos, por meio de pronunciamentos acerca de tópicos discursivos variados desde o início de seu mandato presidencial, Bolsonaro lançou mão da polêmica como recurso retórico, não se apoiando em evidências científicas, mas se embasando em discursos de cunho conservador, religioso e reacionário (PIOVEZANI, 2019).

Assim, retomamos o fato de que a comunicação é uma atividade intencional, com um objetivo específico, a qual requer o uso adequado da linguagem e o conhecimento das regras sociais que regem a preservação da imagem. Mantendo sua imagem de “celebridade midiática” (PIOVEZANI, 2019, p. 386), Bolsonaro não agiu diferentemente em seus proferimentos acerca da pandemia, demonstrando por meio dos recursos de linguagem apontados em cada uma das nove falas analisadas neste estudo, seu teor autoritário e o predomínante distanciamento do tema, deixando aos seus interlocutores a interpretação de seus atos e promovendo a banalização do mal, ao ignorar seu papel social diante da necessidade de atuação sobre o tópico conversacional eminente.

O conceito de banalização é abordado por vários outros estudos, a destacar o termo cunhado por Hannah Arendt de “banalização do mal”. Tendo vivenciado as atrocidades do nazismo, a estudiosa se referiu ao amparo no princípio de legalidade, a fim de se realizar atos que não garantem o bem do próximo, o que, no caso, pode ser interpretado por práticas nazistas desumanas (LIMA, 2020). Dessa maneira, a postura de Bolsonaro em relação ao coronavírus, com a negação constante do problema, bem como o distanciamento da responsabilidade pelo combate à pandemia, expressos em seu texto conversacional, possivelmente afetou o enfrentamento da doença por parte de seu público, os interlocutores nesta perspectiva analítica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas apresentadas neste estudo aconteceram em meio a um momento de tensão mundial e tiveram como enfoque o posicionamento do presidente brasileiro Jair Bolsonaro acerca do tópico discursivo da pandemia do coronavírus. A partir da cronologia das falas ao longo dos meses de março e abril de 2020 compiladas em matéria publicada pelo *site* UOL, com o país registrando os primeiros efeitos da pandemia, o presidente demonstrou, nos textos analisados, uma postura despreocupada, descrente e minimizadora do problema.

Em aspectos levantados por meio da análise de estratégias e marcadores linguísticos pautada na AC, foi possível evidenciar que o político, mediante fatos confirmados por meio da ciência e da pesquisa, defendidos por especialistas na área da saúde e órgãos de dimensão nacional e mundial competentes, ainda assim, buscou enfrentar o problema por meio de estratégias de distanciamento, recursos de incerteza e retomada de frases e valores de outras instâncias, promovendo ao público, uma falsa noção de banalização do problema mundial eminente.

Vale ressaltar que as escolhas linguísticas adotadas ao proferir sua opinião contrária aos fatos, mantiveram sua autoimagem, sobretudo por meio de turnos nucleares de valor referencial sobre o problema. Nesse âmbito, evidenciou-se uma postura autoritária do político, uma vez que se manifestou sem a inserção de turnos inerentes, ou seja, sem a interação direta de seus interlocutores. Em algumas das falas, ainda, percebeu-se a ameaça de sua face positiva por meio do sarcasmo, crítica ou mesmo insulto de seu interlocutor ou de instâncias relacionadas aos fatos por ele refutados.

Por fim, é importante salientar que, de acordo com os resultados desta pesquisa, os procedimentos de preservação da face, de polidez, assim como os marcadores conversacionais empregados como formas de distanciamento e de envolvimento do falante com o tópico discursivo contribuíram para evidenciar sua postura de incredulidade acerca das estatísticas e orientações de órgãos de saúde nacionais e internacionais em relação ao enfrentamento da pandemia de COVID-19.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].
- BROWN, G.; YULE, G.. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
- BURGO, V. H.; STORTO, L. J.; GALEMBECK, P. de T. O caráter multifuncional dos marcadores de opinião “Eu acho que” e “I think” na fala dos presidentes Lula e Obama. *Domínios de Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 289-312, 2013.
- FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos), 1997. p. 33-54.
- FÁVERO, L. A representação da imagem pública nas entrevistas (SBPC 99). *Linha D'Água*, n. especial, p. 67-72, jan. 2000.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L CVO; AQUINO, Z. G. O. Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 4, n. 1, p. 67-77, 2000.
- GALEMBECK, P. de T. O Turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos), 1997. p. 55-79.
- GALEMBECK, P. de T. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, Dino. (org.) *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP (Projetos Paralelos), v. 2, 1999. p. 173-194.
- GOOGLE NOTÍCIAS. Coronavírus. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F01hd3f&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- GUIMARÃES, S.. *A construção de face e a (im)polidez linguística em entrevistas de Veja*. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2010.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.
- LIMA, S. A.. Uma análise da pandemia de coronavírus sob o enfoque da banalização do mal de Hannah Arendt. *Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, v. 6, n. 2, p. 22-37, 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/7108>. Acesso em: 21 out. 2021.
- LINS, M. da P. P.; MARCHEZI, N. M. Estratégias de Proteção de Face: uma análise de entrevistas do programa CQC. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 16., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. p. 553-561.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. Ed. Ática, 1991.
- PIOVEZANI, C. A retórica do mito: Uma análise do desempenho oratório de Bolsonaro na propaganda eleitoral. *Discurso & Sociedad*, n. 3, p. 383-410, 2019. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v13n03/DS13%283%29Piovezani.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

RODRIGUES, Â. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos), 1997. p. 13-32.

ROSA, M.de M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

SILVA, S. F. Debate de opinião: perspectiva discursiva em um contexto de ensino-aprendizagem do francês como a língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 24, p. 65-90, 2011.

TAJRA, A. *Todos nós vamos morrer um dia*: veja falas de Bolsonaro sobre o coronavírus. *UOL*, 1º maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/01/todos-nos-vamos-morrer-um-dia-as-frases-de-bolsonaro-durante-a-pandemia.htm>. Acesso em: 27 nov. 2020.



Recebido em 01/05/2021. Aceito em 09/11/2021.

**PROJETO  
RAÍZES:  
VIAS DE ACESSO  
AOS LETRAMENTOS  
COMUNITÁRIOS  
EM CONTEXTO  
QUILOMBOLA<sup>1</sup>**

**PROYECTO RAÍZES: VÍAS DE ACCESO A LA LITERACIDAD COMUNITÁRIA EN CONTEXTO  
QUILOMBOLA**

**PROJECT RAÍZES: MEANS OF ACCESS TO THE COMMUNITY LITERACY IN A QUILOMBOLA  
CONTEXT**

**Edinei Carvalho dos Santos\***

**Kleber Aparecido da Silva\*\***

**Rosineide Magalhães de Sousa\*\*\***

Universidade de Brasília

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do *Projeto Raízes: letramentos, educação e cultura*, desenvolvido com estudantes da escola Aleixo Pereira Braga I, instituição de ensino localizada no Quilombo Mesquita, comunidade negra rural situada em Goiás. O projeto buscou incorporar os letramentos comunitários ao contexto escolar, abordando temas sociais próprios da comunidade dos/as estudantes. Durante o projeto, desenvolvido por meio de oficinas de letramento, os/as estudantes tiveram a

---

<sup>1</sup> Este artigo representa um recorte da tese de doutoramento em Linguística do primeiro autor, orientada pelos professores Kleber Aparecido da Silva e Rosineide Magalhães de Sousa.

\* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Brasília - Distrito Federal/Brasil. Membro dos grupos de pesquisa GECAL e SOLEDUC, certificados pelo CNPq. E-mail: edineicarvalho@unb.br.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB) - Distrito Federal/Brasil. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto - São Paulo/Brasil. É líder do grupo de pesquisa GECAL, certificado pelo CNPq. E-mail: kleberaparecidodasilva@gmail.com.

\*\*\* Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), lotada no campus de Planaltina - DF, e no Programa de Pós-Graduação de Linguística (PPGL/UnB). Foi coordenadora institucional do PIBID Diversidade (UnB/CA-PES), de 2014 a 2018. É Pesquisadora do Observatório da Educação do Campo, da CAPES. É líder do grupo de pesquisa SOLEDUC, certificado pelo CNPq. E-mail: rosineide@unb.br.

oportunidade de falar, ler, escrever e interagir com os conhecimentos oriundos da cultura do entorno. A experiência indicou que o *Projeto Raízes* serviu como uma boa oportunidade para os/as alunos/as acessarem a cultura quilombola e os saberes afro-rurais silenciados no contexto escolar e interditados pelas estruturas de poder presentes na comunidade. Os resultados sinalizam para o fato de que, dentro de uma perspectiva sociocultural, sociolinguística e aplicada crítica, é possível articular temas comunitários aos conteúdos escolares, possibilitando o desenvolvimento de uma prática educativa socialmente mais democrática e inclusiva. Indicam, assim, que projetos de letramento, ao serem trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, constituem uma valiosa proposta de acesso a novas práticas de linguagem e letramento no âmbito da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Projeto Raízes*. Acesso. Letramentos. Quilombo Mesquita.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados del *Projeto Raízes: letramentos, educação e cultura* [Proyecto *Raíces: literacidades, educación y cultura*], desarrollado con alumnos de la escuela *Aleixo Pereira Braga I*, institución educativa ubicada en *Quilombo Mesquita*, comunidad negra rural situada en Goiás. El proyecto buscó incorporar literacidades comunitarias en el contexto escolar, abordando problemas sociales específicos de la comunidad de los estudiantes. Durante el proyecto, desarrollado a través de talleres de literacidad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hablar, leer, escribir e interactuar con los conocimientos de la cultura circundante. La experiencia indicó que el proyecto *Raízes* sirvió como una buena oportunidad para que los estudiantes accedan a la cultura *quilombola* y al conocimiento afro-rural silenciado en el contexto escolar e interceptado por las estructuras de poder presentes en la comunidad. Los resultados apuntan que, desde una perspectiva sociocultural, sociolingüística y crítica aplicada, es posible articular temas comunitarios a los contenidos escolares, posibilitando el desarrollo de una práctica educativa más democrática e inclusiva. Así, señalan que los proyectos de literacidad, al ser trabajados en una perspectiva interdisciplinar, constituyen una valiosa propuesta de acceso a nuevas prácticas lingüísticas y literacidad dentro de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Proyecto *Raízes*. Acceso. Literacidades. *Quilombo Mesquita*.

ABSTRACT: This article aims to present the results of the *Projeto Raízes: letramentos, educação e cultura* [Project *Raíces: literacy, education and culture*], carried out with students from *Aleixo Pereira Braga* school, an educational institution located in *Quilombo Mesquita*, a rural black community from Goiás, Brazil. This project aimed at including community literacies in the school context, considering specific social subjects from the students' community. The project comprised literacy workshops through which students could participate speaking, reading, writing and working together with knowledges from the surrounding culture. The experience indicated that Project *Raízes* was a good opportunity to students access the *quilombola* culture and the rural black community principles. The results showed that, based on a critical, socialcultural and sociolinguistic applied perspective, interchanging community subjects and school programmes is feasible, enabling the development of an educational practice more democratic and inclusive, regarding its social aspects. Furthermore, results indicate that literacy projects, when applied based on an interdisciplinary perspective, are a great means of access to new literacy and language practices in the community environment.

KEYWORDS: Project *Raízes*. Access. Literacy. *Quilombo Mesquita*.

## 1 INTRODUÇÃO

*Um pesar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamararr os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava.*  
(QUEIRÓS, 1997, p. 7)

Nesse trecho da obra *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, Bartolomeu Campos de Queiroz, recorrendo à sua memória de criança, narra o seu estranhamento com a notícia de que ia experimentar, pela primeira vez, um banco de escola. Ao mesmo tempo, lutando contra suas angústias de menino, relata a vontade de desatar os nós e entrar em acordo com os conhecimentos e as novas experiências do mundo escolar. De modo semelhante, a jovem quilombola Dandara, do Quilombo Mesquita, afirmou certa vez: “acho que as escolas quase não falam coisas assim importantes, elas passam mais coisas que a gente não leva pra vida, pra aprendizagem”. Por

esses exemplos, é possível perceber que há traços comuns entre a experiência narrada por Bartolomeu e a história de letramento vivenciada por Dandara; experiências e histórias marcadas pela percepção do distanciamento do mundo escolar em relação à vida e, ao mesmo tempo, marcadas pelo desejo de ir à escola e aprender coisas novas. Essas histórias, além de narrar os conflitos, as angústias e os desejos da infância, retratam eventos da vida cotidiana em comunidades onde crianças anseiam por “destramelar as janelas” do mundo e “espiar mais longe”.

Com base nessas reflexões, neste artigo apresentamos os resultados do “*Projeto Raízes: letramentos, educação e cultura*”. O projeto nasceu da necessidade de repensar a realidade educativa de estudantes da escola Aleixo Pereira Braga I, instituição pública de ensino situada no Quilombo Mesquita, comunidade negra rural localizada em Goiás. A educação escolar da comunidade, como revela Carvalho dos Santos (2020), ainda é marcada por uma educação linguística dissociada da realidade sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, na escola da comunidade, apesar do esforço das professoras quilombolas em manter uma educação próxima da realidade social dos/as alunos/as, o conhecimento cultural e do entorno comunitário ainda é ocultado pela lógica do currículo escolar, centrada em conteúdos hegemônicos, isto é, trabalhados dentro de uma perspectiva de escola fechada.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 12), a visão de uma “[...] escola vista como um espaço fechado preocupado exclusivamente com a homogeneização do indivíduo e das práticas sociais e a cristalização de um conhecimento produzido e distribuído de forma desigual na sociedade” pode ser problematizada e/ou confrontada por projetos alternativos, articulados pela concepção de uma ‘escola aberta’. A preferência por esse tipo de prática educativa, segundo as autoras, baseia-se na relação vida/escola, articulada em torno da defesa dos princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia, em busca de processos de mudança e emancipação social.

Com isso em mente, tomamos a iniciativa de organizar um projeto para a escola local, com a finalidade de resgatar as raízes ancestrais dos/das estudantes quilombolas e, ao mesmo tempo, promover o acesso a práticas contextualizadas de leitura e escrita. O propósito do *Projeto Raízes* foi, assim, contribuir com o resgate dos aspectos históricos, culturais e identitários vinculados ao Quilombo Mesquita e, ao mesmo tempo, promover o acesso, a difusão e a valorização de novas práticas letramento no âmbito comunitário. Para isso, foi necessário investir não só em eventos que promovessem os usos situados da leitura e escrita, como também em atividades culturais que incentivassem a participação social e o fortalecimento identitário dos/as alunos/as.

## **2 “NAS ESCOLAS, AS PROFESSORAS NÃO PODEM ENSINAR A CULTURA QUILOMBOLA”: A ORIGEM DO PROJETO RAÍZES**

As comunidades quilombolas, historicamente, continuam a resistir a um processo hegemônico de dominação, na tentativa de preservar sua história ancestral e seus modos culturais e fundamentais de vida. Nesse processo, elas encontram no espaço escolar um meio para promover e difundir a história e a educação cultural do seu povo, um direito social adquirido com muita luta e resistência (BRASIL, 2003). Apesar desse direito, na escola do quilombo, muitas crianças ainda enfrentam uma realidade de silenciamentos, de interdição e de apagamento de suas identidades e raízes culturais, conforme mostram os relatos a seguir:

**Quadro 1:** relatos sobre a educação na comunidade**Pesquisador: As crianças de hoje estão tendo conhecimento desse passado, dessa história bonita de educação, de leitura, de seu avô também?**

Eu tento passar, mas, assim, a escola, como eu já disse no início, a gestão não se aceita como quilombola, não aceita a origem e aí fica difícil de você transmitir (Professora Quilombola) (CARVALHO DOS SANTOS, 2020, p. 135).

Nas escolas, as professoras não podem ensinar a cultura quilombola aos alunos. São obrigadas a ocultar a sua identidade (Sandra Braga, liderança comunitária) (BRAGA, 2018).

Embora a escola esteja localizada em território quilombola, sua direção tem colocado muitas dificuldades à iniciativa de se oferecer uma educação consoante à especificidade do lugar. Na luta para a consecução de uma verdadeira escola quilombola, com currículo adaptado, bem como projeto pedagógico que respeite as especificidades do Kilombo, participam membros da associação do Quilombo e algumas professoras da própria comunidade. Essa luta se dá não só na vivência cotidiana, mas também na tentativa de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Municipal de Educação (PME) de acordo com interesses quilombolas. As resistências referidas acima são devidas a fatores políticos e atuação de pessoas e entidades opositoras ao Kilombo e que, na maioria das vezes, têm interesse nas terras quilombolas (CVN, 2017, p. 149)<sup>2</sup>.

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 135), CVN (2017, p. 149) e Braga (2018)

Esses relatos mostram como a escola, a principal agência de letramento da comunidade, ainda insiste em práticas educativas desenvolvidas de modo distante do universo social, histórico, político e cultural dos estudantes. Ao focar essas abordagens, a escola não só contribui com formas de aculturação, como também para a discriminação, a marginalização e o silenciamento dos/as estudantes no contexto de sala de aula. Tal realidade aponta para a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas do domínio escolar e os letramentos sociais e vernaculares vinculados à realidade sociocultural e imediata dos alunos (SANTOS, 2014). Partindo dessa realidade, propusemos à escola o projeto de letramento *Raízes: letramentos, educação e cultura*, com o objetivo de difundir a cultura afro-rural do Quilombo Mesquita, com vistas à promoção da educação quilombola e, em consequência, à promoção e ao fortalecimento dos saberes e letramentos da comunidade.

### 3 PRINCÍPIOS E METODOLOGIA DO PROJETO

O projeto seguiu um caráter sociocultural, sociolinguístico e aplicado crítico, pautando-se também pelos princípios da interculturalidade e da (re)existência. Para isso, levamos em conta os letramentos da comunidade, fundamentados na ideia de uma educação linguística crítica. Em outras palavras, pauta-se na ideia de que “[...] ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implementar uma postura crítica, de constante questionamento de certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e intocabilidade dos dogmas”, bem como de “[...] proporcionar aos aprendizes capacidades de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111-2).

As atividades do projeto seguiram, portanto, uma concepção de educação crítica transformadora (FREIRE, 1987), buscando promover o acesso à leitura do contexto social e cultural dos estudantes quilombolas, visando intervir nessa realidade com vistas a transformá-la. O projeto reconhece, assim, que o letramento não se traduz apenas na apropriação e na decodificação de símbolos gráficos, mas também nas diferentes maneiras de ler, de se conscientizar e de intervir no mundo. Em outras palavras, isso significa “[...] assumir posturas morais e críticas a fim de melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

<sup>2</sup> CVN - Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito Federal e Entorno.

O projeto apoiou-se, ainda, na teoria sociocultural, que “[...] localiza os processos de aprendizagem no contexto de participação em atividades sociais, pondo atenção na construção do conhecimento mediado por diferentes perspectivas, saberes e habilidades fornecidas pelos participantes em eventos de interação” (KALMAN, 2003, p. 41). Nesse sentido, o foco das atividades do projeto não foram os gêneros escolares. Na contramão dessa postura, procuramos trabalhar a leitura, a escrita (e outras semioses) como prática social, bem como as noções sociolinguísticas de acesso e disponibilidade.

Segundo Kalman (2010), a partir da sociolinguística surgiu o interesse dos pesquisadores sobre quem lê e o que se lê e se escreve, para quem se lê e se escreve e em que contexto se lê e se escreve. Nesses termos, dentro do âmbito da sociolinguística, os estudos procuram “[...] levar em conta o que pensamos acerca da língua escrita, e não só o que fazemos com ela, com a hipótese de que nossas ideias sobre a cultura escrita e os contextos nos quais a utilizamos influem no uso que lhe damos” (KALMAN, 2010, p. 126). A partir dessa realidade, surgiram conceitos seminais no campo dos estudos do letramento, como eventos de letramento – baseados na ideia sociolinguística dos *eventos de fala* –, e, por extensão, práticas de letramento.

Além desses conceitos, no âmbito dos estudos sociolinguísticos, outros conceitos são fundamentais para entender o processo de apropriação da leitura e da escrita, como as noções de *acesso* e *disponibilidade*. O acesso está relacionado às condições sociais para fazer uso e se apropriar das práticas de leitura e de escrita. A disponibilidade está ligada às condições materiais que fomentam a execução de tais práticas. Nesse sentido, como assinala Kalman (2003), o acesso se refere à “[...] oportunidade tanto para participar em eventos da língua escrita (situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores) como para aprender a ler e escrever”. Já a “[...] disponibilidade denota a presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição (biblioteca, pontos de venda de livros, revistas, diários, serviços de correio, etc.)” (KALMAN, 2003, p. 39). Como se vê, tais conceitos são essenciais para o processo de interação das pessoas em torno da cultura escrita, bem como para compreender as diferentes formas de acesso e participação na cultura letrada.

O projeto também seguiu pelos caminhos da (re)existência dentro de uma perspectiva intercultural. Conforme analisa Gomes (2017, p. 43), os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos: “No contexto da atual educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência: ou seja, em ausências”. Assim sendo, para uma pedagogia da (re)existência, os projetos educativos devem ser pensados sempre em respeito à especificidade étnico-cultural das comunidades, assim como no reconhecimento e na valorização de sua diversidade cultural, pautando-se pelos princípios da interculturalidade. Araújo e Nazareno (2013, p. 278), refletindo sobre essa postura, afirmam que

[...] a interculturalidade possui, por um lado, um caráter marcadamente político, de reivindicações que buscam resgatar a dignidade dos povos indígenas e afrodescendentes. Além disso, por outro lado, possui um caráter de relevância social e epistemológica que procura demonstrar como seus saberes podem e devem ser trazidos à tona, pois são saberes que fazem parte do cotidiano das comunidades indígenas e dos afrodescendentes. A armação da pertinência destes saberes ocorre não mais desde uma perspectiva hierarquizada e subalternizadora, mas em condições verdadeiramente de diálogo com outros saberes, principalmente com o científico.

Nesse contexto, trabalhar a afirmação de outros saberes por meio da interculturalidade representa “[...] o resgate e a valorização de saberes que foram violentamente silenciados ao longo do penoso processo de colonização, no qual uma espécie de racionalidade abissal e unidimensional foi imposta” (ARAÚJO; NAZARENO, 2013, p. 276). Ainda conforme Araújo e Nazareno (2013), por meio da interculturalidade e do reconhecimento e respeito às diferenças, a tensão entre centro e periferia faz surgir a possibilidade de uma ruptura com o pensamento ocidental unidirecional, criando novos espaços de interação e trazendo à superfície formas de conhecimento historicamente negligenciadas e subalternizadas.

Em relação à metodologia, o projeto foi desenvolvido por meio de oficinas de letramento, entendidas aqui como práticas de leitura, escrita e outras semioses, historicamente situadas, voltadas para a ação-reflexão-ação em torno da realidade sociocultural. O projeto

contou com a colaboração da professora de Língua Portuguesa e de 31 alunos/as do oitavo ano do Ensino Fundamental<sup>3</sup>. Contou ainda com apoio de moradores e lideranças conhecedores da história e da vida cotidiana do quilombo. As oficinas de letramento envolveram um conjunto de atividades: leitura e produção de textos associados à realidade da comunidade, mapeamento do perfil dos estudantes, saída de campo, entrevista, criação de protótipo de site e avaliação da experiência vivida. Abaixo segue um quadro com uma lista das oficinas.

**Quadro 2:** oficinas de letramento do Projeto Raízes

OFICINAS DE LETRAMENTO	
<b>Objetivo:</b> aproximar o conhecimento escolar dos saberes comunitários, integrando letramentos e a cultura da comunidade.	
DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	
<b>Oficina 1</b>	Levantamento das expectativas de aprendizagem. Leitura de narrativa local sobre a comunidade e mapeamento do perfil sociolinguístico e letrado dos/das estudante.
<b>Oficina 2</b>	Leitura e discussão do texto “Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões”.
<b>Oficina 3</b>	Produção de pinturas e simbologias relacionados à cultura africana e à cultura local. Elaboração e criação de roteiro de entrevista.
<b>Oficina 4</b>	Saída de campo, visita guiada ao Espaço de Memórias da comunidade e entrevista com liderança comunitária.
<b>Oficina 5</b>	Criação de site com as memórias e atividades do projeto.
<b>Oficina 6</b>	Relatos da experiência vivida.

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 138)

Na sequência, descrevemos as oficinas de letramento, tecendo algumas reflexões sobre os objetivos alcançados.

#### 4 LEVANTAMENTO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

A primeira atividade do projeto consistiu na escuta dos estudantes. Para isso, apoiamo-nos no conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível (PCS) (BORTONI-RICARDO, 2003). A PCS pressupõe o uso da fala e da interação em sala de aula e a ruptura da cultura do silêncio. Nesse processo, consideramos a fala dos/as educandos/as como um importante fator do processo de ensino-aprendizagem, ouvindo suas expectativas em relação à aprendizagem significativa, conforme ilustra o quadro apresentando a seguir.

*Pesquisador: Hum, então você tem muitos livros em casa, né? (referindo-se ao participante 1). E você (referindo-se ao participante 2), tem muitos livros em casa?*

*Aluno(a) 1: Tem sim, geralmente tem história em quadrinhos né, gibi, até revistas.*

<sup>3</sup> A seleção dos participantes levou em conta o critério de disponibilidade. “Por critério de disponibilidade estamos considerando a disposição das pessoas em participar voluntariamente da pesquisa, atendendo a questões como: objetivos, tempo, horários e datas do processo investigativo” (SANTOS, 2014, p. 98).

---

**Pesquisador:** *Se fosse pra fazer algo aqui pra escola, de leitura, de escrita, o que te motivaria a ficar centrado na leitura e na escrita, o que vocês gostariam de ver aqui dentro da escola?*

*Aluno(a) 1:* Arte.

*Aluno(a) 2:* É, arte.

**Pesquisador:** *Você falou que voltando pro passado, mais o que você gostaria de aprender no presente?*

*A3:* Igual você perguntou hoje sobre o quilombo, a professora não passou isso, então a gente não sabia responder, né, o que é um quilombo. A gente mora no quilombo e não sabe o que é um quilombo. Não sabe responder essa pergunta, eu acho que essa é a realidade, nós teríamos que saber, né.

**Pesquisador:** *Se a escola trabalhasse um pouco mais dessas tradições, vocês se motivariam?*

*Aluno(a) 2:* Motivaria muito!

**Pesquisador:** *pra vocês, qual seria a alternativa para esses deveres?*

*Aluno(a) 2:* ((silêncio)) Não entendi, como assim.

**Pesquisador:** *Se, por exemplo, para substituir os deveres, já que vocês, a maioria, não gostam?*

*Aluno(a) 1:* Sair para a gente conhecer um laboratório de ciências.

**Pesquisador:** *Não tem muitas saídas?*

*Aluno(a) 2:* Não! Eu não conheço nenhum laboratório.

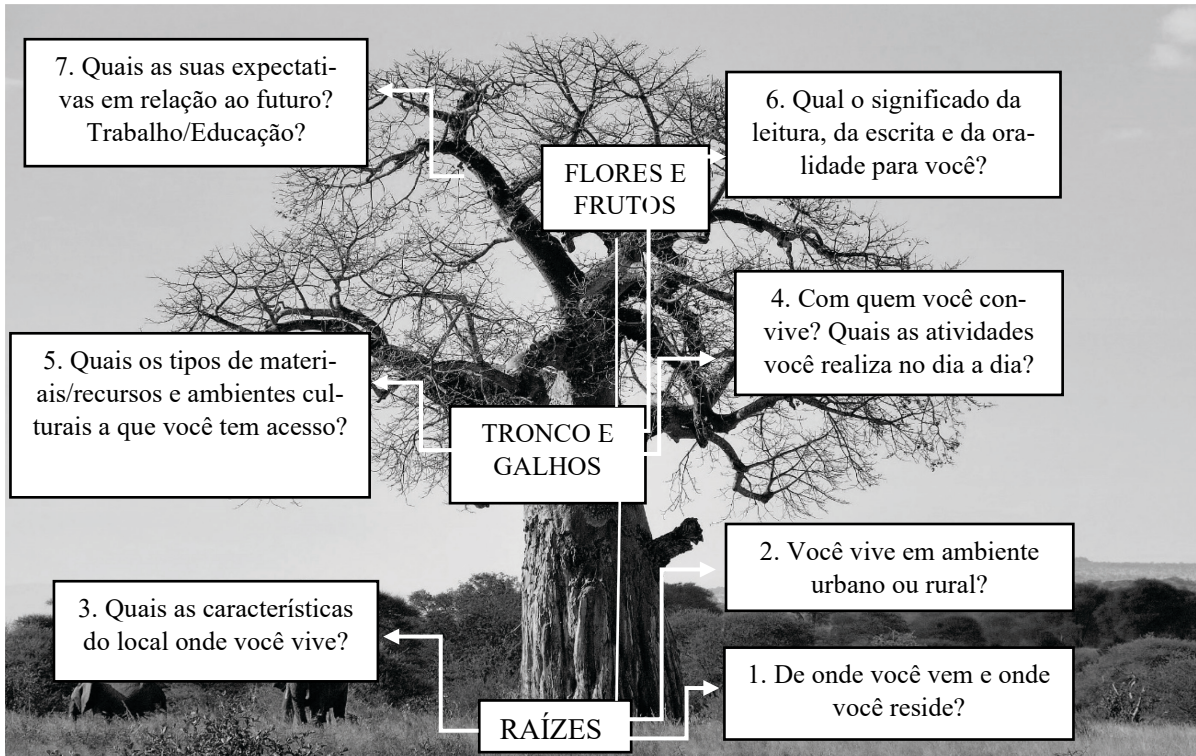
---

Após levantar essas expectativas, reorganizamos as atividades do projeto e reunimos as necessidades dos estudantes em três eixos de atuação: 1) trabalho com diversidade de textos e múltiplas linguagens; 2) ensino-aprendizagem da história e da cultura local; 3) saídas de campo para conhecer outros espaços sociais. Tais eixos visavam, entre outros objetivos pedagógicos, trabalhar com a diversidade de experiências letradas e de visões de mundo dos/as alunos/as, estimular o contato com temas ligados à realidade socio-cultural, bem como conhecer outros espaços educativos, mobilizando conhecimentos que ultrapassam aqueles abordados em sala de aula.

## 5 LEITURA DE NARRATIVA LOCAL E MAPEAMENTO DO PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO

Na oficina 1, com o objetivo de retomar as experiências históricas e socioculturais vivenciadas pela população negra do Quilombo Mesquita, levamos para reflexão em sala de aula o texto “Memórias Quilombolas” (Cf. CARVALHO DOS SANTOS, 2020), narrativa produzida por seu Toco, lavrador e morador da comunidade. Em sua narrativa, seu Toco relembra a origem e o passado do

quilombo, o tempo de festas, de estudos, bem como as tradições culturais da região. O texto serviu como elo motivador para a construção do perfil sociolinguístico dos/as estudantes. Para isso, propusemos a atividade “Minhas Raízes”, na qual os alunos deveriam responder a uma sequência de perguntas, utilizando como fonte de inspiração a estrutura do baobá, árvore que representa a cultura, a resistência e as raízes africanas.



**Figura 1:** roteiro - levantamento do perfil sociolinguístico

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 140)

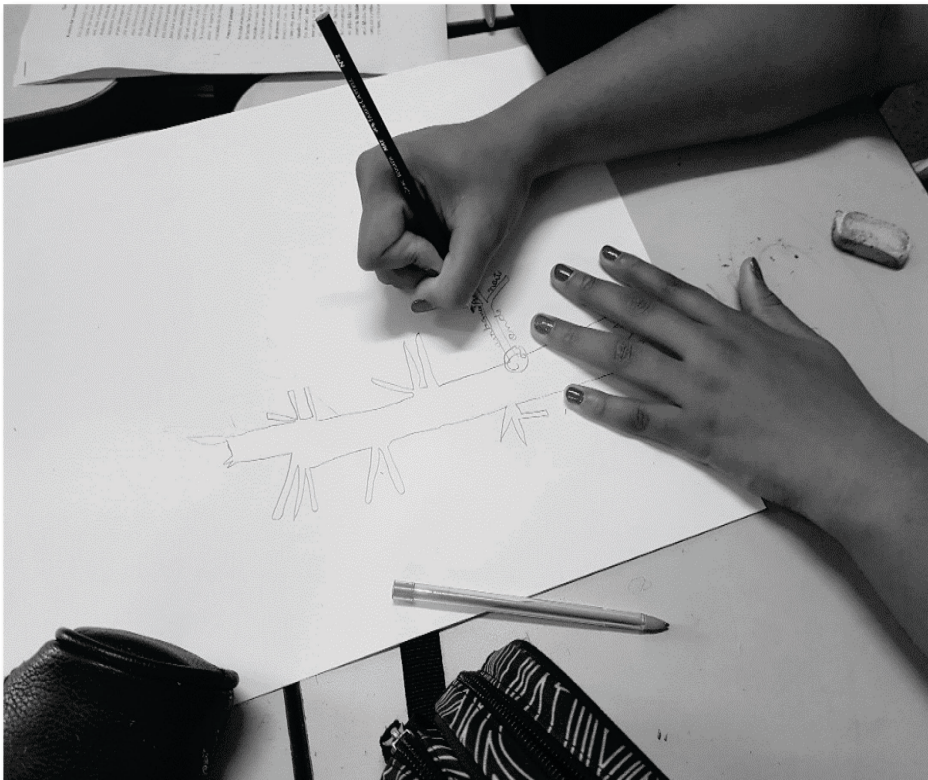
A oficina foi pensada com a finalidade de propor uma reflexão coletiva sobre a história de origem e os antecedentes sociolinguísticos e culturais da turma. Com esse objetivo, os alunos responderam a um conjunto de perguntas, envolvendo as seguintes informações: local de nascimento e residência, características do local de origem, modalidades de acesso a recursos e ambiente culturais, rede de apoio familiar. A atividade envolveu ainda informações sobre eventos da vida cotidiana, concepções de leitura, escrita e oralidade, e expectativas em relação ao futuro e ao trabalho.

Na sequência, nas figuras 2 e 3, apresentamos o momento da produção escrita e multimodal “Minhas Raízes”, realizada pelos os/as alunos/as após a leitura reflexiva do texto “Memórias Quilombolas”.



**Figura 2:** alunos construindo o perfil sociolinguístico

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 141)



**Figura 3:** aluna construindo o perfil sociolinguístico

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 141)

**Quadro 3:** Perfil sociolinguístico e letrado dos alunos

QUADRO 3: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO E LETRADO DOS ALUNOS DO 8º- ESCOLA ALEIXO PEREIRA BRAGA I							
Número:	1. De onde você vem e onde você reside?	2. Você vive em ambiente urbano? Quais as características?	3. Você vive em ambiente rural? Quais as características?	4. Com quem você convive? Quais as atividades que você realiza?	5. Quais tipos de materiais/recursos e ambientes culturais você tem acesso?	6. Qual o significado da leitura, da escrita e da oralidade para você?	7. Quais as suas expectativas em relação ao futuro?
Aluno (1)	Eu nasci no Gama, mas hoje eu moro no Mesquita.	1. X	Eu não moro em um local urbano, eu moro em rural. É uma paz e onde tem árvores e fazendas.	1. MANHÃ: Eu vou para a escola; TARDE: Fico em casa com minha mãe e meu pai; NOITE: Vejo TV com mãe e pai e irmã e depois vou dormir.	1. MATERIAS/RECURSOS: Bola, celular; AMBIENTES CULTURAIS: Fazenda, árvores e animais.	1. LEITURA: Transformar o mundo; ESCRITA: Ajuda em muitas coisas; ORALIDADE: É uma forma de ajudar as pessoas com deficiência.	1. EDUCAÇÃO: Mais tecnologia para as escolas do município; TRABALHO: Ser veterinário e cuidar da cavalaria do exército.
Aluno (2)	Cidade Ocidental e moro no Mesquita.	2. Onde eu morava era pequeno, mas tem mercado, farmácia, pizzaria.	2. Onde eu moro só tem mato e poucas casas.	2. MANHÃ: Pela manhã convivo mais com meus colegas de escola; TARDE: Minha mãe; NOITE: Com minha família.	2. MATERIAS/RECURSOS: Celular, televisão etc. AMBIENTES CULTURAIS: Inglês, casa de familiares.	2. LEITURA: É uma maneira de ver o mundo e de adquirir conhecimento; ESCRITA: É uma forma de expressão e comunicação; ORALIDADE: É uma forma de expressão e interação.	2. EDUCAÇÃO: Vou terminar os estudos e fazer um curso de inglês; TRABALHO: Quero trabalhar de polícia.
Aluno (3)	Nasci no Goiás e moro aqui.	3. X	3. Vivo no Jardim Edite.	3. MANHÃ: Estudo; TARDE: Fico em casa com a família; NOITE: Às vezes saio ou fico com a família.	3. MATERIAS/RECURSOS: Livros (da escola) AMBIENTES CULTURAIS: Casa, escola, igreja.	3. LEITURA: x; ESCRITA: x; ORALIDADE: Forma que tenho para me comunicar.	3. EDUCAÇÃO: Terminar os estudos; TRABALHO: x.

Fonte: Carvalho dos Santos (2020, p. 142)

## 6 LEITURA E DISCUSSÃO DO TEXTO “MEMÓRIAS DA ÁFRICA EM FERRO”

Após o levantamento do perfil sociolinguístico, na oficina 2, com o objetivo de trabalhar tanto a importância do povo negro no processo de formação da sociedade brasileira como a resistência em terras afrodiáspóricas, os/as alunos/as leram o texto “Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões”, de autoria de Jessica Cerqueira. Com a leitura reflexiva do texto, os/as estudantes tiveram acesso a um conjunto de temas ligados à realidade da população negra. O texto serviu como elo motivador para retomar aspectos fundamentais relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Entre esses aspectos, está a criação de distintas simbologias de resistência, de luta e de preservação da história, como a produção do símbolo *Sankofa*, ideograma da cultura africana Akan, que significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Conforme Nunes (2006, p. 153),

[...] o tempo presente – o quilombo contemporâneo – é um movimento histórico com o olhar no passado – o aquilombamento de escravizados(as) – e é neste trânsito temporal (passado, presente, futuro) que a cultura africana ao ser retomada se ressignifica, se redimensiona, na conformidade de um tempo que não é do cosmos, é da existência de crianças e jovens alijadas de um saber que os projete, segundo os seus desejos, a um futuro idealizado.

Nesse contexto, nas comunidades quilombolas, voltar ao passado para construir o presente é uma ação necessária. Conforme discute Nascimento (2008, p. 30), “[...] as comunidades de origem africana nas Américas, sobretudo na América chamada ‘Latina’, sofrem até hoje a falta da referência histórica que lhes permite construir uma autoimagem digna de respeito e autoestima”. Ainda segundo a autora, a distorção da história africana está entre os maiores responsáveis pela perpetuação da imagem dos negros como socialmente inferiores. Tal imagem é construída com base em “[...] discursos eurocentristas que condenam africanos e seus filhos à condição de objetos e não sujeitos de sua história”; portanto, como reforça a autora, “[...] somente ao recuperar o referencial da agência histórica dos povos africanos será possível contestar esse quadro” (NASCIMENTO, 2008, p. 31).

## 7 PRODUÇÃO DE PINTURAS E SIMBOLOGIAS RELACIONADAS À CULTURA AFRICANA E À CULTURA LOCAL

Buscando contestar esse quadro de distorção e de silenciamentos da história e cultura afro-brasileira, além da leitura reflexiva do texto “Memórias da África em ferro: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões”, utilizado com o intuito de fortalecer a imagem e o protagonismo do povo negro, na oficina 3 os/as alunos/as foram estimulados a representar os seus referenciais de origem através de diferentes simbologias ligadas à cultura quilombola e africana. Para isso, fazendo uso de diferentes tipos de linguagens (desenho, pintura, imagens), eles/as produziram um conjunto de quadros que simbolizavam tanto a história ancestral das três heroínas fundadoras da comunidade, como ideogramas ligados à resistência do povo negro (Figuras 5, 6, 7, 8). A atividade favoreceu não só a aproximação dos estudantes com seus referenciais de origem, como também a consciência crítica sobre sua realidade histórica e sociocultural.



**Figura 5:** alunas produzindo pinturas relacionadas à comunidade

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 144)



**Figura 6:** alunos produzindo pinturas com símbolos africanos.

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 144)



**Figura 7:** quadro com símbolos relacionados à comunidade.

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 144)



**Figura 8:** quadro com ideogramas (*Sankofa*) produzidos pelos/as alunos/as.

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 144)

## 8 ELABORAÇÃO E CRIAÇÃO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

Na sequência da oficina, pensando na expectativa dos/as estudantes em conhecer a realidade do Quilombo Mesquita, sugerimos a produção de um roteiro de entrevista com a finalidade de colher informações sobre a comunidade. Assim, os/as estudantes foram incentivados, a partir das reflexões na oficina, a produzir um roteiro de entrevista etnográfica para ser conduzido com uma liderança no Espaço de Memórias da comunidade. A turma foi dividida em grupos. Cada grupo recebeu um nome ligado à cultura africana ou à cultura do Quilombo Mesquita. Na sequência, os/as alunos/as, após acessar informações sobre os aspectos composicionais do gênero entrevista, discutiram e produziram o roteiro, que envolveu temas variados: história do museu (Espaço de Memórias), construções antigas da comunidade, tradições culturais do quilombo, passado da escravidão, questões associadas à luta histórica e aos atuais modos de resistência quilombola. Abaixo, segue o roteiro elaborado pelos/as estudantes.

**Quadro 4:** roteiro de entrevista produzido pelos/as estudantes

NOME DOS GRUPOS	ROTEIRO DE ENTREVISTA
<p><b>GRUPO 1</b> Nossa Senhora da Abadia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Por que surgiu o museu do Quilombo Mesquita?</i></li> <li>2. <i>Como os escravos sobreviviam aqui?</i></li> <li>3. <i>Os escravos têm alguma chance de ser condenados a escravidão outra vez?</i></li> </ol>
<p><b>GRUPO 2</b> Ganga Zumba</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. <i>O que acontecia com os africanos que eram trazidos?</i></li> <li>5. <i>Como era a resistência dos negros escravizados?</i></li> <li>6. <i>Quais eram as construções antigas?</i></li> </ol>
<p><b>GRUPO 3</b> Marmelo</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. <i>Como era o Mesquita antigamente e como era a vida das pessoas?</i></li> <li>8. <i>Quem chegou no Mesquita primeiro?</i></li> <li>9. <i>Quais as tradições do Mesquita?</i></li> <li>10. <i>Como era a igreja do Mesquita antigamente?</i></li> <li>11. <i>Como eles faziam o doce do marmelo antigamente?</i></li> </ol>
<p><b>GRUPO 4</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. <i>O que levou vocês a fazerem esse Museu?</i></li> <li>13. <i>Após construir esse museu, o que vocês queriam adquirir?</i></li> </ol>

Zumbi dos Palmares	<p>14. Como vocês reuniram esses materiais que estão expostos?</p> <p>15. De quem foi a ideia de criar esse museu?</p> <p>16. Quanto tempo durou a construção do museu?</p>
GRUPO 5 Sankofa	<p>17. A população quilombola que aqui vive, sobrando uma pequena porcentagem desse povo, como hoje luta pela demarcação de suas terras, pelo respeito a sua história e pela preservação de sua cultura?</p> <p>18. Como surgiu a igreja de Nossa Senhora da Abadia?</p> <p>19. Como surgiu a história e a criação do doce do marmelo?</p> <p>20. Quem são os fundadores do Mesquita?</p> <p><b>Fonte:</b> Carvalho dos Santos (2020, p. 145)</p>

## 9 SAÍDA DE CAMPO RUMO AO ESPAÇO DE MEMÓRIAS E ENTREVISTA NA COMUNIDADE

Na oficina 3, os/as estudantes visitaram o Espaço de Memórias (museu) da comunidade. Nesse ambiente, foram guiados/as pela professora quilombola Celenir, líder comunitária engajada no processo de promoção da cultura quilombola. A professora apresentou a história do quilombo aos/às estudantes e um conjunto de questões específicas sobre a comunidade. Durante a visita, os/as estudantes também tiveram um período de tempo para compartilhar os trabalhos multimodais produzidos em sala de aula (quadros das três heroínas fundadoras da comunidade e símbolos relacionados à cultura africana e local), bem como um período de tempo para a condução da entrevista com a professora. Vejamos, na sequência, alguns registros da oficina.

**Quadro 5:** visita ao espaço de memória e entrevista com a professora Celenir

CONHECIMENTO SOBRE A COMUNIDADE



Professora com quadros produzidos pelos/as estudantes

**Aluno(a):** *Quem chegou no Mesquita primeiro?*

**Celenir:** *Quem chegou no Mesquita primeiro? As três escravas, que delas surgiu a nossa comunidade. A nossa comunidade quilombola, ela se iniciou com essas três escravas da nossa comunidade, como vocês estão podendo ver aqui ((apontando para painel na parede)) as três escravas negras que começaram a nossa história. Delas se originou toda a nossa descendência aqui na nossa comunidade quilombola de Mesquita. Com o passar de muitos anos, com pesquisas, visitas de pessoas da Palmares, do Incra, que vieram para cá para nos certificar, eles tiveram a confirmação. Ficaram vários dias aqui na nossa comunidade fazendo os estudos para realmente saber se era uma comunidade quilombola ou não. Devido aos nossos traços de afrodescendentes dos escravos e, através dessas três gerações aqui, dessas três escravas, foi que se começou a nossa história aqui. E eu percebo que tem vários alunos aqui que são afrodescendentes, como eu falo que sou afrodescendente com muito orgulho, porque eu nasci aqui, estou aqui até hoje e eu sei que só vou sair daqui no dia que papai do céu me chamar.*

**Aluno(a):** *Como era o Mesquita antigamente? E como era a vida das pessoas?*

**Celenir:** *Muito bom. Sem violência. Era muito tranquilo, uma comunidade que tinha poucas pessoas que moravam aqui, muitas afastadas umas das outras. Porém, todos se juntavam nos fins de semana para fazer mutirões para poder estar ajudando na comunidade. Eles faziam um trabalho coletivo. E assim, era tão tranquilo que, quando nós saíamos das nossas casas, nós não tínhamos chave na casa, ou seja, a fechadura com a chave, era tranca, que hoje em dia nós temos. Nós só amarrávamos a porta, colocava uma tralminha e estava fechada, porque nós confiávamos em todas as pessoas que moravam aqui. Com o passar do tempo, é que foi chegando pessoas de fora, a comunidade foi crescendo e, com crescimento de todo bairro, como vocês sabem, também chega a violência. Mas antigamente era muito bom, tranquilo e eu tenho muitas saudades desse tempo que me fez muito feliz. Isso não quer dizer que eu não sou feliz hoje, sou, graças a Deus, mas eu me lembro das nossas conversas de antigamente, assim, com todos juntos, fazíamos um trabalho coletivo, um sempre ajudando os outros, e hoje já ficou mais difícil porque cada um tem um destino, sai para trabalhar e dificultou muito isso aqui na nossa comunidade.*

**Aluno(a):** *O que acontecia com os escravos que eram trazidos?*

**Celenir:** *Eles eram bem-vindos aqui na comunidade. Chegavam, se juntavam com todos aqui da nossa comunidade. E assim, houve muita resistência, porque muitos foram mortos, tiveram muito sofrimento na chegada. Daí assim, com trabalho, com muita dificuldade, eles tentaram fugir, passavam pelas matas e ficavam. E aí, os que conseguiam sair das*

<p><i>matas tinham chance de sobreviver e continuar, mas aqueles que não tiveram força e resistência, eles simplesmente acabaram morrendo.</i></p>
<p><b>Aluno (a): Como os ex-escravos sobreviviam aqui?</b></p> <p><i>Celenir: Como os escravos viviam? Hoje em dia facilitou, mas era muito difícil, nas roças, capinando, plantando, ou seja, um trabalho difícil, árduo, mas que todos trabalhavam com amor, eu falei para você, o trabalho coletivo, mas que conseguiram vencer. Muitos já se foram, como eu citei para vocês, mas deixou uma história linda para nós continuarmos também, apesar de que o nosso trabalho não é escravo, graças a Deus nós somos libertos, mas ainda continuamos trabalhando e com resistência como eles tiveram.</i></p>
<p><b>Aluno(a): Os escravos têm alguma chance de serem condenados à escravidão novamente?</b></p> <p><i>Celenir: Não, eu creio que não porque nós já fomos libertos. O tempo de escravidão já passou, apesar de que em muitas comunidades a gente vê a escravidão ainda, o trabalho escravo acontecer, mas pela lei, segundo a lei, nós não iremos novamente nos tornar escravos. Agora, tem aquelas pessoas de resistência. Tem aqueles que adoram trabalhar, serem humilhados, não têm coragem de enfrentar, ou seja, não tem coragem de ser patrão, ele quer ser empregado, mas cada um é cada um. Mas eu creio que nós não teremos mais essa chance de sermos escravos. Eu falo pela nossa comunidade, mas infelizmente tem gente aqui que ainda continua sendo escravo.</i></p>
<p><b>Aluno(a): Como era a resistência dos negros escravizados?</b></p> <p><i>Celenir: Olha, a resistência é de você lutar, de ser empoderado para poder lutar por seus objetivos, porque muitas vezes que a pessoa chegou em você e impõe aquilo para você fazer e você fala que não vai fazer e tem a resistência, força para poder lutar pelo seu objetivo, você consegue.</i></p>
<p><b>Aluno(a): Quais eram as construções antigas?</b></p> <p><i>Celenir: As construções? Os casarões. Eu cito para vocês aqui o casarão do meu avô, aquele que eu mostrei para você ali de janelas verdes. Aqui na nossa comunidade só tinha os casarões antigos, aí essas pessoas mais antigas foram falecendo. Os filhos deles que ficaram nas casas não continuou levando em consideração o que eles tinham. Aí foram reformando as casas, mas modificou as características todinha das casas. Aqui tem algumas ainda que foram reformadas que ainda continua com a mesma característica, mas outras não. Então por isso é que foi se acabando, mas aqui antigamente tinha muitas construções antigas de casa né. Engenhos, coisas antigas assim da nossa comunidade.</i></p>
<p><b>Aluno (a): O que levou vocês a fazerem esse museu?</b></p> <p><i>Celenir: A minha irmã Célia que eu já falei lá no início. Ela vendo o telhado da igreja como está, pra você ver que está um pouquinho danificado, vai ter que reformar e vendo muitas pessoas que já se foram e guardando as coisas antigas nas casas deles, e as pessoas mais novas não têm assim aquele prazer de cultivar, ou seja, que permanecesse, então, ela foi recolhendo as doações de objetos antigos nas casas e aí ela montou esse museu com esse objetivo de quem viesse visitar o museu contribuir pra poder ter a arrecadação do dinheiro pra reforma do museu.</i></p>
<p><b>Aluno(a): Quanto tempo durou a construção do museu?</b></p> <p><i>Celenir: O prédio ou a ornamentação?</i></p> <p><b>Aluno(a): Quando tempo durou a criação?</b></p> <p><i>Celenir: Não foi...pra arrumar, minha irmã, acho que ela levou uns quinze dias pra poder organizar tudo isso aqui entendeu? Aí aos poucos que ela foi recolhendo assim os objetos antigos aí durou mais tempo, mas a questão de fotos, a ornamentação, foi uns quinze dias mais ou menos, mas pra recolher os objetos isso levou mais tempo porque cada pessoa via aqui "a minha foto tá aqui", a "foto do meu parente", aí trazia e colocando, isso foi gradativamente, entendeu? Ah, eu tenho um objeto lá em casa vou doar pro museu, até hoje nós tá recolhendo, mas isso já tem bastante tempo.</i></p>
<p><b>Aluno(a): Após construir esse museu, o que vocês queriam adquirir?</b></p> <p><i>Celenir: Olha, repassando a história. Nós queremos adquirir assim o conhecimento da nossa comunidade pra que cada pessoa que vem aqui valorize o que você tem, valorize a sua história, reconheça que você tem uma história linda nessa comunidade que, assim, o que nós queremos é que mais pessoas doem objetos pra nós né, principalmente pessoas aqui da comunidade que têm os objetos lá guardados que possa trazer pra cá, inclusive fotos. Tem pessoas aqui da própria comunidade que chega aqui e fala: "nossa a foto do meu primo, da minha vó, já se foi e tá aqui, coisas que eles não têm em casa". Então, que possa trazer para que tenhamos mais histórias pra contar.</i></p>

**Aluno(a): Como era a igreja do Mesquita antigamente?**

**Celenir:** A igreja, nós estamos dentro dela. Antigamente era essa igrejinha aqui, que todas essas pessoas que eu mostrei para você aqui mais idosas, elas que construíram. Essas paredes aqui, elas são todas de tijolo. E esse telhado aqui foram pessoas da comunidade que fez. Olha só o madeiramento como foi bem caprichado, como eles fizeram assim com muito amor e carinho essa igreja. Antigamente tínhamos um padre que vinha uma vez por mês para poder fazer a oração, celebrar a missa e muitos deles, às vezes, celebrava em casa, debaixo de árvore e aí, com o passar do tempo, eles foram criando, se reuniram, e o meu avô doou esse terreno aqui, meu avô Aleixo, além de ter cedido para poder fazer o prédio da escola, antigamente o primeiro prédio da escola, ele também doou esse terreno para construção dessa igreja para a comunidade.

**Aluno(a): Como surgiu a igreja de nossa Senhora da Abadia?**

**Celenir:** Essa igreja surgiu pelo fato de essa igrejinha aqui, que é bem antiga, né, essa igrejinha antiga aqui ela já não estava mais comportando comunidade, ou seja, estava sendo bem minúscula para a comunidade e de repente a comunidade resolveu se com o pároco poder construir essa igreja e aí começou com mutirões nessa igreja. Para você ver que tem até foto ali na parede do início da construção dela. E aí, surgiu-se a ideia depois porque estava demorando a construção por conta de verbas, várias pessoas se reuniam para poder fazer a Festa do Marmelo, que é a produção aqui da nossa comunidade que é muito forte para fazer a festa e, pela arrecadação, construir a igreja. Foi com esse objetivo.

**Aluno(a): Quem doou a terra para fazer a escola?**

**Celenir:** Aquela que nós estamos agora, que vocês estudam é a doação do senhor Alípio Pereira Braga, né, porque a primeira escola que surgiu aqui na comunidade foi o meu avô Aleixo que doou, mas agora que a escola que nós estamos é do senhor Alípio Pereira Braga, porque ele doou o terreno. A escola que meu avô fez, ela ficou também muito pequena para os alunos aqui da comunidade. Ou seja, não comportava. E essa escola antiga estudava as quatro séries juntas, que era primeira, segunda, terceira e quarta séries juntas. Já imaginou se todos nós, todos você tivessem estudando em uma sala só? Não comportaria né? Então, foi com esse objetivo que o senhor Alípio doou o terreno para que se construíssem mais salas para distinguir a turma de cada um, ou seja, a série que cada aluno fosse estudar. Então, esse terreno que está agora o prédio da escola Aleixo Pereira Braga é do senhor Alípio Pereira Braga porque ele que doou o terreno.

**Aluno(a): Quais as tradições do Mesquita?**

**Celenir:** Nós temos aqui a cultura do marmelo, que é a Festa do Marmelo em janeiro. Vamos começar pelo primeiro mês. Hoje temos a Festa do Marmelo que é uma grande, grande cultura. É uma cultura assim que muitos produtores aqui da nossa comunidade têm o pé de marmelo plantado e, por isso, eles estão todos os anos em janeiro fazendo a festa do marmelo. O objetivo dessa Festa do Marmelo foi para a construção dessa igreja. Toda a arrecadação dessa festa foi gerada renda para poder construir essa igreja. Além da festa do Marmelo, temos a festa do Divino Espírito Santo, que é agora em maio, que começa os pousos de folia. Além de maio, temos também no mês de agosto a festa de Nossa Senhora também da Abadia que é a padroeira aqui da comunidade, inclusive tem a foto dela aqui na igreja, tem a imagem dela na igreja. E também além de agosto temos em outubro que é a festa de nossa Senhora Aparecida, também a folia. Em janeiro, além da festa do marmelo, temos a festa de Rei, a Folia de Reis, que também tem várias folias em cada mês aqui da nossa comunidade. Temos também a de São Sebastião, que também é em janeiro, além disso, a cavalgada que também faz parte da Festa do Marmelo, que é a nossa cultura.

**Aluno(a): Como surgiu a história e a criação do doce do marmelo?**

**Celenir:** A história da criação do doce do Marmelo é porque, assim, os meus pais, os meus avós, eles cultivavam fazendo o doce do marmelo para vender, porque é o sustento da família. Aí todo mundo fazia o doce coletivo, cada um fazia na sua casa, o que não fazia ia para a casa do outro ajudar. Então assim várias pessoas aqui da comunidade fazem o doce do marmelo porque é a renda da família que sustentava, aí cada um foi plantando no quintal, pegando uma muda, plantando para poder o que ter o marmelo para poder fazer o doce e continuar a história. Porque, para você ver, o meu avô Benedito ele tinha, produzia, a gente também produzia, mas eles já se foram aí ficou o meu pai e a minha mãe, que é filha do Aleixo e meu pai que é filho do Benedito e eles continuaram fazendo o doce e hoje o meu irmão também já faz o doce né. Então, isso vai passando de geração para geração.

**Aluno(a): Como eles faziam o doce de marmelo antigamente?**

**Celenir:** *Eles faziam coletivo, cada qual fazia na sua casa, mas juntava um mutirão de pessoas para poder tanto colher porque era muito marmelo. Cada pé de marmelo, segundo eles, colhia de quatro, cinco, seis latas de marmelo em um pé. Lá na casa do meu avô tem um pé de marmelo que ele se chama pé de marmelo centenário. Por que que ele é centenário? Porque desse pé de marmelo que é enorme surgiram vários ouros, porque desse é de marmelo, quando eles podavam, eles cortavam o galhinho e dele fazia-se a muda que foi multiplicando os marmeleiros da comunidade.*

**Aluno(a):** *A população quilombola que aqui vive, sobrando uma pequena porcentagem desse povo, como hoje luta pela demarcação de suas terras, pelo respeito a sua história e pela preservação de sua cultura?*

**Celenir:** *Olha, nós lutamos juntamente com os órgãos federais porque, até então, algumas pessoas doaram o nosso território. Se doar, por exemplo, sua casa, o terreno que você mora, você vai morar onde? Não temos, né? E o nosso território aqui pessoal é uma comunidade para viver coletivo. Então, o terreno que seus pais, onde que você está morando agora futuramente serão dos filhos de vocês e isso vai passando de descendência para descendência, porque os nossos pais quando partiram não deixaram nada para a gente. E nós continuaremos deixando para nossos filhos para nossas futuras gerações. Então, assim, essa resistência, ela tem que ser coletiva, com todos presentes porque isso aqui não é só o território da professora Celenir. Não é só o território de vocês que moram aqui na nossa comunidade. Tem pessoas também que são afrodescendentes que moram fora que também têm direito à nossa terra aqui da nossa comunidade.*

**Fonte:** Carvalho dos Santos (2020, p. 146-150)

Na oficina 4, como mostra a experiência descrita no quadro 5, em interação com a professora quilombola Celenir, os alunos tiveram acesso à história de origem e ao passado de formação do Quilombo Mesquita, aos saberes relacionados à cultura local, bem como a importantes informações sobre os direitos sociais e territoriais da população quilombola. Diferentemente de uma abordagem centrada no exercício rotineiro de cópia no quadro, os/as alunos/as foram buscar conhecimentos na própria comunidade, com pessoas reais da comunidade, distanciando-se das práticas e dos saberes hegemônicos tradicionalmente trabalhados em sala de aula. Assim, dentro do projeto, o letramento é entendido como um instrumento de empoderamento social, como ferramenta de acesso ao mundo letrado, que abrange não só os saberes escolarizados, mas também os saberes comunitários e as práticas sociais vivenciadas no entorno cultural.

Na comunidade, o trabalho das professoras quilombolas é construído com base em atividades mais condizentes com a realidade sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, tais professoras desenvolvem um trabalho que leva em conta a conscientização dos alunos sobre sua origem étnico-racial, a valorização da história e dos aspectos socioculturais da comunidade. Essa ação educativa é realizada por meio da mediação dos saberes locais, oriundos dos conhecimentos herdados dos antepassados, da transposição didática do currículo invisível para sala de aula, com foco em “[...] conteúdos que possibilitam a problematização da realidade social, bem como a conscientização sobre a constituição e origem histórica dos alunos, promovendo uma relação dialógica entre os conteúdos produzidos/ensinados em sala de aula e a realidade social, cultural e histórica na qual eles estão envolvidos” (SANTOS, 2014, p. 132).

## 10 CRIAÇÃO DO SITE DO PROJETO RAÍZES

Na oficina 5, como visto anteriormente, propusemos a criação de um site com o objetivo de inserir as atividades vivenciadas pelos/as estudantes durante as oficinas de letramento. O objetivo original desta atividade era, portanto, produzir um gênero digital de circulação pública e que pudesse ser acessado facilmente pela comunidade. Assim, de posse das atividades, bem como dos conhecimentos e saberes produzidos ao longo das oficinas, os/as estudantes teriam a oportunidade de produzir um gênero discursivo de circulação real, mobilizando diferentes estratégias discursivas. No entanto, devido a problemas relacionados à acessibilidade (fechamento do laboratório de informática na escola e falta de acesso à internet durante o mês de execução das oficinas), a construção coletiva do site teve de ser adiada. Naquele momento, sem o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), não havia condições de seguir com a atividade.

Como alternativa, sugerimos à professora da turma uma sequência de atividades para serem executadas assim que fosse normalizado o acesso digital na escola. O quadro 6 traz tanto um protótipo<sup>4</sup> do site como as orientações sobre a oficina.

<sup>4</sup> Protótipo criado pelos autores na plataforma Wix.

Quadro 6: sequência de atividades da oficina 6

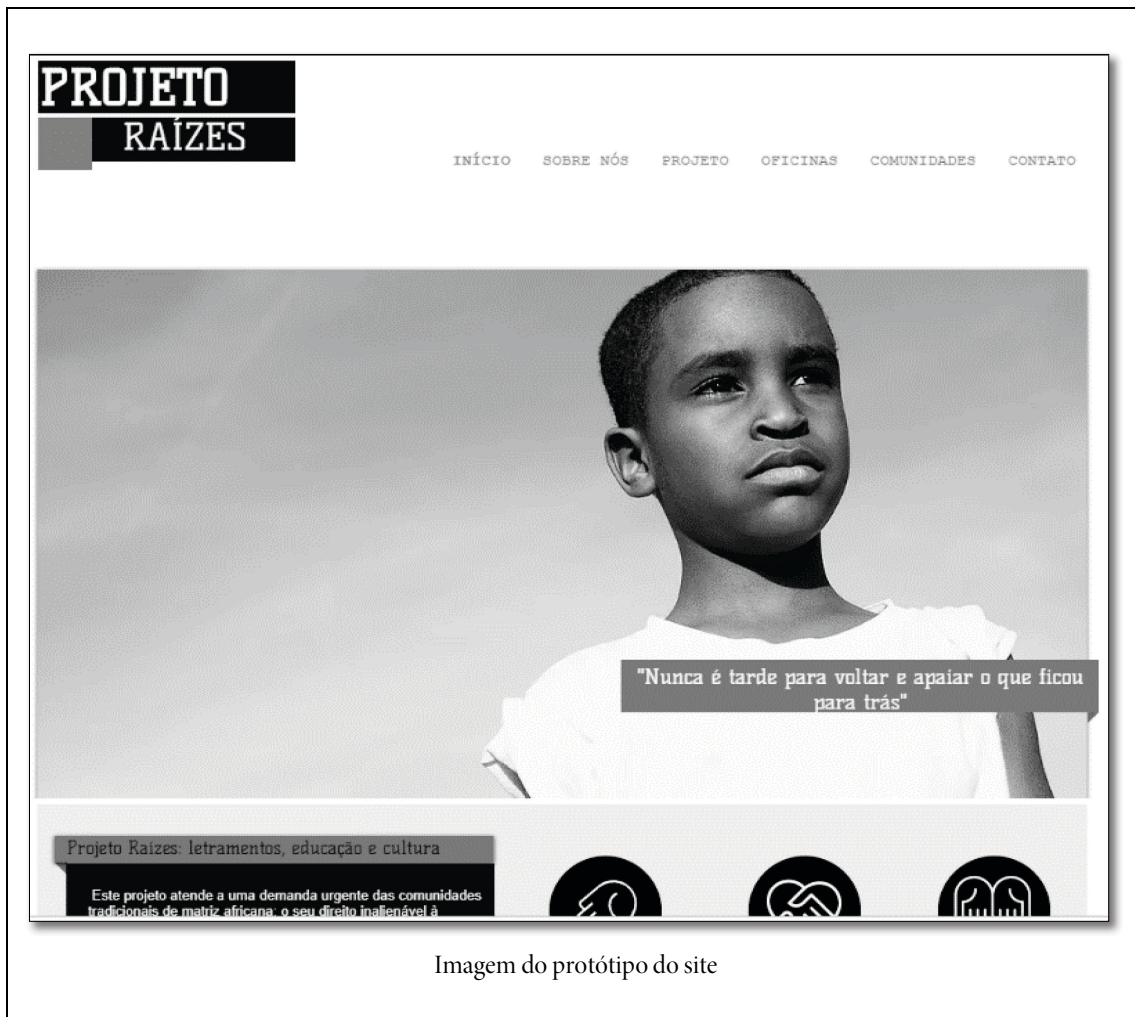


Imagem do protótipo do site

### Sequência de atividades da Oficina 6:

No processo de criação de um site, a participação no letramento digital pode ser desenvolvida enquanto os estudantes acessam a Internet, buscam páginas na Web, acessam links, processam as fotos em programas de edição, produzem diferentes gêneros etc. Em tal atividade, é fundamental sempre pensar nas necessidades e expectativas de letramento dos alunos, bem como na circulação real do gênero que está sendo trabalhado. A criação do site deve ser planejada e pensada também como um evento de letramento que envolve outros gêneros discursivos, diversos recursos tecnológicos, digitais e diferentes formas de linguagens (escrita, sonora, imagética, multimodal etc.). Para isso, o/a professor/a poderá seguir as etapas a seguir:

**Etapa 1: Conhecimento sobre o gênero** – Nessa etapa, é fundamental realizar o levantamento das habilidades tecnológicas e linguísticas dos estudantes, isto é, seus conhecimentos prévios sobre o gênero site. De forma complementar, para facilitar o conhecimento sobre o gênero em questão, também podem ser realizadas pesquisas e leituras em páginas, sites e blogs.

**Etapa 2: Criação do site** – Com o suporte das ferramentas que envolvem as tecnologias de informação e comunicação (TICS), nesta fase, o/a professor/a poderá estimular a produção coletiva do gênero site. No processo de criação, deve-se levar em conta a função social do gênero, proporcionando aos estudantes o contato com uma prática comunicativa real, isto é, uma prática que envolva a interação com textos que circulam socialmente.

**Etapa 3: Inserção das atividades no site** – Nessa etapa, os alunos podem ser envolvidos na discussão e na escolha de temas, de imagens, de estilos e decidirem quais atividades do projeto integrarão o site. Os/as estudantes também podem ser estimulados/as a inserir outras informações sobre a comunidade, arquivos, histórias, desenhos, fotos, vídeos etc. É importante levar os aprendizes a reconhecer que existem outros modos de significar, que vão além do texto impresso, incluindo textos multimodais, que são “[...] compostos de muitas linguagens (ou modos,

ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

**Etapa 4: Publicação do site** – Finalmente, para que se cumpra sua função social, o site deve ser publicado e compartilhado com a comunidade e público em geral. Isso pode ser realizado com a publicação do site na internet e o compartilhamento de links de divulgação nas redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.).

Fonte: Carvalho dos Santos (2020, p. 151-152)

O processo de apropriação da cultura escrita, seja ela impressa ou digital, envolve as noções de acesso e disponibilidade (KALMAN, 2002). Isso nos leva a afirmar que, em qualquer projeto pedagógico, as condições materiais e de participação devem ser garantidas aos/às estudantes, para que eles/elas tenham, de fato, condições de participar de práticas sociais significativas, incluindo as práticas de letramento proporcionadas pelos meios digitais. Como enfatiza Rojo (2009), é fundamental abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos os impressos e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Nesse sentido, no contexto de sala de aula, é necessário trabalhar diferentes mídias (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia), assim como as tecnologias digitais, que constituem o futuro da informação e da comunicação e também uma oportunidade para a construção de novas aprendizagens.

## 11 “COM O PROJETO A GENTE TÁ DESCOBRINDO A NOSSA CULTURA”: OS RELATOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Na última etapa do projeto, solicitamos ao grupo a avaliação do trabalho realizado, trazendo para o contexto de sala de aula os relatos da experiência vivida. Nessa fase, os/as participantes avaliaram coletivamente as oficinas de letramento, tecendo reflexões sobre a contribuição do *Projeto Raízes* para suas vidas cotidianas, dentro e fora da escola, conforme mostram os relatos a seguir.

Quadro 7: relatos da experiência vivida

<i>Pesquisador: Bom dia! Então, a gente vai conversar sobre essas oficinas que vocês tiveram no projeto. E, assim, depois das oficinas, a gente sempre procura ouvir os/as alunos/as pra saber o que eles acharam das atividades (...). Então, como vocês avaliam essas oficinas que trazem a cultura local, envolvida com a leitura, a escrita e oralidade?</i>	
<b>Alunos(as)</b>	<b>Narrativas</b>
<b>Dandara</b> (Princesa guerreira ou Princesa negra).	<i>Eu achei bem interessante a saída da sala de aula pra a gente conhecer aqui também o que tem aqui no quilombo, né, porque é muito fácil a gente copiar no quadro, saber que a gente mora num quilombo, e não conhecer o que temos no quilombo, né. Então, esse foi bem o conhecimento mesmo, né.</i>
<b>Ganga Zumba</b> (Grande Filho do Senhor, Rei do Congo).	<i>E a gente que mora aqui, a gente não sabia disso, e com o projeto a gente tá descobrindo a nossa cultura. Tem muita gente aqui do quilombo que acha que nem sabia da história e agora a gente tá conhecendo melhor.</i>
<b>Zumbi</b> (Guerreiro, líder do Quilombo dos Palmares).	<i>Acho que até ela ((Celenir)) mesmo falou que o aprendizado. Não foi isso que ela passou? O aprendizado que ela tá passando pra essa nova geração. No caso a gente, as outras pessoas da sala. Pra contar a história pros nossos filhos e pros nossos pais, que a gente não sabia da história.</i>
<b>Baderinwa</b> (Merecedora de respeito).	<i>O mesmo que ela disse. Então, é muito aprendizado, aprendizado não se sai de você, no caso. E aprender a respeitar também aquelas épocas que tem muita gente preconceituosa. E saber que a gente tem um povo cultural.</i>
<b>Catira</b> (Dança regional goiana).	<i>Tem muita gente aqui, por exemplo, eu não sou quilombola, mas eu acho legal a cultura, entendeu, agora que eu tô aprendendo, porque eu não era daqui, então, imagina quem era aqui, quem morava aqui e não sabia da cultura. Estudando no Braga que é uma cultura também aqui, porque é do quilombo, eu não sabia. Eu acho que a escola deveria mostrar mais sobre isso não só pro oitavo ano, mas como pra a escola inteira.</i>

<p><b>Anki</b> (Homem valente, guerreiro).</p>	<p><i>Eu gostei, né, porque foi uma coisa diferente, os professores nunca tinham feito isso na minha vida. E o senhor explica muito bem. As atividades foram muito divertidas.</i></p>
--	--

Fonte: Carvalho dos Santos (2020, p. 153)

Como podemos ver por essas diferentes vozes em relação às oficinas de letramento, os/as alunos/as avaliaram como positivas a experiência com o *Projeto Raízes*. Analisando a experiência vivida, a aluna Dandara ressaltou a importância das oficinas de letramento para sua aprendizagem, indicando como interessante a atividade de saída de campo para o Espaço de Memórias. Segundo ela, tal atividade constituiu-se num evento distinto das práticas habituais de sala de aula e típicas da esfera escolar como, por exemplo, a escrita de cópias (“*Eu achei bem interessante a saída da sala de aula pra a gente conhecer aqui também o que tem aqui no quilombo, né, porque é muito fácil a gente copiar no quadro, saber que a gente mora num quilombo, e não conhecer o que temos no quilombo, né*”). O aluno Ganga Zumba também reconheceu o valor do projeto para os/as alunos/as que moram na comunidade, principalmente para que eles/elas tenham acesso à cultura local que, como vimos, é constantemente interdita e silenciada pelo currículo escolar e pelas diferentes formas de poder que atuam no quilombo (“*E a gente que mora aqui, a gente não sabia disso, e com o projeto a gente tá descobrindo a nossa cultura*”).

Outro ponto mencionado pelos/as alunos/as foi o papel desempenhado pelas lideranças comunitárias no ensino da história e da cultura quilombola. O aluno Zumbi destacou a importante função da professora Celenir no processo de ensino da história ancestral da comunidade, história, segundo ele, a ser compartilhada com as diferentes gerações de quilombolas (“*O aprendizado que ela [[Celenir]] tá passando pra essa nova geração [...] Pra contar a história pros nossos filhos e pros nossos pais, que a gente não sabia da história*”). Na mesma direção da fala de Zumbi, o aluno Baderinwa relatou que o *Projeto Raízes* serviu como uma oportunidade para ampliar a aprendizagem em relação à cultura local, bem como para repensar as diferentes formas de preconceito contra a história da comunidade (“*O mesmo que ela disse. Então, é muito aprendizado, aprendizado não se sai de você, no caso. E aprender a respeitar também aquelas épocas que tem muita gente preconceituosa. E saber que a gente tem um povo cultural*”).

Para Catira, aluna de outra comunidade, o projeto serviu como uma oportunidade intercultural de conhecer a cultura do outro (do Quilombo Mesquita) e dialogar respeitosamente com a diferença (“*Tem muita gente aqui, por exemplo, eu não sou quilombola, mas eu acho legal a cultura, entendeu, agora que eu tô aprendendo, porque eu não era daqui, então, imagina quem era daqui, quem morava aqui e não sabia da cultura*”). Finalmente, o aluno Anki, discorrendo sobre as oficinas de letramento, ressaltou a natureza inovadora das atividades, avaliando-as como diferentes das atividades habitualmente conduzidas na escola (“*Eu gostei, né, porque foi uma coisa diferente, os professores nunca tinham feito isso na minha vida*”).

Pelos relatos apresentados, é possível concluir que o *Projeto Raízes* foi uma boa oportunidade para os/as alunos/as conhecerem a cultura quilombola, bem como os distintos saberes afro-rurais.

## 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a experiência com projetos de letramento, compreendemos que construir uma escola articulada com a realidade socio-cultural dos estudantes é, sem dúvida, uma tarefa complexa, porém urgentemente necessária e possível. A proposta do *Projeto Raízes* foi, justamente, buscar construir pontes entre o letramento escolar e a cultura quilombola, abrindo novos caminhos para diferentes formas de produção de conhecimentos e sistemas de pensamento e crenças oriundos do meio comunitário. Dentro desse contexto, o projeto buscou traçar novos caminhos pedagógicos com o objetivo de repensar o currículo escolar vigente e, em contrapartida, trazer para “dentro dos muros da escola” os saberes e letramentos da comunidade.

O resultado do *Projeto Raízes* foi um conjunto de experiências atravessadas por práticas sociais e de linguagens, que buscaram subverter a lógica escolar colonialista, centrada na transmissão de conhecimento e no saber pronto e acabado. As atividades trouxeram para o centro da sala de aula os saberes, as narrativas, as vivências e as práticas socioculturais dos atores quilombolas inseridos em contexto de resistência. Para isso, nas oficinas de letramento, buscamos valorizar a identidade étnica dos/as estudantes, seus modos

particulares de produzir conhecimento, sua cultura ancestral, sua história de origem, assim como seus modos particulares de ver e compreender o mundo.

O *Projeto Raízes*, portanto, ao ser conduzido dentro de uma pedagogia crítica e culturalmente sensível, funcionou não só como uma ponte entre a escola e a comunidade, mas também como uma ferramenta de transformação de uma realidade social ainda marcada por silenciamentos, preconceitos e discriminação. Dentro do campo da Linguística e dos Estudos do Letramento, um projeto dessa natureza exige do pesquisador/professor não só um olhar sociocultural, como também aplicado crítico. Em outros termos, um olhar voltado para a pluralidade de identidades, vozes, cultura e linguagens, sempre articulado por um movimento de resistência democrática. Tais resultados nos levam, assim, a afirmar que projetos de letramento, trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar, são uma boa estratégia de aproximação entre os letramentos escolares e os letramentos comunitários, sobretudo quando pisam um território que, gentilmente, acolhe e empodera seus/suas filhos/as com raízes cheias de vida, memória, história e cultura e que nos ensina, com pensamento e força ancestral, que “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. M. de; NAZARENO, E. *Interculturalidade, complexidade ambiental e educação quilombola*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2013.

BRAGA, W. Em meio à polêmica sobre território, comunidade de Mesquita (GO) sedia Plenária Nacional Quilombola. Fundação Cultural Palmares, 18 jun. 2018. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=50858>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

CARVALHO DOS SANTOS, E. *Navegando em águas ancestrais - letramentos em contexto de luta e resistência: uma experiência etnográfica no Quilombo Mesquita - Goiás (GO)*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO. *A verdade sobre a escravidão negra no Distrito Federal e Entorno*. Brasília: Sindicato dos Bancários, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 8, n. 17, jan./abr. 2003.

KALMAN, Judith. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p.125-155.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: significados e intenções. In: NASCIMENTO, Elizabeth Larkin. *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-56.

- NUNES, G. H. L. Educação Quilombola. In: BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SE-CAD, 2006. p.139-161.
- OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- QUEIRÓS, B. C. de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, E. C. dos. *Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.



Recebido em 30/04/2021. Aceito em 03/07/2021.

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA DEL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EN  
TIEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATEGIAS, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES

INDIGENOUS STATE SCHOOL EDUCATION OF MATO GROSSO DO SUL IN TIMES OF  
PANDEMIC: STRATEGIES, DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES

**Patrícia Graciela da Rocha\***

**Tania Milene Nugoli Moraes\*\***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: O objetivo deste texto é fazer uma breve descrição das estratégias pedagógicas, linguísticas e organizacionais utilizadas pelas Escolas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertencentes ao sistema Estadual de Educação de MS, durante o período pandêmico. Além disso, pretendemos identificar as principais dificuldades pessoais e profissionais enfrentadas pelos/as gestores/as dessas escolas e refletir sobre as suas avaliações acerca desse processo. Para isso, nos embasamos em estudos da área de Políticas Educacionais, da História (MAGALHÃES, 2020) e da Educação (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. Os/as participantes da pesquisa são gestores/as das referidas escolas. Dentre os resultados encontrados podemos destacar a atuação das escolas para além

---

\* Professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS com mestrado e doutorado em Linguística pela UFSC e pós-doutorado em Antropologia pela UAM (México). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: [patrigraciro@gmail.com](mailto:patrigraciro@gmail.com).

\*\* Mestranda do programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Técnica pedagógica da Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação – COPEED/SED – da Secretaria Estadual de Educação de MS.

da sala de aula e do currículo, bem como a preocupação e a disposição de todos/as para reelaborar continuamente o calendário escolar na tentativa de reduzir os impactos negativos sobre estudantes e professores/as.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Pandemia. Escolas Indígenas. Mato Grosso do Sul. Estratégias.

RESUMEN: El objetivo de este texto es hacer una breve descripción de las estrategias pedagógicas, lingüísticas y organizativas utilizadas por las Escuelas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertenecientes a la Red de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul, durante el período pandémico. Además, pretendemos identificar las principales dificultades personales y profesionales a las que se enfrentan los directivos de estas escuelas y reflexionar sobre sus valoraciones de este proceso. Para ello, nos basamos en estudios en el área de Políticas Educativas, Historia (MAGALHÃES, 2020) y Educación (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). Es una investigación de carácter aplicado, con enfoque cualitativo y cuantitativo, con objetivos exploratorios y descriptivos. Los participantes de la investigación son administradores de esas escuelas. Entre los resultados encontrados, podemos destacar el desempeño de las escuelas más allá del aula y del plan de estudios, así como la preocupación y disposición de todos por reelaborar continuamente el calendario escolar en un intento por reducir los impactos negativos en estudiantes y docentes.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. Pandemia. Escuelas indígenas. Mato Grosso do Sul. Estrategias.

ABSTRACT: The objective of this text is to develop a brief description of pedagogical and organizational strategies adopted by Indigenous Schools from Mato Grosso do Sul (MS), which belong to State Education System from MS, during pandemics. Furthermore, we intend to identify the main personal and professional difficulties faced by managers of such schools and consider their evaluations of this process. For this, we rely on studies from Educational Politics, History (MAGALHÃES, 2020) and Education (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). This is an applied research, with a qualitative and quantitative approach and exploratory and descriptive objectives. Participants of the research are managers of the schools considered. Among the results found, we can highlight the acting of schools beyond classroom and curriculum, as well as the concerns and disposition of everyone to rework continuously school calendar as an attempt to reduce the negative impacts over students and teachers.

KEYWORDS: Educational Policies. Pandemics. Indigenous Schools. Mato Grosso do Sul. Strategies.

## 1 INTRODUÇÃO

As medidas de isolamento social fizeram com que todos os sistemas públicos de ensino, bem como as instituições privadas, suspendessem as aulas presenciais quando elas mal haviam começado, em março de 2020. A postura passiva adotada pelo Ministério da Educação (MEC) deixou um vácuo de coordenação nacional da política educacional e, nesse cenário, foram as secretarias municipais e estaduais de educação que assumiram o protagonismo, tomando as decisões que julgavam necessárias para responder aos desafios que a pandemia trouxe (SANTOS *et al.*, 2020). A maior parte delas decidiu, inicialmente, colocar os professores em recesso escolar ou antecipar as férias enquanto elaboravam estratégias que julgavam mais adequadas.

De acordo com as discussões e seminários realizados pelos Núcleo de Estudos da Burocracia da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), coordenado pela professora e pesquisadora de Administração Pública e Governo, Gabriela Lotta, para que as respostas produzidas pelos sistemas de ensino à pandemia fossem efetivas, professores, gestores escolares e equipes que atuam nas diretorias regionais deveriam ser envolvidos e participar ativamente do desenho das soluções propostas. Isso porque, para além de dar conta do princípio da gestão democrática da escola pública, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse processo de escuta e participação favorece a efetividade das ações. Além disso, professores, gestores e supervisores possuem informações valiosas e detalhadas sobre os diferentes contextos e sobre as demandas e características dos/as estudantes e de suas famílias sem as quais qualquer política educacional nasce com alta possibilidade de fracasso (SANTOS *et al.*, 2020).

A partir dessa perspectiva, acreditamos que esses profissionais devem ter acesso prévio e privilegiado às decisões e encaminhamentos das Secretarias para que possam, no atendimento cotidiano da população, se sentirem seguros, respaldados com instrumentos metodológicos estáveis e terem respostas plausíveis para as indagações dos usuários do sistema educacional, sobretudo aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso das comunidades indígenas. Nesse sentido, o que apresentamos aqui é o resultado de um trabalho colaborativo com a Coordenadoria de Políticas Específicas para

Educação (COPEED) – ligada à Secretaria Estadual de Educação (SED) – que pretende fazer uma breve descrição das estratégias pedagógicas, linguísticas e organizacionais utilizadas pelas 16 Escolas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertencentes ao sistema Estadual de Educação de MS, desde o início do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 até o momento do fechamento deste texto (abril de 2021). Além disso, pretendemos identificar as principais dificuldades pessoais e profissionais enfrentadas pelos/as gestores/as dessas escolas e refletir sobre as suas avaliações acerca desse processo para que possamos pensar coletivamente em possíveis alternativas para os problemas encontrados, a partir desse canal aberto de escuta e de colaboração.

Para possibilitar tais reflexões, organizamos o texto da seguinte forma: primeiramente fazemos um breve panorama das políticas educacionais internacionais e locais adotadas durante a pandemia de COVID-19. Em seguida, descrevemos algumas práticas educacionais emergenciais que têm sido adotadas no Brasil, nesse período. Na sequência, apresentamos e discutimos algumas políticas adotadas pelas Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso do Sul, no período pandêmico. Por fim, tecemos algumas considerações finais e elencamos as referências utilizadas neste texto.

## **2 DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS ÀS POLÍTICAS LOCAIS ADOTADAS DURANTE A PANDEMIA**

A propagação vertiginosa da COVID-19, no início do ano de 2020, impôs ao mundo a tomada de medidas substanciais por parte dos governos de todos os países. Toda a atenção esteve direcionada, desde então, para os desafios impostos aos sistemas de saúde, mas os sistemas de educação também foram diretamente afetados, pois em pouco mais de três semanas, cerca de 1.4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países, de acordo com o estudo realizado pelo World Bank Group (2020). Conforme a pesquisa conduzida por essa organização, fechar as instituições de ensino, além de proteger crianças e jovens, reduziria as chances de eles se tornarem vetores do vírus para suas famílias e comunidades, sobretudo para os idosos e demais grupos de risco. Além disso, estudos internacionais apontam efeitos positivos do fechamento das escolas na contenção de doenças contagiosas, especialmente no contexto brasileiro que possui um número significativo de crianças convivendo com idosos no mesmo domicílio.

Esse mesmo estudo realizado pelo World Bank Group aponta que pelo menos três abordagens foram adotadas mundo afora, durante a pandemia: 1) fechamento total, adotado por 156 países como Peru, França e Malásia; 2) fechamentos parciais, como nos Estados Unidos, onde escolas em zonas de risco foram prioritariamente fechadas, ou na Finlândia onde apenas a educação infantil e anos iniciais foram ofertados presencialmente para as crianças cujos pais estavam trabalhando em setores críticos para a sociedade; e, por fim, 3) manutenção das escolas abertas, como a Suécia que alegou que os custos do fechamento não superavam os ganhos dessa estratégia.

O estudo mencionado acima destaca que alguns países tomaram medidas progressivas, como em Portugal, que adotou, inicialmente, o fechamento das escolas em áreas de risco, mas optou pelo fechamento total após aumento dos casos e depois de detectar que a tensão nas escolas prejudicava o aprendizado escolar. O Brasil escolheu, em um primeiro momento, a alternativa mais conservadora: o fechamento total na esfera pública e privada, impactando, somente na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 47,9 milhões de alunos/as, 2,2 milhões de professores/as em cerca de 180 mil unidades educacionais (INEP, 2019). Os números impressionam pelo gigantismo e ajudam a entender o porquê de as políticas educacionais serem um campo extremamente sensível aos impactos da pandemia de COVID-19.

No dia 18 de março, já com as aulas suspensas no país, uma portaria do Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, pelo tempo que durasse a pandemia de COVID-19, em toda a rede federal de ensino, que engloba as universidades e institutos federais, o Colégio Pedro II, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), o Instituto Benjamin Constant (IBC) e as universidades e faculdades privadas (BRASIL, 2020; MAGALHÃES, 2020). Tal portaria do governo federal abriu o caminho para que as redes estaduais e municipais de ensino do país também adotassem medidas semelhantes visando a implementação do ensino remoto, modalidade já utilizada em muitas escolas particulares. De acordo com Magalhães (2020), essa solução emergencial desconsiderou, por exemplo, as especificidades da educação infantil, na qual as crianças aprendem de forma lúdica, diferenciada e por meio do acolhimento e da interação, uma realidade que o ensino remoto, mediado por tecnologias digitais,

é incapaz de reproduzir, independente da classe social e do nível de formação dos membros da família destas crianças. Para o autor, além de inadequada, a utilização de educação a distância ou quaisquer outras atividades escolares remotas na educação infantil é também ilegal, pois não está prevista na LDB, nem mesmo em situações emergenciais, como acontece com o ensino fundamental (ANPED, 2021).

O que temos observado e experienciado desde então é o uso cada vez maior de formas de ensino remoto mediado por plataformas tecnológicas, aplicativos de celulares, rádio e televisão que vêm sendo incentivadas pelas três esferas de governo, muitas vezes à revelia da legislação educacional vigente no país, e adotadas em larga escala, principalmente na rede privada de ensino. Para Magalhães (2020), esse processo, desencadeado em meio a uma pandemia, além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e como elas afetam o seu direito constitucional à educação.

O autor sustenta sua avaliação nas informações divulgadas pelo Instituto Trata Brasil que se baseia em dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS, 2018). De acordo com os dados do Instituto mencionado, 35 milhões de brasileiros não têm acesso à água tratada e outros 100 milhões vivem em locais sem coleta e tratamento de esgoto (TRATA BRASIL, 2018). Magalhães (2020) destaca, ainda, que quando se refere ao uso de diferentes tecnologias nos domicílios brasileiros, a pesquisa TIC Domicílios (2018), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2018), constatou que 99% dos domicílios da classe A possuem acesso à internet, contra somente 40% dos domicílios das classes D e E. Nesse quesito, há, também, uma diferença expressiva entre as realidades encontradas nas regiões do país, sendo que a sudeste possui o maior percentual de domicílios com acesso à rede (73%), enquanto a nordeste possui o menor percentual (57%). Na zona urbana, 70% das casas estão conectadas, enquanto na zona rural são 40%. Para o autor, é preciso considerar ainda que, na maioria das casas com conexão, esta ocorre via celular, o que exige conteúdos adaptados ao tamanho restrito da tela e traz limitações em relação à quantidade de dados disponíveis.

Baseadas em tais informações, queremos destacar que as escolas sobre as quais trataremos neste texto estão situadas em aldeias indígenas que, por sua vez, pertencem à zona rural das cidades do interior de Mato Grosso do Sul, um estado com baixa densidade demográfica, com grande dimensão territorial e com alcance limitado de internet de banda larga.

Quando se trata, especificamente, de acesso à internet, a TIC Domicílios (2018) mostra que somente 39% dos lares brasileiros têm computador com esse tipo de acesso (entre a classe D e E, o percentual é de apenas 7%). Para Magalhães (2020), tais números não deixam dúvidas sobre quais parcelas da sociedade brasileira têm condições de acompanhar as atividades pedagógicas digitais caso políticas públicas que tenham como objetivo a universalização do acesso à internet não sejam colocadas em prática conforme está previsto no Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014), lei sancionada em abril de 2014, que estabelece que o acesso à rede mundial de computadores é um serviço essencial e que, como tal, deve ser garantido a todos.

Além desses dados, o autor ressalta que qualquer medida que vise estimular a educação a distância ou formas de ensino remoto no país deve considerar também

[...] a realidade daqueles estudantes que têm alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que, embora possuam celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar as plataformas e aplicativos educacionais. Cabe destacar também que muitos estudantes brasileiros tiveram, infelizmente, familiares doentes, que perderam o emprego ou falecidos em virtude da pandemia de Covid-19, e que um número considerável está enfrentando problemas graves de alimentação, pois, para muitos, a merenda escolar é a única refeição diária. O problema para estas crianças e adolescentes vai muito além das dificuldades de acesso às mais modernas tecnologias. Elas não têm garantidas as condições mínimas de segurança alimentar e de saúde física e mental, sem as quais viver se torna uma tarefa extremamente difícil e estudar praticamente impossível. (MAGALHÃES, 2020, *online*)

Nesse sentido, endossamos as palavras do autor quando ele afirma que o enfrentamento de uma crise sanitária de grande magnitude como a que estamos vivendo é, por si só, uma tarefa árdua, para o qual o governo federal tem contribuído muito pouco, chegando

até mesmo a prejudicar parte dos esforços municipais e estaduais, pois esta luta vem, ainda, acompanhada de outros obstáculos para grandes contingentes da população brasileira, tais como a falta de saneamento básico, de alimentação adequada, de moradia, dificuldades de acesso ao sistema de saúde, sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e ataques aos direitos trabalhistas, dentre outros.

Diante dessa realidade trágica que parece ser aceita com passividade por uma parcela de nossa sociedade, é difícil imaginar que um número imenso de cidadãos/ãs brasileiros/as desassistidos/as pelo Estado em seus direitos básicos, que não têm água tratada para lavar as mãos e realizar a sua higiene pessoal, tenha condições de estudar remotamente por meio de tecnologias digitais. Essa, no entanto, é exatamente a nossa preocupação e a dos gestores das Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso do Sul com quem compartilhamos as angústias e as estratégias de enfrentamento dessa crise conforme descreveremos mais adiante.

Além da grande vulnerabilidade social das comunidades indígenas brasileiras, observamos também o multilinguismo predominante na maioria delas. Em alguns casos, a geração mais velha, principalmente, não domina a língua portuguesa, o que acaba interferindo diretamente no acesso às informações não só acerca dos cuidados sanitários que devem ser tomados para prevenir a contaminação pela COVID-19, como também sobre a necessidade de vacinação e as consequências da não imunização. Nesse sentido, a escola assume um papel importantíssimo na construção de Políticas Linguísticas inclusivas que se expandem para além da sala de aula e que estão diretamente ligadas ao contexto imediato.

Considerando que, conforme Calvet (2007, p. 145) “Política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” e que pouco importa o grupo de pessoas que irá elaborar uma política linguística, as ações linguísticas inclusivas desenvolvidas pelos/as gestores e professores/as indígenas, realizadas com a colaboração de lideranças locais, durante a pandemia, podem ser chamadas de “políticas linguísticas escolares”. Veremos, mais adiante, como isso se concretizou nas escolas participantes desta pesquisa.

### 3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA PANDEMIA

O Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), que conduz pesquisas aplicadas na área de Educação, em parceria com o Instituto Rui Barbosa (IRB<sup>1</sup>) e com 22 Tribunais de Contas Estaduais<sup>2</sup>, organizou, recentemente, o projeto “A Educação Não Pode Esperar”, um estudo realizado em todo o país com o objetivo geral de auxiliar as redes e os profissionais de Educação no atual contexto pandêmico, proporcionando-lhes maior segurança em suas tomadas de decisões. Trata-se de uma iniciativa que se dispôs a fazer um mapeamento das ações das redes públicas de ensino brasileiras, durante a pandemia, e dos planejamentos que elas estão fazendo para o retorno às aulas presenciais.

No total, a amostra que compõe este estudo é formada por 249 redes de ensino de todas as regiões do país, sendo 232 municipais e 17 estaduais. A coleta se deu entre os meses de maio e junho de 2020 e foi realizada com secretário(as) de educação de municípios e estados, ou técnicos da secretaria designados por eles, que responderam a dois questionários *online* e participaram de entrevistas via telefone ou videoconferência. As redes de ensino consultadas compartilharam as ações adotadas em diversas esferas: distribuição dos alimentos destinados à merenda escolar; estratégias e ferramentas de ensino remoto adotadas neste momento; e preparação para a volta às aulas presenciais. Dentre os muitos resultados encontrados pelo estudo conduzido por esse grupo, destacaremos aqui apenas alguns que julgamos mais apropriados para que possamos comparar com as práticas educacionais utilizadas nas escolas indígenas do nosso estado<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Associação civil de estudos e pesquisas, que visa ao aperfeiçoamento dos Tribunais de Contas brasileiros.

<sup>2</sup> Além de três Tribunais de Contas com jurisdição exclusiva nas esferas locais e um Tribunal de Contas de Município.

<sup>3</sup> É importante mencionar aqui a nossa relação com as escolas indígenas estaduais: a segunda autora deste texto exerce a função de técnica pedagógica da Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação – COPEED/SED – da Secretaria Estadual de Educação de MS e, portanto, está diretamente envolvida com a gestão dessas escolas. A primeira autora, além de pesquisadora da área de Políticas Educacionais e Linguísticas é colaboradora da referida Coordenadoria.

A pesquisa mencionada mostrou que o tempo de resposta das redes de ensino para a reorganização/adaptação interna e disponibilização de conteúdos pedagógicos aos estudantes em isolamento variou muito pelo país, pois houve redes que afirmaram ter começado a fornecer conteúdos *online* já no dia 23 de março, logo após a suspensão das aulas presenciais; outras fizeram isso ao longo do mês de maio; e algumas ainda não haviam adotado quaisquer estratégias para a aprendizagem a distância, na metade do mês de maio. Dessas últimas, parte ainda estava planejando ações e a outra parte declarou que não tinha condições de ofertar conteúdos no momento ou não achava essa prática adequada. De acordo com os relatores do estudo, as justificativas para tais decisões são diversas e englobam

[...] desde a dificuldade em relação à configuração geográfica e socioeconômica do Município (“maioria dos estudantes em situação de extrema pobreza e sem acesso à internet”, “maioria dos estudantes que moram na zona rural, em chácaras distantes umas das outras”), à suposta ineficácia de tais ações, visto que não seriam 100% dos alunos contemplados e, no retorno às aulas presenciais, os conteúdos teriam que ser retomados de qualquer maneira. (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 6)

Considerando o nosso contexto imediato, vemos que as escolas que analisamos também apresentaram essa mesma variação no tempo de resposta para o novo cenário, embora fizessem parte de um mesmo sistema de ensino e de um mesmo estado, o que evidencia realidades muito diferentes de uma cidade para outra e mesmo de uma aldeia para outra, conforme veremos mais adiante.

Entre as redes de ensino que estavam ofertando conteúdos pedagógicos no momento da pesquisa mencionada acima, os relatores observaram que, em grande parte delas, houve uma mescla de ferramentas *online* e *offline*, pois aos estudantes que tinham acesso à internet, eram disponibilizadas aulas via plataformas como *Google Classroom*, aplicativos ou vídeos e arquivos no formato PDF disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto isso, aos que não tinham acesso à internet, eram entregues atividades impressas que poderiam ser retiradas na escola. Algumas redes disseram entregar os materiais nas residências dos estudantes que moravam mais afastados e, em alguns municípios, houve também a oferta de espaço e equipamentos da própria escola para uso das ferramentas tecnológicas, pelos alunos, mediante agendamento de horário.

Tal estudo identificou também, em todas as regiões, o uso frequente do aplicativo *WhatsApp*, tanto na comunicação da Secretaria de Educação com as escolas; entre gestores das unidades escolares e professores; como também destes com os alunos e seus responsáveis. O rádio também foi utilizado para envio de comunicados aos responsáveis, em alguns casos. Vale destacar que observamos essas mesmas práticas dentre as escolas com as quais mantemos contato.

Dentre as conclusões dos relatores, no que se refere à forma de comunicação entre a comunidade escolar, destacamos a seguinte consideração:

[...] uma forma mais democrática de disponibilização de conteúdos pedagógicos é pela televisão e por rádio, a partir da articulação com as emissoras locais ou outros Órgãos/Poderes que possam viabilizar essa transmissão. Isso porque 96% dos brasileiros têm pelo menos uma televisão em casa. E, independentemente do recorte que se faça, esse percentual se mantém acima de 90%: na zona rural, são 93% dos lares; entre a classe D e E, 92%. Essa, todavia, não é uma prática comum entre as redes de ensino pesquisadas no âmbito do projeto “A Educação Não Pode Esperar”: poucas redes declararam ofertar conteúdos via televisão e um número ainda menor, via rádio. A propósito, especificamente, do veículo rádio, vale referir que todo o território nacional é coberto por mais de 9 mil emissoras, sendo a metade delas comunitárias e educativas. Tais serviços, normalmente, são explorados por particulares, mas sempre mediante concessão, permissão ou autorização do titular, a União. Há, portanto, espaço para se ampliar sua utilização, inclusive porque a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão deverão atender, entre outros princípios “a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”. (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 8)

Os relatores advertem que o objetivo dessas “orientações” não seria desestimular o uso da internet ou de aplicativos, mas ressaltar a necessidade de estratégias complementares que atendam aos estudantes mais vulneráveis, pois, considerando todas as dificuldades estruturais dos municípios, que, sabe-se, não são poucas e nem irrelevantes, e os desafios relacionados ao contexto socioeconômico em que estão inseridos, é imprescindível que eles busquem ofertar atividades pedagógicas não presenciais. Entretanto, o estudo

pondera que nenhum modelo, seja ele predominantemente *online* ou *offline*, será capaz de atender à totalidade dos estudantes de uma rede com a mesma eficácia. “Nem mesmo a mescla de ferramentas e o uso de estratégias variadas, como tem sido observado em diversas localidades, resolve perfeitamente a questão. Todavia, o direito à Educação deve ser preservado” (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 8).

Por fim, o estudo adverte para o fato de que, inevitavelmente, em algum grau, a desigualdade de aprendizagem será agravada em decorrência da pandemia — a questão é o quanto a atuação das Secretarias de Educação e escolas pode impulsioná-la ou minimizá-la. “Caso não haja um esforço coletivo, dentro das limitações e possibilidades locais, para ofertar conteúdos pedagógicos e dar suporte aos estudantes e aos responsáveis, provavelmente, no retorno às aulas, a situação será ainda mais crítica” (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 8). É exatamente essa preocupação que nos move em direção a um diálogo constante com os/as gestores/as das escolas indígenas do nosso estado para que possamos não só pensar coletivamente em políticas educacionais possíveis, eficazes e justas para este momento, mas também criar políticas de cuidado, de acolhimento, de solidariedade e de escuta.

Todas essas evidências apontam que os sistemas educacionais não estão preparados para oferecer para a maioria dos estudantes oportunidades de aprendizagem *online*, as escolas não apresentam condições tecnológicas, os professores não estão suficientemente seguros para promover o engajamento no aprendizado remoto e os estudantes não tem conectividade ou habilidades para desenvolver aprendizagem autodirigida, além de que as plataformas, sistemas e inúmeros outros recursos atualmente disponíveis não estão suficientemente avaliados por pesquisas independentes para saber se cumprem as promessas anunciadas e conseguem promover a efetiva aprendizagem (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

Todas essas questões nos motivaram a manter um contato constante com os/as gestores/as das escolas indígenas diretamente ligadas à COPEED/SED/MS e a sistematizar as informações fornecidas por eles/as para que pudéssemos não só ter uma visão mais ampla e ordenada das práticas adotadas em cada unidade educacional durante a pandemia, mas também identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas escolas que possuem características muito distintas entre si e que, por isso, exigem tratamentos diferenciados e individualizados.

#### 4 AS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL E AS POLÍTICAS ADOTADAS NO PERÍODO PANDÊMICO

Antes de partirmos para os dados, é importante informarmos que o estado de Mato Grosso do Sul, nosso lugar de fala, possui uma população indígena estimada em 70 mil pessoas, na qual se destacam numericamente os Kaiowá, Guarani, Terena, Kadiwéu, Guató e Ofaié, sendo que os Kaiowá, os Guarani e os Terena apresentam o maior contingente populacional; os dois primeiros com cerca de 43 mil pessoas, os Terena com 23 mil pessoas, e os Kadiwéu com uma população que gira em torno de 1500 pessoas. As etnias presentes no estado são: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié, Terena e Kamba (Grupo Não Reconhecido Oficialmente). Com exceção do povo Kadiwéu, que possui a maior área indígena fora da Amazônia legal (ao redor de 500 mil hectares), os demais povos do estado estão ocupando reduzidíssimas parcelas do que um dia foi o seu território original, antes do avanço das frentes de colonização, nos séculos XVIII, XIX e, sobretudo, no século XX (AGUILERA URQUIZA, 2009).

Em relação à Educação Escolar Indígena, o número de alunos matriculados no estado, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), é de 19.470 alunos distribuídos em 70 escolas indígenas, 16 delas pertencentes à rede estadual de ensino e 54 à rede municipal que, juntas, atendem as 8 etnias dentro do seu território e ensinam seis diferentes línguas: terena, guarani, guarani/kaiowá, guató, ofaié, kadiwéu<sup>4</sup>.

As Escolas Indígenas pertencentes à rede estadual de ensino são as seguintes:

##### **Quadro 1:** Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso do Sul

<sup>4</sup> Dados fornecidos pela COPEED/SED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

	ESCOLA	ALDEIA	MUNICÍPIO
1.	EEI MBO'EROY GUARANI KAIOWÁ	Aldeia Amambai	Amambai
2.	EEI GUILHERMINA DA SILVA	Aldeia Aldeinha	Anastácio
3.	EEIEM. PASCOAL LEITE DIAS	Aldeia Limão Verde	Aquidauana
4.	EEI PASTOR REGINALDO MIGUEL HOYENO'O	Aldeinha Lagoinha	Aquidauana
5.	EEIEM. PROF. DOMINGOS VERÍSSIMO MARCOS – MIHIN	Aldeia Banananl	Aquidauana
6.	EEIEM. IVY POTY	Aldeia Te'i Kuê	Caarapó
7.	EEI JOÃO QUIRINO DE CARVALHO TOGHOPANAÃ	Aldeia Uberaba	Corumbá
8.	EEI. CACIQUE NDETI REGINALDO	Aldeia água Azul	Dois Irmãos do Buriti
9.	EEI. NATIVIDADE ALCÂNTARA MARQUES	Aldeia Buriti	Dois Irmãos do Buriti
10.	EEIEM. INTERCULTURAL GUATEKA MARÇAL DE SOUZA	Aldeia Jaguapiru	Dourados
11.	EE INDÍGENA KUÑA YRUKU- MARINA LOPES <sup>5</sup>	Aldeia Porto Lindo	Japorã
12.	EEIEM. CACIQUE TIMÓTEO	Aldeia Cachoerinha	Miranda
13.	EEI ATANÁSIO ALVES	Aldeia Lalima	Miranda
14.	EEI CACIQUE VICENTE DE ALMEIDA	Aldeia Passarinho	Miranda
15.	EEIEM. ANGELINA VICENTE	Aldeia Brejão	Nioaque
16.	EEIANTONIO ALVES DE BARROS <sup>6</sup>	Aldeia Alves de Barros	Porto Murtinho
17.	EEIEM. KOPENOTI PROF. LÚCIO DIAS	Aldeia Córrego do Meio	Sidrolândia
18.	EEI JACY RENDY	Aldeia Sassoró	Tacuru

**Fonte:** Quadro elaborado a partir de dados fornecidos pela COPEED/SED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

Os dados que apresentaremos e analisaremos a seguir foram gerados a partir de um questionário *online*, elaborado via ferramenta disponível no *Google Forms*<sup>6</sup>, composto por perguntas objetivas e subjetivas, enviado a todos/as os/as 16 gestores/as das escolas

<sup>5</sup> As escolas nº 11 e 16 iniciaram seu funcionamento em 2021.

<sup>6</sup> O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários *on-line*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

listadas no quadro 1 (exceto as duas escolas que foram abertas neste ano), no mês de fevereiro de 2021, via e-mail institucional e *WhatsApp*. Além disso, fazem parte do *corpus* desta pesquisa as narrativas orais, as fotos e os vídeos enviados pelos/as gestores/as, via celular, para as autoras, com autorização prévia. Desse total de envios, obtivemos 10 devolutivas das seguintes escolas: 1) E.E. Indígena de Ensino Médio Yvy Poty; 2) E.E. Kopenoti Professor Lucio Dias; 3) E.E. Indígena Caciue Timóteo; 4) E.E. Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá; 5) E.E. Indígena de E.M. Profº Domingos Veríssimo Marcos - MIHIN; 6) E.E.I. de E.M. Pascoal Leite Dias; 7) E.E.I. Professor Atanásio Alves; 8) E.E. Indígena Guilhermina da Silva e 9) E.E. Indígena Caciue Vicente de Almeida.

A maioria dos informantes (90%) é diretor/a da escola e apenas um deles é uma pessoa indicada pelo/a gestor/a. 50% são homens e 50% são mulheres. Dentre eles/as, a maioria (90%) mora na zona urbana da cidade onde fica a escola e apenas um/a reside na mesma aldeia/comunidade onde a escola está localizada. 70% são pais e mães de família e têm filhos/as em idade escolar que também foram afetados/as com o isolamento social provocado pela pandemia.

Quando perguntamos se eles/as tiveram que reorganizar a sua rotina em casa e no trabalho para se adaptar ao novo contexto imposto pela pandemia, 80% afirmaram que *sim*, 10% disseram que *não* (*continuei trabalhando normalmente na escola*) e 10% disseram que *mais ou menos*.

Quando perguntamos como eles/as se sentiram/sentem diante da Pandemia, 30% afirmaram que se sentiram *inseguros/as*, 20% assinalaram que se sentiram *assustados/as*, 20% *muito triste*, 20% *normal* e 10% responderam que ficaram *ansiosos/as*. Na sequência desta pergunta abrimos um espaço para que eles/as comentassem, caso assim desejassem, acerca de possíveis problemas de saúde física, mental e emocional enfrentados durante esse período. Dessa forma recebemos as seguintes respostas:

- (1) *Tive em julho do ano passado a Covid;*
- (2) *Minha mãe foi hospitalizada com Covid, a angústia e incerteza tomaram conta da minha família;*
- (3) *Muita ansiedade!*

Além disso, 40% dos/as participantes afirmaram que tiveram problemas de saúde durante a pandemia (não necessariamente por conta da COVID-19). 40% também é o percentual de sujeitos que tiveram alguém da sua família com problemas de saúde durante o período. 30% disseram que tiveram algum parente ou ente próximo que faleceu de COVID-19.

Como podemos perceber, a partir das respostas expostas acima, uma parcela considerável dos participantes teve a sua saúde física ou mental afetada de alguma forma. Para o psiquiatra e psicanalista brasileiro Joel Birman (2020), o sentimento de desproteção gerado pela pandemia faz com que sejamos assaltados por angústias primordiais, que promovem diferentes formas de sofrimento e sintomas psicopatológicos. “A política promovida pelo Governo Federal de desacreditar, desprestigiar e desfinanciar a ciência também tem um papel muito negativo na população nesse momento de pandemia” (Ibid., não paginado).

Para Birman (2020), com tais atitudes governamentais, fica evidente que a população está exposta a uma dupla mensagem: de um lado, as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e, até pouco tempo, do Ministério da Saúde; e, de outro, a contra mensagem colocada pelo presidente da República. “Diante dessa experiência, as pessoas entram num estado de confusão mental, por não saberem em quem acreditar. Ficam numa ‘terra de ninguém’, entregues a uma incerteza sobre qual é a melhor maneira de enfrentar essa pandemia” (BIRMAN, 2020, não paginado). Ele ressalta que os efeitos tangíveis dessa contramensagem foram um aumento espetacular do número de infectados, assim como um aumento exponencial do número de mortos.

De acordo com o psiquiatra e psicanalista, uma virose é caracterizada pela invisibilidade. “Não conseguimos ter uma percepção tangível, por ser uma entidade microscópica. Nosso aparelho psíquico está mal para lidar com um mal invisível; então, ele tenta transformar o que é ausente e invisível em algo que seja visível e tangível para que possa se proteger” (não paginado), em outras palavras, ele explica que as pessoas transformam angústia em medo, pois contra o medo conseguimos criar defesas psíquicas. Como vemos, os participantes desta pesquisa compartilham desses mesmos sentimentos e sensações.

No que se refere à (re)organização da escola durante a pandemia, todos/as responderam que a instituição suspendeu totalmente as aulas presenciais no período. Diante disso, indagamos sobre o tempo que o grupo de professores/as levou para se (re)adequar ao novo formato de ensino: 40% afirmaram que levaram dois meses para a adaptação; 30% demoraram mais de três meses; 20% um mês e 10% levaram de uma a três semanas para elaborar um novo planejamento.

Na sequência, pedimos que os/as informantes relatassem as principais dificuldades encontradas nesse processo de readequação. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

- (1) *Atender o aluno em dificuldade de aprendizagem.*
- (2) *A internet e a falta de computadores na comunidade.*
- (3) *Falta de acesso à internet aos alunos*
- (4) *Atender aos nossos alunos que na sua maioria não possuem acesso à internet na aldeia.*
- (5) *Falta de internet na escola e na Comunidade.*
- (6) *De comunicação com os estudantes e realização das APCs, ausência de internet em algumas casas.*
- (7) *Nossos estudantes não tinham acesso à internet, mas conseguimos fazer as APCs de modo impresso chegar a eles.*
- (8) *O distanciamento, a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades via plataforma do Classroom.*
- (9) *Encontrar alguns estudantes com endereço divergente; atingir as especificidades das famílias e seus problemas; apoio da família; desinteresse dos estudantes; estresse e ansiedade dos professores frente às dificuldades originárias do momento.*
- (10) *Insegurança diante do processo.*

Como vemos, as principais dificuldades encontradas por esses/as gestores/as vão ao encontro daquelas apontadas pelos relatores do Projeto a Educação não Pode Esperar (2020) e por Magalhães (2020), apresentadas no início do texto. Ou seja, é inegável que estamos diante de uma população mais vulnerável, mais desassistida pelo Estado em seus direitos básicos, e, portanto, com menos condições de estudar remotamente por meio de tecnologias digitais.

Outra pergunta que fizemos foi acerca das principais estratégias utilizadas pela escola para readequar-se ao novo cenário. Vejamos as respostas:

- (1) *Trabalho com apostilas impressas e com temas integradores.*
- (2) *Formação de grupos de Whats, entrega de atividades impressas, envio de videos e atividades por e-mail e uso de plataformas como o Google sala de aula.*
- (3) *Tudo que foi possível no momento.*
- (4) *Construir Atividades remotas que os alunos pudessem realizar em casa.*
- (5) *Atividades Pedagógicas APCs, grupos de Whatsapp.*
- (6) *Busca ativa, plantão tira dúvidas, orientação aos professores no uso das ferramentas tecnológicas.*
- (7) *Processo de Busca Ativa para resgatar nossos estudantes que estavam querendo desistir diante das dificuldades no desenvolvimento das APCs. E com a oferta do Plantão Tira-dúvidas conseguimos recuperá-los.*
- (8) *Impressão das Apcs, divulgação das entregas destas atividades, organização das entregas seguindo todas a orientações e protocolo de segurança.*
- (9) *Impressão de atividades e materiais de apoio, busca-ativa de estudantes afastados, diferenciação nas metodologias no formato distância.*
- (10) *Estratégias de Biossegurança.*

As respostas acima evidenciam que gestores/as e professores/as não pararam, nem se acomodaram, nem desistiram, isto é, continuaram buscando e elaborando outras estratégias que dessem conta de alcançar o maior número possível de alunos/as para manter, assim, as atividades pedagógicas, sejam elas *online* ou *offline*. Isso mostra não só o comprometimento desses/as profissionais com a educação, bem como a disponibilidade de aprender novos métodos, mesmo diante da situação caótica que se instaurou.

Além disso, a maioria dos/as gestores/as (60%) informou que a escola prestou algum outro tipo de assistência à comunidade, além do trabalho pedagógico, durante o período da pandemia, de diferentes formas:

- (1) *Distribuição de kits de merenda.*
- (2) *Ajuda de professoras a funcionários a famílias que passava dificuldade.*
- (3) *Nossa escola foi local de isolamento dentro de nossa aldeia.*
- (4) *A escola serviu de polo para vacinação e para atendimentos médicos do exército e dos médicos sem fronteiras.*
- (5) *Para a saúde: A escola foi utilizada como ambiente de possível isolamento de pessoas com Covid que não tinham como ficar em seu domicílio.*
- (6) *Orientações quanto aos protocolos de segurança.*

Nessas respostas, podemos observar a atuação da escola para além da sala de aula e do currículo, assumindo o seu papel social de mediadora de conflitos, estabelecendo mecanismos de cooperação com os órgãos de saúde pública para que as ações de educação estejam em sintonia e ajudem a avançar os objetivos e estratégias de contenção da pandemia; reelaborando continuamente o calendário escolar e reduzindo o impacto sobre estudantes e professores/as, conforme sugerem Reimers e Schleicher (2020).

Todos/as eles/as também informaram que a escola preparou algum material informativo, acerca da pandemia, para alertar a comunidade sobre os cuidados a serem tomados para evitar a contaminação. Algumas fizeram isso em forma de reuniões com pais e lideranças indígenas como pode ser visualizado nas imagens abaixo:



**Imagem 1:** Fotos da reunião da direção da escola Yvy Poty e lideranças indígenas (cacique e capitão) com os pais dos/as alunos/as

**Fonte:** acervo pessoal da direção da escola

A direção da escola, que aparece na imagem 1, nos relatou que muitos pais não estavam querendo se vacinar porque estavam com medo, devido a informações mentirosas e teorias da conspiração espalhadas pelas *fake news*<sup>7</sup>, o que tem sido, infelizmente, uma prática constante em nossa sociedade. Diante de tal constatação, a direção e as lideranças indígenas locais (capitão e cacique) se uniram e convocaram a comunidade local para explicar-lhes sobre o funcionamento da vacina e para ressaltar a importância e a necessidade da imunização de todos/as. Essa conversa se deu, em grande parte, na língua materna, para que os comunicados pudessem ser mais inteligíveis por muitos pais que não dominam a língua portuguesa, tornando, assim, a prática linguística mais inclusiva e mais democrática.

<sup>7</sup> O termo *fake news* é definido como uma “informação falsa e, em alguns casos, sensacionalista apresentada como um fato, publicada e disseminada na internet”. Isto é, uma notícia fabricada que se torna viral (chama a atenção e é amplamente compartilhada), tem como característica a desinformação, o boato e o apelo e que ocorre sobretudo em mídias sociais. Embora o termo em inglês remeta imediatamente à palavra notícia, um gênero discursivo da esfera jornalística, as *fake news* também aparecem em forma de meme, *twitter*, comentário etc. Nesse sentido, podemos dizer que elas são uma prática social que se distribui em alguns gêneros, sobretudo os digitais. (ROCHA; BIONDO, 2020, p.4).

Outra prática comum nessas escolas, que também pode ser vista como uma política linguística inclusiva, tem sido a elaboração de vídeos explicativos curtos que são disseminados via *WhatsApp* entre a comunidade escolar e na comunidade geral, utilizando a língua portuguesa e a língua materna, como no exemplo a seguir:



**Imagem 2:** Trechos do vídeo explicativo elaborado pela escola Yvy Poty e disseminado via WhatsApp para toda a comunidade local

**Fonte:** acervo pessoal da direção da escola

O que temos observado é que, nas comunidades indígenas onde funcionam as escolas estaduais, essa forma de comunicação rápida tem sido bastante utilizada e bem recebida pelos pais e alunos/as. O fato de serem elaborados vídeos curtos, com informações precisas e fáceis de baixar no celular, tem contribuído para que a informação circule mais facilmente, servindo não somente para os discentes, ou seus pais, mas para toda a comunidade.

Na escola Yvy Poty, coordenadores e professores passaram a realizar web-reuniões para fazerem planejamentos coletivos tratando de temas atuais relacionados aos seus componentes curriculares. Então, tratar o desafio da pandemia na aldeia passou a ser um objeto de estudo não só nas aulas de Biologia ou Sociologia, mas permeou os objetivos de aula de todos/as os/as professores/as, para que quando o/a estudante recebesse o material impresso, e fosse trabalhar com ele, a tarefa fizesse sentido e mostrasse a consonância entre todos os agentes do seu processo de aprendizagem.

Por fim, pedimos que eles avaliassem se as orientações dadas pela COPEED/SED foram suficientes para conduzir os trabalhos na escola durante a pandemia e que sugerissem o tipo de assistência que essa Coordenadoria poderia ou deveria oferecer à escola nos próximos meses de pandemia. Assim obtivemos as seguintes respostas:

- (1) *Dê esclarecimento de como proceder frente às novas demandas.*
- (2) *Já nos atendem em tudo que precisamos.*
- (3) *Continuar com as orientações respeitando as especificidades das escolas indígenas, de acordo com sua realidade.*
- (4) *Apoio ao trabalho pedagógico, como realizado no ano de 2020.*
- (5) *Por meio de ações, tais como: ouvir a comunidade indígena, sempre consultá-la com relação ao retorno das aulas, levar em consideração que cada escola /comunidade possui realidades diferentes e demais assuntos como transmitir orientações que enriqueçam o nosso trabalho pedagógico.*
- (6) *Ser mais clara com relação às orientações para as escolas quanto ao que fazer no dia a dia do cotidiano escolar.*
- (7) *Estamos bem atendidos com informativos e aparelhagem de Biossegurança*

Sobre as solicitações e afirmações elencadas acima, a COPEED contesta que sempre tem buscado consultar as escolas a respeito de qualquer decisão a ser tomada, tanto de cancelamento das aulas presenciais quanto de manutenção delas, garantindo a autonomia das instituições. Um exemplo disso é o fato de, em março de 2020, a coordenadoria ter sido procurada pela comunidade da Aldeia

Uberaba, da etnia Guató, E. E. Indígena João Quirino de Carvalho – Toghopanaã –, que solicitou que a escola continuasse ofertando as aulas regulares presencialmente, tendo em vista que ela se encontra na aldeia localizada na Ilha Ínsua, a cerca de 330 km do município Corumbá (MS), fronteira com a Bolívia e que, em tese, estão isolados. Diante dessa solicitação, a Secretaria de Estado de Educação analisou a situação da escola e os documentos da comunidade e, com a indicação/apoio da FUNAI, as aulas continuam funcionando no sistema presencial, tendo em vista que mais de 80% dos professores são moradores da comunidade e apenas duas professoras se deslocam para a ilha ficando ali instaladas durante o período letivo. Quando foi necessário a ida de professores/as para a cidade de Corumbá, eles/as foram acompanhados/as pela Dsei<sup>8</sup>/Sesai<sup>9</sup> para que fizessem os exames e pudessem retornar para a comunidade, em segurança.

A partir desse relato, acreditamos que a Coordenadoria mencionada tem se preocupado em manter um canal de escuta e colaboração mútua junto às escolas. Todavia, ao observar as afirmações (1), (4) e (6), podemos interpretar que, talvez, os/as gestores/as esperem atitudes mais concretas, mais claras ou até mais impositivas acerca das ações a serem tomadas, nas comunidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo deste texto, enfrentar os problemas estruturais apresentados pelas escolas tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos/as educadores/as, as lacunas de falta de internet e de comunicação, assim como o próprio desafio pessoal de ensinar de forma diferente vêm se apresentando como pontos convergentes de ações exitosas, mas como nem tudo são flores, ainda existe um caminho longo a ser percorrido, pois, se para uma escola regular a falta do contato presencial vem se despontando como um grande dilema, para a circularidade e oralidade das culturas indígenas isso se apresenta como um desafio ainda maior. Ademais, como vimos, os/as gestores/as não estão imunes aos problemas de saúde física e mental provocados pela pandemia e isso, certamente, também impacta negativamente no seu fazer pedagógico.

Acreditamos que a busca por estratégias que contemplem as especificidades das escolas localizadas em comunidades indígenas, sobretudo nesse momento pandêmico, é extremamente relevante, tendo em vista que qualquer elemento que se some às ações pedagógicas para dinamizar e atingir um número maior de estudantes é importante. Isso porque um dos grandes desafios percebidos pelos/as gestores/as dessas escolas é a permanência do educando no espaço escolar e quando esse lugar se torna virtual, as possibilidades de evasão aumentam exponencialmente.

De acordo com esses/as gestores, manter os/as estudantes indígenas, sobretudo os/as do Ensino Médio, na escola, frequentes, ativos/as e participativos/as, em quadro de “normalidade” já é algo desafiador. Em um momento pandêmico essa situação se acentua mais ainda, pois as necessidades básicas de sobrevivência e de sustento da casa e da família recaem também sobre esses/as jovens que, muitas vezes, são impedidos a trabalhar e, conseqüentemente, a abandonar os estudos.

Assim, o papel da escola e de todo seu corpo, seja ele docente, administrativo, coordenação, ou direção, é de suma importância, pois são esses profissionais que estão diretamente, e diariamente, em contato com a comunidade do seu entorno, fazendo parte dela. Nesse sentido, vemos que eles têm buscado, continuamente, estratégias para manter os seus estudantes envolvidos no fazer escolar, além de ações conjuntas com lideranças indígenas locais direcionadas aos pais e à comunidade em geral, como foi possível verificar nas imagens 1 e 2, criando, assim, uma política do cuidado.

<sup>8</sup> O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) é a unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Trata-se de um modelo de organização de serviços – orientado para um espaço etno-cultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado – que contempla um conjunto de atividades técnicas que se fundamentam em medidas racionalizadas e qualificadas de atenção à saúde. Além disso, promove a reordenação da rede de saúde e das práticas sanitárias por meio de atividades administrativo-gerenciais necessárias à prestação da assistência, com base no Controle Social (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

<sup>9</sup> A Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS). (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Por fim, podemos prever que, inevitavelmente, a desigualdade de aprendizagem será agravada em decorrência da pandemia. Todavia, somente no retorno às aulas poderemos ter uma noção mais exata do tamanho do estrago que está sendo provocado em uma educação que já era deficitária e problemática antes dessa crise.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul – alguns aspectos antropológicos. *Museu das Culturas Dom Bosco*. 2009 Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23> Acesso em: 25 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Educação à distância na Educação Infantil, não!. *Anped*. 2020. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf) Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19). *Diário Oficial da União*, 18 de março de 2020, Edição 53, Seção: 1, página: 39. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm) Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. (Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil). Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm) Acesso em: 25 mar. 2021.  
BIRMAN, J. O impacto da pandemia da covid-19 na saúde mental. *In: Atuação da ABC*, Coronavírus, Matérias | 15 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2020/06/15/o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental/> Acesso em: 21 abr. 2021.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Editora Parábola, IPOL, 2007.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). *TIC Domicílios*: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros, 2018. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf) Acesso em: 26 mar. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2017*: resumo técnico. Brasília: INEP, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2019*. Brasília: MEC, 2020.

MAGALHÃES, R. C. da S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Publicado em 26 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/pandemia-ciencia-e-sociedade-a-covid-19-no-parana/> Acesso em: 23 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Saúde indígena. 2020. Disponível em: <https://saudeindigena.saude.gov.br/corona>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR. Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB); Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) e Tribunais de Contas dos Estados. *Portal Iede*. 2020. Disponível em: [https://www.portaliede.com.br/wpcontent/uploads/2020/06/Estudo\\_A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_N%C3%A3o\\_Pode\\_Esperar.pdf](https://www.portaliede.com.br/wpcontent/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf) Acesso em: 23 mar. 2021.

REIMERS, F; SCHLEICHER, A. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020.1. *Brasil Escola*. 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/o-que-a-educacao-pode-fazer-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-chao-da-escola.htm> Acesso em: 28 abr. 2021.

ROCHA, P. G., BIONDO, F. É fato ou é fake? Notícias falsas e pós-verdade no ensino de língua portuguesa. *Revista UFG*, Goiânia, v.20, p.1-27, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65943/36137>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, A; MELLO, C. A. de C; RIBEIRO E. C; SAMPAIO, G. T. C. Os impactos da COVID-19 nas políticas públicas da educação básica. *ESTADÃO*. 20/04/2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/os-impactos-da-covid-19-nas-politicas-publicas-da-educacao-basica/> Acesso em: 17 fev. 2021.

TRATA BRASIL. *Saneamento: principais estatísticas no Brasil – Água*, 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas/no-brasil/agua> Acesso em: 26 mar. 2021.

TRATA BRASIL. *Saneamento: principais estatísticas no Brasil – Esgoto*, 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas/no-brasil/esgoto> Acesso em: 26 mar. 2021.



Recebido em 30/04/2021. Aceito em 19/07/2021.

**POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
AUTÓCTONES  
E LÍNGUAS  
INDÍGENAS  
EM RORAIMA:  
O CASO  
DO POVO  
YE'KWANA**

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS AUCTÓCTONAS Y LENGUAS INDÍGENAS EN RORAIMA: EL  
CASO DEL PUEBLO YE'KWANA**

**AUTOCHTHONOUS LINGUISTIC POLICIES AND INDIGENOUS LANGUAGES IN RORAIMA:  
THE CASE OF THE YE'KWANA PEOPLE**

**Marcus Vinícius da Silva\***

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima

**Isabella Coutinho Costa\*\***

Universidade Estadual de Roraima

**Cristiani Dália de Mello\*\*\***

Universidade Estadual de Roraima

---

\* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara); Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR). E-mail: [marcus.silva@ufr.br](mailto:marcus.silva@ufr.br).

\*\* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail: [isabella\\_coutinho@hotmail.com](mailto:isabella_coutinho@hotmail.com).

\*\*\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara); Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). E-mail: [crisdaliamello@hotmail.com](mailto:crisdaliamello@hotmail.com).

RESUMO: O artigo proposto tem como objetivo refletir sobre as políticas linguísticas autóctones desenvolvidas por e para os povos indígenas do estado de Roraima, dada a realidade multilíngue e multicultural da constituição do estado, com especial atenção para as ações educacionais desenvolvidas pelo povo Ye'kwana. Para isso, a baseamo-nos nos estudos da área de Políticas Linguísticas (CALVET; 2007; COOPER; 1997[1989]; SILVA, 2018), a fim de compreender as relações tensivas entre o estado brasileiro e as línguas indígenas de Roraima. Para tanto, foi necessário recuperar pesquisas realizadas sobre os Ye'kwana (COSTA, 2013, 2018, 2019); (ANDRADE, 2007, 2013), bem como foi importante resgatar, de forma breve, a história das políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil para, assim, discutir sobre as políticas linguísticas autóctones pensadas e desenvolvidas por/para os povos indígenas no território roraimense (CUNHA, 2008; BRASIL, 1988, 1998; BANIWA, 2006; REPETTO, 2008). Percebemos que, em função da omissão do Estado, os Ye'kwana e outros povos indígenas têm buscado criar políticas para manter seus valores tradicionais dentro das necessidades que a contemporaneidade e a sociedade exigem, ao documentar e criar estratégias para ensinar e aprender suas próprias línguas e culturas, sem perder a sua essência e sua identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Línguas Indígenas. Ye'kwana. Roraima.

RESUMEN: El artículo propuesto tiene como objetivo reflejar sobre las políticas lingüísticas autóctonas desarrolladas por y para los pueblos indígenas del estado de Roraima, dada la realidad multilingüe y multicultural de constitución del estado. Para ello, nos basamos en los estudios del área de Políticas Lingüísticas (CALVET, 2007); (COOPER, 1997[1989]; SILVA, 2018), con la finalidad de comprender las tensas relaciones entre el estado brasileño y las lenguas indígenas de Roraima. Para tanto, fue necesario recuperar las investigaciones realizadas sobre los Ye'kwana (COSTA, 2013, 2018, 2019; ANDRADE, 2007, 2013), además fue importante rescatar, de forma breve, la historia de las políticas lingüísticas autóctonas pensadas y desarrolladas por y para los pueblos indígenas en territorio roraimense (CUNHA, 2008; BRASIL, 1988, 1996; BANIWA, 2006; REPETTO, 2008). Percibimos que, en función de la omisión del Estado, los Ye'kwana y otros pueblos indígenas tienen buscado crear políticas para mantener sus valores tradicionales dentro de las necesidades que la contemporaneidad y la sociedad exigen, al documentar y crear estrategias para enseñar y aprender sus propias lenguas y culturas, sin perder su esencia y su identidad.

PALABRAS CLAVE: Políticas Lingüísticas. Lenguas Indígenas. Ye'kwana. Roraima.

ABSTRACT: The proposed article aims to reflect on the indigenous language policies developed by the indigenous peoples of Roraima, given the multilingual and multicultural reality of the constitution of state, with special attention to the educational actions developed by the Ye'kwana people. In order to understand the tense relations between the Brazilian state and the indigenous languages of Roraima, we are based on the Linguistic Policies literature (CALVET, 2007; COOPER, 1997 [1989]; SILVA, 2018). It was also necessary to recover the research carried out on the Ye'kwana (COSTA, 2013, 2018, 2019; ANDRADE, 2007, 2013), as well as to important the history of linguistic policies for indigenous peoples in Brazil and discuss the indigenous linguistic policies designed and developed by indigenous peoples in Roraima territory (CUNHA, 2008; BRASIL, 1988, 1996; BANIWA, 2006; REPETTO, 2008). We conclude that, due to the State's omission, the Ye'kwana and other indigenous peoples have sought to create policies to try to maintain their traditional values within the needs that contemporaneity and society demand, by documenting and creating strategies to teach and learn their own languages and cultures, without losing their essence and their identity.

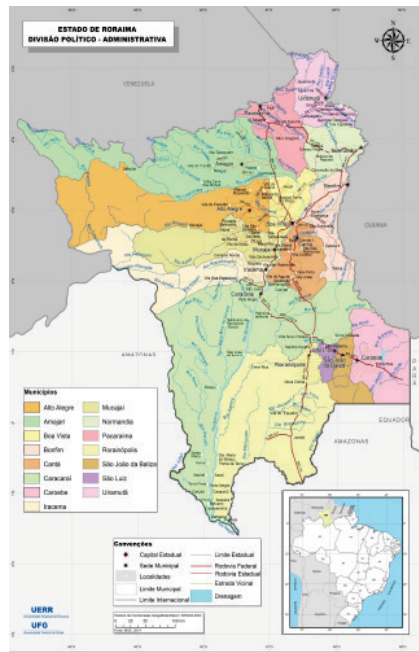
KEYWORDS: Language Policies. Indigenous Languages. Ye'kwana. Roraima.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas linguísticas<sup>1</sup> para desenvolvimento de ações educacionais são bastante difusas, dada a amplitude do cenário territorial brasileiro. Isso porque, a realidade multilíngue do espaço territorial brasileiro tem sido um fator que permite discussões teórico-analíticas, principalmente questionamentos no que concerne ao contato de línguas, às políticas linguísticas adotadas e suas implicações para esfera sociocultural. Diante da necessidade de atender às demandas de comunidades específicas, como as dos indígenas, nos deparamos com a realidade superdiversa linguística e culturalmente complexa de criação do estado de Roraima, com seus diferentes sujeitos nacionais, internacionais, línguas e culturas.

<sup>1</sup> Para Calvet (2007), a política linguística é uma maneira de intervir e gerenciar conflitos originários de diferentes usuários das línguas - ou também uma maneira de mobilizar relações de poder por meio do uso das línguas em determinados contextos históricos e sociais.

O estado de Roraima é o mais setentrional do norte do Brasil, faz fronteira com os estados do Amazonas e Pará, e com os países Venezuela e República Cooperativa da Guiana. Em seu território geográfica há a presença e concentração de povos indígenas que falam mais de dez línguas diferentes, pertencentes às famílias linguísticas Caribe, Aruwak e Yanomami. Vejamos a Figura 1, para compreendemos melhor esse cenário linguístico-cultural de tríplice fronteira trilingue, onde há o confronto, contato e o diálogo de distintas nacionalidades, línguas estrangeiras, línguas de imigração e etnias indígenas:



**Figura 1:** Mapa da Fronteira Tríplice do Estado de Roraima

**Fonte:** SILVA *et al.* (2020).

As línguas Caribe faladas em Roraima são sete: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Waimiri-Atroari, Ye'kwana e Wai-Wai. De acordo com recente pesquisa desenvolvida pelo Instituto Socioambiental e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2019) foi detectada a existência não apenas de quatro, como se tinha notícia, mas seis línguas distintas da família Yanomami, a saber: Yanomami, Sanöma, Ninam, Yanomam, Yaroame, Yãnoma. Já a língua Wapichana é a única representante da família linguística do Aruwak presente em Roraima.

É perceptível, portanto, que todas essas línguas indígenas são responsáveis por um contingente populacional que tem muito impacto sobre as ações de educação pública do estado de Roraima, uma vez que o estado possui a segunda maior população indígena do Brasil, tendo um número significativo de escolas públicas para comunidades indígenas.

Segundo dados do Censo Escolar (GOVERNO DE RORAIMA, 2018), Roraima possui mais de 16 mil alunos indígenas e 260 escolas indígenas. No entanto, muitos desses indígenas precisam deslocar-se para estudar nas escolas da capital, Boa Vista, que não estão preparadas para atender à demanda desse público, com suas necessidades linguísticas e culturais diferenciadas e, conseqüentemente, que se configuram como específicas.

Nesse cenário linguístico roraimense, encontram-se o povo Ye'kwana, caso particular, dentre os povos indígenas que habitam o estado de Roraima, sobre o qual nos debruçaremos neste artigo, que tem como objetivo apresentar uma análise do que tem sido desenvolvido em termos de políticas linguísticas voltadas para os aspectos educacionais do povo Ye'kwana, bem como comparar com ações educacionais elaboradas e adotadas por outros povos indígenas roraimenses.

Para tanto, na próxima seção, apresentaremos um panorama da legislação sobre políticas linguísticas inclinada para as línguas indígenas que habitam o território brasileiro. Logo após, mostraremos as ações educacionais que o povo Ye'kwana tem

materializado para manutenção de sua língua e cultura e como essas ações se concretizam enquanto políticas linguísticas. Por fim, traremos algumas considerações sobre outras ações de povos originários de Roraima para vitalizar o uso das suas línguas indígenas em suas comunidades.

## 2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Desde o início do século XVI, durante o processo de colonização do Brasil, diversas ações de políticas linguísticas foram implementadas no território pelos portugueses. É relevante ressaltar que as mais marcantes foram aquelas para desenvolvimento de ações educacionais para o ensino de língua portuguesa de forma impositiva para os povos originários que habitam espaço geográfico brasileiro. Durante esse período, a política linguística de educação escolar indígena foi pautada, a princípio, pelo processo de catequização feita pelos missionários jesuítas e, posteriormente, pela integração forçada dos indígenas de diferentes etnias à sociedade nacional por meio da aprendizagem obrigatória da língua nacional. (CUNHA, 2008).

Segundo Cunha (2008), as primeiras ações de políticas linguísticas a favor dos povos e das línguas indígenas começaram a ser oficializadas a partir da publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Mesmo que de forma tímida, estavam baseadas em discussões oriundas da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, inicialmente, sugeridas em 1987, e somente publicadas em 1996. Vejamos o que diz o 2º parágrafo do artigo 210 da CF/88 a respeito do ensino de português e o ensino de línguas indígenas:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

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

Embora o artigo 210 determine que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, é assegurado também às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas no processo de ensino/aprendizagem, o que se configura como uma primeira tentativa de legislar sobre o direito à língua dos povos minorizados<sup>2</sup>. No entanto, também percebemos, neste artigo, a ideologia predominante que envolve o ensino de língua portuguesa como língua majoritária, com a finalidade de manutenção e propagação do ideal da homogeneidade linguística da unidade nacional.

Concordamos com Silva (2018), quando o autor argumenta que as políticas e planejamentos linguísticos<sup>3</sup> oficializadas pelo Estado brasileiro ao longo do tempo podem promover o multilinguismo no processo de ensino/aprendizagem de línguas na escola e na sociedade, como também podem instaurar um caráter de exclusão dessa mesma realidade diversa que circula na sociedade brasileira.

Em outras palavras, dependendo do grupo social que esteja no poder, exercendo funções legislativas, poderemos ter políticas linguísticas democráticas que considerem essa realidade multilíngue e social da constituição do Estado brasileiro, como é o caso de ações pensadas para as línguas indígenas em dados momentos histórico e sociais, ou podemos ter ações que minimizam e excluem essas realidades, com o intuito de perpetuar a unidade linguística e social do Estado-Nação por meio da imposição da língua oficial.

<sup>2</sup> O conceito de línguas minorizadas está relacionado com aquelas línguas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente, isto é, são línguas naturais, não criadas artificialmente, tradicionalmente usadas por parcelas da população de um país, e que não se confundem com dialetos da língua oficial (FERRAZ, 2013).

<sup>3</sup> Cooper (1997 [1989]) identificou uma questão comum ao revisar conceitos relacionados às políticas linguísticas de mais variadas línguas do mundo. Segundo o teórico, existem quatro forças propulsoras mobilizadas no âmbito das políticas e dos planejamentos linguísticos no mundo: "Quem planeja? O quê? Para quem? E como?".

É interessante mencionar, ainda, que a língua sempre foi considerada um elemento central para a definição dos dispositivos de imposição da ideia de nacionalidade. Isso ocorre, porque os grupos - no início uma minoria - que dominavam a língua nacional, considerada como padrão, eram grupos que detinham um poder político e cultural sem precedentes. Em linhas gerais, essa língua das elites dominantes se transformou na língua oficial dos Estados modernos, principalmente a partir da generalização e imposição dos sistemas educacionais de ensino no Brasil.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), temos uma nova política linguística destinada à educação brasileira, visto que a dada lei apresenta um novo rumo para o ensino de línguas no cenário educacional brasileiro, entre outras questões. A respeito das línguas indígenas, a LDB (1996), em seus artigos 78 e 79 regulamenta que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, não paginado)

Dessa forma, é possível identificar as forças propulsoras dessa ação de política para desenvolvimento de ações educacionais das línguas indígenas, como apontado em Cooper (1997[1989]). O estado brasileiro, enquanto força propulsora, se encarrega, juntamente com agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, de pensar de que forma ocorrerá esse trabalho com a tradição linguística e cultural dos povos indígenas.

Assim, é perceptível, mais uma vez, uma ação da ideologia predominante sobre as línguas minorizadas, pois os principais atores dessa política linguística, os povos indígenas, não tem voz e representatividade para participar da criação das políticas linguísticas que irão interferir e gerenciar os usos e funcionamentos de suas línguas/culturais.

De acordo com Calvet (2007, p. 11), “[...] sempre houve e haverá indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado em uma língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Nessa concepção, Cunha (2008) esclarece que antes mesmo dessa regulamentação, já surgia uma ação, por parte dos indígenas, para um processo de ensino/aprendizagem de forma diferenciada em suas comunidades (CUNHA, 2008, p.1).

Em novembro de 1999, as escolas voltadas para os índios - até então, indiferenciadas das chamadas "escolas rurais" - passaram a ser tratadas como instituições de ensino com diretrizes específicas, a partir da Resolução nº 3 publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Em 2000, a Câmara dos Deputados decreta o Plano Nacional de Educação e estipula entre suas metas a criação da categoria oficial de "escola indígena" para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue.

Portanto, podemos perceber que cada vez mais os povos indígenas brasileiros, a partir das suas próprias demandas e de suas reivindicações, começaram, nas últimas duas décadas, a ser mobilizar para criar suas próprias ações de políticas linguísticas, com a finalidade de valorização das línguas indígenas por meio da elaboração de materiais de ensino, legislações sobre suas próprias línguas como uma forma de realizar o fortalecimento da sua identidade étnica e linguística.

De acordo com Baniwa (2006), as línguas indígenas são importantes elementos culturais de autoestima e de afirmação identitária desses grupos étnicos, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as próprias tradições culturais, os rituais e as cerimônias. Nesse sentido, foi sabendo desses aspectos que os colonizadores, desde o início, impuseram a esses povos o autoritarismo do monolingüismo, tornado a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida no território brasileiro.

De fato, é inquestionável que as políticas linguísticas de línguas indígenas adotadas pelo Brasil são mais “conscientes” em comparação com as constituições da década de 1930 em toda a América espanhola (ALFARO, 2001, p. 40). Entretanto, é importante que os povos indígenas lutem pela garantia de seus direitos linguísticos e pelo direito de legislar sobre suas próprias políticas linguísticas.

Na seção seguinte, discutiremos sobre as políticas linguísticas desenvolvidas pelo povo Ye'kwana, bem como apresentaremos outras ações que tem sido desenvolvida de forma autônoma para a manutenção da língua e mitigação da perda linguística das comunidades Ye'kwana.

### 3 OS YE'KWANA: QUEM SÃO, QUANTOS SÃO E ONDE ESTÃO

Os Ye'kwana falam uma língua Caribe do ramo Guianense (GILDEA, 2012). Eles habitam três comunidades localizadas na Terra Indígena Yanomami, Fuduwaduinha (em vermelho), Waichanha (em azul), e Kudaatanha (em amarelo), de acordo com o mapa a seguir:

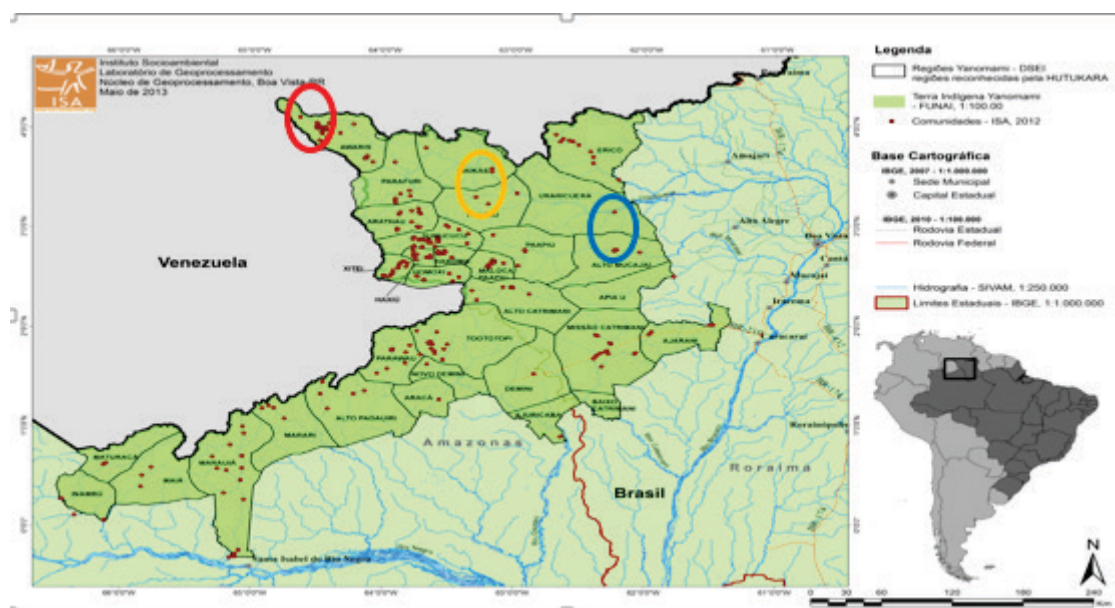


Figura 2 : Terra Indígena Yanomami, com destaque para as aldeias Ye'kwana

Fonte: Instituto Socioambiental (2013)

De acordo com o diagnóstico sociolinguístico realizado para a Organização das Nações Unidas (UNESCO),<sup>4</sup> em 2019, os Ye'kwana passaram de uma população de 670, em 2018, para 784 pessoas (COSTA, 2019), em função da migração venezuelana para o Brasil, por causa da crise político, social, econômica e humanitária vivida no país. Eles constituíram uma comunidade inteira de parentes que vieram em busca de alimentação, atendimento de saúde e de educação.

Cada uma das três comunidades tem uma escola que atende alunos até o 9º. ano do Ensino Fundamental, com professores Ye'kwana em processo de formação superior ou graduados. Há um professor que é mestre em Antropologia Social, (PPGAS/Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ).

Outrossim, há um professor e uma professora que estão em processo de conclusão dos seus mestrados pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, respectivamente, em Educação e em Antropologia. E um professor em fase de conclusão do mestrado de Letras da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Além das investigações realizadas pelos próprios Ye'kwana, outros pesquisadores vêm atuando junto ao povo para orientar a elaboração de projetos para captação de recursos e desenvolvimento de pesquisas, como por exemplo, podemos citar o trabalho de Lauriola (2003), que, além da pesquisa acadêmica, desde 2003 auxilia os Ye'kwana na implantação do sistema de radiofonia. Além dela, temos Andrade (2007, 2013) que auxiliou na criação da Wanaaseduume Associação Ye'kwana, organização que atua defendendo os interesses do povo Ye'kwana no Brasil.

Desde 2010, Costa (2013, 2018) vem desenvolvendo pesquisas e trabalhos de documentação e análise linguística da língua Ye'kwana faladas no território brasileiro. Juntas, Andrade e Costa, trabalharam na elaboração de materiais didáticos com o povo Ye'kwana na ação Saberes Indígenas na Escola. Atualmente, estão trabalhando no Dicionário Enciclopédico Multimídia da Língua Ye'kwana, no âmbito do Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (PRODOCLIN), do Museu do Índio/FUNAI em parceria com a UNESCO.

Além dessas pesquisadoras, temos também outras investigações desenvolvidas por pesquisadores que têm trabalhado em parceria com os Ye'kwana, para a elaboração de projetos, programas, produtos e políticas de atuação na sociedade não indígena.

Esse cenário, com profissionais indígenas e não indígenas qualificados, desenha o amadurecimento da percepção dos Ye'kwana sobre as necessidades específicas do seu povo, especialmente no que tange à educação. Assim, a adesão a programas e projetos que tenham a perspectiva de auxiliar na construção dessa ideia, vem se desenvolvendo desde 2012, como iremos relatar na seção a seguir.

#### 4 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS AUTÓCTONES DOS YE'KWANA

Desde 2011, não apenas os professores como todas as comunidades Ye'kwana vinham manifestando uma absoluta inquietação sobre a adequação das necessidades burocráticas para manutenção da rotina escolar (exigida pela Secretaria de Educação de Roraima), às necessidades específicas do povo Ye'kwana.

No ano de 2012, os Ye'kwana realizaram três oficinas: a 1ª Oficina do Dicionário Ye'kwana; a Oficina de Miçangas e de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas Ye'kwana (COSTA, 2013). Essa última foi organizada pelo Instituto Socioambiental (ISA), em parceria com a Associação Ye'kwana.

Cabe mencionar que a própria realização da Oficina do Dicionário refletia, naquele momento, uma demanda dos Ye'kwana por materiais para ensino-aprendizagem da língua, tendo em vista que muitos povos indígenas trazem esse entendimento, por vezes

<sup>4</sup> Este Diagnóstico faz parte do Produto 02 do Subprojeto Ye'kwana, referente ao Projeto Dicionários Multilíngues de Línguas Indígenas promovido pela UNESCO em parceria com o Museu do Índio / Fundação Nacional do Índio- FUNAI.

equivocado, de que a aprendizagem de uma língua perpassa pela existência de um dicionário daquela língua. Assim, visando atender a esse pedido, foi realizada a oficina com a participação de professores, alunos e da comunidade em geral.

Nesse mesmo período, foi realizada a Oficina de Miçangas, com objetivo de documentar a elaboração de enfeites de miçanga, documentar as narrativas e a iconografia envolvida na elaboração das peças. Essa atividade foi uma realização da UNESCO, por meio do Projeto de Documentação de Culturas Indígenas (PRODOCULT), coordenado pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro (FUNAI/RJ). Os materiais coletados para esse projeto foram vendidos para compor o acervo do Museu, e hoje<sup>5</sup> parte dele encontra-se em exibição na exposição “No caminho da Miçanga”.

O material filmado também deu origem a um pequeno filme que conta a história Ye'kwana do surgimento e propagação da miçanga pelo mundo apresenta imagens documentando o processo de elaboração das peças expostas e da apresentação destas para toda a comunidade ao final da oficina.

Assim, as atividades dessa natureza apresentam profundo impacto na construção de conhecimento para fortalecer as atividades cotidianas de um povo. A prova disso é que, a partir dela, surgiram outros trabalhos de documentação realizados pelos próprios Ye'kwana (cf. CAJUSUANAIMA ROCHA, 2014; RODRIGUES, 2014) ao reconhecer/perceber a necessidade de salvaguardar informações sobre seu patrimônio artístico-cultural.

Paralelamente a essas atividades, a Oficina do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) configurava-se como uma necessidade burocrática que precisava adequar-se às especificidades dos Ye'kwana, pois eles buscavam a valorização da sua cultura por meio dos mecanismos de regulamentação das atividades escolares dentro do paradigma sociocultural Ye'kwana.

Desse modo, o PPP das escolas em várias oficinas, com a participação de toda a comunidade (homens maduros, mulheres, alunos e professores) e com a participação do Instituto Socioambiental. A percepção da necessidade de ter um projeto orientado para as práticas da comunidade se configura como uma política linguística das mais eficazes, pois, nas palavras dos próprios Ye'kwana: “[...] vimos que sem uma escola diferenciada e um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado por nós mesmos, a nossa cultura corre maior risco de, aos poucos, cair no esquecimento das gerações mais jovens, bem como da sociedade em geral (PPP YE'KWANA, 2015, p. 6).

Além disso, uma das decisões para esse PPP foi a de manter um calendário diferenciado para cada escola, de acordo com os interesses e as atividades comunitárias, como as cerimônias tradicionais de construção de casa e limpeza de roça nova<sup>6</sup>, inclusive, com aulas aos sábados, domingos e feriados, seguindo ritmo da comunidade.

As atividades comunitárias são realizadas seguindo a ciclo da natureza (tempo das chuvas, tempo de colheita, aparecimento das estrelas, entre outros) e deste dependem atividades como a caça, a pesca, a coleta de recursos da floresta, o roçado e construções de casa. Cabe esclarecer que esse calendário diferenciado é significados, visto que obedecer aos feriados nacionais e religiosos e aos finais de semana, que não são parte do conhecimento Ye'kwana, impacta, muitas vezes, no aprendizado de importantes saberes tradicionais.

Outrossim, para cada escola foi decidido pela realização de reuniões com a comunidade para construir um calendário próprio que respeite as especificidades da cultura Ye'kwana seguindo a legislação destacada na Resolução n. 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999) de 10 de novembro de 1999, que diz:

<sup>5</sup> Durante a elaboração deste artigo, em março de 2020, a exposição, que tem curadoria de Els Lagrou, encontrava-se no Museu do Índio ([cidade do Rio de Janeiro](#)), com exibição restrita em função de adaptações do prédio.

<sup>6</sup> Sobre este tema, Cajusuanaima Rocha (2021) explica que, para a abertura de uma roça nova, é necessário um conjunto de práticas coletivas que contemplam rituais de limpeza e purificação do novo lugar.

Art. 4º – As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-as às condições e às especificidades próprias de cada comunidade.

Diante do exposto, apresentamos algumas ações pontuais do povo Ye'kwana visando a manutenção de sua língua e cultura. Essas ações se configuram desde a adesão a programas de documentação (junto a outras entidades, governamentais ou não), a produção própria de materiais didáticos e a crescente busca de professores por cursos de graduação e pós-graduação (junto à comunidade escolar).

Por fim, destacamos a elaboração de políticas escolares para a valorização linguística e cultural dos conhecimentos tradicionais (junto a toda a comunidade). Todas essas iniciativas mostram a necessidade que o povo Ye'kwana tem de fortalecer sua língua por meio da tomada de decisões políticas que irão impactar diretamente no ensino e na transmissão da língua para outras pessoas.

## 5 OUTROS CASOS DE POVOS INDÍGENAS COM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PRÓPRIAS EM RORAIMA

Como vimos anteriormente, as políticas linguísticas destinadas aos povos indígenas começaram a ser desenvolvidas a partir da publicação da CF/88 e na LDB/96. No entanto, os povos indígenas e suas lideranças já se articulavam, com a finalidade de criação de políticas públicas específicas destinadas às demandas dos povos indígenas, bem como também das suas questões educacionais, tais como: o reconhecimento étnico, o reconhecimento de uma cidadania diferenciada e a superação do fracasso do modelo escolar indígena, que durante muito tempo foi oficializado em documentos governamentais por meio de um discurso assimilacionista e paternalista, o qual não foi capaz de garantir o mínimo de condições às comunidades indígenas (BANIWA, 2006).

Em outras palavras, corroboramos o pensamento de Repetto (2008), quando o teórico argumenta que as políticas linguísticas adotadas pelo estado brasileiro serviram como uma forma de controle para a busca de uma integração nacional. Vejamos:

Chamamos a atenção para o fato de que, embora a educação escolar nas comunidades indígenas foi imposta como mais um instrumento de controle do sistema nacional sobre os povos indígenas, no contexto mais amplo da “integração nacional”, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidade e reivindicação, por meio da qual, se busca, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta. (REPETTO, 2008, p. 28)

Nesse sentido, podemos dizer que nas últimas décadas, os povos indígenas não satisfeitos com os modelos de educação impostos pelo estado brasileiro, começaram a buscar uma definição própria para si, pensando em suas demandas específicas e, conseqüentemente, buscando a criação de políticas linguísticas autóctones que levantassem a bandeira de uma educação mais específica e diferenciada.

Esse é o caso do povo Wapichana, um dos povos pertencentes à Terra Indígena Serra da Lua, no município de Cantá, em Roraima, que semestralmente realiza um encontro de professores de língua indígena para sondar as dificuldades e avanços no ensino da língua, sem contar com apoios institucionais.

Essa foi uma iniciativa dos próprios professores que, com base nas suas vivências resolveram criar um espaço para dividir propostas e discutir práticas de ensino de sua língua nas comunidades indígenas. Segundo Repetto (2008, p. 2009):

Trata-se de uma luta para conquistar espaços jurídicos, políticos, pedagógicos e de gerenciamento desse processo educacional. Desse modo, é que as diferentes vozes e propostas de educação indígena procuram, desde perspectivas diversas, avançar nas definições concretas e particulares, visando consolidar as propostas reais de uma educação significativa para esses povos.

Além do caso dos professores Wapichana mencionados acima, é importante lembrar da iniciativa dos professores Macuxi que, em 2018, elaboraram um protocolo, com o objetivo de desenvolver junto com seus alunos, em sala de aula, pequenas gramáticas colaborativas para ensino da sua língua a partir dos dados disponibilizados por qualquer falante de Macuxi como língua materna.

Esse protocolo auxiliou professores de comunidades distantes dos centros urbanos e que não dispõem de nenhum recurso tecnológico, poucos recursos pedagógicos ou materiais didáticos para auxiliar aos alunos a desenvolverem interesse em aprender sua própria língua.

Portanto, essa falta de interesse não é natural, mas vem sendo cultivada ao longo dos anos, desde a colonização das terras de Roraima pelos imigrantes no início do século XX. Assim, concordamos com as postulações feitas por Repetto (2008, p.29), quando o autor explicita que:

Talvez, por se tratar de um Estado que ostenta uma das maiores populações indígenas do Brasil, há em Roraima um forte preconceito e uma tradição de práticas de violência contra esses povos. Muitas são as forças sociais contrárias aos seus interesses e isto se reflete de forma clara na implantação histórica das políticas educacionais, como na ampliação da rede escolar.

De fato, esse forte preconceito aos povos indígenas ainda é muito evidente no estado de Roraima, principalmente, quando envolve políticas para ações de desenvolvimento da educação escolar indígena. Nos últimos tempos, várias organizações indígenas roraimenses têm se mobilizado para elaborar políticas públicas para o acesso de professores indígenas a cursos específicos que os preparem para o ensino de suas línguas nas comunidades.

É perceptível, porém, que embora haja essa articulação, existem discursos indígenas divergentes, que manifestam diferentes interesses e apresentam prioridades diversas, e, às vezes, conflitantes nos debates políticos e territoriais (REPETTO, 2008).

A partir da emergência desse discurso de articulação entre os povos indígenas e suas lideranças, pensando em demandas específicas, houve a criação de propostas educacionais próprias desses povos, ficando denominadas como escolas-pilotos indígenas, pois são experiências inovadoras que não foram propostas com apoio governamental, ou seja, essa estruturação escolar indígena foi pensada por e para indígenas, um claro exemplo de política linguística autóctone das comunidades indígenas de Roraima.

Baniwa (2006) nos esclarece que essas são as primeiras escolas indígenas<sup>7</sup> levam em consideração a ideia de educação escolar indígena diferenciada, visto que refletem em seus projetos político-pedagógicos suas vivências, culturas, línguas e especificidades, tendo em vista suas múltiplas realidades sociohistóricas. Em outras palavras são:

Escolas com projetos político-pedagógicos próprios, capazes de atender às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica. As escolas indígenas diferenciadas pautam suas estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às comunidades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa dos seus territórios direitos básicos. (BANIWA, 2006, p.159)

<sup>7</sup> Em Roraima, o projeto político-pedagógico das escolas do povo Ye'kwana, produzido em 2015, ainda aguarda aprovação da Secretaria de Educação do Estado de Roraima – SEED/RR.

Repetto (2008), em seu artigo, intitulado *A Educação Escolar Indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio*, elaborou uma tabela muito interessante com o número de alunos indígenas no estado de Roraima. Vejamos:

**Tabela 1:** Progressão do número de alunos matriculados na educação escolar indígena em Roraima<sup>8</sup>

Ano	Pré	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	1ª a 3º Médio	EJA EM	EJA Fundamental	Total	Total Professores atuando na Ed. Ind.
1998		4950	1311	--	--	--	6.261	471
1999		4867	1383	154	--	--	6.404	426
2000		4902	1816	628	--	--	7.346	565
2001		4386	2004	222	--	--	6.612	503
2002		4827	2276	412	--	--	7.515	754
2003		4871	2755	1237	--	--	10.916	
2004	1579	5905	2658	1053	61	1904	13.160	1000 (aprox)
2005	1313	5129	2835	1276	160	1193	11.906	1000 (aprox)

**Fonte:** Repetto (2008, p.29)

É perceptível, a partir da tabela elaborada por Repetto (2008), que esse quantitativo de alunos indígenas estudando nos mais variados níveis de ensino é fruto de políticas linguísticas autóctones desenvolvidas no Núcleo de Educação Indígena, que se refletiu na publicação de um documento em 1993<sup>9</sup>.

Cabe mencionar que esse documento marca o início da efetiva criação e implementação de políticas linguísticas autóctones do estado de Roraima e que vem sendo reformuladas constantemente, a fim de garantir os direitos linguísticos, educacionais e culturais dos povos indígenas, porém, sabemos não é uma tarefa fácil e que depende de apoio governamental nas ações, bem como uma maior sensibilidade para entender esse processo educacional diferenciado.

Desse modo, essas ações de políticas autóctones têm trazido protagonismo aos povos indígenas, tendo em vista que seus processos de ensino/aprendizagem possuem muitas especificações, como vimos anteriormente. No entanto, é preciso também que haja responsabilidade do estado brasileiro para dar assistência e financiamento no oferecimento de condições técnicas, financeiras e operacionais para implementação e manutenção dessas políticas linguísticas que já existem ou que venham a surgir.

Baniwa (2006) aponta que embora a essas políticas linguísticas autóctones enfrentem grandes dificuldades e barreiras é preciso resistir e persistir no uso dessas políticas, visto que muitas escolas-pilotos já estão sendo incorporadas aos sistemas educacionais oficiais. No entanto, o autor esclarece que não é uma tarefa fácil, tendo em vista que não há nenhuma forma de viabilização administrativa, técnico e financeira para garantir os direitos linguísticos e culturais dessas populações.

<sup>8</sup> Para montar esta tabela, Repetto (2008) utilizou os dados oficiais do Censo Escolar 2004 e 2005 do Estado de Roraima. No entanto, ele também informa que os dados disponíveis não estão completos, o que explica a redução do número de alunos em relação ao ano anterior.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo proposto teve como objetivo refletir sobre as políticas linguísticas autóctones desenvolvidas e implementadas no estado de Roraima por e para povos indígenas, dada a realidade multilíngue e multicultural da criação estado roraimense, com especial atenção para as ações educacionais desenvolvidas pelos povos Ye'kwana, para legislar sobre sua própria língua e cultura.

Além disso, também apresentamos para os leitores outras iniciativas sobre autóctones desenvolvidas por/para povos indígenas em do território roraimense, como: a criação das escola-pilotos dentro das comunidades indígenas, desenvolvimento de materiais didáticos colaborativos e formação continuada dos professores.

Ao longo do texto, percebemos que durante muito tempo as políticas linguísticas eram pensadas e idealizadas a partir da visão do Estado brasileiro. Isso porque, durante o processo de colonização os portugueses idealizaram políticas linguísticas para os povos indígenas para as suas extinções, bem como suas propostas e demandas educacionais.

A política linguística do Estado brasileiro adotada para os povos indígenas era pautada pela catequização feita pelos missionários jesuítas, dentre outros, com o objetivo de que os povos indígenas aprendessem a língua portuguesa e, conseqüentemente, adotassem a religião católica.

Diante dessa política linguística do Estado brasileiro, nos deparamos com questionamentos e reivindicações dos povos indígenas que começaram a se articular na tentativa de criar suas próprias políticas linguísticas, que visavam atender às demandas e necessidades das comunidades.

Como exemplo dessas políticas autóctones, criadas a partir da inquietação a respeito das políticas linguísticas adotadas pelo Estado brasileiro, principalmente, aquelas que envolvem ações educacionais, expomos a realização da 1ª Oficina do Dicionário Ye'kwana, da Oficina de Miçangas, bem como também a feitura da oficina de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas Ye'kwana. (COSTA, 2013).

A partir dessas políticas autóctones, o povo Ye'kwana começou a perceber profundo impacto na construção de conhecimento para fortalecer as atividades cotidianas do seu povo, visto que várias pessoas começaram a refletir sobre sua própria língua e cultura, inclusive, fazendo seus trabalhos de documentação e de cunho etnográfico, reconhecendo e percebendo a necessidade de salvaguardar informações sobre seu patrimônio artístico, cultural e linguístico.

Outras políticas autóctones também começaram a ser desenvolvidas no estado de Roraima, a exemplo, a iniciativa dos professores Macuxi que elaboraram um protocolo, com a finalidade de desenvolver junto com seus alunos, em sala de aula, gramáticas colaborativas para ensino da sua língua a partir dos dados disponibilizados por qualquer falante de Macuxi como língua materna, fazendo com que haja a preservação da sua língua e cultura, bem como a perpetuação dessas práticas de linguagem para as próximas gerações.

Portanto, é perceptível que diante das poucas políticas linguísticas implementadas pelo Estado brasileiro ao longo do tempo, os povos indígenas começaram a se organizar e pensar em suas próprias políticas, tendo em vista que desde o processo de colonização suas demandas e especificidades não eram levadas em consideração. Por isso, começaram a se articular com objetivo de legislar sobre suas próprias línguas e culturas, o que tem culminado na criação de políticas linguísticas autóctones de ações educacionais. Essas políticas são pensadas por e para as comunidades indígenas, como os exemplos que vimos nesse artigo sobre os povos Ye'kwana, Wapichana e Macuxi, de Roraima.

Assim, é importante que esses povos indígenas e outros continuem resistindo e lutando para legislar e desenvolver ações para a (re)vitalização de suas próprias línguas, com vistas não apenas ao desenvolvimento educacional de suas comunidades, que é um direito linguístico exposto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, mas também para o fortalecimento da sua identidade cultural.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, K. V. *A Ética Ye'kuana e o espírito do empreendimento*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ANDRADE, K.V. Alteridades (in)corporadas: notas sobre a chefia Ye'kuana. *Anuário Antropológico*, Brasília, v.38, n.1, p.59-82, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6873/6947>  
Acesso em: 26 jan. 2021.
- BANIWA, G. dos S. L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 26 mar. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)  
Acesso em: 26 mar. 2020.
- CALVET, J.-L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAJUSUANAIMA ROCHA, V.. *A soberania alimentar do povo Ye'kwana*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CEB Nº 3, DE 10 de novembro de 1999*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em 20 març. de 2020.
- COSTA, I. *O Número em Ye'kuana: uma perspectiva tipológica*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- COSTA, I. *A quantificação em Ye'kwana: a distinção contável-massivo*. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, I. *Produto 02: Diagnóstico sociolinguístico do povo Ye'kwana*. Subprojeto Ye'kwana. Cidade do Rio de Janeiro: PRODOCLIN, UNESCO / Museu do Índio, 2019.
- COOPER, R. L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: University Press, 1997[1989].
- CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*, Curitiba, n.32, p. 143-159, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200011&script=sci_arttext). Acesso em: 25 mar. 2020.
- FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o Português. *Filol. lingüíst.*, n. 9, p. 43-73, 2007.
- GOVERNO DE RORAIMA. *Resultado do Censo Escolar 2018*. 2018 Disponível em: <http://dadosroraima.com/2019/04/resultado-do-censo-escolar-2018/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. 2019. *Proteção as línguas e tradições indígenas*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3497/protecao-as-linguas-e-tradicoes-indigenas>. Acesso em 20 març de 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Terra Indígena Yanomami*. 2013. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/terra-indigena-yanomami>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LAURIOLA, E. M. Amazônia em movimento: “redes” e percursos entre os índios Ye'kuana, Roraima. *Cadernos de Campo*, Cidade, v. 11, n. 11, p.21-35, 2003.

REPETTO, M. A educação escolar indígena em Roraima: O processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: OLIVEIRA, R. da S. (org.). *Roraima em foco: pesquisa e apontamentos recentes*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p. 50-68.

RODRIGUES, J. *Ye'kuana nödöjätöödö: artesanato Yekwana*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Gestão Territorial Indígena - Patrimônio Indígena, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

SILVA, G. de F, N. *et al. Atlas Escolar de Roraima*. Boa Vista – RR: UERR Edições, 2020.

SILVA, M. V. da. (Des) Políticas Linguísticas no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Exclusão do Ensino de Língua Espanhola na Educação Básica. *Revista Diálogos*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 233 - 245, maio 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894>. Acesso em: 26 mar. 2020.

YEKUANA. 2015. 1 vídeo. Publicado pelo Canal do Museu do índio do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AUeVU4RLnmU>. Acesso em: 26 set. 2021.



Recebido em 26/03/2021. Aceito em 26/06/2021.

**POLÍTICAS  
DE LÍNGUA  
E IDENTIDADE  
NAS ALDEIAS  
INDÍGENAS  
GOJ TAHN, Y'YREMBÉ  
E PARÁ ROKÊ  
NO ENFRENTAMENTO  
À PANDEMIA DE COVID-19  
EM RIO GRANDE**

**POLÍTICAS DE LENGUA Y IDENTIDAD EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS GOJ TAHN,  
Y'YREMBÉ Y PARÁ ROKÉ EN EL ENFRENTAMIENTO A LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN  
RÍO GRANDE**

**LANGUAGE POLICIES AND IDENTITY POLITICS IN INDIGENOUS VILLAGES GOJ TAHN,  
Y'YREMBÉ Y PARÁ ROKÉ FOR FACING THE PANDEMICS OF COVID-19 IN RIO GRANDE**

**Letícia Cao Ponso\***

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: Abordamos neste texto as estratégias de comunicação, aliança e solidariedade estabelecidas pelas comunidades mbya guarani Y'yrembé (Beira-mar) e Pará Rokê (Portal do Mar) e ainda a comunidade kaingang Goj Tahn (Mar Azul) na participação da elaboração de políticas para o enfrentamento à pandemia de Covid-19 no município de Rio Grande. Por meio de observação participante durante todo o ano de 2020, relato como as ações protagonizadas pelos caciques, pelo Conselho Municipal dos Povos Indígenas, em parceria com a Coordenadoria de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, a população não indígena e as

---

\* Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Rio Grande (NEABI-FURG) e do Grupo de Pesquisa Políticas Linguísticas Críticas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [lecaapon@gmail.com](mailto:lecaapon@gmail.com).

instituições de ensino superior garantiram políticas voltadas à saúde, à segurança alimentar, à tradução cultural e à manutenção dos territórios no cenário de contenção do avanço do novo coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Kaingang. Guarani. Saúde Indígena. Covid-19. Rio Grande.

RESUMEN: Este trabajo discute las estrategias de comunicación, alianza y solidaridad establecidas por las comunidades Mbya Guarani Y'yrembé (Beira-mar) y Pará Rokê (Portal do Mar) y la comunidad Kaingang Goj Tahn (Mar Azul) en la participación en el desarrollo de políticas de combate a la pandemia del Covid-19 en el municipio de Rio Grande. A través de la observación participante a lo largo del año 2020, relato cómo las acciones protagonizadas por los caciques, el Consejo Municipal de Pueblos Indígenas, en asociación con la Coordinadora de Políticas Públicas para los Pueblos Indígenas, la población no indígena y las instituciones de educación superior garantizaron políticas dirigidas a la salud, la seguridad alimentaria, la traducción cultural y el mantenimiento de los territorios en el escenario de contención del avance del nuevo coronavirus.

PALABRAS CLAVE: Kaingang. Guarani. Salud indígena. Covid-19. Río Grande.

ABSTRACT: This paper discusses the strategies of communication, alliance, and solidarity established by the Mbya Guarani Y'yrembé (Beira-mar) and Pará Rokê (Portal do Mar) communities and the Kaingang Goj Tahn (Mar Azul) community in the development of policies to combat the Covid-19 pandemic in the municipality of Rio Grande. Through participant observation throughout the year 2020, I report how the actions protagonized by the caciques, the Municipal Council of Indigenous Peoples, in partnership with the Coordinator of Public Policies for Indigenous Peoples, the non-indigenous population, and higher education institutions ensured policies aimed at health, food security, cultural translation, and the maintenance of territories in the scenario of containing the advance of the new coronavirus.

KEYWORDS: Kaingang. Guarani. Indigenous Health. Covid-19. Rio Grande.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os povos indígenas latino-americanos foram dizimados por doenças em muitas epidemias (de gripe, varíola, catapora, sarampo, entre outras), que afetaram proporcionalmente muito mais indígenas do que não-indígenas desde o início da colonização do continente. A pandemia de Covid-19 em 2020 foi mais uma experiência duramente vivenciada pelas aldeias indígenas de todo o Brasil, exigindo a adaptação e a reformulação dos seus hábitos cotidianos. Com amplo conhecimento dos riscos que uma pandemia traz para suas populações a partir de registros em sua memória ancestral, as comunidades mbya guarani Y'yrembé (Beira-mar) e Pará Rokê (Portal do Mar) e ainda a comunidade kaingang Goj Tahn (Mar Azul), situadas no município de Rio Grande/RS, desenvolveram estratégias de comunicação, aliança e solidariedade com a população não-indígena no enfrentamento ao novo coronavírus.

Neste artigo, descrevo resultados parciais de um trabalho de campo por meio de observação participante realizado em tal contexto durante todo o ano de 2020 e início de 2021, junto às três aldeias, ao Conselho Municipal dos Povos Indígenas e à Coordenadoria de Políticas Públicas para os Povos Indígenas no âmbito do Projeto de Extensão e Cultura *Revitalização e Difusão das Culturas Guarani e Kaingang em Rio Grande*, que coordeno desde março de 2020 junto à Universidade Federal do Rio Grande. O principal objetivo desse projeto é a construção de práticas e políticas linguísticas e identitárias (MAHER; CÉSAR, 2018) em conjunto com a comunidade indígena local, no sentido de promover e divulgar sua cultura em mídias sociais, exposições virtuais, vivências práticas e oficinas, criações artísticas e artesanais, e produções escritas, com vistas a um diálogo interepistêmico entre o mundo acadêmico e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral que preserva conhecimentos acumulados durante séculos no sul do Brasil (CARVALHO, 2015).

No ano de 2020, com o advento da pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus, os povos indígenas demandaram do poder público, em âmbito tanto nacional como local, planos de contingência que respeitassem as especificidades dos povos originários. Nesse sentido, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2020) elaborou o *Plano Emergencial Indígena para Enfrentamento da Covid-19*, a fim de orientar os povos indígenas na garantia do seu direito de participar ativamente do planejamento dos serviços de saúde, direito resguardado pela Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que dispõe, em seu Artigo 25:

1. Os governos deverão zelar para que sejam colocados à disposição dos povos interessados serviços de saúde adequados ou proporcionar a esses povos os meios que lhes permitam organizar e prestar tais serviços sob a sua própria responsabilidade e controle, a fim de que possam gozar do nível máximo possível de saúde física e mental.
2. Os serviços de saúde deverão ser organizados, na medida do possível, em nível comunitário. Esses serviços deverão ser planejados e administrados em cooperação com os povos interessados e levar em conta as suas condições econômicas, geográficas, sociais e culturais, bem como os seus métodos de prevenção, práticas curativas e medicamentos tradicionais.

Nesse novo contexto social, os gestores públicos municipais, a comunidade acadêmica e a comunidade rio-grandina somaram esforços ao protagonismo das aldeias indígenas mbya guarani e kaingang residentes no município de Rio Grande nas políticas de cuidado, a fim de garantir sobretudo a segurança alimentar e as medidas de proteção sanitária, uma vez que o acesso aos seus territórios se tornou restrito, bem como a circulação dos artesãos pela cidade para vender artesanato, sua principal fonte de renda.

Na primeira seção deste artigo, traço uma visão mais ampla das políticas públicas nacionais (ou a sua ausência) para os povos indígenas brasileiros durante a pandemia de Covid-19. As fontes de consulta foram *sites* de notícias administrados pelo movimento indígena nacional, bem como *lives* e *webnários* divulgados por associações vinculadas a povos indígenas e por ONGs (Organizações Não Governamentais), como o ISA (Instituto Socioambiental). A seguir, a partir de um trabalho etnográfico com observação participante realizado entre março de 2020 e abril de 2021, procedo a uma análise qualitativa das estratégias dos indígenas – em articulação com o poder público local e a comunidade não-indígena do município de Rio Grande – para garantirem políticas voltadas à tradução cultural, à comunicação social, à preservação da saúde e à manutenção dos territórios no cenário de contenção do avanço do novo coronavírus.

## 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE INDÍGENA NO BRASIL E A PANDEMIA DE COVID-19

A crise sanitária desencadeada pela pandemia de Covid-19 no Brasil não apenas trouxe o risco da contaminação e a letalidade do vírus para os povos indígenas, mas também os deixou suscetíveis à atuação de um governo federal que sempre se manifestou contrário à demarcação de terras indígenas, que contrapõe as culturas tradicionais e seus modos de subsistência à falsa ideia de progresso e civilização e, finalmente, que age no sentido de perseguir e de criminalizar seus movimentos de resistência. Dentre muitos exemplos de descalabro, destacamos uma entrevista realizada no dia 28 de abril de 2020, quando o país alcançava a marca de cinco mil mortes causadas pela Covid-19 (hoje, exatamente um ano depois, o número de mortos passa de quatrocentos mil). Nela, ao ser indagado sobre providências em relação à pandemia, o presidente da República respondeu: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Sou Messias, mas não faço milagre!”. O jornalista Matheus Ribeiro, do portal de notícias Yahoo, reuniu, em janeiro de 2021, duzentas afirmações do presidente da República minimizando a gravidade da doença, como: “Para 90% da população, isso vai ser uma gripezinha ou nada”; “Eu não sou coveiro, tá certo?”; “Tudo agora é pandemia, tem que acabar com esse negócio, pô. Lamento os mortos, lamento. Todos nós vamos morrer um dia, aqui todo mundo vai morrer. Não adianta fugir disso, fugir da realidade. Tem que deixar de ser um país de maricas” (RIBEIRO, 2021).

Além disso, especialmente a partir de 2018, há pressões políticas e empresariais em favor da atividade madeireira e mineradora em terras indígenas, sobretudo na floresta amazônica. Segundo o relatório *Cicatrices na Floresta: Evolução do garimpo ilegal na TI Yanomami em 2020* (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2020), produzido pelas Associações Hutukara e Wasseduum, o governo brasileiro assume não ser capaz de conter a atividade de garimpeiros invasores, deixando de atuar de forma coordenada e estruturada para garantir a posse permanente da área às comunidades indígenas e impedir a continuidade dos ilícitos ambientais em seu interior. Em nível internacional, em resposta ao pedido de medidas cautelares peticionado conjuntamente pela Hutukara Associação Yanomami e pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH), a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) proferiu a Resolução 35/2020, orientando que o Estado brasileiro adotasse medidas urgentes para a proteção dos direitos à saúde, à vida, e à integridade pessoal das comunidades indígenas, incluindo o impedimento de invasões garimpeiras. Não obstante, as medidas não foram cumpridas, o garimpo ilegal e os conflitos vêm aumentando em terras indígenas na Amazônia, e escândalos de corrupção levaram à exoneração do Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles no primeiro semestre de 2021.

Igualmente, a ação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão responsável por efetivar os direitos diferenciados dos povos originários, foi e tem sido insuficiente para conter o avanço da Covid-19 nas terras indígenas, bem como para abarcar a pluralidade de demandas das comunidades. Até início de dezembro de 2020, segundo pesquisa do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2020), a Funai gastara apenas 52% dos recursos orçamentários destinados ao enfrentamento do novo coronavírus entre povos indígenas. Soma-se a isso o fato de que os cortes de verbas e a falta de continuidade nas políticas sociais governamentais agravam em muito os riscos dos sujeitos de direitos sociais no Brasil.

Nesse cenário, a APIB apresentou ao governo o *Plano Emergencial Indígena para Enfrentamento à Covid-19* nos territórios indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais. A sua elaboração e validação, na forma do Projeto de Lei nº 14.021/20, de relatoria da deputada federal Joênia Wapichana – primeira mulher indígena a assumir uma cadeira no Congresso Nacional –, dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas, sugerindo plano emergencial de combate específico. Entre as proposições do Plano, constavam: acesso universal à água potável, oferta emergencial de leitos hospitalares e Unidades de Terapia Intensiva (UTI), e pontos de internet nas aldeias.

Apesar de sancionado o projeto, houve 22 vetos a artigos da Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020. Nas palavras da própria deputada Joênia Wapichana, em entrevista ao portal de notícias *Amazônia Real*: “Vetar artigos que possibilitem a proteção à vida das pessoas é concorrer a atos que indicam que está deixando esse grupo ainda mais vulnerável”<sup>1</sup>. Trata-se do projeto de lei que mais recebeu vetos no período do governo Bolsonaro. De acordo com Souza e Souza (2020, p. 188), “[é] plenamente perceptível que os vetos em questão tocam em pontos essenciais e basilares para a sobrevivência dos povos indígenas no contexto da crise sanitária, negando o direito fundamental à própria dignidade desses povos, demonstrando uma política que somente pode ser entendida como anti-indigenista”.

Em seguida, a APIB e entidades científicas e político-partidárias acionaram o Supremo Tribunal Federal (STF), através da *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 709*, reivindicando a proteção do governo brasileiro aos povos originários. Em março de 2021, mais de um ano após a eclosão da pandemia, o ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), homologou parcialmente o *Plano Geral de Enfrentamento à Covid-19 para Povos Indígenas* apresentado pelo governo federal e reafirmou o dever constitucional do Estado brasileiro de promover a desintrusão de terras indígenas no país.

Ainda em nível federal, a pesquisa *EpiCovid-19*, financiada pelo Ministério da Saúde e coordenada pelo professor Pedro Hallal, do Centro de Pesquisas Epidemiológicas da Universidade Federal de Pelotas, avaliou a velocidade de expansão da Covid-19 na população brasileira nos primeiros meses da pandemia. Entre os resultados, demonstrou-se que, entre maio e junho de 2020, as populações indígenas tinham **cinco vezes** mais risco de contaminação do que as populações não-indígenas e que as populações negras tinham duas vezes mais risco de contaminação do que as outras populações<sup>2</sup>. Tal levantamento subsidiou a decisão do Poder Executivo de priorizar a vacinação da população indígena. Não obstante, imediatamente após a divulgação desses dados, o ex-Ministro da Saúde Eduardo Pazuello suspendeu o financiamento do estudo, e a realidade epidemiológica do coronavírus entre os povos indígenas até hoje não dispõe de dados exatos.

Segundo o próprio Ministério da Saúde, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) é a responsável por coordenar o SASISUS (Subsistema de Atenção à Saúde Indígena) e planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e avaliar a implementação da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), observados os princípios e as diretrizes do SUS. No entanto, para além das políticas públicas da SESAI, é necessário que se respeitem as estratégias de saúde criadas pelos próprios povos indígenas conforme suas formas tradicionais de prevenção e cura. Embora habitem o território brasileiro, eles resistem e pertencem original,

<sup>1</sup> Entrevista disponível em: <https://amazoniareal.com.br>.

<sup>2</sup> Em seu depoimento na CPI da Covid-19, o epidemiologista gaúcho Pedro Hallal afirmou que o *slide* que demonstrava a diferença de incidência da doença nos grupos étnicos fora censurado no Palácio do Planalto e retirado de sua apresentação dos resultados da pesquisa quinze minutos antes de começar a coletiva de imprensa (SENADO FEDERAL, 2021).

subjetiva e culturalmente a suas respectivas nações étnicas, sendo limitados pelas restrições geográficas das fronteiras coloniais implementadas por estratégias jurídico-políticas que objetivam assegurar a hegemonia nacional (FERREIRA, 2009).

O momento da pandemia oportunizou uma maior compreensão das práticas autogeridas e colaborativas das comunidades indígenas para cuidar da saúde. Para os povos indígenas, a saúde da pessoa é a saúde da terra: se a terra está viva e tem saúde, todos os que vivem nela e dependem dela também gozarão de boa saúde. Normalmente, os aspectos relacionados à saúde têm a ver com a valorização e o respeito à natureza, aos espíritos dos ancestrais, aos animais, à água, às plantas, pois deles é que vem a cura. Nessas cosmovisões, a pessoa é que pertence à terra ancestral, e não a terra à pessoa, por isso a questão fundiária é tão conflitiva neste momento no Brasil.

Assim, as estratégias de saúde têm a ver com aspectos socioculturais específicos de cada nação indígena, e a cura frequentemente envolve remédios caseiros feitos com plantas da mata, defumações, benzimentos, pinturas corporais, cantos, danças, cerimônias e rituais sagrados. Os arqueólogos Luiz Henrique Silva e Marlon Pestana (2018) argumentam que, na cultura mbya guarani, por exemplo, o fumo é imprescindível para a cura, principalmente das doenças trazidas pelos invasores, como a Covid-19. O *petyngua*, cachimbo sagrado, encaminha as rezas sagradas a *Nanderú Tenondé*, evitando que o medo se propague e protegendo o médico-xamã, *karai* (PESTANA; SILVA, 2018). O fumo ameríndio é um dos principais combatentes destes inimigos invisíveis, pois afasta os espíritos malignos e protege de doenças físicas e espirituais.

A seguir, apresento ações protagonizadas pelos povos indígenas de Rio Grande para resistirem e protegerem sua saúde durante a pandemia. Chamarei de “etno-estratégias” as ações mobilizadas pelas populações indígenas frente a um contexto inerentemente não-indígena, mas que impacta diretamente suas vidas; “etno-estratégias” seriam as ações oriundas da organização interna dessas populações indígenas para reagir aos imperativos da pandemia do coronavírus nos ambientes indígenas (ANDRADE; MACHADO, 2020).

### 3 POLÍTICAS DE LÍNGUA E DE IDENTIDADE VOLTADAS A AÇÕES DE SAÚDE INDÍGENA

No contexto do município de Rio Grande, desde 2013 vem se construindo um espaço de acolhimento para as populações indígenas que se deslocam de outras cidades até o balneário Cassino para exposição e venda de artesanato na temporada de verão. O Programa Municipal de Saúde Indígena, criado em 2015, tem proporcionado auxílio não somente a essa população sazonal e aos jovens estudantes indígenas que vêm de aldeias do norte do estado a fim de ingressar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mas também às três aldeias que se estabeleceram na cidade a partir de 2017.

De acordo com o último censo da Secretaria Especial de Saúde Indígena/Ministério da Saúde, residem em Rio Grande, atualmente, 29 famílias indígenas, distribuídas em três aldeias, além de duas famílias que moram no meio urbano. Na aldeia Pará Rokê, da etnia guarani mbya, liderada pela Cacica Talcira Gomes, residem dezessete famílias e, aproximadamente, setenta pessoas, vinte delas crianças. Na aldeia Yyrembé, da etnia guarani mbya, liderada pelo Cacique Eduardo Ortiz, os dois núcleos familiares são compostos por doze pessoas. A aldeia Goj Tanh, da etnia kaingang, liderada pelo Cacique Cláudio Ka Peni Leopoldino, tem, hoje, oito famílias e, aproximadamente, trinta pessoas. As duas famílias dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande, que residem em meio urbano, somam cinco pessoas. Assim, mais de uma centena de indígenas moram no município e sofrem, diretamente, os impactos da pandemia (PESTANA; FREITAS; PRADO, 2020).

Criado em finais de 2019 pela Lei nº 8.445 de 7 de novembro, o Conselho Municipal dos Povos Indígenas é vinculado técnica e administrativamente à Secretaria de Município da Saúde. Sua criação se deu pela necessidade de consolidar uma política indigenista no município, com o objetivo de reconhecer a presença indígena e dar autonomia aos povos indígenas na construção de políticas públicas direcionadas a eles. Durante a pandemia de Covid-19, o Conselho Municipal dos Povos Indígenas foi protagonista na defesa do direito à vida e à saúde dos guarani e dos kaingang, articulando-se com outras instituições parceiras, como a Universidade Federal do Rio Grande, o Instituto Federal do Rio Grande (IFRS), a Coordenadoria para Políticas Públicas para os Povos Indígenas, a Secretaria Municipal de Saúde e demais parceiros, a fim de defender a importância do plano de ação e de

emergência para o enfrentamento à Covid-19.

O serviço municipal de saúde conta com três Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF) referenciadas para as populações indígenas, com profissionais capacitados para acolher a especificidade do atendimento e dar acompanhamento integral através do Programa Municipal de Saúde Indígena, articulado à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). As UBSFs são responsáveis por atendimento médico e de enfermagem, encaminhamentos de exames, saúde bucal, acompanhamento das famílias, vacinação e atendimentos domiciliares. Os indígenas têm acesso a todos os serviços oferecidos para a população em geral, principalmente, ao atendimento a casos suspeitos de Covid-19.

Entre os povos indígenas, a vulnerabilidade e a suscetibilidade a doenças de alto contágio e espalhamento, especialmente as respiratórias como a Covid-19, são acentuadas pelos métodos de vida comunal-compartilhado (muitas famílias no mesmo espaço), trazendo a possibilidade de adoecimento de uma aldeia inteira quando faltam os mecanismos adequados de controle e acesso à saúde (SOUZA; SOUZA, 2020). Assim, no ano de 2020, com o alerta da chegada dos primeiros casos de contaminação pelo coronavírus à cidade, precauções foram imediatamente tomadas no sentido de garantir tanto as informações adequadas quanto as medidas de prevenção dentro de cada uma das aldeias do município. Já em março, a partir de informações da Vigilância Epidemiológica do Ministério da Saúde, foram repassados para os indígenas das aldeias conhecimentos preliminares sobre sintomas causados pela infecção viral e recomendações preventivas.

A Universidade Federal do Rio Grande, através do Laboratório de Desenvolvimento Rural e Cultura do Campo, também organizou, em parceria com a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, e com a colaboração das lideranças das aldeias, da Secretaria de Cultura, da Vigilância Sanitária e do Programa Municipal de Saúde Indígena, o *Boletim Técnico Monitoramento de Impacto da Pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas de Rio Grande* (PESTANA; FREITAS; PRADO, 2020). O primeiro boletim foi divulgado em junho de 2020, e foi criado com o objetivo de proporcionar maior interação e circulação de informações entre as comunidades indígenas, os agentes municipais de saúde e o corpo acadêmico da FURG. Desenvolvidos de forma periódica por docentes da universidade, e compostos por informações repassadas pela Coordenadoria, os boletins registram as articulações feitas entre a universidade, os grupos apoiadores e o Ministério Público. De acordo com o Boletim, foi possível observar casos suspeitos que ficaram em resguardo e isolamento, mas que resultaram em testes negativos, pelo laboratório central de análises de Porto Alegre.

Diante da situação de pandemia, a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas elaboraram o *Plano de Prevenção ao Contágio por COVID-19* nas aldeias, pensando suas atividades em três eixos: 1) atividades de educação e tradução cultural para a prevenção ao contágio; 2) ações para garantia da segurança alimentar e nutricional; e 3) proteção territorial das aldeias. A seguir, descrevemos algumas dessas atividades.

#### 4 ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO PARA A PREVENÇÃO AO CONTÁGIO

Durante os primeiros meses de pandemia, a necessidade de fazer o isolamento social teve como consequência um forte impacto no modo de vida comunitário dos povos indígenas, com sua prática de trocas de matérias-primas e de conhecimentos, alta frequência das visitas e mobilidade costumeira entre aldeias, especialmente as mbya guarani. O isolamento atingiu em cheio o aspecto econômico da geração de renda, tendo em vista que a venda de artesanato é o principal provento dos indígenas aldeados. Apesar disso, a fim de proteger principalmente seus anciãos, as lideranças decidiram fechar o acesso da comunidade não-indígena ao território das aldeias.

As atividades de educação para prevenção ao contágio foram realizadas pela Secretaria de Município da Saúde, através de equipe multidisciplinar, formada por uma técnica em enfermagem e uma educadora social. Uma primeira preocupação foi sobre como comunicar as instruções de cuidado para os indígenas que não falam a língua portuguesa, atribuição em princípio da SESAI para todas as etnias indígenas brasileiras, mas em geral assumida pelas próprias lideranças das aldeias devido à urgência de divulgação das informações. Assim, a primeira ação de tradução consistiu em explicar às lideranças como se

contraí a doença, quais são seus sintomas e o que fazer se alguém na aldeia os manifestasse. As lideranças traduziram para as famílias como se proteger da contaminação pelo coronavírus e destacaram a importância de ficar em casa e evitar aglomerações.

Porém, também foi importante o processo de escuta pelos agentes não-indígenas das palavras dos caciques sobre os sentidos da doença e da cura na perspectiva dos mbya guarani e dos kaingang. Na construção de políticas linguísticas aliadas a políticas públicas de saúde, é fundamental considerar os atravessamentos de etnia, raça, gênero, classe e região e interpretar tais interferências tanto no acometimento da doença quanto na percepção sobre ela. Conforme depoimento da cacica Talcira Gomes, da aldeia Pará Roke (Portal do Mar), a única cacica guarani entre as mulheres no Rio Grande do Sul, a prevenção e a cura estão relacionadas ao isolamento, mas também a frequentar a Casa de Reza (Opy), a tomar os chás preparados com plantas medicinais tradicionais e a usar a língua guarani:

*Eu fico muito preocupada e muito assustada também. Mesmo que a gente more na aldeia, fique no isolamento e a gente não saia de casa, assim mesmo. A gente começou a fazer a Casa de Reza e, graças a Deus, agora está tudo pronto. Depois a gente vai fazer uma plantação também. [...] A gente já tem a Casa de Reza onde a gente vai três vezes por semana, rezando e pedindo pra Deus que termine essas coisas que estão acontecendo. Eu fico aqui orientando as crianças, orientando os meus mais velhos que estão aqui. E a gente tem a nossa cura. A gente está preservando a nossa cura. Qualquer coisa, se a gente fica com febre, a gente tem remédio, mas remédio tradicional, né. A gente mantém a nossa fala indígena também. A gente se preocupa pelo povo, pelo mundo, porque a gente tem coração puro, a gente não tem ódio no coração, a gente não tem raiva no coração, a gente tem só amor no coração. [...] A gente faz cura com o coração, faz cura com chá, faz cura com petynguá, faz cura com espiritualidade. Então aqui na aldeia a gente não tem essas coisas, nem gripe normal, a gente tá feliz aqui. A gente tem sabedoria porque somos guarani, a gente fala só em guarani na aldeia, a gente fala português também, mas a gente fala meio obrigado, meio à força, mas sempre a gente tá feliz. (cacica Talcira Gomes)*



**Imagens 1 e 2:** Construção da Casa de Reza (Opy) da aldeia Pará Rokê

**Fonte:** Gildo Silva (2020)

A cacica Talcira evoca a preservação da língua, da sabedoria e do modo de vida guarani – chamado *ñande reko* – como fontes de felicidade e de saúde. Manter as normas tradicionais de orientação da vida social, conforme ensinou a ancestralidade, garante a preservação da cura, assim como rezar na Opy (Casa de Reza) três vezes por semana e preparar os remédios com as plantas tradicionais. O mal vem da sociedade não-indígena: dos juruá (homens brancos), pois desconhecem "as belas palavras", o canto, os rezos e a dança, os quais aproximam o divino ao coração dos humanos.

A "vulnerabilidade" é conceituada pelos guarani de modo diferente dos parâmetros científicos dos brancos. A alegria (*vy'a*) é a base do bem-estar em que se articulam corpo e espírito. Um dos principais sinais de adoecimento se encontra no desânimo, que seria um sinal de afastamento da alma, deixando o corpo mais suscetível ao adoecimento espiritual. Durante o isolamento social, práticas de trazer alegria foram interrompidas pelo fechamento da casa de reza, gerando maior instabilidade e vulnerabilidade. Os corpos dos guarani estão

ligados a essa terra através de uma corda espiritual que os mantêm conectados às moradas das divindades. Para sustentar essa ligação, é preciso vivenciar o cotidiano da casa de reza, que faz os espíritos alegres e fortalecidos para continuarem a viver. (BENITES *et al.*, 2021, p. 1)

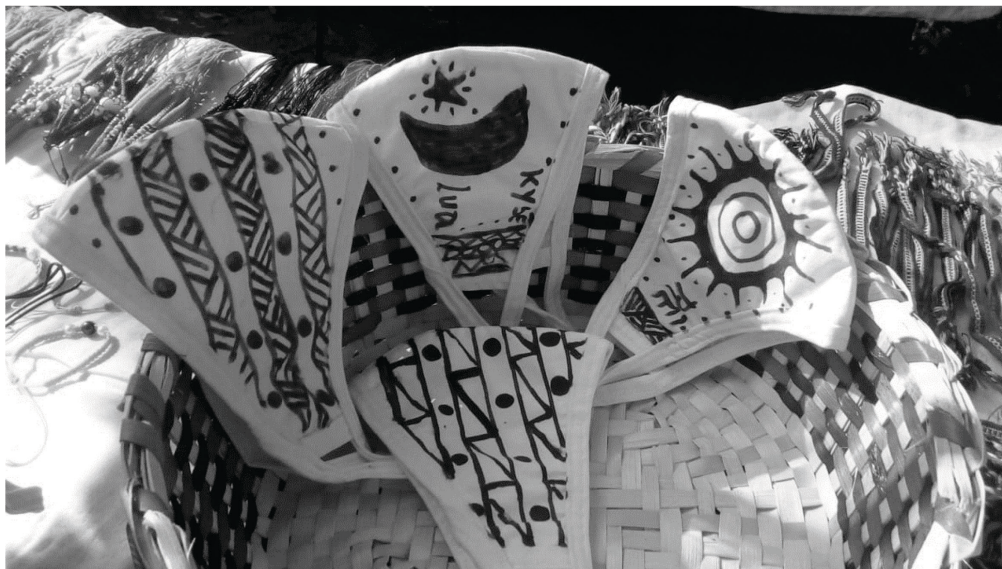
Para ressaltar a importância do hábito de usar a máscara mesmo com o isolamento social, fez-se a tradução dos termos para as línguas guarani e kaingang na elaboração de folhetos de orientação enviados às três aldeias. Em uma das ações, em parceria com o Projeto de Extensão *Revitalização e Difusão da Cultura Guarani e Kaingang de Rio Grande*, da FURG, e a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, surgiu a ideia de produzir máscaras para venda junto ao artesanato tradicional (especialmente a cestaria), com palavras, frases e grafismos nas línguas guarani e kaingang. Foram confeccionadas cem máscaras de algodão em tecido duplo, totalmente brancas, para que sobre elas os indígenas nas aldeias pintassem o seu grafismo tradicional com canetas para pintura em tecido na cor preta. As vendas foram realizadas de forma on-line, através de grupos de *WhatsApp* e da divulgação das aldeias nas redes sociais.



Imagens 3 e 4: Campanha para a prevenção ao coronavírus em línguas guarani e kaingang

Fonte: Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas de Rio Grande (2020)

Os artesãos kaingang customizaram as máscaras com desenhos e palavras da sua cultura e língua, os quais refletem a dualidade cosmogônica e a complementaridade dos opostos, base da cultura kaingang. Nas pinturas e nos grafismos presentes nas cestarias, os kaingang representam os dois clãs, complementares e exogâmicos: desenhos arredondados e curtos para a metade Kanhrú (filhos de *Kysã*, a lua) e retilíneos e compridos para os descendentes de Kamé (filhos de *Ré*, o sol) (OLIVEIRA; FERNANDES, 2014). Muitas máscaras traziam, por exemplo, as palavras e o desenho de Ré e Kyjã, duas das forças mais poderosas para a proteção do povo kaingang.



**Imagem 5:** Máscaras para o rosto com grafismos kaingang

**Fonte:** acervo pessoal/aldeia Goj Tahn

Sobre o significado dos desenhos na arte kaingang, Dona Sueli Leopoldino, liderança da aldeia Goj Tahn, explica:

*Não é um cesto qualquer, com cores sortidas. Aqui significa muito cada cor e cada desenho. Eu sou da marca comprida, eu tenho a minha marca no cesto, minha e de toda minha família. Faz bem para nós, a cesta traz uma energia boa para nós. Se uma pessoa comprar, ela já está levando a energia dos índios, de paz, de alegria. Quando eu faço uma cesta, eu esqueço de todos os problemas, cantando na “minha” idioma, então é essa energia de cura que também vai pra casa das pessoas.*

Um artefato pode ter a estética muito valorizada ao olhar não-indígena (puramente visual), mas sem a valorização e a compreensão do sentido mais profundo e contextualizado na cultura. O grafismo indígena tem um aspecto representacional e também o aspecto de um simbolismo sociocultural, e até sobrenatural. Estarmos atentos a essa estrutura formal e semântica/semiótica, à função que ela tem na cosmologia desses povos e, logo, ao valor simbólico das criações da cultura material indígena pode ser um dos caminhos para o reconhecimento da cultura dos povos tradicionais e suas formas de proteção e cura.

Essa foi a primeira de muitas práticas coletivas com vistas à prevenção da Covid-19 nas aldeias em uma troca intercultural com a comunidade não-indígena. A partir dessas primeiras reações ao momento de crise, cada vez mais a comunidade uniu esforços no sentido de se engajar no processo junto às aldeias.

Os eventos organizados, como palestras e rodas de conversa com lideranças, artesãos e intelectuais indígenas, nos ensinaram como há soluções diversas para limites existenciais comuns, como no caso do combate ao coronavírus. Em agosto de 2020, organizou-se na FURG o curso de extensão *Formação para atuação em área indígena*, voltado para jovens pesquisadores e estudantes de graduação, e ministrado por lideranças indígenas, linguistas e antropólogos de várias universidades do Brasil, entre as quais a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-Museu Nacional). Na busca tanto por explicações a respeito da doença como da medicina de prevenção, cura e subsistência, muitas de nossas representações e práticas etnocêntricas cederam espaço a outras visões mais centradas na diferença, na autonomia e autodeterminação dos povos e nos saberes tradicionais.

## 5 A LEI DE EMERGÊNCIA CULTURAL ALDYR BLANC

A Secretaria de Município da Cultura, que participa da Coordenadoria Municipal de Políticas Indigenistas e do Conselho Municipal dos Povos Indígenas, fez cadastramento das comunidades indígenas no intuito de declará-las como pontos de cultura,

possibilitando, assim, o acesso aos recursos destinados a espaços culturais tradicionais. Cada membro da comunidade, com idade acima de dezesseis anos, foi cadastrado como trabalhador da cultura, a fim de poder acessar o recurso do auxílio emergencial do município, caso não tivesse sido contemplado pelo auxílio do governo federal.

No segundo semestre de 2020, com a ajuda de professores e bolsistas da Universidade Federal de Rio Grande e do Instituto Federal de Rio Grande, cada aldeia elaborou seu portfólio e dois projetos para participar do Prêmio Trajetórias, do Edital da Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, que contou com repasse de recursos federais destinados ao setor cultural, em Rio Grande e nos municípios de todo o Brasil. Essa iniciativa teve como objetivo ajudar profissionais e organizações culturais que perderam renda em razão da crise provocada pela pandemia do coronavírus.

Em abril de 2020, aconteceu o evento decorrente dos projetos contemplados pelo Prêmio Trajetórias, através da Secretaria de Município da Cultura e do Conselho Municipal de Política Cultural, para as aldeias de Rio Grande. Na semana de 12 a 14 de abril de 2021, das 18h às 21h, tiveram lugar as seis oficinas no evento *Resistência Cultural Indígena no Rio Grande*. As oficinas abordaram temas como expressões nas línguas indígenas, a culinária e a cestaria kaingang, a cerâmica mbya guarani, a construção da casa de reza (Opy), as plantas e árvores medicinais, a educação tradicional pelo canto e pela dança etc.



**Imagens 6 e 7:** Culinária e cestaria Kaingang da Aldeia Goj Tahn

**Fonte:** acervo pessoal

## 6 AÇÕES PARA GARANTIA DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A partir dessas primeiras reações ao momento de crise, cada vez mais a comunidade uniu esforços no sentido de se engajar no processo de formação e organização do grupo durante o período de isolamento social em decorrência da Covid-19. À medida que aumentava o número de mortes e contaminações, que se dava a demora para a vacinação, a impossibilidade de deslocamentos, a falta de leitos hospitalares, a escassez de alimentos, o grupo de apoiadores das aldeias também se consolidava. A maior parte dos encontros do grupo foi realizada virtualmente, e somente após a vacinação prioritária das aldeias é que pudemos fazer reuniões presenciais.

Para garantir a segurança alimentar dessas três comunidades indígenas, a gestão municipal arrecadou doações de gêneros alimentícios, produtos de higiene e limpeza. Através da Rede Acolher, a Prefeitura Municipal firmou convênio de doação de cestas básicas com a Refinaria Riograndense e com a empresa Graneel Química, em 2020. A parceria compreendeu a doação total de 287 cestas básicas, em seis meses, sendo duas mensais por família. Outras atividades fizeram parte dessa rede de solidariedade que a sociedade rio-grandina formou. Ainda em junho de 2020, o Grupo de Motociclistas Guardiões da Estrada, de Rio Grande, fez uma campanha de arrecadação de alimentos, na qual foram doados 1.200 quilos de verduras, frutas, legumes, alimentos tradicionais, como banha, farinha de milho e canjica, além de proteína animal. O trabalho em rede, com órgãos estaduais e federais, assegurou às famílias as cestas básicas da FUNAI. Isso ocorreu por meio de parceria para o transporte do Conselho Estadual dos Povos Tradicionais do Pampa.

Além disso, as aldeias indígenas estão na lista de instituições cadastradas no Programa Mesa Brasil SESC. Além da doação de 120 quilos de leite em pó, o programa doou duzentos quilos de peixe, contemplando todas as famílias indígenas residentes no município.



Fotos 8 e 9: Entrega de alimentos pelo Projeto Mesa Brasil

Fonte: Arquivo pessoal

Tendo sido os mantimentos básicos garantidos, ficou evidente a necessidade de fornecer alimentos perecíveis, tais como verduras, legumes, leite e proteína animal. Através de um decreto municipal, as doações direcionadas às aldeias deveriam ser acompanhadas pela coordenadoria, a fim de acompanhar os protocolos de higiene. As pessoas que entraram em contato, para saber como ajudar as aldeias em geral ou alguma específica, foram direcionados para grupos no *WhatsApp*, formados para cada aldeia. Neste local, de forma autônoma, os integrantes se organizavam e forneciam os alimentos para complementar a nutrição.

## 7 CONCLUSÃO

Desde que começou a pandemia de Covid-19 devido ao novo coronavírus, houve a necessidade de cooperação e do consequente fortalecimento do elo já existente entre as populações guarani e kaingang do município (fixas ou sazonais), as instituições de ensino superior como a FURG e o IFRS, a sociedade civil e a gestão pública municipal, por meio do reconhecimento, da valorização, da promoção e da preservação das culturas autóctones presentes na cidade. Para além de aprofundar as relações locais entre universidade-comunidade-aldeias-poder público, também nos integramos a políticas públicas e movimentos indigenistas nacionais, especialmente em uma época de ameaça crescente à sobrevivência dos povos indígenas no Brasil.

“Conhecer para valorizar; valorizar para proteger” foi a política de cuidado das aldeias durante o ano de 2020 para o enfrentamento à pandemia. Incluir a participação indígena nas decisões e políticas públicas por meio do Conselho Municipal dos Povos Indígenas, a partir de suas próprias vozes, demandas e contribuições, propiciou maior compreensão tanto das culturas autóctones que habitam esta territorialidade, quanto de sua presença como parte permanente da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. *Emergência indígena: Plano de enfrentamento da Covid-19 no Brasil*: uma proposta do movimento indígena e seus parceiros para salvar vidas e evitar o aumento da tragédia da pandemia do Coronavírus entre os povos indígenas do país. 2020. Disponível em: <http://apib.info/files/2020/06/Plano-Indi%CC%81gena-de-Enfrentamento-ao-Covid-19-Versa%CC%83o-final.docx.pdf>. Acesso em: 26 já. 2022.

BENITES, S. *et al.* Reflexões guarani acerca da COVID-19: tecnologias de cuidados tradicionais e vacinação nas *tekoha*. *Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19*, v. 1, n. 5, jun. 2021. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/5757/1/07621%20Reflex%c3%b5es%20guarani%20acerca%20da%20COVID-19-%20tecnologias%20de%20cuidados%20tradicionais%20e%20vacina%c3%a7%c3%a3o%20nas%20tekoha.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. Brasília: Ministério da Saúde; Fundação Nacional de Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Departamento de Atenção à Saúde Indígena. *Atenção psicossocial aos povos indígenas: tecendo redes para promoção do bem viver*. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/Atencao\\_Psicossocial\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/Atencao_Psicossocial_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 26 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. ##CORONAVÍRUS##. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 129, p. 1, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.021-de-7-de-julho-de-2020-265632745>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CARVALHO, J. J. de. Por um mundo pluriepistêmico: as quatro dimensões do Encontro de Saberes. *Cadernos de Inclusão*, Brasília, INCTI, 2015.

COORDENADORIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS DE RIO GRANDE. Folhetos da campanha para a prevenção ao coronavírus em línguas guarani e kaingang. Rio Grande, abril de 2020.

FERREIRA, A. C. Políticas para fronteira, história e identidade: A luta simbólica nos processos de demarcação de terras indígenas Terena. *Mana*, v. 15, n. 2, p. 377-410, 2009.

GARNELO, L. Política de Saúde Indígena no Brasil: notas sobre as tendências atuais do processo de implantação do subsistema de atenção à saúde. In: GARNELO, L.; PONTES, A. L. (org.). *Saúde indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: MEC-SECADI, 2012. p. 18-59.

INESC. Funai gastou apenas 52% dos recursos para enfrentamento da Covid entre indígenas. 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/funai-gastou-apenas-52-dos-recursos-para-enfrentamento-da-covid-entre-indigenas/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Cicatrizes na floresta: evolução do garimpo ilegal na TI Yanomami em 2020*. Relatório. 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/cicatrizes-na-floresta-evolucao-do-garimpo-ilegal-na-ti-yanomami-em-2020>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MODESTO, J. G.; NEVES, I. B. Povos indígenas em contexto de crise sanitária: Reflexões sobre estratégias de enfrentamento à Covid-19. *Vukápanavo: Revista Terena*, n. 4, p. 217-242, out./nov., 2020.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Estrategas de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

PESTANA, M. B.; SILVA, L. H. C. Ñaeú Petyngá - que treco é esse? *Revista Memore*, v. 5, n. 3, p. 15-25, 2018.

PESTANA, M.; FREITAS, T.; PRADO, D. (org.). *Boletim Técnico – monitoramento de impacto da pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas de Rio Grande*. Rio Grande: PROEXC, FURG, 2020.

PRATES, M. P.; REGITANO, A. Em uma profusão de mensagens e palavras, vários mundos se encontram. *Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19*, v. 1, n. 1, fev. 2021. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/bitstream/bvs/4492/1/07421%20Em%20uma%20profus%C3%A3o%20de%20mensagens%20e%20palavras.%20v%C3%A1rios%20mundos%20se%20encontram.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

RIBEIRO, M. Brasil, 200 mil mortes por Covid: 200 frases de Bolsonaro minimizando a pandemia. Yahoo Notícias, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://esportes.yahoo.com/noticias/200-frases-de-bolsonaro-minimizando-a-pandemia-do-coronavirus-203647435.html>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SENADO FEDERAL. Senado Notícias.. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2021/06/epidemiologista-afirma-que-slide-sobre-covid-em-indios-e-negros-foi-censurado-no-planalto>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SOUZA, F. C. C.; SOUZA, M. G. A. de. O direito de participação ativa e a elaboração de políticas públicas de contenção da Covid-19 nas populações indígenas. *Vukápanavo: Revista Terena*, n. 4, p. 183-199, out./nov. 2020.



Recebido em 21/07/2021. Aceito em 30/11/2021.

# LÍNGUA POLONESA NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

LENGUA POLACA EN BRASIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: NUEVAS POSIBILIDADES Y  
LIMITACIONES

POLISH LANGUAGE IN BRAZIL IN PANDEMIC TIMES: NEW POSSIBILITIES AND  
LIMITATIONS

**Karolina Bielenin-Lenczowska\***  
Universidade de Varsóvia

**Sônia Eliane Niewiadomski\*\***  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO: O presente artigo objetiva mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pela comunidade brasileira de ascendência polonesa no Paraná, em prol da preservação da cultura e manutenção do polonês como língua de herança durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. A estratégia de utilizar o ambiente virtual para minimizar os impactos de transmissão da doença tem se mostrado a melhor alternativa até o momento. Novas oportunidades de contatos linguísticos e culturais surgiram, mas também há limitações relacionadas à falta de interação social na modalidade presencial. Como conceito teórico central propomos a noção de língua de herança para o sistema linguístico falado por brasileiros de ascendência polonesa há mais de um século, transmitido de geração em geração e usado, principalmente, no ambiente familiar. O material empírico que esse estudo dispõe foi obtido de

---

\* É antropóloga social e linguista, professora do Instituto de Etnologia e Antropologia Cultural da Universidade de Varsóvia; foi professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina entre 2019 e 2021. E-mail: [k.bielenin@gmail.com](mailto:k.bielenin@gmail.com).

\*\* É professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [soniaeliane@gmail.com](mailto:soniaeliane@gmail.com).

pesquisas etnográficas, descritiva e sociolinguística, de campo e observações de atividades realizadas nas modalidades remota e presencial no contexto pandêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de herança. Diáspora polonesa. Pandemia. Estratégias. Atividades Online.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo mapear y analizar las iniciativas desarrolladas por la comunidad brasileña de ascendencia polaca en Paraná, a favor de la preservación de la cultura y el mantenimiento del polaco como lengua heredada durante la pandemia de SARS-CoV-2. La estrategia de utilizar el entorno virtual para minimizar los impactos de la transmisión de la enfermedad ha demostrado ser la mejor alternativa hasta ahora. Han surgido nuevas oportunidades de contactos lingüísticos y culturales, pero también existen limitaciones relacionadas con la falta de interacción social en la modalidad presencial. Como concepto teórico central, proponemos la noción de lengua heredada para el sistema lingüístico hablado por brasileños de ascendencia polaca hace más de un siglo, transmitido de generación en generación y utilizado principalmente en el entorno familiar. El material empírico disponible en este estudio se obtuvo a partir de investigaciones de campo etnográficas, descriptivas y sociolingüísticas y observaciones de actividades realizadas en modalidades remotas y presenciales en el contexto pandémico.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua heredada. Diáspora polaca. Pandemia. Estrategias. Actividades virtuales.

**ABSTRACT:** This article aims to map and analyze the initiatives developed by the Brazilian community of Polish origin in Paraná, in favor of the preservation of the culture and maintenance of Polish heritage language during the SARS-CoV-2 virus pandemic. The strategy of using the virtual environment to minimize the impacts of disease transmission has proven to be the best alternative so far. New opportunities for linguistic and cultural contacts have emerged, but there are also limitations related to the lack of social interaction in face-to-face encounters. In this paper we propose as a central theoretical concept, the notion of heritage language understood as a linguistic system spoken by Brazilians of Polish descent for over a century, transmitted from generation to generation and used mainly in the family environment. The empirical material for this study was obtained from ethnographic, descriptive and sociolinguistic field research and observations of activities carried out online and offline in the pandemic context.

**KEYWORDS:** Heritage Language. Diasporic community. Pandemic. Strategies. Online activities.

## 1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, como pandemia. É considerada como um dos maiores desafios que os seres humanos já vivenciaram, vitimando centenas de milhares de pessoas (AMIRI; AKRAM, 2020).

A pandemia de COVID-19 representa uma ameaça de origem biológica, mas também impede a transmissão de línguas de herança e línguas minoritárias de uma geração para a outra. A alta taxa de mortalidade das pessoas idosas pode desencadear num “linguicídio” (SKUTNABB-KANGAS; BUCAK, 1996) na crise sanitária que o mundo está enfrentando. Desde o início da pandemia, surgiram estudos que trazem dados e discorrem acerca de ameaças às línguas minoritárias em nível global. Pesquisas mostram violência estrutural contra grupos subalternos e menos privilegiados (KABEL; PHILLIPSON, 2020) e também analisam situações sociais em que línguas minoritárias e indígenas reduzem drasticamente o número de seus falantes. Isso se deve tanto ao fato de os usuários falecerem, quanto às diversas políticas linguísticas e limitações relacionadas às possibilidades de comunicação e contato entre as pessoas (AKKUŞ, 2021; DAVID; PRANNANSHU, 2021).

No Brasil, desde março de 2020, em função dessa crise sanitária, foram adotadas medidas restritivas de distanciamento social, afetando a vida pública em todos os aspectos. Assim, as pessoas tiveram de ressignificar a maneira como se relacionam, e uma das alternativas para minimizar o impacto do isolamento físico foi a aproximação virtual por meio de inúmeras atividades e de eventos na modalidade remota.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva mapear algumas práticas linguísticas e ações desenvolvidas por organizações diaspóricas, grupos folclóricos, para preservar a cultura e manter a língua dos seus antepassados, bem como algumas instituições que desenvolvem ações, dando visibilidade à língua e à cultura polonesas no Brasil, principalmente no estado do Paraná<sup>1</sup>, em meio à emergência sanitária causada pela pandemia do novo coronavírus.

É importante destacar que no estado do Paraná, mais especificamente no município de Cruz Machado, logo após a chegada dos primeiros colonizadores poloneses, em 1911, eclodiu a epidemia de tifoide. Em pouco tempo, famílias inteiras foram dizimadas pelo tifo que assolou, na época, o Núcleo Colonial Cruz Machado. Estima-se que aproximadamente dez imigrantes, diariamente, eram vítimas fatais dessa terrível doença, a maior tragédia registrada na diáspora polonesa no território brasileiro (NIEWIADOMSKI, 2019). Não há como comparar o surto de febre tifoide ocorrido em Cruz Machado com a atual pandemia, no entanto, gostaríamos de destacar como surgiu a doença e, posteriormente, discorrer sobre alguns pontos em comum.

Os imigrantes poloneses, ao chegarem ao Núcleo Colonial Cruz Machado, foram submetidos a condições precárias, alocados em pequenas casas com até 120 pessoas, chamadas de *budka* (o número de pessoas variava conforme o tamanho dessas moradias), passando meses em péssimas condições sanitárias, com a esperança de que logo conseguiriam seus lotes de terra (NIEWIADOMSKI, 2019). A falta de planejamento do Serviço de Povoamento do Solo Nacional em relação à recepção e instalação dos poloneses culminou no caos, pois a expectativa era receber em torno de duas mil pessoas, no entanto, as condições da época não permitiam nem a metade desse número. Essas casas se aglomeravam muito próximas umas às outras e, devido às condições, eram propícias ao aparecimento e à proliferação de doenças.

Os surtos de vírus aparecem e se repetem na história da humanidade, e com algumas semelhanças tanto na forma de se encarar os desafios, em função das proporções que tomam, quanto na maneira da propagação e contenção dessas doenças. No entanto, não há como comparar esses dois acontecimentos tocados neste artigo, mas podemos criar alguns paralelos entre ambos os casos. A saber, a gravidade das duas doenças está relacionada com o seu poder de contágio e proliferação, o comportamento do ser humano perante os surtos e a falta de conhecimento em relação aos métodos de prevenção, entre outros; no entanto, este último fator está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da ciência, que evoluiu bastante até o presente. Sendo assim, acerca dessa temática gostaríamos de destacar que, apesar das diferenças biológicas, sociais, temporais ou geográficas, as crises sanitárias compartilham pontos em comum, como, por exemplo, o caos social, a disseminação de informações falsas, o pânico, as mudanças de comportamento e o isolamento social, esse último afetando as práticas linguísticas e culturais.

Atualmente, em meio à crise sanitária, além dos desafios enfrentados, apareceram novas possibilidades de usar e aprender a língua polonesa contemporânea, mesmo com as limitações de praticar e transmitir o polonês falado no contexto brasileiro. Há muitas denominações para se referir ao sistema linguístico, trazido pelos seus ancestrais, que é falado pelos indivíduos de ascendência polonesa, a saber: língua materna, língua de origem, língua dos imigrantes, língua minoritária, língua comunitária, língua de casa, língua étnica, língua brasileira, língua de herança, *język polonijny* (língua polônica) ou *dialekt polonijny* (dialeto polônico) (VALDÉS, 1995; FERRAZ, 2007; FISHMAN, 2001; LIPÍŃSKA, 2019; DUBISZ, 1997). Neste estudo, preferimos utilizar a noção de “língua de herança” para se referir a esse código linguístico falado por brasileiros de ascendência polonesa há mais de um século, e, ao longo do artigo, será explanada a conceituação de língua de herança.

A transmissão intergeracional de línguas de herança é crucial para a vitalidade das comunidades de fala desses idiomas, especialmente no Brasil, onde essas línguas são minoritárias, pois pertencem a grupos que não são tão prestigiados socialmente e politicamente e não têm apoio institucional no âmbito estadual e federal. Enquanto algumas línguas de imigração e indígenas foram já cooficializadas em nível municipal (MORELLO, 2015), o polonês não tem esse *status* mesmo nas regiões onde os brasileiros de origem polonesa constituem a maioria.

<sup>1</sup> O estado do Paraná recebeu grandes contingentes de poloneses. Também se instalaram nas regiões do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, além de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Grupos menores e indivíduos ocuparam outros estados do Brasil.

A língua de herança, neste artigo mais especificamente o polonês, sobrevive e é preservada por meio da transmissão do conhecimento da língua oral de uma geração para a outra nas comunidades interioranas, e sobretudo no ambiente doméstico, repleto de história e de significados para a família (GOCZYŁA FERREIRA, 2019; NIEWIADOMSKI, 2019). No Brasil, o polonês nas áreas urbanas é menos transmitido, segundo Miodunka (2003), pois a língua é menos utilizada nas cidades grandes, contrariamente ao que ocorre no interior, onde os descendentes falam a língua de seus antepassados no dia a dia em casa, no trabalho rural, nas igrejas e nas conversas informais com os amigos; inclusive gerações mais jovens fazem o uso do polonês, ou seja, a língua de herança nas comunidades interioranas é mais preservada.

A língua polonesa foi usada e transmitida pelos imigrantes e seus descendentes, valendo ressaltar, nesse sentido, que foi ensinada e desenvolvida desde o início da imigração. Colônias foram fundadas distantes das cidades grandes e dos centros urbanos, em sua maioria, formando enclaves nacionais e étnicos. Rapidamente, começaram a surgir escolas, igrejas e editoras que eram os centros do ensino e da difusão da cultura polonesa. Portanto, apesar de várias circunstâncias desfavoráveis, muitos elementos dos costumes e das tradições sobrevivem até hoje. Isso resulta, dentre outros fatores, de eventos realizados nas comunidades e do contato com os vizinhos, utilizando a língua de herança, e, sem dúvidas, das casas multigeracionais muito próximas ainda existentes – onde, por exemplo, as avós participam mais ativamente da vida e dos cuidados de seus netos e netas.

Os fatores que contribuem ou impedem a transmissão intergeracional do polonês são inúmeros, no entanto, citaremos uma política de silenciamento adotada durante a Era Vargas. O presidente Getúlio Vargas, em virtude da ameaça que representava ao Governo no contexto vigente, proibiu o uso de todas as línguas estrangeiras em ambientes oficiais do território brasileiro, e instituiu o Decreto nº 406, de 04 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização”. O Decreto-Lei normatizava as práticas culturais, educacionais e linguísticas dos imigrantes no Brasil, e o principal objetivo era tornar a “população brasileira homogênea” linguisticamente. Algumas pessoas dominavam a habilidade de fala somente na língua materna (língua étnica), e foram obrigadas a aprender a língua portuguesa, conforme o Decreto.

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. (BRASIL, 1938)

A prática de uma língua minoritária pode ser proibida abertamente e diretamente por meio de leis, tortura e ameaças, e tal medida é conceituada como “linguicídio” (SKUTNABB-KANGAS; BUCAK, 1996).

A política conduzida neste período significou o ensino somente do português nas quatro habilidades e a extinção das escolas étnicas, cujo ensino era em outros idiomas, como o polonês, alemão, italiano, ucraniano e japonês. Essa medida resultou na não manutenção da língua de herança em algumas cidades, principalmente daquelas próximas dos grandes centros urbanos. No entanto, essas línguas eram usadas em contextos não oficiais, no seio das famílias, nas comunidades e nos municípios do interior, sendo transmitidas aos mais jovens, mas somente na modalidade oral (COSTA, 2020). Em certa medida, também, graças à impossibilidade de controle por parte do Estado.

Desde então, as instituições de ensino passaram a não ensinar em outros idiomas, somente no português, e o conhecimento dos códigos escritos passou a ser bem menor. Resquícios dessa política nacionalista exercem grande influência, até hoje, sobre as

línguas minoritárias no país. A seguir, apresentamos a definição de língua de herança, conceito adotado neste estudo para se referir ao polonês falado no Brasil.

## 2 LÍNGUA DE HERANÇA: ABORDAGENS CONCEITUAIS

O termo Língua de Herança (Heritage Language – HL) foi usado pela primeira vez no contexto canadense para se referir a qualquer língua diferente do inglês e do francês, primeiramente fazendo referência às línguas faladas por povos indígenas ou por imigrantes (CUMMINS, 1991). A definição de língua de herança, doravante LH, foi modificada e ampliada para o contexto australiano para incluir qualquer idioma diferente do inglês (CLYNE, 1991).

Nos Estados Unidos, LH abrange uma população enorme e heterogênea, com origens históricas e culturais variadas. Na década de 1990, o conceito de língua de herança naquele país tornou-se conhecido como uma noção que define claramente a história e a identidade dos falantes de inúmeras línguas. Segundo Fishman (2001), refere-se a qualquer língua dos seus ancestrais, línguas indígenas, coloniais e de imigrantes e, portanto, pode ou não ser o idioma usado regularmente em casa e na comunidade. Devido a essa natureza heterogênea de língua de herança, o conceito tem sido usado na literatura com definições variadas, dependendo da perspectiva envolvida (CUMMINS, 1983; MONTRUL, 2012; BENMAMOUN; MONTRUL; POLINSKY, 2010; POLINSKY, 2008; CARREIRA, 2009; VALDÉS, 2005).

Os pesquisadores Campbell e Peyton (1998) destacam que como língua de herança consideram frequentemente a língua que é utilizada no ambiente familiar, no entanto, há autores que ampliaram o significado do termo e estendem também para o contexto das associações culturais. Ainda na declaração formulada pelo comitê gestor do *National Heritage Language Resource Centre* da UCLA<sup>2</sup>, em 2000, destaca-se que a aquisição de uma LH começa no seio familiar, isto é, em casa.

No contexto brasileiro, mas especificamente tratando-se do polonês como LH, para os falantes, a língua é um fator de identificação, simbolizando o pertencimento à cultura dos ancestrais. Os descendentes possuem diferentes graus de domínio da LH e o uso acontece, além do ambiente familiar, nas igrejas, na vizinhança (por exemplo, na roda de chimarrão, um agenciador importante na constituição de relações sociais), nos clubes, no comércio, dentre outros, e, ao mesmo tempo, estão em contato com a língua majoritária, nesse caso, o português. Os falantes de língua de herança podem ter diferentes graus de proficiência e habilidade linguística (MONTRUL, 2013).

Assim, sua presença nas esferas social e educacional (cursos de línguas e eventos relacionados ao idioma e à cultura), e a atuação dos agentes sociais e culturais, sem dúvida, propicia a sua manutenção, bem como fortalece a identidade linguística dos indivíduos de ascendência polonesa.

Sendo assim, precisamos destacar algumas políticas linguísticas que contribuem para o resgate e a expansão do ensino e da aprendizagem de polonês nas comunidades de ascendência polonesa. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, diferentemente do contexto americano, onde há escolas étnicas polonesas, nos dias de hoje, no Brasil, o contato com a língua polonesa no âmbito educacional ocorre somente por meio de cursos de línguas particulares em instituições de ensino, organizações ou associações.

Nos últimos anos, houve um aumento considerável de ensino e aprendizagem de língua polonesa, inclusive cabe citar aqui que, no Rio Grande do Sul, mais especificamente no município de Guarani das Missões, há um dispositivo na Lei Orgânica do Município (Art. 142, II)<sup>3</sup> que trata acerca do ensino da língua polonesa nas escolas da rede municipal e, já há alguns anos, o polonês faz parte

<sup>2</sup> University of California Los Angeles.

<sup>3</sup> Art. 142. Das disciplinas ministradas em Escolas Municipais, fica estabelecido o seguinte: I – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais; II – o ensino de Técnicas Agropecuárias, do Cooperativismo, do Associativismo, do Sindicalismo, da Organização Rural, da preservação do

da grade curricular das crianças. Além dessa iniciativa, destacamos também a implantação do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) no estado do Paraná, com o intuito de expandir a oferta gratuita de línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino da rede pública, tais como: espanhol, francês, inglês, italiano, alemão, japonês, ucraniano, polonês e mandarim. Em 2021, a língua polonesa no CELEM está sendo ofertada somente no Colégio Estadual Santa Cândida, no município de Curitiba.

O objetivo dessas iniciativas é o ensino da língua polonesa contemporânea, ou seja, a variedade *standard*, como observa Goczyła-Ferreira (2019); os materiais didáticos são preparados para ensino do polonês como língua estrangeira e destinados aos estrangeiros que estudam na Polônia. Enquanto isso, a aquisição de uma língua de herança ocorre na infância e o seu conhecimento é frequentemente limitado ao círculo familiar. Isso significa que as competências, incluindo o léxico, se limitam ao domínio da vida doméstica e das relações interpessoais. Esse domínio, entretanto, pode ser muito extenso: por exemplo, o léxico relacionado à agricultura. O ensino e a aprendizagem do polonês para as pessoas de ascendência polonesa devem estar associados à valorização da cultura local dos falantes, e inseridos no contexto da comunidade, que é diferente do país de origem dos antepassados (GOCZYŁA FERREIRA, 2019).

Para entendermos melhor a inserção da língua e da cultura polonesa no território brasileiro, a seção seguinte trata da imigração polonesa no Brasil.

### 3 CONTEXTO HISTÓRICO DE IMIGRAÇÃO

A migração do povo polonês foi motivada, primeiramente, pelas situações difíceis vivenciadas, com a falta de emprego, de terras, com a ausência de legislação agrária, de condições dignas para viver e com um elevado crescimento demográfico. Ainda, era reforçada pela opressão política e cultural (processos de germanização e russificação), incluindo a proibição do uso da língua polonesa em locais públicos, como em igrejas, escolas, universidades, por causa da partilha da Polônia por 123 anos (de 1795 a 1918 o país não existiu oficialmente como estado independente). Ressaltamos que a maior parte dos poloneses que emigraram ao Brasil eram camponeses pobres, submissos aos latifundiários, e a grande maioria não tinha instrução.

É necessário também destacar que a propaganda brasileira para a atração de imigrantes, oferecendo terras a baixo custo e promessas de melhoria de vida, as quais, muitas vezes, criaram lendas sobre o país, impulsionou fortemente os fluxos migratórios da Europa e da Ásia, dos mais diferentes grupos étnicos, como, por exemplo, alemães, italianos, poloneses, japoneses.

O Brasil começou a receber em massa imigrantes poloneses no final do século XIX, mais especificamente no Paraná, em 1871, na região de Pilarzinho, Curitiba. A maioria dos que emigraram aos países da América Latina eram “colonos camponeses” (MAZUREK, 2016, p. 41). Como já mencionado, além do Paraná, os imigrantes ocuparam cidades do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, mas houve também pequenos grupos de pessoas que se assentaram em outros estados do Brasil. Os poloneses ocuparam sobretudo as colônias rurais nos estados do sul do país.

Segundo Wachowicz (1999), a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, intensificaram a emigração europeia ao Brasil. A promoção da imigração europeia em massa foi estimulada, sobretudo para substituir o trabalho dos africanos e para “branquear” a população brasileira. No território polonês, por exemplo, houve uma intensa propaganda imigratória pelos agentes “[...] pagos pelo governo brasileiro ou pelas companhias de navegação, passaram a fazer forte propaganda entre os camponeses. A estrutura caótica, as fortes pressões para desnacionalizar as populações polonesas e as altas taxas de crescimento demográfico, facilitaram essa propaganda” (WACHOWICZ, 1999, p. 13).

---

meio ambiente (ecologia), da memória histórica local, com ênfase à Cultura Polonesa, das regras de trânsito, diluídas do conjunto de disciplinas curriculares vigentes, terão caráter obrigatório; (redação dada pela Emenda nº 01, de 20-09-2001).

O Paraná foi o estado que mais recebeu imigrantes poloneses, de acordo com a literatura (GLUCHOWSKI, 1927; WACHOWICZ, 1981; MAZUREK, 2016), mas é difícil estimar o número. No final do século XIX, a Polônia não existia como país independente e os imigrantes vieram como cidadãos alemães, russos e austríacos, e poucos documentos pessoais se preservaram. Nas pesquisas de campo, encontramos livros de oração, fotografias, antigos jornais e um altar repleto de imagens de santos, como, por exemplo, Nossa Senhora de Czestochowa, porém poucos documentos de identificação, como passaportes. A maior parte das pessoas entrevistadas não tem conhecimento algum sobre as origens dos seus ancestrais – sabem apenas que estes vinham da Polônia.

A chegada do povo polonês ao Paraná modificou a paisagem cultural e sociolinguística, visível, principalmente, na arquitetura das casas e igrejas e na organização das hortas e dos jardins. Nas comunidades de ascendência polonesa desta pesquisa, observamos que as casas térreas de madeira, pintadas normalmente em azul ou verde, são características dessa paisagem. Telhados inclinados são uma herança dos antepassados que os construíram para se proteger da neve. Há jardins de flores em frente às casas e uma horta nos fundos, com hortaliças que refletem os hábitos alimentares dos descendentes de colonos: batata, cebola, repolho, raiz-forte, endro, beterraba e pepino. Igrejas com torres altas e campos com plantação de cereais também são características desta paisagem (FOETSCH, 2007).

No entanto, a língua polonesa praticamente não se nota na paisagem linguística, embora seja facilmente audível no âmbito sonoro<sup>4</sup>. Há poucos traços da presença da língua nos nomes das ruas, nos nomes de lojas ou de outros serviços pertencentes aos indivíduos de ascendência polonesa. Além disso, estão presentes nos cemitérios. No entanto, estes são poucos e singulares traços, incomparáveis com a presença da língua polonesa na fala. (BIELENIN-LENCZOWSKA, 2020).

A língua usada pelos interlocutores desta pesquisa é uma língua de herança – o código falado, desenvolvido no Brasil na base das variedades rurais faladas de diferentes regiões da Polônia e em contato com a língua portuguesa e outras línguas locais (GOCZYŁA FERREIRA, 2019; CORBARI, 2012). Trata-se de um sistema linguístico trazido pelos ancestrais há mais de um século, ou seja, não é o mesmo código usado na Polônia atualmente.

Notoriamente, os brasileiros de ascendência polonesa também têm contato com a polonês falado nos dias de hoje na Polônia, principalmente graças à participação em cursos de língua, ensaios de grupos folclóricos e por meio das possibilidades que a *Internet* oferece atualmente.

#### 4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O material empírico para este artigo vem de uma pesquisa etnográfica, descritiva, sociolinguística e de campo, no estado do Paraná, bem como das nossas observações das atividades remotas e presenciais durante a pandemia.

Pesquisas etnográficas e etnolinguísticas desenvolvidas em distrito Rio Claro do Sul (antiga Colonia Rio Claro), interior do Paraná, desde de 2015 até o presente, se concentram no conceito de patrimônio cultural dos brasileiros de origem polonesa através das práticas linguísticas e alimentares (BIELENIN-LENCZOWSKA, 2020). Foram utilizados métodos etnográficos clássicos, ou seja, entrevistas formais e informais, observações dos participantes acompanhadas pelas notas de campo e análise de materiais visuais. Foram conduzidas entrevistas narrativas com elementos de histórias de vida, em particular com os elementos de biografias linguísticas (GOCZYŁA-FERREIRA, 2019; MIODUNKA, 2003). As entrevistas e conversas informais, em sua maioria, foram realizadas nas casas dos interlocutores em língua polonesa (ou usando várias práticas transidiomáticas, dependendo do tema abordado e das competências linguísticas da pesquisadora e dos entrevistados).

<sup>4</sup> Trata-se aqui da paisagem sonora *soundscape*, definida nas ciências sociais como uma parte da paisagem cultural composta por sons de um determinado lugar: os sons dos animais, dos fenômenos da natureza, os sons advindos dos objetos construídos pelos seres humanos, por exemplo, os meios de transporte ou as ferramentas de trabalho e os sons das pessoas (a saber, falas, sotaques, ato de caminhar ou correr, músicas, etc.) (TORRES; KOZEL, 2010; SAMUELS *et al.*, 2010).

Durante a pandemia, mantivemos o contato na modalidade remota com os nossos interlocutores, realizamos entrevistas e conversas informais *online* (via videoconferências), observações e participação em grupos de *WhatsApp*, eventos organizados pelas comunidades locais em redes sociais, como o *Facebook*. Esses *sites* e plataformas *online* consistiram em fonte de material empírico e ferramenta de comunicação. Além disso, foram realizadas entrevistas com membros de três famílias e observação durante a Páscoa de 2021, em Rio Claro. Para este artigo, usamos dados de oito entrevistas, realizadas entre março de 2020 e maio de 2021, e observações de atividades *online* de quatro organizações diaspóricas e do Núcleo de Estudos Eslavos da Unicentro (maiores detalhes estão na quinta seção deste artigo), também realizadas neste período.

A investigação, empreendida em 2019 e 2020, contou com a coleta de dados de fala em língua polonesa de brasileiros com ascendência polonesa para a realização de descrição linguística, mais especificamente no município de Cruz Machado, e mostrou que os falantes mantêm um sistema estável da língua de herança, aquele trazido pelos seus ancestrais. Por meio das fichas sociais simples, que versaram sobre faixa etária, gênero, uso linguístico – contexto e níveis de competência da(s) língua(s), ambiente de aquisição, escolaridade e profissão (NIEWIADOMSKI, 2019; NIEWIADOMSKI; COSTA, 2020), é possível ilustrar o uso da língua de herança e das práticas culturais.

Para tanto, descrevemos no que segue as práticas linguísticas e culturais em tempos de pandemia da comunidade brasileira de ascendência polonesa no Paraná.

## 5 CONTEXTO DE USO DO POLONÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVAS ESTRATÉGIAS E LIMITAÇÕES

Os migrantes e representantes de diferentes diásporas há muito usam novas tecnologias para se comunicarem, fortalecerem os laços familiares e de amizade, adquirirem novas habilidades ou participarem da vida política (BERNAL, 2006; PATZER, 2015). As organizações, entidades e comunidades locais participam de atividades de mídia social, gravam materiais audiovisuais ou coletam arquivos digitais. No entanto, nunca foi como agora, que, há mais de um ano, devido à disseminação do vírus SARS-CoV-2 e às restrições relacionadas, organizações diaspóricas transferiram suas atividades completamente para a modalidade remota. Inviabilizados para se reunirem fisicamente, as associações, as entidades e os grupos folclóricos organizam suas ações e ensaios *online* e propõem várias outras atividades que podem ocorrer de maneira virtual.

Apresentamos algumas iniciativas e práticas de entidades e organizações diaspóricas durante a pandemia, evidenciando que novas oportunidades e estratégias surgiram como alternativa para estabelecer, ampliar e manter contato entre a diáspora e a Polônia e, sobretudo, com a língua e a cultura polonesas.

Escolhemos quatro organizações e o Núcleo de Estudos Eslavos da Unicentro para ilustrar as atividades na modalidade remota da diáspora polonesa no Brasil. Inicialmente, apresentamos brevemente cada uma dessas entidades e, em seguida, examinamos as ações desenvolvidas virtualmente. No entanto, houve várias outras iniciativas de organizações e entidades no estado do Paraná que não mencionaremos.

O mais antigo é o grupo folclórico *Karolinka*, de São Mateus do Sul, fundado em 1992. No início, era um pequeno conjunto associado à BRASPOL local (fundada em 1991) e à organização juvenil GENSMA (Geração Nova Sãomateuense) – atualmente é um grupo folclórico com muitos sucessos em festivais para adultos e crianças, além de um coral no qual são organizadas aulas de língua polonesa.

A segunda associação que observamos é *Mazury*, fundada em 1993, pela BRASPOL, inicialmente como “Grupo Folclórico de Mallet”; a denominação *Mazury* foi adotada posteriormente. Embora o objetivo do grupo seja preservar e manter as tradições polonesas (e da diáspora polonesa) no Brasil, como diz o *slogan* atual, *Mazury* é “muito mais que folclore”. Desde o ano de 2020, a equipe coleta arquivos relacionados à história dos imigrantes de Mallet, objetivando realizar pesquisas etnográficas e

demográficas, publicações e aprendizagem do polonês. O seguinte grupo folclórico observado é *Kraków*, fundado em 2007, no distrito de Rio Claro do Sul, no município de Mallet.

Além dos grupos folclóricos, também analisamos as ações do Clube Literário *Władysław Reymont* (em polonês, *Klub Literacki im. Władysława Reymonta*), que atua no município de União da Vitória desde agosto de 2019. A entidade reúne poloneses, pessoas de ascendência polonesa e todos os simpatizantes da cultura polonesa, com intuito de realizar atividades focadas em cinco temáticas: estudos literários e identidade, língua e cultura polonesa, arte e cultura polonesa, turismo da diáspora polonesa e expressões culturais. O Clube Literário *Władysław Reymont* colabora com o Observatório Polonês da Universidade Estadual do Paraná, em União da Vitória. Trata-se de um programa de extensão universitária que integra professores, pesquisadores e estudantes do *campus* à comunidade de poloneses, descendentes e interessados na cultura polonesa da região.

Como já mencionamos, a utilização da mídia, especialmente das redes sociais, não é algo novo para as organizações e comunidades de migrantes e da diáspora. As associações e entidades que abordamos nesse estudo há algum tempo possuem suas páginas próprias nas redes sociais, seus endereços eletrônicos e ricos arquivos audiovisuais digitais. No entanto, o contexto da crise sanitária impulsionou a utilização de inúmeras ferramentas digitais e colocou suas funções em evidência, revelando que o espaço digital serve para, além de se comunicar, se relacionar, e não necessariamente para se isolar, mas, sobretudo, para se conectar e se aproximar virtualmente.

Portanto, há um certo crescimento e certa ampliação de ações em prol da língua e da cultura polonesas, e nesse atual contexto estão sendo realizadas de uma forma diferente. Apareceram novas iniciativas e novos projetos dos quais se pode participar sem sair de casa.

Nesse sentido, destacamos a seguir uma ação desenvolvida nessa nova modalidade pelo grupo *Mazury* (GRUPO FOLCLÓRICO POLONÊS MAZURY, 2020) pela ocasião do feriado polonês em comemoração ao Dia da Bandeira e ao Dia da Diáspora Polonesa e dos Poloneses no Exterior, no dia 02 de maio, e ao Dia da Constituição da Polônia, no dia 03 de maio de 2020. O grupo *Mazury* publicou na sua página do *Facebook* a seguinte informação: “Os dias 02 e 03 de maio são datas importantes para a comunidade polonesa em todo o mundo. Este ano não pudemos nos encontrar para celebrar estas datas, mas não esquecemos... E não queremos esquecer a nossa história...”, e logo transmitiu um curto vídeo, no qual os membros do grupo apresentam a história da presença polonesa no município de Mallet. É importante ressaltar que o vídeo produzido está em português, mas é possível incluir legendas em polonês.

Por sua vez, o coral *Karolinka* gravou (todos os membros em suas próprias casas) uma canção popular relacionada à comemoração do dia 03 maio (GRUPO FOLCLÓRICO POLONÊS MAZURY, 2020)<sup>5</sup>, intitulada *Witaj Majowa jutrzeńko*. Anteriormente, ainda foram gravadas outras canções e lendas populares da cultura polonesa e, em seguida, enviadas no âmbito da iniciativa “Meu coração polonês”, organizada pelo Clube Literário *Władysław Reymont*. Tais gravações foram compartilhadas e comentadas nas redes sociais do grupo *Karolinka* e nos grupos de *WhatsApp*.

No mês de maio de 2020 foi possível verificar um grande engajamento das organizações, das entidades e dos grupos folclóricos de vários lugares do Brasil na modalidade virtual. Entre 22 a 24 de maio realizou-se o Primeiro Encontro *Online* de Grupos Folclóricos Poloneses. Esse evento contou com a participação de dezesseis grupos do Brasil, da Argentina e da Polônia, incluindo *Karolinka*, *Mazury* e *Kraków* que são o foco da nossa pesquisa. As apresentações dos dançarinos foram transmitidas via *Facebook*, compartilhadas em vários grupos do *WhatsApp* e amplamente comentadas pela comunidade polonesa.

Outra ação realizada nessa nova modalidade, em 2020 e 2021, é o projeto *Moje polskie serce* (Meu coração polonês), proposto pelo historiador Kobelinski da UNESPAR. Trata-se de uma iniciativa que reúne indivíduos de ascendência polonesa no Sul do Brasil, coordenada pelo Clube Literário *Władysław Reymont*, objetivando “[...] lembrar lugares de memórias que hoje não podem ser

5 Dia 3 de maio comemora estabelecimento de constituição polonesa de 1791.

visitados e coletar informações da comunidade sobre a epidemia de tifo ocorrida na colônia de Cruz Machado - PR, em 1911, e a atual epidemia de COVID-19” (HISTÓRIA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS, 2020). Durante a epidemia da tifoide, em pouco tempo famílias inteiras foram dizimadas por essa doença que assolou, na época, o Núcleo Colonial Cruz Machado.

As atividades propostas por *Moje polskie serce* são semanais e diversificadas, assim, apontamos algumas ações dos membros: a) interação no grupo *WhatsApp*, compartilhando, entre outros, músicas gravadas em polonês, fotos e vídeos de apresentações folclóricas, ou, por exemplo, de festividades do Natal e da Páscoa (*Święconka* – bênção de alimentos para serem consumidos no domingo da Páscoa); b) organização de palestras e seminários, intitulados “Diálogos”; c) publicação de livros na versão digital, um deles tratando da culinária polonesa e das tradições da Páscoa e do Natal na Polônia.

A seguir, citamos uma ação realizada em meados de junho de 2020, também na modalidade remota; a vice-presidente do clube postou as seguintes informações em português para os participantes do grupo do *WhatsApp*:

Caros amigos, hoje estamos iniciando um novo tópico no projeto “Moje polskie serce”, que diz respeito à culinária polonesa. Nós convidamos vocês a compartilhar receitas e histórias relacionadas à comida polonesa. Também encorajamos a promover pessoas da região que produzem deliciosos bolinhos, pães, sopas, bolos, etc. Poloneses de Paulo Frontin, São Mateus do Sul, Itaiópolis, Rio Claro do Sul, Florianópolis e Colônia Murici colaboram conosco neste projeto. Abaixo postamos dois lindos vídeos mostrando a Dona Maristela com sua receita de bolinhos e a Sra. Rosa Kazmierczak de Rio Claro do Sul com uma receita de piernik. Até o final de junho, sem pressa vamos conversar, trocar receitas, promover e solicitar pratos poloneses. Fotos e vídeos são muito apreciados!

O produto final da ação foram inúmeras fotos e vídeos relacionados à cozinha polonesa enviados pelos participantes. As conexões das culinárias polono-brasileiras são muito interessantes nas receitas compartilhadas, pois refletem as práticas culturais dos brasileiros de ascendência polonesa já pertencentes à cultura brasileira. Na receita de *pierogi*, um prato típico para a comunidade de ascendência polonesa no Brasil, propõe-se o recheio de goiabada (na Polônia a goiabada não faz parte da culinária) e, nos pãezinhos, forra-se a assadeira com folhas de bananeira (na Polônia não há cultivo de banana, por questões climáticas). A receita dos pãezinhos de trigo com batatas é transmitida na família Chojnacki de Paulo Frontin há gerações. Já Cecília, da Colônia Murici, compartilhou a receita de *pierogi* doce, dizendo o seguinte: “Vou fazer com banana. É um perfeito casamento entre a Polônia e o Brasil.” (CLUBE LITERÁRIO WŁADYSŁAW REYMONT, 2020). Pratos típicos e tradicionais (WOORTMANN, 2007) são adaptados aos sabores e às possibilidades locais, ao mesmo tempo, não perdem o valor de ser considerados “pratos típicos poloneses”.

Em junho de 2020, aconteceram outras atividades com os membros do grupo folclórico *Kraków*, de Rio Claro do Sul. Naquele mês, os integrantes receberam, da paróquia local, a “Casa do povo”; trata-se de uma das casas mais antigas que existem em Rio Claro do Sul. Após a crise sanitária, esse local poderá ser utilizado para os ensaios do grupo.

Em função disso, a coordenadora da equipe propôs uma ação interessante, na modalidade virtual, ligada a essa relíquia: “A Casa do Povo abrigou vários eventos da comunidade de Rio Claro do Sul, bailes, apresentações, teatros, ensaios e muitos encontros. Conte para nós a sua história também, pretendemos transformar em um documentário, para a preservação da história de Rio Claro do Sul”. A postagem recebeu muitos comentários de pessoas que mencionam a sua participação ou a de seus pais nessas inúmeras festividades, e que concordam em contribuir para a efetivação deste documentário.

Outra iniciativa significativa para a região onde os participantes da nossa pesquisa estão inseridos trata-se da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por meio do Centro de Línguas (CEL) e do Núcleo de Estudos Eslavos (NEES)<sup>6</sup>, que organizou na segunda metade de 2020 um curso de extensão intitulado “*Smaczne!* Conhecendo a língua e a cultura polonesa

6 Desenvolve ações de extensão com o objetivo de promover a visibilidade da cultura polonesa e ucraniana, mapeando os aspectos culturais e linguísticos do sudeste do Paraná.

através da culinária”. Esse projeto objetivava sensibilizar, primeiramente, a comunidade interna e externa de abrangência da Unicentro para o aprendizado da língua polonesa nos cursos ofertados pelo Centro de Línguas da Unicentro, *campus* Irati. No entanto, pela dimensão que essa iniciativa tomou, ampliou-se as inscrições para o público em geral (de diversas cidades do Brasil) e as práticas ocorreram via transmissão no *Youtube*. Nessa ação, o público participante conheceu o vocabulário básico referente à culinária de uma maneira lúdica e prazerosa, e alguns pratos regionais e típicos da culinária da Polônia e da diáspora polonesa na região de abrangência da Unicentro. A ação contou com a parte prática também, assim os inscritos puderam, durante o curso (ao vivo), preparar dois pratos e, em seguida, enviar fotos e vídeos do produto final aos organizadores.

Além das ofertas dos cursos de língua polonesa na modalidade remota durante o ano de 2020 e no primeiro semestre do ano acadêmico de 2021, em março de 2021 foi organizada uma oficina de decoração de ovos da Páscoa Polonesa. A transmissão ocorreu por meio da plataforma *Zoom* e o público inscrito era de diversas localidades do Brasil. Neste dia, a oficina foi conduzida por uma artesã de ascendência polonesa e, assim como a iniciativa anterior, esta também contou com a parte prática.

As ações realizadas por grupos, associações folclóricas e instituições de ensino, bem como a comunicação mediada pela tecnologia, destinam-se principalmente às pessoas jovens, pois é o público que mais utiliza as redes sociais, que faz o uso das ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação para o aprendizado de línguas e para a interação social, incluindo a participação em grupos de *WhatsApp*. No entanto, não fica restrito somente a essa faixa etária; devido ao avanço do universo digital, ligado às necessidades dos seres humanos, as pessoas mais velhas também fazem uso de plataformas, aplicativos e redes sociais. No entanto, percebemos que não é tão comum a comunidade jovem de ascendência polonesa fazer o uso do polonês como língua de herança. A sua comunicação, tanto na escrita como na fala, é predominantemente na língua portuguesa. O contato com o polonês acontece através de filmes, de *posts* nas redes sociais ou de cursos na modalidade remota de língua polonesa, mas é com a variedade contemporânea, ou seja, *standard*.

Na comunidade, onde a língua polonesa de herança é falada no cotidiano, a pandemia limitou os contatos pessoais, especialmente entre as pessoas idosas. Nesses locais, as missas (às vezes em polonês) e os eventos festivos são ocasiões para se comunicar na língua de herança, pois são momentos em que as famílias e os vizinhos interagem. Desde março de 2020, estes encontros estão limitados porque as igrejas estão fechadas, as festas canceladas, e muitas pessoas estão com medo de sair de casa e respeitando as restrições vigentes.

Os eventos festivos religiosos, como, por exemplo, missas e outras celebrações, estão sendo transmitidos por meio de *websites* das igrejas e pelas redes sociais. Em Curitiba, no Memorial Polonês (Bosque do Papa), por exemplo, a *Święconka*, tradicional bênção de alimentos, festividade da Páscoa realizada no Sábado de Aleluia, considerada um dos mais importantes rituais religiosos para os poloneses e seus descendentes, foi realizada em sistema *drive-thru*, respeitando o protocolo de distanciamento social.

Em Rio Claro e em algumas cidades menores, a *Święconka* foi realizada presencialmente na igreja e nas capelas das comunidades no interior e, além disso, a cerimônia foi gravada e transmitida pelas redes sociais. Esta foi a ocasião de encontrar os amigos e vizinhos, respeitando os protocolos de distanciamento e de uso de máscaras.

Nas conversas perto da igreja e depois nos quintais das casas, soubemos que em muitas famílias os encontros pessoais foram bastante limitados, inclusive alguns dos interlocutores informaram que os netos que moram nas cidades não têm visitado os avós no campo há meses, isso não significa, no entanto, que os contatos familiares foram cortados, mas estão sendo mediados pela tecnologia. Como nas descrições de contatos das famílias de migrantes transnacionais (cf. PATZER, 2015), os membros interagem por meio do telefone e até mesmo sentam-se “juntos” à mesa no almoço de domingo. Porém, o português foi a principal língua falada nessas reuniões mediadas por dispositivos (computador e/ou celular). Da mesma forma, apenas o português é usado nas mensagens escritas enviadas aos amigos, vizinhos e familiares. As únicas situações de contatos familiares na modalidade remota em que encontramos o uso da língua polonesa refere-se ao envio de mensagens de Natal e Páscoa ou às gravações com canções polonesas.

A transmissão da língua e dos muitos elementos da cultura polonesa ou polono-brasileira é realizada através dos encontros presenciais, das relações com os vizinhos na vida cotidiana. Às vezes, esses são os únicos momentos em que os jovens que não dominam a língua de herança têm a oportunidade de ouvir as avós, sejam só palavras, sons ou situações lembradas durante as quais um membro da família fala polonês. Uma das interlocutoras comentou que tem a língua polonesa na sua memória auditiva e que ela lembra a sua avó e as suas tias falando polonês. Este tipo de contato ou de transmissão de idioma não pode ser mediado pela tecnologia, pois trata-se de uma relação diária, física e relacionada às atividades cotidianas, como cozinhar juntos, tomar chimarrão ou trabalhar na agricultura.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é importante destacar que, embora a modalidade remota apresente limitações bastante específicas, revelou-se, como observado na pesquisa, muito necessária no atual momento que estamos vivenciando. É preciso cumprir as medidas de distanciamento e isolamento físico, portanto, não há como realizar os tradicionais eventos e atividades da comunidade diaspórica (missas, festividades, entre outros), os encontros e ensaios dos grupos folclóricos, nem ter contato físico com os vizinhos (hábito de tomar chimarrão, compartilhando a cuia e conversando em polonês); em síntese, não há como viver como antes da pandemia. Por isso, as comunidades buscaram alternativas para minimizar os impactos causados em todos os aspectos da vida em sociedade, e o ambiente virtual ficou reconhecido como grande aliado nessas práticas e iniciativas.

A utilização da tecnologia já fazia parte da rotina da diáspora polonesa, bem como de outras diásporas e comunidades de migrantes no mundo todo há algum tempo, no entanto, até então a maioria estava habituada a fazer o uso da modalidade virtual apenas como mais um aparato de comunicação básica, não como o único meio para promover a cultura polonesa local e tentar manter o contato com a língua polonesa, como acontece durante a crise sanitária.

Sendo assim, com o presente estudo, constatamos que, em muitas esferas, a língua polonesa se desenvolveu e as atividades na modalidade remota possibilitaram a participação de pessoas que vivem em diferentes lugares, inclusive nos dois lados do Atlântico. Ao mesmo tempo, isso se aplica, principalmente, à língua polonesa *standard*, pois se trata de palestras ou cursos de línguas. No entanto, a língua de herança, falada e transmitida de gerações em gerações, especialmente pelas mais velhas, sofre muito mais limitações, assim como a família e os seus contatos e as relações na vizinhança. O momento é mesmo desafiador, e as organizações e as entidades envolvidas buscam alternativas e estratégias para a manutenção da língua e da cultura dos antepassados.

## REFERÊNCIAS

- AKKUŞ, M. COVID-19 Pandemisi (Karasalgın) ve Tehlike Altındaki Türk Lehçeleri: Küresel Karasalgın, Dilkırımı (linguicide) Tetikler mi?. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, v. 11, n. 18, p. 158-174, 2021.
- AMIRI, S. A.; AKRAM, M. COVID-19: The Challenges of the Human Life. *Social Work and Social Sciences Review*, v. 1, n. 1-17, 2020.
- BENMAMOUN, A.; MONTRUL, S.; POLINSKY, M. *Prolegomena to heritage linguistics*. University of Illinois at Urbana-Champaign and Harvard University, 2010.
- BIELENIN-LENCZOWSKA, K. A paisagem sócio-linguística: a política, a diversidade e a migração no espaço público. *Fórum Linguístico*, v. 17, n. 4, p. 5275-5291, 2020.
- BRITON, D.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York: Routledge, 2008.

- BERNAL, V. Diaspora, cyberspace and political imagination: the Eritrean diaspora online. *Global Networks*, v. 6, n. 2, p. 161-179, 2006.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no Brasil. *Coleção de Leis do Brasil – 1938*.
- CAMPBELL, R.; PEYTON, J. K. Heritage language students: A valuable language resource. *The ERIC Review*, v. 6, n. 1, p. 38-39, 1998.
- CLYNE, M. G. *Community languages: The Australian experience*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- CLUBE LITERÁRIO WŁADYSŁAW REYMONT, 2020. Facebook: @clubeliterariowladyslawreymont. Disponível em: <https://www.facebook.com/clubeliterariowladyslawreymont/videos/341146066868106>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- CORBARI, C.C. Crenças e Atitudes Linguísticas de Falantes de Irati (PR). *SIGNUM: Estudo de Linguagem*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 111-127, 2012.
- COSTA, L.T. Panorama da língua polonesa falada no interior do Paraná: dados do VARLINFE. *Revista X*, v. 15, n. 6, p. 87-99, 2020.
- CUMMINS, J. *Heritage language education: A literature review*. Toronto: Ministry of Education, 1983.
- CUMMINS, J. Introduction. *The Canadian Modern Language Review*, v. 4, n. 47, p. 601-605, 1991.
- DAVID, M.; PRASANNASHU, P. COVID-19 Pandemic and Endangered Languages. *IARS' International Research Journal*, Victoria, v. 11, n. 1), p. 03-04, 2021.
- DUBISZ, S. *Język polski poza granicami kraju*. Opole: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego, 1997.
- FERRAZ, A. P. O panorama lingüístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filologia E Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 43-73, 2007.
- FISHMAN, J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (ed.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington/McHenry: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001. p. 81-97.
- FOETSCH, A. A. Paisagem, cultura e identidade: os poloneses em Rio Claro do Sul , Mallet (PR). *Caminhos De Geografia*, n. 21, v.21, p. 59-72, 2007.
- GLUCHOWSKI, K. *Os poloneses no Brasil: Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005 [1927].
- GOCZYŁA FERREIRA, A. Nauczanie języka polskiego w polskiej kolonii w Brazylii – studium przypadku. *Polonistyka. Innowacje*, n. 10, p. 59-78, 2019.

GRUPO FOLCLÓRICO POLONÊS MAZURY. *História Polonesa em Mallet*. 2020. Facebook: @GrupoMazury .Disponível em: <https://www.facebook.com/GrupoMazury/videos/1866119716856550>. Acesso em: 04 jun. 2020.

HISTÓRIA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS, 2020. Meu coração polonês: memórias da reclusão! (My Polish heart: memories of seclusion!). 1 vídeo. Publicado em 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaITN9TSzY4>. Acesso em: 22 maio 2020.

KABEL, A.; PHILLIPSON, R. Structural violence and hope in catastrophic times: from Camus' The Plague to Covid-19. *Race and Class*, v. 62, n. 4, p. 3-18, 2021.

LIPÍŃSKA, E. Język polonijny czy języki polonijne? *Postscriptum Polonistyczne*, v. 2, n. 24, p. 189-204, 2019.

MAZUREK, J. *Polônia e seus emigrados na América Latina (até 1939)*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

MIODUNKA, W. T. *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*. Kraków: Universitas, 2003.

MORELLO, R. *Leis e línguas no Brasil*. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

MONTRUL, S. Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, v. 12, p. 1- 29, 2012.

MONTRUL, S. Bilingualism and the Heritage Language Speaker. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. C. (ed). *Second edition. The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 168-189.

MONTRUL, S. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

NIEWIADOMSKI, S. *Aspectos sonoros da língua polonesa falada em Cruz Machado no Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

NIEWIADOMSKI, S.; COSTA, L.T. Os sons fricativos do polonês falado no município de Cruz Machado, no Paraná. *Revista X*, v. 15, n. 6, p. 184-214, 2020.

POLINSKY, M. Heritage language narratives. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (ed.). *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge, 2008. p. 149-164.

PATZER, H. *Long-distance care*. The practice of sustaining transnational ties by Filipino immigrants in Boston. Tese (Doutorado) Universidade de Varsóvia, Varsóvia, 2015.

SAMUELS, D.; MEINTJES, L.; OCHOA A. M.; PORCELLO T. Soundscapes: Toward a Sounded Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, n. 39, v. 1, p. 329-345, 2010.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. Linguicide and linguisticism. In: GOEBL, H. et al. (ed.). *Contact linguistics: an international handbook of contemporary research*. Handbooks of linguistics and communication science. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1996. p. 667-675.

TORRES, M. A.; KOZEL, S. Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos estudos culturais em geografia. *RA'EGA*, Curitiba, n. 20, p. 123-132, 2010.

VALDÉS, G. The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, v.3, n. 79, p. 299-328, 1995.

VALDÉS, G. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, v.3, n. 89, p. 410-426, 2005.

WACHOWICZ, R. Aspectos da imigração polonesa no Brasil. *Projeções*, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 48-54, 1999.

WACHOWICZ, R. C. *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1981.

WOORTMANN, E. Padrões tradicionais e modernização: comida e trabalho entre camponeses teuto-brasileiros. In: MENASCHE R. (org.). *A agricultura familiar à mesa*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 177-196.



Recebido em 01/05/2021. Aceito em 15/06/2021.

**ATIVISMO  
POLÍTICO-LINGUÍSTICO  
SUPRANACIONAL:  
A ATUAÇÃO DA COMISSÃO  
INTERAMERICANA DE DIREITOS  
HUMANOS NA PROTEÇÃO  
DAS LÍNGUAS AUTÓCTONES  
NO CONTEXTO  
DA PANDEMIA  
DO SARS-COV-2**

**ACTIVISMO POLÍTICO-LINGÜÍSTICO SUPRANACIONAL: EL DESEMPEÑO DE LA  
COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS EN LA PROTECCIÓN DE LAS  
LENGUAS AUTÓCTONAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL SARS-COV-2**

**SUPRANATIONAL POLITICAL-LINGUISTIC ACTIVISM: THE PERFORMANCE OF THE  
INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS IN THE PROTECTION OF  
AUTOCHTHONOUS LANGUAGES IN THE CONTEXT OF THE SARS-COV-2 PANDEMIC**

**Ricardo Nascimento Abreu\***

**Lia Nara Figuerêdo da Silva\*\***

**Paulo Sérgio da Silva Santos\*\*\***

Universidade Federal de Sergipe

---

\* Doutor em Letras (UFBA), professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [ricardo\\_abreu@academico.ufs.br](mailto:ricardo_abreu@academico.ufs.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3829-7973>.

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professora de Língua Inglesa no Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação de Alagoas – IFAL, campus Piranhas. E-mail: [lia.silva@ifal.edu.br](mailto:lia.silva@ifal.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5819-2637>.

\*\*\* Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN), professor do Departamento de Educação do Campus Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [paulosergio@academico.ufs.br](mailto:paulosergio@academico.ufs.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280-0817>.

RESUMO: O presente estudo foi concebido a partir das análises das conjunturas envolvidas nas políticas de cuidado dirigidas aos povos indígenas situados no espectro dos países interamericanos. Tomando como base a atuação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH durante a pandemia do Sars-CoV-2, objetivamos compreender o papel político dessa instância supranacional na articulação de recomendações aos Estados submetidos à sua jurisdição, especialmente aquelas que tinham como foco principal o reconhecimento das questões linguísticas como elemento central no desenvolvimento de políticas sanitárias eficazes na mitigação dos efeitos devastadores da pandemia entre as populações autóctones. As análises realizadas, por um enfoque político linguístico, habilitam-nos a tomar a CIDH como uma instância supranacional de ativismo político linguístico, responsável, nas palavras de Silva e Abreu (2020) e Silva (2021), pela gestão da política linguística de maior envergadura no continente americano, especialmente no que diz respeito aos direitos humanos linguísticos dos povos tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Políticas Linguísticas. Comunidades Tradicionais.

RESUMEN: El presente estudio fue concebido a partir del análisis de las circunstancias involucradas en las políticas de atención dirigidas a los pueblos indígenas ubicados en el espectro de los países interamericanos. Con base en el trabajo de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH durante la pandemia Sars-CoV-2, buscamos comprender el rol político de este organismo supranacional en la articulación de recomendaciones a los Estados sometidos a su jurisdicción, especialmente aquellos cuyo foco principal fue el reconocimiento de las cuestiones lingüísticas como elemento central en el desarrollo de políticas de salud efectivas para mitigar los efectos devastadores de la pandemia entre las poblaciones indígenas. Los análisis realizados, desde un enfoque político-lingüístico, permiten tomar a la CIDH como una instancia supranacional de activismo político-lingüístico, responsable, en palabras de Silva y Abreu (2020) y Silva (2021), de la gestión de las principales políticas lingüística en el continente americano, especialmente en lo que respecta a los derechos humanos lingüísticos de los pueblos tradicionales.

PALABRAS CLAVE: Pandemia. Políticas Lingüísticas. Comunidades Tradicionales.

ABSTRACT: This study was developed based on the analysis of the circumstances involved in care policies directed at indigenous peoples included in the spectrum of inter-American countries. Based on the work of the Inter-American Commission on Human Rights - IACHR during the Sars-CoV-2 pandemic, we aim to understand the political role of this supranational organ in articulating recommendations to the States submitted to its jurisdiction, especially those recommendations that had as their main focus the recognition of language issues as a central element in the development of effective health policies to mitigate the devastating effects of the pandemic among indigenous populations. The analyzes carried out, based on a language policy approach, enable us to take the IACHR as a supranational instance of linguistic political activism, and it is responsible, according to Silva and Abreu (2020) and Silva (2021), for the management of the most extensive language policy in the American continent, especially in what concerns the linguistic human rights of traditional peoples.

KEYWORDS: Pandemic. Language Policies. Traditional Communities

## 1 INTRODUÇÃO

Os últimos momentos do ano de 2019 serão lembrados eternamente na história da humanidade por conta do surgimento de um novo vírus com potencial global de contágio, posteriormente batizado com a sigla Sars-CoV-2, associado ao desenvolvimento da COVID-19, doença que foi responsável por ceifar milhares de vidas humanas em um curtíssimo espaço de tempo.

A tessitura desse artigo ocorreu entre os meses de abril e maio, do ano de dois mil e vinte e um, momento no qual a COVID-19 ainda representava uma forte ameaça global, não obstante a humanidade, graças ao desenvolvimento científico e tecnológico acumulado por séculos, já havia conseguido desenvolver um conjunto significativo de vacinas e as populações dos países foram sendo gradativamente imunizadas. Ainda em referência ao marco temporal acima apontado, não existiam protocolos de tratamentos medicamentosos precoces capazes de frear as altas taxas de letalidade associadas ao vírus.

Em relação ao cenário global, no início do mês de maio de dois mil e vinte um, o Brasil já atingia a marca de mais de quatrocentas mil mortes em decorrência de complicações causadas pela COVID-19; a população haitiana, em meio a uma colossal crise humanitária, ainda não havia recebido sequer uma dose de vacina contra a COVID-19, na Índia, a população agonizava nas portas

dos hospitais lotados, vendo seus compatriotas morrerem asfixiados por falta de leitos de UTI e de oxigênio hospitalar para suprir a gigantesca demanda ocasionada pelas altas taxas de disseminação de uma nova cepa do vírus.

Alastrando-se ao redor do mundo, a COVID-19 não trouxe à tona somente problemas específicos da área de saúde, ela agravou e trouxe às nossas vistas uma série de problemas sociais e econômicos que afetaram e continuam afetando a vida das pessoas de forma sistêmica. Os impactos da COVID-19 acentuaram as desigualdades que já existiam em países em desenvolvimento e sub-desenvolvidos, escancarando que não estamos todos passando por essa pandemia sob as mesmas condições.

O Sars-CoV-2 atingiu a humanidade em um momento no qual as preocupações climáticas se constituíam como uma grande pauta internacional, os flagelos da desigualdade social e da fome ainda assolavam populações inteiras nos países mais pobres e, uma onda de extrema direita que ascendeu ao poder anos antes, em alguns países do mundo, fez retroceder uma série de conquistas sociais e de direitos humanos, fomentando, em muitos casos, discursos de ódio contra minorias étnicas, de gênero e religiosas. Paradoxalmente, a humanidade se orgulhava da sua acelerada marcha desenvolvimentista, tendo na tecnologia a pedra fulcral no avanço de praticamente todas as áreas das ciências e suas respectivas aplicações.

A pandemia viral também foi nos ensinando duríssimas lições políticas que custaram milhares de vidas àqueles países que demoraram para compreender a sua dinâmica. A Organização Mundial da Saúde (OMS) capitaneou globalmente os esforços para elaboração de um conjunto de boas práticas, tais quais o distanciamento social e a restrição de mobilidade das pessoas, a necessidade de realização de lockdowns em cidades, estados e, não raro em países inteiros, bem como o uso de máscaras pelas populações.

Alguns líderes nacionais tardaram a adotar as medidas preconizadas pela OMS, enquanto outros adotaram posição negacionista diante da gravidade da situação, estimulando que a população retomasse uma rotina de normalidade em meio à catástrofe sanitária mais letal do século 21.

E em um texto que aspira ser publicado em um dossiê que versa sobre políticas linguísticas do cuidado em tempos de pandemia, toda a descrição acima exposta teve como objetivo permitir que possamos apresentar, em sede preliminar, três sentimentos que nos dominam no momento da escrita dessa peça acadêmica. São eles:

1º a dor de ter que testemunhar diariamente as notícias de parentes, amigos e conhecidos que não conseguiram sobreviver o suficiente para serem vacinados e seguir com as suas vidas<sup>1</sup>;

2º a incerteza sobre se nós mesmos estaremos vivos para sermos vacinados nesse momento em que o Brasil registra lamentáveis recordes diários de mortos e;

3º o total desconhecimento dos países sobre o impacto real da pandemia COVID-19 na pluralidade linguística global, em especial nas populações minoritárias falantes de línguas em situação de vulnerabilidade.

No universo dos estudos em políticas linguísticas no Brasil, a pandemia de Sars-CoV-2 nos lembrou, de forma bastante hiperbólica, de um entendimento que vem sendo construído recentemente no âmbito da Comissão de Políticas Públicas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, de que toda política pública (seja ela política linguística ou não) possui o potencial de afetar o ecossistema linguístico dos países, aumentando ou suavizando assimetrias entre diferentes línguas; potencializando ou minimizando conflitos linguísticos entre os seus falantes, bem como vulnerabilizando comunidades minoritárias que possuem línguas desprovidas de estatutos jurídicos ou mesmo aquelas cujos estatutos jurídicos não são suficientes para garantir a sua plena existência (ABREU, 2019).

Desse modo, pressupomos nesse texto que as políticas públicas voltadas para a saúde; para o emprego e geração de renda; para a segurança pública; para a reforma agrária; para a educação etc. são, todas elas, políticas capazes de gerar efeitos desejados ou colaterais, diretos ou indiretos sobre a pluralidade linguística dos Estados, sendo capazes, inclusive, de concorrer para o desaparecimento de idiomas em situação de vulnerabilidade.

<sup>1</sup> Registramos aqui os nossos mais respeitosos sentimentos de solidariedade a todas as famílias que foram direta ou indiretamente impactadas pela maior crise sanitária global da nossa contemporaneidade.

A partir do pressuposto assumido acima, objetivamos nesse texto analisar a atuação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, doravante CIDH, como um agente supranacional de proposição de políticas linguísticas (SILVA, 2021), especialmente no que tange à proteção das línguas autóctones no continente americano. Para situarmos a nossa análise no contexto da pandemia do Sars-CoV-2, buscaremos focar as ações da CIDH a partir da publicação da Resolução N° 1/2020, que versa sobre a Pandemia e Direitos Humanos nas Américas.

Partindo desse objetivo preliminar, buscaremos também demonstrar onexo causal direto existente entre a implementação de políticas sanitárias bem planejadas e articuladas com as necessidades linguísticas dos povos ameríndios e a garantia de preservação das suas línguas, além de, por outro viés, como a omissão dos governos frente à crise sanitária da pandemia pode ter concorrido para o desaparecimento de culturas indígenas inteiras, a partir do falecimento dos últimos falantes de línguas indígenas em situação de vulnerabilidade.

## **2 A COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS E SEU PAPEL NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS NAS AMÉRICAS**

A essência dos direitos humanos é a luta contra a opressão e a busca pelo bem-estar do indivíduo, num sentido amplo, assentando-se, conforme nos ensina Tomuschat (2010), na noção de dignidade humana a qual se constitui como verdadeiro centro intelectual de toda a cultura dos direitos humanos na contemporaneidade.

Assim sendo, pensar em Direito Linguístico, na sua concepção moderna, remete obrigatoriamente ao período pós-Segunda Guerra Mundial, em que os esforços internacionais se mobilizaram para evitar que as atrocidades cometidas pelos Estados contra a dignidade dos indivíduos e dos grupos minoritários, em seus territórios fossem repetidas. É justamente nesse contexto que os direitos linguísticos são positivados através de documentos internacionais, e, por conseguinte, tornam-se direitos humanos.

Para ajudar na compreensão da temática aqui apresentada, e compreendermos melhor a agentividade político-linguística da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), propomos uma apresentação panorâmica da Organização dos Estados Americanos, um dos Sistemas Regionais de Proteção dos Direitos Humanos. Pretendemos, com isso, esclarecer o estabelecimento dos direitos linguísticos como direitos humanos e, sobretudo, situar institucionalmente a CIDH como instância geradora de políticas linguísticas no continente americano.

O Sistema Regional de Proteção dos Direitos Humanos entra em ação quando uma pessoa ou um grupo de pessoas têm os seus direitos humanos violados por algum Estado e a questão não é resolvida no âmbito judicial doméstico, seja(m) o(s) denunciante(s) nacional(is) ou não do Estado denunciado. A proteção oferecida pelos sistemas regionais – se comparada à do sistema de proteção global, universal – apresenta mecanismos de cumprimento que se coadunam melhor com as condições locais. Deste modo, há diversos benefícios no que tange aos Sistemas Regionais; por exemplo: países de uma determinada região frequentemente têm interesses compartilhados em proteger os direitos humanos naquela parte do mundo, existindo, pois, a vantagem da proximidade no sentido de um país influenciar reciprocamente o outro em seu comportamento e de se assegurar uma concordância entre eles, com padrões de atuação comuns.

O Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos é o sistema regional de promoção e garantia de direitos humanos atrelado à Organização dos Estados Americanos (OEA). A OEA é o mais antigo organismo regional de proteção aos direitos humanos do mundo, tendo sido fundada em 1948, com a assinatura da Carta da OEA em Bogotá, Colômbia, que entrou em vigor em dezembro de 1951. Reunindo 35 países independentes das Américas, a OEA apoia-se em quatro pilares fundamentais: democracia, direitos humanos, segurança e desenvolvimento, e é formada por dois órgãos: a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), que têm a função de monitorar o cumprimento das obrigações, em matéria de direitos humanos, assumidas pelos seus Estados Membros.

A CIDH exerce suas funções mediante a realização de visitas a países, de atividades ou iniciativas temáticas, além da preparação de relatórios sobre a situação dos direitos humanos em um país ou sobre um tema determinado, da adoção de medidas cautelares e do encaminhamento dos casos à Corte IDH. Ademais, a CIDH realiza o processamento e a análise de petições, com o objetivo de determinar a responsabilidade internacional dos Estados por violações dos direitos humanos, incluindo-se nesse bojo os direitos humanos linguísticos, além de emitir recomendações aos países quando considerar necessárias.

O documento de maior importância no Sistema Interamericano é a Convenção Americana de Direitos Humanos. Ela foi assinada em São José, Costa Rica, em 1969. Apenas Estados-membros da OEA têm o direito de aderir à Convenção Americana. Desde seu preâmbulo, a Convenção Americana, também chamada de Pacto de San José da Costa Rica, reconhece que os direitos essenciais da pessoa humana não derivam do fato de ser ela nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, considerando que este princípio já foi consagrado por outros instrumentos internacionais, tanto de âmbito mundial como regional.

Em seus 81 artigos, incluindo as disposições transitórias, o Pacto de San José da Costa Rica cuidou das garantias fundamentais, da liberdade de consciência e religião, de pensamento e expressão, das garantias judiciais, bem como da liberdade de associação e da proteção à família. Já em seu primeiro artigo, faz menção ao idioma quando enuncia a obrigação de respeitar os direitos e liberdades das pessoas, sem discriminação alguma, elencando, nomeadamente, motivos que não justificam condutas discriminatórias:

Os Estados-partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, **idioma**, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social. (CIDH, 1969, grifo nosso)

É a partir desse pressuposto que um indivíduo ou grupo de indivíduos em situação de vulnerabilidade linguística acessa a CIDH e assim pode fazer uso do Direito Internacional dos Direitos Humanos como ferramenta de efetivação da justiça em prol da dignidade humana, da não discriminação, nomeadamente, por motivo de idioma.

Em um segundo ponto, questões relacionadas às línguas são mencionadas no Pacto de San José da Costa Rica. Dentre as disposições do documento, o artigo 8º assevera as garantias judiciais, consagrando os princípios da legalidade e do contraditório; no seu parágrafo 2º, estabelece:

Toda pessoa acusada de um delito tem direito a que se presuma sua inocência, enquanto não for legalmente comprovada sua culpa. Durante o processo, toda pessoa tem direito, em plena igualdade, às seguintes garantias mínimas: 51 a) **direito do acusado de ser assistido gratuitamente por um tradutor ou intérprete, caso não compreenda ou não fale a língua do juízo ou tribunal [...]** (CIDH, 1969, grifo nosso)

Na hipótese de um indivíduo acusado de um crime se encontrar em situação de vulnerabilidade linguística, na qual tem contra si disparado o aparato de força estatal, e, no momento da prisão, encontra-se em disparidade de forças, fica evidente a necessidade da garantia e da qualidade da tradução em juízo, tanto na condição de um falante alóctone como autóctone.

Embora a Convenção Americana e diversas outras convenções e pactos internacionais tratem de forma difusa questões linguísticas ou as mencionem indiretamente, fica evidente que há uma preocupação e uma conjectura para debate e discussão dos direitos linguísticos no âmbito da OEA. Como mostram os estudos em políticas linguísticas e direito linguístico desenvolvidos por Silva (2021) e Silva e Abreu (2020), no contexto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, a CIDH deve ser considerada como agente principal do que pode ser considerada a política linguística supranacional de maior envergadura no âmbito do continente americano.

No âmbito americano, a CIDH tem um papel fundamental na homogeneização das políticas públicas aplicadas pelos Estados, sobretudo através da publicação de recomendações que estabelecem medidas a serem adotadas pelos Estados que compõem a OEA. Quando as recomendações da CIDH abarcam medidas de reparação coletiva ou social, implicam em alterações estruturais na realidade de um Estado, consonante a isso, Silva e Abreu (2020) e Silva (2021) apresentam, em seus estudos, dados que são bastante

elucidativos quanto à agentividade da CIDH na defesa dos direitos linguísticos humanos, sobretudo no que diz respeito aos casos admitidos pela CIDH ao longo dos seus 50 anos de operação.

A pesquisa de Silva (2021), de cunho arquivístico e documental, em que se analisou a permeabilidade dos direitos linguísticos no âmbito da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, através dos informes de admissibilidades referentes ao período de 1969 a 2019, mostrou que, ao longo desses 50 anos de atuação, a CIDH admitiu 54 denúncias que versavam sobre questões de violação de direitos linguísticos. Dentro desse universo amostral, foram identificadas 24 (vinte e quatro) denúncias nas quais os direitos linguísticos figuram em primeiro plano, ou seja, são o motivo pelo qual se buscou o amparo jurisdicional da CIDH; e, em outras 30 (trinta), tais direitos figuram incidentalmente, seja como parte complementar das denúncias, seja como fruto das investigações preliminares realizadas pela CIDH. Esses dados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Quantitativos de denúncias admitidas pela CIDH por violação de direito humano linguístico

Denúncias admitidas por conter violações a direitos humanos linguísticos	Denúncias admitidas nas quais a violação do direito humano linguístico emerge como objeto principal da demanda	Denúncias admitidas nas quais a violação do direito humano linguístico emerge como objeto incidental ou complementar da demanda
Total absoluto em número (N)		
54	24	30
Total absoluto em percentual (%)		
100%	38,7%	61,3%

**Fonte:** Silva e Abreu (2020)

Os dados contidos na Tabela 1 revelam também que, ao longo de toda a história de atuação da CIDH, apenas 54 (cinquenta e quatro) casos de violações de direitos linguísticos foram admitidos pela Comissão, o que representa um percentual de 0,53% do total de 2891 (duas mil oitocentas e noventa e uma) denúncias analisadas na pesquisa de Silva e Abreu (2020).

Além das duas dimensões analíticas estabelecidas pelos autores como procedimentos metodológicos, o aspecto temporal também foi considerado como um elemento importante na análise dos dados obtidos durante a pesquisa, e para ilustrar o comportamento desses dados ao longo dos anos, Silva (2021) elabora e apresenta o Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Total de casos de violação de direitos linguísticos no âmbito da CIDH no período de 1969 a 2019



**Fonte:** Silva (2021)

O Gráfico 1 aponta para um significativo aumento no número de denúncias de violação de direito linguístico admitidas pela CIDH ao longo dos anos. Percebe-se também que esse aumento se dá a partir da segunda metade da década de 90, e segundo Silva (2021), isso se deve, provavelmente, aos movimentos que desembocaram na e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos

Linguísticos, de 1996, como é o caso da Resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que adota a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas.

Os dados apresentados no Gráfico 1 mostram também que há um aumento significativo nas denúncias admitidas em que os direitos linguísticos aparecem como objeto principal das demandas em relação àquelas em que os direitos linguísticos aparecem como objeto complementar. Pelo visto, a preocupação em dirimir os conflitos relacionados à língua passou a ter uma maior relevância no âmbito da CIDH com o passar dos anos.

Silva e Abreu (2020) também registraram em sua pesquisa a distribuição das denúncias de violação de direitos linguístico de acordo com o países-membros da OEA denunciados (Tabela 2), buscando compreender como o posicionamento e as ações da CIDH a respeito dos direitos linguísticos são espelhadas na justiça interna dos países que estão sob sua jurisdição.

**Tabela 2:** Quantitativos absolutos e percentuais de denúncias por violação de direito humano linguístico – por Estado-membro da OEA

<b>Estado Membro da OEA denunciado</b>	<b>Quantitativo de denúncias (N)</b>	<b>Quantitativo de denúncias (%)</b>
América do Norte		
México	14	25,93%
Estados Unidos	12	22,22%
Canadá	2	3,70%
América Central		
Guatemala	4	7,41%
Honduras	5	9,26%
Costa Rica	2	3,70%
Panamá	1	1,85%
El Salvador	1	1,85%
América do Sul		
Brasil	3	5,56%
Peru	3	5,56%
Argentina	1	1,85%
Chile	2	3,70%
Colômbia	1	1,85%
Venezuela	1	1,85%

Bolívia	1	1,85%
Equador	1	1,85%
Total	54	100,00%

Fonte: Silva e Abreu (2020)

Na Tabela 2, os autores chamam atenção para o fato de que apesar de o total de Estados-membros que compõem a OEA ser de 35 países, apenas 16 deles (45,71%) aparecem em denúncias de violações de direitos humanos linguísticos admitidas pela CIDH.

Além disso, os dados dessa tabela revelam que os Estados Unidos da América e o México apresentam 48,13% de todas as denúncias admitidas pela CIDH, ao passo em que em outros países com situação de multilinguismo generalizado, as taxas de denúncias são extremamente reduzidas, o que requer, sugerem os próprios autores, investigações mais aprofundadas, especialmente no que diz respeito às atuações das cortes constitucionais dos países-membros da OEA em relação ao reconhecimento dos direitos linguísticos fundamentais em seus territórios.

As denúncias de violação de direitos linguísticos levadas à CIDH foram originadas em contextos de conflitos linguísticos, seja por redução ou supressão de direitos. O conceito de “conflito linguístico” ainda não é consenso entre pesquisadores, no entanto, está claro que o conflito linguístico, tampouco o contato linguístico, podem ocorrer entre línguas, mas sim entre os falantes destas línguas, como aponta Nelde (1966). Para ele, o conflito linguístico pode ocorrer em qualquer lugar onde haja contato entre línguas, principalmente em comunidades multilíngues. “Conflitos linguísticos surgem do confronto entre diferentes padrões, valores e estruturas de atitude, e forte influência de autoimagem, da criação, educação e consciência de grupo” (NELDE, 1996, p.292).

Sob essa perspectiva do conflito linguístico, Silva e Abreu (2020) destacam outro dado importante obtido durante os estudos, esse dado remete-se à distribuição dos casos em relação à tipologia do conflito linguístico. Para depreender tal análise, os autores serviram-se da proposta de Dubinsky e Davies (2018), e ressaltam que os conflitos linguísticos permeiam diversas áreas das relações sociais; no entanto, não raro, passam despercebidos por não gerarem, necessariamente, um embate declarado, violento e de grandes proporções.

Para Dubinsky e Davies (2018) a língua é uma das características mais salientes da identidade cultural de um povo e, na ocorrência de um conflito entre grupos, é frequentemente usada como uma ferramenta de poder de uns sobre outro(s). Esses autores apresentam uma proposta que chamam de tipologia informal dos conflitos linguísticos, na qual estabelecem cinco categorias com o objetivo de revelar e destacar similaridades entre conflitos que estão distantes em tempo e espaço. As cinco categorias agrupam os conflitos mais comuns encontrados ao redor do globo terrestre, que envolvem: minorias indígenas, minorias de migração, minorias geopolíticas, minorias dialetais intralinguísticas e, por fim, os conflitos por domínio linguístico com vistas a obter domínio político do território.

Nos estudos de Silva e Abreu (2020), os dados apontam para a preponderância, no âmbito da CIDH, de denúncias de violação de direitos linguísticos levantadas pelas minorias indígenas e pelas minorias de migração em relação às outras categorias propostas por Dubinsky e Davies (2018).

Os conflitos envolvendo minorias indígenas ou autóctones são concebidos por Dubinsky e Davies como de natureza etnolinguística. Neles, há o envolvimento entre povos indígenas e um grupo dominante, este que se estabeleceu no território daqueles e apropriou-se da área antes pertencente aos indígenas. Por outro lado, um conflito linguístico das minorias migrantes ocorre quando um grupo etnolinguístico, ou um indivíduo pertencente a esse grupo, migra para um território dominado por uma população linguisticamente distinta. Os dados referentes às denúncias admitidas pela CIDH, obtidos por Silva e Abreu (2020) são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3:** Tipologia do conflito linguístico identificado na denúncia junto à CIDH

Tipologia do conflito linguístico	Quantitativo de denúncias (N)	Quantitativo de denúncias (%)
Minorias indígenas	24	44,44%
Minorias de migração	24	44,44%
Minorias geopolíticas	0	0,00%
Minorias dialetais intralinguísticas	1	1,85%
Competição por domínio linguístico	0	0,00%
Outras	5	9,26%
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Silva e Abreu (2020)

Os estudos de Silva e Abreu (2020) e Silva (2021) revelam dados que indicam que a CIDH reconhece a existência de direitos humanos linguísticos, exigíveis dos Estados-membros da OEA, monitora e protege esses direitos fundamentada nos instrumentos de Direito Internacional dos Direitos Humanos, sejam aqueles produzidos no âmbito da ONU, sejam aqueles elaborados na esfera da própria Organização dos Estados Americanos.

A pesquisa nos mostra ainda que a noção de direito linguístico, permeada na CIDH, passou por uma mudança longitudinal, visto o aumento na admissibilidade de denúncias de violação de direito linguístico, ao longo dos anos. Por fim, fica evidente que há uma preocupação da CIDH quanto aos direitos linguísticos das minorias, haja vista a vasta quantidade de recomendações e resoluções voltadas para grupos minoritários, vale ressaltar que na referida pesquisa, as minorias que tiveram mais expressividade nas denúncias foram as minorias indígenas e as minorias de migração.

No contexto da pandemia do Sars-CoV-2, vírus desencadeador da doença COVID-19, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, ciente do seu papel de precursora de políticas públicas de proteção aos direitos humanos perante os Estados americanos, publicou a Resolução N° 1/2020 CIDH – Pandemia e Direitos Humanos nas Américas, que contém, no seu bojo, questões atinentes à construção de políticas linguísticas do cuidado que levam em consideração a vulnerabilidade das comunidades indígenas e suas especificidades linguísticas e culturais.

### 3 A RESOLUÇÃO N° 1/2020 CIDH – PANDEMIA E DIREITOS HUMANOS NAS AMÉRICAS

Assim que a Organização Mundial da Saúde - OMS declarou que o vírus Sars-CoV-2 estava fora de controle, para além do território da República Democrática da China, onde eclodiu o primeiro surto, e com potencial de cobertura de contágio global, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH, através da sua Relatoria Especial sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – REDESCA, passou a monitorar os Estados membros da OEA para verificar a adoção de medidas de atenção e tratamento de pessoas acometidas pela COVID-19, bem como de medidas de contenção da pandemia no continente americano.

Outra importante medida adotada pela CIDH e pela REDESCA foi a institucionalização da Sala de Coordenação e Resposta Oportuna e Integrada à crise em relação à pandemia de COVID-19, identificada pela sigla SACROI COVID-19. A nova instância colegiada tinha como principal objetivo “acompanhar de perto a situação dos direitos humanos no contexto da pandemia, reforçando a integralidade e a intersetorialidade à luz da proteção dos direitos humanos” (CIDH).

No sítio eletrônico da CIDH estão dispostas, em língua inglesa e espanhola, os dez objetivos específicos da SACROI COVID-19, os quais listamos abaixo, *in verbis*:

1. Mantener una revisión permanente de las mejores evidencias respecto al COVID-19 y a sus impactos producidos por las organizaciones internacionales y centros científicos y académicos;
  2. Monitorear las acciones adoptadas por los Estados de la región y ofrecer a la CIDH los insumos necesarios para evaluar dichas acciones a la luz de los estándares interamericanos;
  3. Elaborar recomendaciones para armonizar las medidas de contención de la pandemia de COVID-19 con los estándares interamericanos de derechos humanos;
  4. Elaborar una propuesta de resolución con principios orientadores y recomendaciones en materia de derechos humanos y el COVID-19;
  5. Aportar información y coordinar con el sistema de peticiones y casos, así como en el mecanismo de medidas cautelares y provisionales para activar el funcionamiento del SIDH en la materia;
  6. Proporcionar asesoría técnica a los Estados para promover políticas públicas de protección con enfoque en derechos humanos en contextos de pandemia;
  7. Realizar actividades de difusión y capacitación virtual para el avance de los estándares interamericanos de Derechos Humanos en el contexto de la pandemia;
  8. Apoyar la formulación de políticas de prevención/protección/compensación frente a violaciones de Derechos Humanos, especialmente DESCAs y libertades fundamentales en el contexto de la pandemia;
  9. Definir temas y poblaciones prioritarios de atención de la CIDH en el contexto de la crisis;
  10. Impulsar mecanismos de cooperación entre actores relevantes para fortalecer el intercambio de informaciones y desarrollo de acciones para implementar y avanzar los estándares interamericanos de derechos humanos en el contexto de la pandemia del COVID-19.
- (CIDH, 2020)

O conjunto de ações sob a competência da SACROI COVID-19 engloba o monitoramento e a análise do impacto das medidas estatais; a revisão e construção de um portfólio contendo as medidas cautelares necessárias para o combate à pandemia; o tratamento das petições e dos casos perante a CIDH durante a crise da COVID-19; a promoção e a capacitação dos Estados e da sociedade civil na região dos Estados interamericanos; a comunicação pública sobre a situação dos direitos humanos no contexto pandêmico e a articulação interinstitucional e social mediante um trabalho de intercâmbio de informações e de articulações com organismos internacionais e com a sociedade civil.

É nesse contexto que a CIDH elabora, aprova e publica, em 10 de abril de 2020, a Resolução nº 01/2020 (CIDH, 2020), que estabelece padrões e recomendações, com a convicção de que as ações adotadas pelos Estados, na atenção e contenção da pandemia, devem ter como centro o pleno respeito aos direitos humanos. Na Resolução, a CIDH recomenda medidas direcionadas à prevenção, atenção e contenção da pandemia, através de uma abordagem ampla e multidisciplinar, a partir do fortalecimento de mecanismos de cooperação internacional entre Estados.

A resolução da CIDH, em sua parte resolutiva, apresenta um conjunto significativo de recomendações aos Estados interamericanos, especialmente no que diz respeito à proteção dos direitos humanos vinculados aos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, além dos grupos minoritários e vulneráveis, a exemplo das pessoas em situação de privação de liberdade, das mulheres, das crianças e adolescentes, pessoas LGBTQI+, afrodescendentes, pessoas com deficiências e das comunidades indígenas. Na resolução encontramos, de forma expressa, as recomendações de atenção e das medidas que devem ser dedicadas a esses grupos vulneráveis:

38. Considerar los enfoques diferenciados requeridos al momento de adoptar las medidas necesarias para garantizar los derechos de los grupos en situación de especial vulnerabilidad al momento de adoptar medidas de atención, tratamiento y contención de la pandemia del COVID-19; así como para mitigar los impactos diferenciados que dichas medidas puedan generar.
39. Promover desde las más altas autoridades la eliminación de estigmas y estereotipos negativos que puedan surgir sobre ciertos grupos de personas a partir del contexto de pandemia. (CIDH, 2020, p. 13)

Nota-se a preocupação da Comissão para que os Estados respeitem as especificidades de cada grupo, buscando sempre garantir seus direitos, mesmo durante a pandemia, bem como busca pela garantia do direito à não discriminação motivada, especialmente por conta das consequências que possam surgir com a COVID-19.

Para que essas medidas estabelecidas pela CIDH, com o objetivo de prevenir e conter a pandemia de COVID-19, sejam efetivadas é fundamental que sejam estabelecidos mecanismos de controle e acompanhamento do cumprimento das decisões e recomendações dos órgãos internacionais de proteção dos direitos humanos, já que documentos como a Resolução 1/2020 CIDH não tem força cogente por si só.

Em relação às necessidades dos povos indígenas no contexto pandêmico da COVID-19, a resolução da CIDH propõe quatro recomendações específicas, que versam sobre o acesso à informação nas línguas tradicionais dessas comunidades, seu isolamento em relação ao restante da população, a atenção à saúde levando-se em consideração particularidades culturais e sociais dessas comunidades, e a suspensão das atividades econômicas nos territórios dos povos indígenas com o fito de barrar o avanço da pandemia sobre esses territórios.

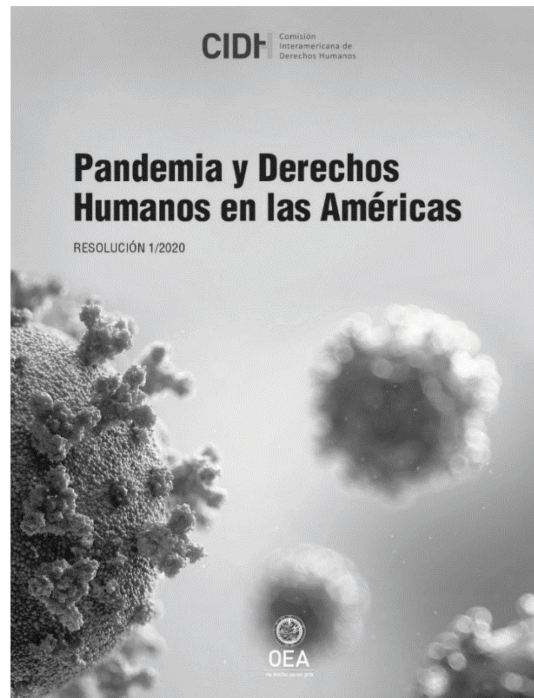
#### Pueblos indígenas

54. Proporcionar información sobre la pandemia de forma en su idioma tradicional, estableciendo cuando sea posible facilitadores interculturales que les permita comprender de manera clara las medidas adoptadas por el Estado y los efectos de la pandemia.

55. Respetar de forma irrestricta el no contacto con los pueblos y segmentos de pueblos indígenas en aislamiento voluntario, dados los gravísimos impactos que el contagio del virus podría representar para su subsistencia y sobrevivencia como pueblo.

56. Extremar las medidas de protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas en el marco de la pandemia del COVID-19, tomando en consideración que estos colectivos tienen derecho a recibir una atención de salud con pertinencia cultural, que tome en cuenta los cuidados preventivos, las prácticas curativas y las medicinas tradicionales.

57. Abstenerse de promover iniciativas legislativas y/o avances en la implementación de proyectos productivos y/o extractivos en los territorios de los pueblos indígenas durante el tiempo en que dure la pandemia, en virtud de la imposibilidad de llevar adelante los procesos de consulta previa, libre e informada (debido a la recomendación de la OMS de adoptar medidas de distanciamiento social) dispuestos en el Convenio 169 de la OIT y otros instrumentos internacionales y nacionales relevantes en la materia. (CIDH, 2020, p. 15)



**Imagem 1:** Capa da versão em língua espanhola da Resolução N° 1/2020/CIDH

**Fonte:** Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2020)

No conjunto de debates acerca das especificidades interculturais necessárias para combater o alastramento da pandemia nos territórios indígenas, a CIDH promoveu, no dia 19 de maio de 2020, uma sessão pública virtual que teve como título “Situação dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas no contexto da Pandemia”, ocasião na qual líderes indígenas do Brasil, do Equador, do México, do Peru e de Porto Rico debateram juntamente com o Coordenador Geral das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica e com a Vice-Presidente da CIDH os principais desafios postos para garantia dos direitos humanos dos povos indígenas no decorrer da maior crise sanitária do século 21.

**CIDH** Comisión Interamericana de Derechos Humanos

**OEA** Organización de Estados Americanos

WEBINAR

**Situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en el contexto de la Pandemia**

**19 de mayo de 2020 - 5:00 pm**  
(hora en Washington D.C.)

**PANELISTAS**

- Antonia Urrejola**  
Vicesecretaria de la CIDH
- Marlon Vargas**  
Presidente, Coordinación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana - CONAIE, Ecuador
- Romel González Díaz**  
Consejo Regional Indígena y Popular de Azoq - CIRPA y Coordinación Indígena de Azoq Yala, México
- Mario Nicasio**  
Vicesecretario de Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileña - COIAB, Brasil
- Melania Canales**  
Presidenta Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Americanas del Perú - ONAMIAP
- Luis Fernando Arias**  
Consejero Mayor de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)
- Gregorio Díaz Mirabal**  
Coordinador General, Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica - COICA
- Bertha Zúñiga Cáceres**  
Coordinadora de Consejo Civil de Organizaciones Populares de Indígenas de Honduras (COPINH) (Pueblo Lenca)

**MODERA**

- Marisol Blanchard**  
Secretaría Ejecutiva Adjunta de peticiones y casos de la CIDH

**PLATAFORMA Zoom**  
REGISTRO [bit.ly/2TgW4q](https://bit.ly/2TgW4q)  
Gratuito - Cupo limitado

**SACROI-COVID19**  
Sala de Coordinación y Respuesta Oportuna e Integrada

**RELE**  
Rede Especial para la Libertad de Expresión

**redesca**  
RELAÇÃO ESPECIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS INDÍGENAS NA BACIA AMAZÔNICA

**Imagem 2:** Cartaz de divulgação do Webinar promovido pela CIDH/REDESCA/SACROI-COVID-19

**Fonte:** OEA (2020)

Nessa conferência virtual foram explicitamente expostas as práticas de políticas públicas sanitárias adotadas pelos Estados, (bem como a ausência dessas políticas), e como foram determinantes para a mitigação dos efeitos da pandemia nos territórios indígenas. Um ponto de consenso entre os debatedores foi a imprescindibilidade da tradução das informações oficiais acerca da pandemia para os idiomas tradicionais dos povos indígenas. Sobre essa última temática, passaremos a apresentar um painel panorâmico acerca do tratamento que os povos indígenas das Américas receberam em seus países durante a pandemia, no período considerado entre o mês de fevereiro de 2020 até o mês de maio de 2021.

#### 4 (AUSÊNCIA DE) PRÁTICAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS SANITÁRIAS E SEUS EFEITOS LINGUÍSTICOS PERANTE AS COMUNIDADES AUTÓCTONES AMERÍNDIAS

Como já mencionamos acima, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos não possui competência sobre a elaboração e execução de políticas públicas nos territórios dos Estados interamericanos, competindo-lhe, nos limites das suas atribuições, elaborar recomendações vinculadas aos direitos humanos, que devem ser observadas pelos países na implementação das suas políticas de combate aos efeitos da pandemia.

Nesta seção apresentaremos exemplos de práticas de políticas públicas sanitárias que tiveram impactos diretos sobre as populações indígenas e suas respectivas línguas, em alguns países sob a jurisdição da Organização dos Estados Americanos. Escolhemos dois países em que a população indígena é bastante expressiva, México e Peru, um país em que os indígenas constituem verdadeiras minorias, qual seja, o Brasil.

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, baseada em dados censitários dos países, o México possui a maior população indígena das Américas (cerca de 17 milhões), seguido do Peru (7 milhões). No Brasil, a população indígena é considerada umas das menores das Américas (cerca de 900 mil), ficando à frente apenas de El Salvador. Em termos proporcionais, o Peru possui uma população indígena correspondente a 24% da população total, o México a 15% e o Brasil a apenas 0,5%. Conforme já expusemos na seção anterior, os dados aqui apresentados refletem a situação da pandemia do Sars- Cov-2 até o mês de maio de 2021, momento no qual o presente texto foi concebido.

##### 4.1 MÉXICO

A imprensa mexicana que vem cobrindo a atuação do Estado no combate à pandemia, especialmente no que diz respeito à situação dos povos indígenas, tem relatado as severas dificuldades pelas quais eles têm passado, posto que, além do abandono histórico do Estado, essa população é alvo de intensos preconceitos por parte da população não indígena.

De acordo com a jornalista Thelma Gómez Duran (2020), em uma reportagem publicada no jornal Mongabay, as primeiras ações para barrar o avanço da COVID-19 nos territórios indígenas foram tomadas pelos próprios líderes das comunidades e consistiu em um processo de auto isolamento preventivo, já que, até o dia 20 de abril de 2020 nenhum plano de ação específico para os indígenas havia sido anunciado.

No bojo da sua entrevista, a jornalista registra o depoimento de Abel Barrera, antropólogo do *Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan*; Alicia Lemos, indígena mexicana; Francisco López Bárcenas, investigador del Colegio de San Luis e de Georgina Méndez, indígena e docente de *la Universidad Intercultural de Chiapas* e todos foram unânimes em afirmar que “*el gobierno comenzó muy tarde, y en forma limitada, la difusión de información en lenguas indígenas sobre la epidemia y las medidas de prevención*”.

Em uma total oposição ao que ocorreu no Peru, no México as traduções das informações acerca da COVID-19 começaram a se materializar a partir da iniciativa das próprias comunidades indígenas e sua difusão se deu, de acordo com Duran, pelas rádios comunitárias e por organizações não-governamentais. Duran, transcrevendo em sua matéria jornalística o depoimento de Abel Barrera, nos mostra como a tradução das informações sobre a doença representa o pilar central de uma gama de possibilidades de implantação de políticas sanitárias que tenham chance de lograr êxito na sua implementação. Nesses termos, segundo Barrera “La

información tiene que ser en su lengua. Al mismo tiempo, se tiene que ir a las comunidades para difundir los mensajes de manera oral. La palabra hablada tiene más eficacia que la escrita.” (DURAN, 2020).

Registre-se que em maio de 2021, nos sites das Secretarias de Saúde e da Cultura do México, foi possível encontrar fartos registros de materiais traduzidos para línguas indígenas mexicanas, além de vídeos e áudios em vários idiomas tradicionais (INSTITUTO NACIONAL DE LÍNGUAS INDÍGENAS, 2020).



**Imagem 3:** tradução da expressão “Quédate en casa” para uma das línguas indígenas do México

**Fonte:** Instituto Nacional de Línguas Indígenas do México (2020)

#### 4.2 PERU

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (MIRAR..., 2020), o Peru pode ser tomado como um dos primeiros países da América Latina que, de forma mais eficiente, adotou uma resposta no sentido de combater o avanço e os efeitos da pandemia sobre a sua população indígena, através de uma “*mirada intercultural*” que congregava uma série de ações em prol da proteção das comunidades, dentre elas a tradução dos materiais oficiais do Ministério da Saúde para suas línguas originárias.

Como bien ha establecido el Ministerio de Cultura, el flujo de comunicación debe darse en lenguas originarias, a través de medios orales y de rápido acceso, y con una mirada de género, considerando el rol de las mujeres dentro de sus familias como cuidadoras del hogar, de niños y adultos mayores. (MIRAR..., 2020)

O professor Luiz Andrade Ciudad, pesquisador da *Pontificia Universidad Católica del Peru*, em um texto publicado no portal do *Instituto de Democracia y Derechos Humanos da PUCP*, ressalta a agilidade com a qual o Estado peruano providenciou a tradução das peças, como também as veiculou por meios impressos, por rádio e TV.

“*Ñuqa wasillaypim qipani*”, em quechua cuzqueño. “*Nuqa wayiichawmi taakuu*”, em quechua ancashino. “*Yo me quedo en casa*”, em castellano. El mismo *hashtag* se ha repetido innumerables veces, en diferentes idiomas peruanos, durante las últimas semanas, como una de las estrategias centrales adoptadas por el Gobierno para frenar el avance de casos de COVID-19 y, de este modo, evitar el colapso del sistema de salud pública en medio de esta pandemia. Los mensajes destinados a los pueblos indígenas y los hablantes de lenguas originarias en afiches, cuñas radiales y microprogramas han enfatizado la necesidad del aislamiento en el hogar, siempre como la coda o parte final de cada pieza comunicativa radial o visual elaborada desde el Estado. (CIUDAD, 2020)

De acordo com a *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana –AIDSESP*, quando não se enfoca uma crise dessa magnitude a partir de um olhar intercultural, levando-se em consideração o conjunto de crenças, o modo de vida e a

organização social e política de cada comunidade, tomada em suas singularidades, ampliam-se as condições para que enfermidades como a COVID-19 representem um real risco de extinção desses povos e, junto com eles, suas línguas, culturas e formas únicas de se relacionar com o mundo.

#### 4.3 BRASIL

Até o momento da escrita desse texto, maio de 2021, a República Federativa do Brasil atravessava seu pior momento desde o início da crise do Sars-CoV-2, com mais de quatrocentos mil mortos em decorrência da doença. Por determinação do Supremo Tribunal Federal, o Senado da República determinou a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, para apurar a condução das ações de combate à pandemia por parte do Poder Executivo Federal. Envolto em polêmicas como o incentivo à adoção de tratamentos medicamentosos que não comprovaram eficácia científica; crises de relações internacionais com países produtores de vacinas e um saldo de mortos que colocou o Brasil figurando como um dos países do globo com as piores práticas de gestão no cenário pandêmico, muito pouco foi feito em prol das comunidades indígenas e o saldo dessa negligência estatal ainda não se revelou de forma completa.

De acordo com dados da Articulação dos Povos Indígenas no Brasil a COVID-19 já havia afetado 163 povos indígenas em território brasileiro. Entre os indígenas são 53.641 casos de infecção confirmados e 1.063 mortes até maio de 2021.

Para agravar mais ainda a situação, as manchetes dos principais meios de comunicação dão conta que não foram poucos os casos nos quais as terras indígenas foram invadidas (GARIMPEIROS..., 2021) durante o período da pandemia, da mesma forma como se intensificaram os pedidos de mineração nas terras dos povos originários brasileiros, em contraposição às orientações da CIDH.

Com a política indigenista brasileira em franco retrocesso, as iniciativas para traduzir as informações acerca da COVID-19 para que cheguem às comunidades tradicionais coube a vários setores da sociedade civil, a exemplo das universidades (UFSCAR, UFMT, UFPA), das organizações não-governamentais, a exemplo do Instituto Socioambiental, como também, em alguns casos, das próprias comunidades indígenas, como fez o povo Munduruku, que traduziu vários informativos sobre a COVID-19 e distribuiu por todos os meios possíveis, inclusive por aplicativos de mensagens instantâneas.

A COVID-19 é capaz de provocar consequências muito graves para os povos originários, pois eles estão em situação especial de vulnerabilidade, já que além da baixa imunidade quanto às infecções virais admitida pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), os indígenas estão expostos à adversidade do contato interétnico e à limitação de recursos financeiros e materiais. Somados, esses aspectos acentuam a vulnerabilidade linguística, o que dificulta o enfrentamento da doença, maximizando as perdas humanas que poderiam ser plenamente evitadas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia ocasionada pela disseminação global do vírus Sars-CoV-2, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos – CIDH, instância continental de garantia de tais direitos, protagonizou um importante papel no sentido de coordenar ações supranacionais para mitigar os efeitos da COVID-19. Um dos alvos das recomendações da CIDH foram as populações indígenas que, historicamente sempre estiveram em situação de vulnerabilidade para as doenças que lhes foram apresentadas pelos não indígenas.

No entendimento da CIDH, a espinha dorsal das políticas de cuidado das populações indígenas necessariamente perpassava pela consideração das suas línguas como elemento fulcral para o sucesso de qualquer de implantação de políticas sanitárias pelas autoridades constituídas nos respectivos países.

A criação da SACROI COVID-19, a publicação da Resolução N° 1/2020/CIDH e a realização de diversas ações para disseminar necessidade de garantia e proteção dos direitos humanos das comunidades autóctones dos países sob a sua jurisdição, garantindo-lhes o acesso à informações e aos cuidados nas suas próprias línguas, confirmam a tese defendida por Silva e Abreu (2020) e Silva

(2021) que a Comissão é responsável pela política linguística de maior envergadura do continente americano e, com frequência, atua como ativista político-linguístico, no sentido de se colocar como articuladora de propostas a serem incorporadas pelos países membros da OEA.

Foi possível compreender também que os países que seguiram de pronto as recomendações da CIDH, no que diz respeito à tradução das informações oficiais para as línguas tradicionais dos povos indígenas, registraram uma maior taxa de sucesso no combate aos efeitos da pandemia junto a essas populações.

Outros países, no entanto, por desconsiderarem total ou parcialmente as recomendações da CIDH, ou ainda por adotarem-nas após o transcurso de alguns preciosos meses, viram as suas populações autóctones serem violentamente atingidas pelos efeitos da pandemia e por muito tempo tiveram que testemunhar altas taxas de mortalidade no seio das suas populações autóctones.

A pandemia nos deixará o triste legado de termos que contabilizar não somente os nossos mortos, mas também as línguas tradicionais que poderão desaparecer definitivamente do continente americano por conta da desídia e da morosidade com a qual alguns países trataram o maior desastre sanitário dos últimos cem anos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 30 jun. 2018.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45664/51/S2000125\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45664/51/S2000125_es.pdf). Acesso em: 6 jul. 2021.

CIDH - *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Resolução n. 1/2020 - Pandemia e Direitos Humanos nas Américas. Washington: CIDH, 2020. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CIDH - *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Convenção Interamericana de Direitos Humanos: CIDH, 1969. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

CIUDADE, Luis Andrade. “Ñuqa wasillaypim qipani”: la traducción indígena durante la pandemia. Instituto de Democracia Y Derechos Humanos – PUCP. 21 de abril de 2020. Disponível em: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/nuqa-wasillaypim-qipani-la-traduccion-indigena-durante-la-pandemia/>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

DAVES, W.D; DUBINSKY, S. *Language conflict and language rights: ethnolinguistic perspectives on human conflict*. New York: Cambridge, 2018.

DURAN, T. G. Indígenas en México: ¿cómo enfrentar una epidemia, la discriminación y el abandono histórico del Estado?. *Mongabay*, 25 de abril de 2020. Disponível em: <https://es.mongabay.com/2020/04/covid-19-indigenas-mexico/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

GARIMPEIROS tentam invadir comunidade na Terra Yanomami em 10º dia de ataques, dizem indígenas. *G1*, 20 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/05/20/garimpeiros-tentam-invadir-comunidade-na-terra-yanomami-em-10o-dia-de-ataques-dizem-indigenas.ghtml>. Acesso em: 26 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE LÍNGUAS INDÍGENAS. Secretaria de Cultura do México. 2020. Disponível em: [https://site.inali.gob.mx/Micrositios/materiales\\_de\\_prevencion\\_covid-19/estados.html](https://site.inali.gob.mx/Micrositios/materiales_de_prevencion_covid-19/estados.html). Acesso em: 26 jan. 2022.

MIRAR esta pandemia desde el mundo indígena: la respuesta intercultural que Perú está dando contra el COVID-19 es clave para respetar la diversidad de creencias y salvaguardar a los pueblos indígenas. PNUD – PERU, 06 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/presscenter/articles/2020/mirar-esta-pandemia-desde-el-mundo-indigena.html>. Acesso em: 2 mar. 2021.

OEA. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 2020. Disponível em: [https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/sacroi\\_covid19/webinars.asp#prettyPhoto](https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/sacroi_covid19/webinars.asp#prettyPhoto). Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA, L. N. F. *Direitos Linguísticos e sua permeabilidade no Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos*: um estudo no âmbito da CIDH (dissertação de mestrado) – UFS, Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, 2021.

SILVA, Lia Nara Figuerêdo; ABREU, Ricardo Nascimento. Os Direitos Linguísticos e sua permeabilidade na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Revista Travessias Interativas*, n. 21 (vol. 11), Jul-dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.51951/ti.v10i22>

TOMUSCHAT, Christian. *Human Rights: between idealism and realism*. New York: Oxford University Press, 2010.



Recebido em 25/05/2021. Acesso em 19/07/2021.

**O QUE A  
POESIA SURDA  
PERIFÉRICA  
SINALIZA  
PARA AS  
POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
DIRECIONADAS  
ÀS COMUNIDADES  
SURDAS?**

**¿QUÉ SEÑALA LA POESÍA SORDA PERIFÉRICA A LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS  
DIRIGIDAS A LAS COMUNIDADES SORDAS?**

**WHAT DOES PERIPHERAL DEAF POETRY SIGNAL FOR LINGUISTIC POLICIES FOR DEAF  
COMMUNITIES?**

**Jonatas Rodrigues Medeiros\***

**Silvana Aguiar dos Santos\*\***

**Edvaldo Santos\*\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina

---

\* Mestrando em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC) e tradutor intérprete de Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: jonataslibras@gmail.com.

\*\* Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Departamento de Língua de Sinais Brasileira (LSB/UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET/UFSC). E-mail: s.santos@ufsc.br.

\*\*\* Pedagogo e arte-educador. Ativista surdo, poeta e ator. Idealizador do projeto "Olhares Poéticos em Libras" e organizador do bloco Vibramão. E-mail: edinhopoesia@gmail.com.

RESUMO: O objetivo deste artigo foi especificar elementos que podem ser observados na poesia surda periférica, os quais sinalizam direcionamentos importantes para políticas linguísticas voltadas às comunidades surdas. Para isso, foram analisados dois textos produzidos por Edinho Poesia, os quais focalizam o papel e a relevância dessas políticas, seu estatuto jurídico e sua relação assimétrica com a Língua Portuguesa, no que tange à ordem do acesso aos bens e aos serviços públicos. A literatura pode ser utilizada como instrumento político e de tensionamento dos direitos humanos. Assim, as reflexões de Campello e Rezende (2014), Fernandes (2011), Ladd (2013) e Sutton-Spence (2020), em diálogo com as poesias analisadas, apontam para questões como: o não reconhecimento da cidadania surda pelo acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Português como língua de maior prestígio; a constitucionalidade jurídica; e a urgência de preservar e incentivar o registro de uma memória surda, por meio de acervos em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Direitos linguísticos. Literatura surda. Libras.

RESUMEN: El propósito de este artículo fue especificar elementos que pueden ser observados en la poesía sorda periférica, los cuales señalan direccionamientos importantes para las políticas lingüísticas dirigidas a las comunidades sordas. Para esto, fueron analizados dos textos producidos por Edinho Poesia, que se focalizan en el papel y la relevancia de estas políticas, su estatuto jurídico y su relación asimétrica con la lengua portuguesa, en cuanto al orden de acceso a los bienes y a los servicios públicos. La literatura puede ser utilizada como instrumento político y de tensión de los derechos humanos. Así, las reflexiones de Campello y Rezende (2014), Fernandes (2011), Ladd (2013) y Sutton-Spence (2020), en diálogo con las poesias analizadas, apuntan a cuestiones como: el no reconocimiento de la ciudadanía sorda por el acceso a la Lengua Brasileña de Señales (Libras); el portugués como lengua de mayor prestigio; la constitucionalidad jurídica y la urgencia de preservar y fomentar el registro de una memoria sorda, por medio de acervos en Libras.

PALABRAS-CLAVE: Políticas lingüísticas. Derechos lingüísticos. Literatura sorda. Libras.

ABSTRACT: The aim of this paper was to specify elements that can be observed in peripheral deaf poetry, which sign important directions for language policies aimed at deaf communities. For this, we analyzed two texts produced by Edinho Poesia, which focus on the role and relevance of these policies, their legal status and their asymmetrical relationship with the Portuguese language, with regard to the order of access to public goods and services. Literature can be used as a political and tensioning instrument for human rights. Thus, the reflections of Campello and Rezende (2014), Fernandes (2011), Ladd (2013) and Sutton-Spence (2020), in dialogue with the analyzed poetry, point to issues such as: the non-recognition of deaf citizenship through access to the Brazilian Sign Language; Portuguese as a language of greater prestige and legal constitutionality, and the urgency of preserving and encouraging the registration of a deaf memory, through collections in Libras.

KEYWORDS: Linguistic policies. Linguistic rights. Deaf literature. Brazilian Sign Language.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar em políticas linguísticas para as comunidades surdas faz parte de um recente discurso, produzido na relação da textualidade jurídica com a língua de sinais e o campo dos Estudos Surdos. Sustentando-se em uma emergente, porém vasta produção acadêmica, essas áreas voltam seus olhares aos modos como as línguas em geral, em especial a Língua Brasileira de Sinais (Libras), são gestadas e administradas nas sociedades modernas. Partindo da pergunta “o que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas?”, objetivamos trazer referências presentes na poesia de Edinho Santos que dialoguem com as políticas linguísticas e suas reflexões teóricas. O poeta citado é pedagogo, arte-educador, *slammer*, ator, palestrante, militante no movimento surdo e no movimento negro surdo. A versatilidade do poeta apresenta-se em eventos de *slams* e em produções de poesias audiovisuais. Seus temas de interesse relacionam-se a sua vivência e experiência de homem, negro, surdo e morador da periferia.

Nesse sentido, o problema investigado concentra-se em compreender como a poesia surda periférica pode contribuir, no sentido discursivo e prático, para as políticas linguísticas, como chave de leitura e síntese de pautas mobilizadas pela comunidade surda. Para

isso, analisamos duas poesias produzidas em Libras, no suporte vídeo, publicadas em conta pública do *Instagram* do poeta. O lugar que ocupa a poesia surda periférica assim como a literatura surda que se articula com os direitos humanos e injustiças sociais traz diversas estratégias da produção da linguagem, que permitem a expressão das ausências e dos silenciamentos. As literaturas surdas apropriam-se de diferentes dispositivos para a sua circulação, formulando-se em eventos e gêneros diversos. A rede teórica estabelecida apresenta conceitos que consideramos importantes para compreendermos as políticas linguísticas direcionadas à comunidade surda.

Assim, damos sequência, neste texto, com a seção *Colonização, corpo e língua*, para apontarmos o processo de colonização das comunidades surdas dentro do contexto moderno. Em seguida, na seção *Direitos linguísticos e as comunidades surdas*, apresentamos os movimentos históricos e políticos que levam ao reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos no Brasil. Em *Políticas linguísticas da comunidade surda – interlocuções e estatuto jurídico*, discutimos a relação que as políticas linguísticas voltadas à comunidade surda têm com a área da Educação, assim como as terminologias utilizadas para definir e gestar as línguas dentro do ordenamento jurídico brasileiro. Após, em *Literaturas surdas e direitos humanos*, focalizamos as especificidades da literatura produzida em Libras e seu uso como instrumento político. Posteriormente, em *Poesia Surda da Quebrada e sua narrativa de direitos linguísticos*, realizamos uma análise dialógica das poesias sobre direitos linguísticos e autores postos em debates nas seções propostas. Por fim, apontamos contribuições para as políticas linguísticas direcionadas à comunidade surda.

## 2 COLONIZAÇÃO, CORPO E LÍNGUA

Apesar dos poucos dados sobre sua presença no mundo, pesquisadores surdos e ativistas atestam ações surdas em vários períodos da história. As terminologias que podem acarretar os significantes de ser surdo ao longo das épocas e de suas possíveis formas de comunicação podem ter sofrido variações e diferentes interpretações. Desse modo, uma arqueogenealogia poderia nos ajudar a entendermos as experiências surdas em comunidades na história da humanidade.

Rezende (2012), ao localizar o corpo surdo na história ocidental, indica que, na Renascença, construíram-se os saberes médicos e as formulações metodológicas que possibilitaram o estudo da anatomia do corpo humano. Nesse período, conforme argumenta a autora, reuniu-se uma série de médicos que ficaram conhecidos por suas pesquisas em torno da anatomia da orelha e das discussões em volta da surdez como uma anomalia humana. Fernandes (2011, p. 33) também descreve a construção da surdez como falta e anomalia e cita a intensificação dos estudos biológicos e o “[...] forte interesse pelos órgãos da fala e suas maneiras de produzir os sons da linguagem”.

Uma das políticas engendradas no seio da modernidade, em uma confluência entre discursos médicos, filosóficos, religiosos, porém não educativos (FERNANDES, 2011), foi o Congresso de Milão, na Itália, em 1880, que instituiu a metodologia *oralista* como mais benéfica para a educação das pessoas surdas e a consequente restrição e proibição do uso das línguas de sinais. Estava em curso uma política de enfraquecimento da língua de sinais em detrimento da língua oral, tida como civilizada e mais completa, além do desejo então latente de hegemonia social, marcada por meio da construção da identidade e da língua nacional no final do século XVIII e início do XIX (SILVEIRA; GAMA, 2015). Nessa linha, para Fernandes (2011, p. 33), um outro fator que contribuiu para a adesão às propostas oralistas para as comunidades surdas foi o estudo das línguas vivas modernas, que, “[...] iniciado no século XVI, intensificou-se e contribuiu para que o aspecto oral da linguagem fosse trazido à tona, firmando bases para a teoria fonética”.

Ainda que se considere que as relações não sejam diretas, há uma linha próxima entre as estratégias simbólicas de colonização das línguas das comunidades surdas e das línguas africanas. Para traçarmos esse diálogo de aproximação, ressaltamos a colonização dos corpos surdos (que não é geográfica, mas translacional), uma colonização linguística e cultural, do uso do corpo como objeto, porém com um fim de recuperação desses corpos, considerados anormais para a sociedade. Já a colonização das línguas africanas parte da colonização dos corpos, transformados em objetos e discursivamente em sub-humanos – uma colonização territorial/geográfica e de extração, com acréscimo da diáspora forçada e anos de escravidão. Os autores Ladd (2013) e Lane (1992), também relatam os

efeitos psicológicos da colonização dos surdos. A colonização como medicalização para pessoas surdas e como mercantilização dos povos africanos.

O que aproximamos é a construção discursiva da nomeação e da descrição desses corpos e dessas línguas, com base na ciência moderna europeia, que classificou e objetificou corpos e línguas, comunidades e povos, em comparação com os ideais de humano europeu. Makoni e Meinhof (2006) afirmam que, antes da colonização, a noção de língua como marca de identidade social não existia. Foi no processo de nomeação e de descrição das línguas, por parte das observações europeias, que as línguas africanas foram enquadradas em um lugar discursivo, reservadas à nomeação e às descrições de comunicações não plenamente desenvolvidas, sendo conceitualizadas como dialeto ou outra forma de comunicação não civilizada. Nesse sentido, Makoni e Silveira (2019, p. 382) compreendem esse processo como “formas dominantes de conceituação das línguas africanas”.

De forma similar à nomeação desfigurante de algumas línguas africanas (tidas como dialeto), a percepção científica europeia sobre o uso dos sinais (ou dos gestos) passou por uma formulação discursiva negativa. Dessa forma, os gestos foram rotulados como animalescos e selvagens e classificados como forma menos apropriada de comunicação. Diante desse contexto, o argumento frequente era de que a fala pura seria a mais adequada; assim, partiu-se da ideia de que existia uma relação mimética entre a selvageria e a gesticulação, em que a fala sem gesto equivale ao emblema de civilidade.

Para Ladd (2013), o ocidente passou por um processo de colonização das pessoas surdas, as quais foram tomadas como objeto de interesse clínico, a favor de uma metanarrativa positivista, com inspiração para uma modernidade livre das deficiências e das diferenças. Assim, a produção da ideia de humanidade, tão cara ao projeto colonial, negou a marca da surdez como constituinte do humano. Além disso, denominou os sinais como marca não civilizada, próxima do estado da “natureza e dos primórdios”, semelhante à construção dos discursos sobre os povos nativos colonizados, caracterizados como primitivos e incivilizados.

Ladd (2013) observou o paralelismo que havia entre o colonialismo e o *audismo*, que, nos tempos atuais, se constitui por uma lógica econômica da indústria de tecnologia de prótese auditiva. Ao tratar o comportamento ouvinte para com os surdos, Lane (1992) atribui o caráter paternalista dos colonizadores como uma das formas de *audismo*. Para Lane, “[...] o paternalismo dos ouvintes encara sua tarefa como de civilizar: devolver os surdos à sociedade” (LANE, 1992, p. 48). Toda essa concepção civilizatória passou por uma necessidade linguística: a de fazer os surdos se comunicarem, por meio daquilo que o ocidente conceitualiza como língua. Nesse sentido, Makoni e Silveira (2019) discutem o poderio da colonização no contexto africano e a definição do que é ou não uma língua.

Na leitura moderna, as políticas voltadas à tentativa de resolver o problema da surdez adotaram diferentes caminhos para o mascaramento das práticas ouvintistas e neo-oralistas, como podemos encontrar nas políticas de saúde, na reabilitação e nas tecnologias da audição, nas políticas educacionais, linguísticas e até mesmo nas políticas de trânsito<sup>1</sup>. Dentro dessa reflexão, podemos compreender que as ideologias foram se traduzindo, também na noção de estado-nação e língua nacional, as quais se coadunam com a filosofia oralista e com os discursos médicos. Essa linha de raciocínio reverbera em uma política glotocida, conforme define Abreu (2019), para retratar o apagamento de línguas minoritárias no processo de organização dos Estados. Conforme o autor (2019, p. 53), a partir de políticas de gerenciamento (ou não) das línguas, as instituições e os Estados podem “[...] potencializar os conflitos linguísticos [...]” assim como “[...] promover o uso e a difusão de algumas línguas em detrimento da promoção do desaparecimento de outras”.

É nesse contexto histórico das opressões linguísticas e da busca pelo seu reconhecimento como grupo linguístico-cultural minoritário que se situa este texto, em busca de alavancarmos reflexões acerca dos discursos surdos sobre as políticas linguísticas. Para isso, abordamos as ações enunciativas de políticas linguísticas, a partir da poética surda periférica, as quais se relacionam com os debates explanados nesta seção.

<sup>1</sup> Como pode ser averiguada no ponto 4, do Art. 1º, da Resolução N° 80, de 19 de novembro de 1998, sobre o exame otorrinolaringológico com metodologia sonora e obrigatoriedade do uso de prótese auditiva para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (BRASIL, 1998).

### 3 DIREITOS LINGUÍSTICOS E AS COMUNIDADES SURDAS

Um dos maiores marcos da conquista dos movimentos surdos no Brasil é o reconhecimento da Libras, vitória que possibilitou o desencadeamento de diversos dispositivos jurídicos que permitiram o pleito de direitos linguísticos. Ressaltamos que, embora esse reconhecimento seja de extrema importância, outras línguas de sinais não são citadas, como a língua indígena Ka'apor ou uma língua minoritária como a Cena da Várzea Queimada Piauí, considerada uma língua de sinais emergente (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

Nesse sentido, observarmos os movimentos que possibilitaram a positivação da língua de sinais, assim como a relação estabelecida entre as políticas linguísticas das comunidades surdas, as políticas educacionais e os enquadramentos possíveis das taxonomias empregadas para textualizar o *status* da Libras, o lugar da Língua Portuguesa na educação das pessoas surdas e na Lei que reconhece a Libras – Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Contudo, a não evidência do estatuto jurídico da Libras, assim como sua definição legal, recai, na leitura de Abreu (2019), em uma fase embrionária da gestão estatal das línguas. É imprescindível considerarmos, portanto, que a pressão do movimento surdo, somada aos tratados dos quais o Brasil foi signatário, forjaram a recepção da língua de sinais no ordenamento jurídico brasileiro. Para debatermos essa conjuntura, é preciso, porém, resgatarmos o debate da colonização dos surdos.

A opressão linguística e o apagamento das histórias dos surdos colocam a necessidade de construir-se uma contranarrativa, a qual leva mais em conta as minorias linguísticas e culturais do que as políticas de saúde ortopédicas. As comunidades surdas constroem, na atualidade, epistemologias surdas (LADD, 2013), na forma de narrar e descrever a experiência de ser surdo no mundo, baseadas na experiência visual e na língua de sinais. Esses exemplos podem ser observados na arte surda, na literatura surda, no teatro surdo, na linguística das línguas de sinais, na pedagogia surda e até nas reflexões sobre o espaço surdo para pensarmos a arquitetura, entre outros campos.

Um importante momento histórico, o “Ressurgimento Surdo” (LADD, 2013, p. 4), é verificado nos denominados *movimentos sociais de minorias étnicas e culturais*, a partir de 1960, nos Estados Unidos, cujas bandeiras de reivindicação de direitos pautavam o reconhecimento de suas diferenças (FERNANDES, 2011). Esse período foi marcado por mobilizações de diferentes seguimentos sociais e políticos, como os movimentos: negro, feminista, das pessoas com deficiência, ambientalista, antibélico e surdo. Essas diversas movimentações delinearão a era dos direitos sociais.

Podemos citar, ainda, como forte característica e impulso desse novo momento dos movimentos surdos, as contribuições dos Estudos Linguísticos de William Stokoe, em 1960, que inauguraram a tese de que as línguas de sinais (nesse contexto, a Língua de Sinais Americana - ASL) são naturais das comunidades surdas e possuem estruturas linguísticas semelhantes a outras línguas orais – fato até então negado pelos linguistas interessados apenas nas línguas orais. A organização desses movimentos sociais permitiu um aprimoramento da articulação institucional das comunidades surdas no ocidente. Jung (2011) apresenta um aparato das instituições políticas, internacionais e nacionais, que buscam representar as demandas das Comunidades Surdas, como a Federação Mundial dos Surdos, que tem presença representativa em outras entidades no âmbito internacional.

No Brasil, após a Ditadura Militar, várias mudanças puderam ser observadas do ponto de vista de uma reestruturação de órgãos públicos responsáveis pela formulação, implementação e/ou “[...] acompanhamento de políticas orientadas para pessoas com deficiência [...]”, além da “[...] abertura de instâncias de representação política de entidades desse segmento social nos vários níveis do aparelho estatal” (BRITO, 2013, p. 87). Já Fernandes e Moreira (2009) apontam que, no contexto nacional, a partir do final da década de 1990, se intensificaram propostas oficiais de políticas linguísticas inclusivas.

Ao verificarmos o estudo sobre os direitos das comunidades surdas brasileiras, é possível atestarmos que eles estão vinculados e sustentados pelos direitos humanos, observando a língua como patrimônio cultural, baseada “[...] no princípio da dignidade humana, elemento essencial dos direitos fundamentais” (BEER, 2016, p. 7). Para a autora, a Lei Nº 10.436/2002 e o Decreto Nº 5.626,

de 22 de dezembro de 2005, são os principais instrumentos legais que “[...] concedem aos surdos o direito a uma língua oficialmente reconhecida pelo Estado brasileiro, equiparando-os à maioria da população” (BEER, 2016, p. 6).

As discussões sobre os direitos linguísticos nas comunidades surdas, os movimentos sociais e os principais documentos legais que embasam as atuais políticas linguísticas contribuem para a visualização do lugar que partem os discursos produzidos na poesia surda periférica, a qual leva em consideração as conquistas históricas que o movimento surdo obteve, sem deixar de lado os tensionamentos que as interpretações de tais direitos produzem.

#### 4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA COMUNIDADE SURDA – INTERLOCUÇÕES E ESTATUTO JURÍDICO

Nesta seção, abordamos a relação entre as políticas linguísticas para as comunidades surdas e as políticas educacionais, assim como os textos que recepcionam e dão as diretrizes à Libras e à sua terminologia no ordenamento jurídico. Se analisarmos os contextos dos movimentos sociais surdos e o processo de reconhecimento da Libras, em especial da década de 1990, podemos observar que sua abordagem como política linguística era ainda incipiente, uma vez que a própria produção acadêmica sobre o conceito de políticas linguísticas era pouco difundida no Brasil.

O trajeto desses fundamentos legais do direito linguístico das comunidades surdas caminha muito próximo dos discursos do campo educacional, demonstrando, assim, que suas bandeiras de luta e sua entrada no pleito legal têm alinhamento direto com as políticas de educação, as quais passam por diferentes concepções de políticas de governo, de modelos educacionais e de *locus* dessas ofertas. Thoma e Klein (2010) demarcam que o reconhecimento da Libras, embora tenha significado uma unanimidade nos movimentos surdos, sofre um deslocamento para reconfigurações relativas às políticas educacionais. Ainda, Sutton-Spence (2020, p. 3) explana que “[...] as políticas educacionais e as políticas linguísticas para pessoas surdas são vistas com mais clareza na escola”.

Martins e Fernandes (2020, p. 2) contemplam que “[...] o território político que mais efetivamente absorveu o debate do reconhecimento da Libras foi o da educação, mais especificamente na modalidade de educação especial”. Já Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) observam que o Decreto Nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) provocou tensionamentos entre os movimentos surdos e a interpretação do Estado sobre o *locus* da educação de surdos e sua concepção do que é uma educação bilíngue. Os autores (2020, p. 8) comentam que, a partir dessas conquistas legais, demanda-se do Estado diretrizes complementares para possibilitar “[...] um salto qualitativo do planejamento para a implementação de políticas linguísticas e educacionais em sintonia, para assegurar acesso à Libras como primeira língua, desde a primeiríssima infância”.

Entretanto, com a adoção de uma perspectiva de política inclusiva, a orientação oficial do Estado direciona a escola comum como espaço para educação de surdos, mediada pelo profissional intérprete de Libras e pela oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>2</sup> no contraturno (NASCIMENTO; FERNANDES; JESUS, 2020). Assim, o conceito de educação bilíngue adotado na política de educação inclusiva apaga o espaço onde se formula essa educação, contemplando uma pedagogia surda, compreendida a partir da experiência visual e que promove uma construção identitária positiva, além de metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem em Libras. Essa perspectiva de educação é pautada pelo movimento surdo, que destaca o espaço da escola bilíngue como local privilegiado para o fortalecimento das línguas de sinais e da cultura surda. Esses princípios norteadores já haviam sido propostos no documento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (1999).

Campello e Rezende (2014), pesquisadoras surdas e ativistas do Movimento Surdo em Defesa da Educação Bilíngue, afirmam que os tensionamentos que emergem no cenário da política de educação inclusiva são formulados contra a perspectiva do Ministério da Educação (MEC), que adjetiva as escolas bilíngues de surdos como segregadoras e segregacionistas. Diferentemente da posição das políticas educacionais de perspectiva inclusiva, o bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que “[...] a comunidade surda tem alto grau de identificação com a Libras e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo” (CAMPELLO;

<sup>2</sup> A política prevê que o AEE seja realizado com atendimento nas Salas de Recurso Multifuncional, no contraturno.

REZENDE, 2014, p. 57). Para as autoras (2014, p. 74), é a escola bilíngue “[...] o espaço para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psico, social e cultural de crianças, jovens e adultos”. Ao refletir sobre o modelo de políticas de inclusão na educação de surdos, Sutton-Spence (2020, p. 4) entende que “[...] se significa aprender o mesmo currículo da sociedade tradicional através de um intérprete que age como um condutor da língua falada de um professor ouvinte, [...] não é educação bilíngue”.

Fernandes e Moreira (2014, p. 60) identificam a educação bilíngue para surdos como um território de disputas marcado por “[...] relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar”. Para as autoras (2014, p. 66), na atual configuração da educação inclusiva, “[...] a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas”.

Com essas considerações sobre políticas linguísticas, ainda enquadradas no contexto educacional, é importante ressaltarmos que os desdobramentos desses textos legais compreendem uma diversidade de agentes envolvidos na educação de surdos, assim como uma carga conceitual significativa para nomear o estatuto jurídico da língua de sinais. Santos e Francisco (2018) observam que o percurso dos movimentos políticos e do reconhecimento linguístico-cultural das línguas de sinais se desdobrou em:

- i. leis e resoluções que normatizam princípios linguístico-educacionais (como a língua deve ser nomeada, como deve ser ensinada, para quem e por quem deve ser ensinada, quais os lugares que deve ser ensinada);
- ii. normativa e perfis de tradução e interpretação (a definição do profissional da tradução e da interpretação, a formação de tradutores e intérpretes, a definição de lugares de atuação para esses profissionais, normas e códigos de conduta);
- iii. em recomendações ao poder público em relação ao uso e à difusão da Libras. (SANTOS; FRANCISCO, 2018, p. 2946)

Para as autoras, esses eixos permitiram o desdobramento de outras ordens, já que “[...] essas decisões em torno da língua não se restringem apenas à língua em si, mas estendem-se também para as decisões em torno da tradução e da interpretação” (SANTOS; FRANCISCO, 2018, p. 2946), assim como a insurgência de um mercado da língua que abarca diversos profissionais. Ainda, as autoras alertam para as emboscadas que esses aparatos legais podem conter, já que a falsa impressão de conquistas de direitos pode camuflar a letargia dessas efetivações e de suas armadilhas.

Uma observação sobre os principais textos legais dos direitos linguísticos das comunidades surdas possibilita-nos atestarmos que a outorga do uso da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, p. 23) vem atrelada a dispositivos que demarcam alguns pontos a serem considerados, como seu *status* e o lugar da Língua Portuguesa no ordenamento jurídico.

Silva (2013, p. 293) reflete que “[...] a possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais constitui um dos pilares sobre os quais se fundou a área de Política Linguística e, conseqüentemente, foi objeto de debate entre os primeiros pesquisadores da área”. Assim, compreendemos que, embora possamos ver positivamente o texto legal de reconhecimento da Libras, não há como negar os nós ideológicos que constituem o seu lugar e o da Língua Portuguesa para as comunidades surdas.

Abreu (2019) observa que a forma como o texto legal é construído sobre a língua de sinais configura uma nova terminologia e um novo dispositivo jurídico na textualidade sobre as políticas linguísticas desconhecidas até então. O autor descreve que a classificação jurídica das línguas ao longo da história brasileira é marcada por uma diversidade de termos que se modificam no tempo, como “[...] **idioma oficial** (Constituição da República - 1988); **língua nacional** (Código de Processo Penal; Código Penal; Código Civil; Consolidação das Leis do Trabalho e outros) e, por fim, **meio legal de comunicação e expressão** (Lei 10.436/2002)” (ABREU, 2019, p. 54, grifos do autor).

No Art. 1º da Lei Nº 10.436/2002 promulga-se que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 23). Notamos que, em torno dessa nova invenção terminológica, criada para definir uma nova língua no texto jurídico, cria-se também alguns mitos, como a compreensão da Libras

como língua oficial do Brasil, o que tornaria o país bilíngue juridicamente. Abreu (2019) explica que a língua oficial visa a ser um instrumento linguístico de função interna e externa. A **função interna** diz respeito a regular a língua “[...] do processamento da burocracia estatal nas mais distintas esferas: judicial, educacional, legislativa etc.” (ABREU, 2019, p. 55). A **função externa** direciona “[...] à soberania do Estado e o que diz respeito à(s) língua(s) com a(s) qual(is) uma determinada nação se comunicará com outras nações, igualmente soberanas, na esfera das relações internacionais” (ABREU, 2019, p. 56).

Compreendemos, assim, que a Libras não alcança essas funções (internas e externas) na prática do Estado brasileiro. Contudo, o mito no senso comum sobre a Libras como língua oficial recai não apenas no discurso popularizado, mas também nos próprios discursos ligados às instituições do Estado, como ocorreu com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, cujo texto IV citava que “[...] foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País” (INEP, 2017, p. 19). Isso, para Abreu<sup>3</sup> (informação verbal) consiste em um erro de definição, tendo em vista seu estatuto jurídico infraconstitucional de reconhecimento da Libras tão somente como meio legal de comunicação e expressão.

Sobre as terminologias utilizadas e as funções das línguas que encontram respaldo no ordenamento jurídico brasileiro, cabe observarmos que, em relação à Língua Portuguesa, a Constituição brasileira, em seu Art. 13, traz uma definição mais acentuada sobre o seu lugar de supremacia: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, p. 17). Esse texto difere da definição para a Lei de Libras, que, no seu Art. 4º, parágrafo único, salienta: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 23). Essa colocação gera conflitos com outros textos jurídicos mais recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que, em sua redação, contempla os direitos linguísticos dos surdos, o acesso aos diversos espaços públicos e a produção de materiais em Libras, como é possível averiguar no capítulo II, sobre acesso à informação e à comunicação, e no capítulo IV, Art. 30, inciso VII, sobre tradução de editais em Libras para o acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2015).

Assim sendo, consideramos a forte interlocução das políticas linguísticas da Libras com as políticas educacionais e o significativo esforço demandado para fazer com que a educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues possa ser efetivada nas políticas públicas que relacionem a comunidade surda aos planos e às diretrizes educacionais. Problematizamos, dessa forma, como a Libras é reconhecida dentro do ordenamento jurídico brasileiro e as implicações que a Língua Portuguesa pode impor aos surdos, por meio do seu *status* de língua oficial insubstituível na modalidade escrita. Dito isso, na próxima seção, apresentamos alguns debates que aproximam as literaturas surdas com os direitos humanos e os direitos linguísticos.

## 5 LITERATURAS SURDAS E DIREITOS HUMANOS

Uma das estratégias de empoderamento da comunidade surda opera-se por meio das literaturas surdas. Em sua vasta e rica produção de poetas surdos e surdas, é observável uma multiplicidade de gêneros e temáticas sinalizadas, nos mais diversos espaços e suportes (palco, rua, vídeo, grafites etc.). Nesse sentido, Mourão (2011) reflete que a definição do que é literatura em geral, assim como da literatura surda, não é de fácil explicitação. Para o autor (2011, p. 48), a “[...] Literatura Surda é ampla e apresenta diferença entre os temas, os autores, o propósito e o gênero literário”. Ele ainda aponta que a “[...] Literatura Surda, traz histórias das comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circularam em diferentes lugares e em diferentes tempos” (MOURÃO, 2011, p. 50).

Nessa perspectiva, Fernandes e Medeiros (2020, p. 19-20) observam que a “[...] literatura em língua de sinais, reflete sua gênese no seio da formação política da comunidade surda; à medida que a luta por direitos linguísticos e sociais foi se fortalecendo no seio das

<sup>3</sup> Anotações de aula ministrada pelo professor Ricardo Abreu, na disciplina Políticas Linguísticas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), organizado pela professora Cristiane Severo em 21 de outubro de 2020, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

comunidades surdas”. Já Karnopp (2010, p. 161) utiliza a expressão “literatura surda” para definir “[...] histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa”, além de reconhecer que tais textos traduzem a “[...] experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente”.

Sutton-Spence (2021, p. 24) aborda que “[...] a literatura em Libras é feita principalmente para divertir” e objetiva ser prazerosa. A autora também compreende que a definição do que é literatura em Libras ou literatura surda não é fixa. Assim, para além do prazer estético, a literatura surda pode promover crítica social, reivindicação de direitos e externalização das dores da opressão. Nessa acepção, compreendemos ser possível identificarmos na literatura surda diversas temáticas produzidas por poetas surdos e surdas, relacionadas às pautas dos direitos humanos e dos direitos linguísticos que articulam debates interseccionais de raça, gênero e classe, violência LGBTQI+ e violência estética.

Assim sendo, adotamos a demarcação das literaturas surdas (no plural) para apontarmos a diversidade de temas interseccionais presentes: literatura negra surda, literatura surda feminina e feminista, literatura surda indígena, literatura surda homoerótica, literatura surda periférica, entre outras produções literárias surdas que acrescem ao debate da experiência surda outras identidades, opressões e bandeiras de luta.

Sutton-Spence (2020) reconhece que os trabalhos dos artistas da língua de sinais resultam da **experiência surda no mundo** e dos seus respectivos **conhecimentos do mundo surdo**. A autora entende que “[...] as políticas linguísticas e educacionais têm impacto direto nestes dois elementos culturais, criando os artistas e as formas de arte em língua de sinais que conhecemos ao longo da história e que vemos hoje” (SUTTON-SPENCE, 2020, p. 2). Da mesma forma, podemos refletir o quanto artistas surdos contribuem para políticas linguísticas e auxiliam a enquadrar regimes de visibilidade da língua de sinais, disponibilizando seus corpos e suas produções.

Ires dos Anjos Brito (2020)<sup>4</sup> observa a literatura negra surda como potencializadora das identidades negras surdas e como ferramenta de empoderamento. Para a autora, há diferenças que marcam a literatura negra surda, em especial pelo seu compromisso com o recorte racial e as demandas que são oriundas da experiência de ser negra/o surda/o no Brasil. Poetas negras/os surdas/os são, para Ires Brito (2020), reconhecidas/os como intelectuais que produzem conhecimento a partir de suas produções poéticas.

Sutton-Spence (2019) debate sobre a literatura surda feita por mulheres e aponta a contribuição destas para a produção da literatura surda. A autora identifica não apenas a pouca visibilidade de mulheres surdas nesse campo literário, mas também enfatiza o pioneirismo de algumas poetas surdas e o reconhecimento do corpo como escrita da poesia sinalizada, o que, a depender do conteúdo, assume total importância de representação no poema.

Tomando o campo da literatura surda, suas intersecções e os direitos humanos, podemos aproximar as características da literatura periférica a alguns textos produzidos por poetas surdos e surdas que se identificam como poetas subalternos ou poetas marginais. O conceito de poetas subalternos, utilizado para descrever a experiência da poeta Negabi<sup>5</sup>, no Slam Resistência Surda, é inspirado no conceito de “pesquisadores subalternos”, utilizado por Ladd (2013), o qual se refere às pesquisas produzidas por sujeitos comumente tratados como objetos de pesquisas, que tomam o espaço acadêmico para representar teoricamente os grupos subalternizados do qual fazem parte. A poesia periférica faz parte, assim, da “[...] construção de uma agenda política, com o objetivo de lutar e ocupar espaços estabelecidos e negados historicamente” (SANTOS; GRIGOLOM; MEDEIROS, 2020, p. 38).

<sup>4</sup> Fala da autora proferida em *Literatura Negra Surda - Axé Libra*, ocorrida em 27 de julho de 2020. A pesquisadora vem trabalhando com a temática em sua tese de doutoramento, embora não tenha publicado textos acadêmicos ainda sobre a temática. Reconhecendo a urgência da discussão, Ires Brito tem participado de várias *lives* a fim de disseminar a literatura negra surda.

<sup>5</sup> Negabi é artista paranaense, mulher negra surda, poeta, atriz e *slammer*, fundadora do Slam Resistência Surda.

Santos e Mota (2020, p. 87), ao comentarem sobre suas produções de poesia marginal, afirmam que “[...] as emergências da quebrada são expressas por meio de nossas músicas, danças, crenças, roupas, estilos e da rua, com sua maneira peculiar de existência periférica”. Os autores (2020, p. 99) explicam que a poesia surda periférica tem em seus versos as suas histórias, “[...] denúncias de desigualdades e diversas camadas de exclusão [...] poetizamos dores, batalhas e nossa luta secular pelo direito a nossa existência”.

Para Medeiros e Fernandes (2020, p. 67), “[...] as combinações das ferramentas tecnológicas de registro em vídeo em sites de redes sociais permitiram um ‘boom’ nas produções discursivas por surdos sinalizantes, ampliando significativamente a escala do número de postagens”. Os autores compreendem que os textos surdos começam a ter maior impacto no início do século XX e com o avanço das tecnologias. O vídeo é tido como suporte (*locus* físico ou material) privilegiado para o registro da produção cultural em língua de sinais.

Rosado e Taveira (2019) analisam a relação semiótica produzida na textualidade surda e como os diferentes usos da tecnologia do vídeo podem contribuir no letramento visual da comunidade surda, o que denominam como surdo-memória. Assim, por meio de uma análise da gramática visual dos vídeos em Libras, são decodificadas e descritas as múltiplas camadas presentes nas composições visuais desses vídeos.

Medeiros e Fernandes (2020, p. 67) comentam que os vídeos são potencializados com o uso de programas de edição, ampliando a expressividade “linguística e discursiva dos sinalizantes”, enriquecida com “[...] elementos não-verbais que imprimem características singulares à estética do vídeo, relativos ao cenário, posicionamento do sinalizador, recursos de edição, entre outras possibilidades”. Nesse sentido, Sutton-Spence (2021) traz uma importante contribuição sobre a literatura surda e sua forte relação com recursos intersemióticos, aspectos de edição de vídeo, diferentes planos, efeitos, recursos não verbais e espaços utilizados para a produção poética.

Após abordarmos a complexidade das literaturas surdas, dos diversos desdobramentos possíveis de análise dentro do campo e da hibridez dessas literaturas, as quais se formulam em diversos espaços físicos e, também, na rede digital, e mesclam a língua de sinais e a linguagem audiovisual, para diferentes fins, inclusive para poesia surda periférica, apresentamos, na sequência, dois poemas de Edinho Poesia que trazem, no seu corpo textual, questões que interessam às políticas linguísticas voltadas às comunidades surdas.

## 6 POESIA SURDA DA QUEBRADA E SUA NARRATIVA DE DIREITOS LINGUÍSTICOS

Para responder à questão deste artigo – O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas? –, apresentamos a produção poética de Edvaldo Santos, de São Paulo capital, conhecido como Edinho Poesia. A intelectualidade do poeta é hoje estudada, por exemplo, por Ires dos Anjos Brito<sup>6</sup>, que localiza a produção de Edinho como inaugural no que conceitualiza como Literatura Negra Surda, cujas poesias exprimem um lugar específico que intersecciona uma vivência única da experiência de ser surdo, negro e periférico. Para Ires Brito (2020), essa literatura produzida por Edinho ocupa um lugar de representação que passa por uma subjetividade que se percebe surdo e negro a partir de sua corporalidade e experiência, que se transpõe em ritmos e expressividades da língua de sinais.

Os dois poemas selecionados para esta discussão foram coletados no mês de janeiro de 2021, na página do *Instagram* do poeta, e serão apresentados parcialmente em diálogo com a pergunta que nos guia. A análise dos poemas concedidos pelo poeta mantém diálogo com os autores aqui citados, em que observamos o conteúdo poético, assim como a estética e a ambiência empregada para essas produções. Os poemas, intitulados *O sistema* e *Preciso de educação em Libras*, foram produzidos originalmente em Libras,

<sup>6</sup> Ires dos Anjos Brito desenvolve, atualmente, pesquisa de doutoramento na Universidade Federal da Bahia, voltada ao percurso intelectual de Edinho Poesia e Negabi, demarcando o conceito de Literatura Negra Surda para localizar a obra dos poetas. A pesquisadora tem participado de diversas *lives* sobre a temática, assim como já ministrou aula sobre Literatura Negra Surda em atividade realizada pelo por um programa de extensão da UFSC em 2020.

performatizados em *Slams* e/ou registrados em vídeos. Os dois textos literários em análise foram traduzidos para o Português na modalidade escrita pela intérprete Victória.

### 6.1 O SISTEMA

No poema *O sistema* (POESIA, 2020a), Edinho Poesia traz uma crítica ao formato como a Língua Portuguesa é imposta para as comunidades surdas, tanto em sua modalidade escrita quanto oral. “*O sistema quer que eu escreva português*” – é assim que Edinho inicia seu texto, direcionando uma crítica direta ao modelo de supremacia da Língua Portuguesa na relação com as comunidades surdas. Já discutimos, neste texto, como as comunidades surdas se mobilizaram em torno de uma educação bilíngue, mas cabe problematizarmos como o *status* da Língua Portuguesa coloca as línguas em polos assimétricos na relação educacional, assim como barreiras nas políticas de tradução são forjadas, por meio da demarcação da insubstituibilidade do Português na modalidade escrita.

*O sistema quer que eu escreva português*  
*O sistema quer que eu fale português*  
*O sistema não quer que eu fale Libras*  
*Ele me vê tipo um bicho, um monstro*  
 Edinho Poesia (2020a)

Conforme já citamos, a Lei da Libras demarca de forma contingente que ela “[...] não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 23). Essa expressividade entra em conflito com a diversidade de interpretações que se sustentam na negação de acesso dos surdos em diversos espaços que filtram sua presença pela avaliação da Língua Portuguesa. Essa afirmação implica a compreensão de uma política de educação bilíngue inclusiva que prioriza o currículo da Língua Portuguesa (como debatemos na segunda seção deste texto), assim como também incide em barreiras de promoção de políticas de tradução, que contemplem a produção de materiais traduzidos do Português escrito para a Libras. Essas políticas poderiam ampliar o corpus linguístico e bibliotecário de documentos oficiais em Libras, provas e concursos traduzidos nessa língua, materiais didáticos e toda uma infinidade de conteúdos traduzidos do Português escrito.

Isso recai na discussão que realizamos com base em Abreu (2019), ao retratarmos como terminologicamente o *status* da língua de sinais se difere assimetricamente da forma como é descrito, na Constituição, o lugar da Língua Portuguesa, como língua oficial. Edinho critica a forma como a Língua Portuguesa é tida como possível salvadora da “surdez”, seja na sua modalidade escrita ou oral. Ele ainda animaliza os surdos sinalizantes e os rotula, a partir da ideia de anormalidade, de selvagens. O surdo como bicho, incivilizado, que não sabe falar, escrever e ler a língua oficial do país.

Ao criticar a imposição da Língua Portuguesa e a forma como os ouvintes estabelecem uma superioridade no uso e no acesso da língua que é compartilhada socialmente, Edinho ironiza esse comportamento, “parabenizando” os falantes da língua oficial e seus privilégios:

*Os livros são feitos de canetas, armas.*  
*Parabéns pra você que fala português*  
*Parabéns pra você que fala português*  
*Parabéns para todos vocês que falam português*  
 Edinho Poesia (2020a)

A poesia foi produzida no contexto de batalha de *slam*, com um tempo de 1 minuto (POESIA, 2020a), tendo outras versões publicadas na Internet com 1 minuto e 16 segundos, um com tradução oral e outro com legenda. O poema possui, ainda, em suas variações, algumas mudanças no corpo textual. A primeira versão de 2019 da poesia “Sistema” é feita com interpretação oral pelo artista James Bantu em evento do Slam promovido no espaço do SESC/SP (POESIA, 2019<sup>a</sup>). No vídeo gravado no Slam Perplexo (1 minuto) (POESIA, 2020a), em roda de poesia, o poema estende-se e o poeta interage com a plateia, a qual participa do cenário narrativo e poético. Já a segunda versão feita para o Instagram (16 segundos) (POESIA, 2020b), a poesia é menor, com outro final

“ainda bem sou poesia, ninguém me cancela em Libras” (POESIA, 2020b, n.p.). Na versão apresentada no Slam Perplexo<sup>7</sup>, o texto continua atestando os sinais como versos carregados que “disparam palavras bonitas” e “versos livres”. (POESIA, 2020a, n.p.).



Figura 1: O sistema

Fonte: Imagens extraídas de Edinho Poesia (2020a, 2020b)

## 6.2 PRECISO DE EDUCAÇÃO EM LIBRAS

A poesia em forma de narrativa aborda a discussão da educação de surdos e uma série de reivindicações que se agregam ao campo educacional. Ela ainda tensiona o lugar da língua de sinais para além do espaço escolar, questionando a cidadania surda brasileira que é restringida na esfera pública e privada. A poesia *Preciso de educação em Libras* (POESIA, 2020c), com duração de 3 minutos e 33 segundos, compacta uma importante problematização do (não) lugar da Libras, assim como alguns apontamentos para o futuro. A poesia é realizada em Libras, e o poeta utiliza-se de recursos domésticos e da linguagem audiovisual para criar diferentes ambiências em sua produção. É possível enquadrarmos a produção literária do autor à videopoesia, ou até mesmo à tecnopoesia, devido às ferramentas tecnológicas apropriadas para tal texto poético.

Entre lembranças experienciadas, reivindicações e propostas, Edinho sinaliza: “Sou poeta, preciso de educação em libras, quero aprender direto na minha língua” (POESIA, 2020c, n.p.). Com essa introdução, é possível reconhecermos que Edinho assume seu lugar de poeta para enunciar o lugar de onde parte sua discussão sobre a educação de surdos. Sua primeira posição é sobre o direito de ter acesso aos conteúdos educacionais diretamente em Libras, o que reforça nossa discussão sobre a educação bilíngue para surdos e sua aproximação com as políticas linguísticas.

Sutton-Spence (2020, p. 7), ao comentar sobre a necessidade de a literatura surda criar raízes em novas gerações, posiciona que “[...] as políticas devem reconhecer a importância do acesso de crianças surdas a outras crianças surdas na escola, bem como a professores surdos que possam ensinar sobre literatura de língua de sinais”. A autora ainda salienta que, mesmo que poetas surdos e surdas não tenham tido uma educação bilíngue, que contemplasse a literatura em Libras em suas respectivas infâncias, esses poetas reconhecem e dão grande importância para a presença desse artefato cultural na educação de surdos.

De forma muito clarividente, Edinho demonstra sua insatisfação na qualidade de cidadão surdo, que, no seu cotidiano, se percebe barrado nos mais diversos espaços públicos, que não contemplam intérpretes de Libras ou servidores/funcionários fluentes em Libras: “Todos dias andando e vivendo, como cidadão, vejo que não tenho acesso à língua de sinais em qualquer espaço, como por exemplo no hospital, no banco ou mesmo na polícia. Olha, eu sou brasileiro!” (POESIA, 2020c, n.p.). Para o poeta, seu reconhecimento como cidadão brasileiro passa pela liberdade de acesso e atendimento em sua língua, o que o possibilitaria exercer seus direitos civis, de ir e vir, de compreender e ser compreendido.

<sup>7</sup> O Slam Perplexo é um torneio de poesia falada autoral com até 15 segundos de duração. O nome “Slam Perplexo” é dado em homenagem ao “Calendário Perplexo”, do poeta José Paulo Paes. Nos encontros, concorrem poemas recitados com até 15 segundos de duração, com cada poeta guardando, pelo menos, três textos “na manga”. Poesia, Reflexão e Reflexo (texto retirado das redes sociais do Slam Perplexo).



**Figura 2:** Poesia da quebrada

**Fonte:** Imagem extraída de Edinho Poesia (2020c)

“[...] lembro que às vezes a professora me obrigava a ler em inglês e isso me doeu muito, pois via que a professora não sabia falar Libras, que é a minha língua e estava me dando aula de uma outra língua” (POESIA, 2020c, n.p.). Essa passagem refere-se ao modelo de educação que busca incluir, porém sem levar em consideração as especificidades educacionais de estudantes surdos, não apenas do ponto de vista linguístico, mas também das próprias metodologias adotadas para atender à experiência visual surda em pedagogias visuais. A crítica consiste no modelo cultural e curricular da escola que recebe os alunos surdos, sem uma mudança na concepção escolar e nas metodologias de ensino bilíngue, sobrecarregando todo o processo educacional na figura do intérprete de Libras.

Edinho permite, assim, duas percepções sobre a professora de inglês. A primeira diz respeito à sua não compreensão de educar em segunda língua, que passa pelo entendimento do inglês na relação com a Libras, sendo o próprio português segunda língua em modalidade escrita, o que implica questionar os métodos que são somente pensados na experiência ouvinte de aprender inglês. Assim, as condições de ensino e de capacitação de profissionais da educação para preparar aulas que contemplem a presença de educandos surdos estão contidas na crítica do texto poético. O segundo ponto é a inexistência da Libras no espaço escolar, sem a presença de professores de Libras e sua valorização como língua de cultura. Edinho observa a presença do inglês em detrimento da Libras, que teria uma aplicabilidade direta no espaço escolar, como induz o poeta. Assim, consideramos, conforme Sutton-Spence (2020, p. 5), que as “[...] crianças surdas educadas em aulas que têm apenas ouvintes não têm a chance de compartilhar e desenvolver sua língua de sinais criativa”.

A narrativa poética que segue rememora o *status* colonial de enquadrar os surdos em estigmas, os que não são oralizados como preguiçosos, moles e menos espertos: “Aquele moleza só quer a colonização da cultura surda; quer que todo surdo seja oralizado. Já aviso: A LIBRAS NUNCA VAI ACABAR! Eu sou poeta e posso usar minhas mãos para ser um pistoleiro das palavras” (POESIA, 2020c, n.p.). A crítica toca na assimetria estabelecida de que a oralização permite mais independência das pessoas surdas, assim como resquícios de audição podem ser aproveitados para melhor reabilitação. Discursos que ainda são fortemente produzidos por médicos e fonoaudiólogos e caem no senso comum. A objeção ao oralismo diz respeito ao que Ladd (2013, p. 81) comenta sobre tal filosofia basear-se no “[...] individualismo e como ameaça à qualidade da vida coletiva dos Surdos”.

Ademais, sobre o uso da literatura como arma, Edinho sinaliza o lugar da poesia para demarcar seu lugar de existência. Ao relacionarmos o contexto educacional trazido pelo poeta, encontramos respaldo em Sutton-Spence (2020, p. 2), ao apontar que “[...] as políticas linguísticas e educacionais podem melhorar ou dificultar na promoção e desenvolvimento da literatura de língua de sinais”.

É possível averiguarmos ainda o lema de resistência de que “A LIBRAS NUNCA VAI ACABAR!”, o que demonstra uma preocupação na manutenção das comunidades surdas e de sua memória, que não foi registrada durante os últimos séculos. Desse modo, mostra-se necessário pensarmos em políticas linguísticas e educacionais que promovam a constituição de acervos da memória surda, assim como o incentivo da produção textual surda em Libras, seja no suporte vídeo, seja em escrita de sinais. Rosado

e Taveira (2019) conceitualizam a surdo-memória para marcar o novo período que permite, por meio das tecnologias, o crescimento de uma memória surda coletiva.

*“Sou a favor de colocar a Libras na base curricular da educação nas escolas, pois quero num futuro próximo ter a comunicação entre surdos e ouvintes normalmente. Isto é respeitar minha identidade. [...]”* (POESIA, 2020c, n.p.). Na poesia de Edinho, encontramos uma preocupação em formar gerações de pessoas que saibam Libras. É a partir de uma defesa da Libras como parte do ensino formal que o poeta vislumbra um futuro que permita mais integração entre pessoas surdas e ouvintes.

O ensino de Libras como segunda língua no ensino formal contribui com a difusão da Libras de forma mais orgânica, fazendo com que a língua faça parte dos conhecimentos escolares, trazendo não apenas a língua, mas também as questões culturais e identitárias em debate no ambiente de formação. Podemos tecer, ainda, que as poesias de Edinho cruzam com temas voltados ao racismo estrutural e às desigualdades oriundas da condição de ser negro surdo em uma sociedade ouvinte-branca, o que implica menos oportunidades de acesso à educação e de uma política linguística efetiva que chegue até a população negra surda.

## 7 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

A poesia periférica surda permite-nos refletir sobre as reivindicações e os anseios das comunidades surdas, para, assim, pensarmos em políticas linguísticas educacionais e de tradução. A repressão linguística já foi alvo de muitos estudos, conforme demonstramos neste texto. É preciso visualizarmos, porém, não somente os efeitos da opressão, mas garantirmos aos sujeitos o direito linguístico de expressão. Para isso, a literatura e sua relação com o campo das artes e das suas manifestações oferecem inúmeras possibilidades.

Resgatamos, neste texto, o debate sobre o estatuto da Libras no ordenamento jurídico brasileiro, salientando a inventividade terminológica comentada por Abreu (2019) e as suas implicações na definição do lugar que ocupa a língua dentro das políticas linguísticas e de inclusão. Dos poemas referidos, podemos inferir que eles sinalizam políticas linguísticas, em um contínuo, as quais ampliam o espaço da Libras e expandem as reivindicações surdas não só para os espaços educacionais, mas também para as diversas esferas públicas.

Os poemas tencionam o valor atribuído à Libras no espaço escolar, assim como questionam a cidadania surda reconhecida, sem a garantia prática dos direitos linguísticos para exercer a liberdade de acesso aos serviços públicos e comuns. A seguir, trazemos algumas ações extraídas dos dois poemas que podem direcionar a uma discussão sobre futuras promoções das políticas (públicas e institucionais) voltadas às comunidades surdas, as quais podem responder à pergunta que colocamos no título deste texto: O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas?

- Adotar Libras como primeira língua de pertencimento das comunidades surdas, o que implica políticas de garantia do acesso à língua na mais tenra idade.
- Assegurar a Libras na educação de surdos como prioritária.
- Compreender o Português como língua de acolhimento e não de imposição.
- Inibir o Português como única língua de acesso a espaços públicos, vestibulares e concursos.
- Inserir a Libras na base curricular da educação comum, promovendo a construção de uma inclusão mais orgânica.
- Reconhecer o exercício da cidadania brasileira surda por meio do uso e da garantia da Libras.
- Promover o atendimento em Libras nos mais diversos espaços públicos, como: delegacias, hospitais, tribunais, bancos etc.
- Ampliar a literatura geral sinalizada, em especial a literatura surda, como promotora de saberes surdos.
- Realizar formações continuadas em Libras na educação, em especial para professores de estudantes surdos, abordando temáticas como metodologia de ensino, pedagogia surda e práticas de ensino na educação de surdos, considerando diferentes disciplinas e suas singularidades.
- Preservar a memória surda e promover o seu registro.

Importante observarmos que o discurso poético de Edinho, referindo-se aos direitos linguísticos, ainda levanta uma bandeira protagonista na textualidade surda, na qual a educação continua sendo alvo de disputa, sendo ela espaço de transformação e empoderamento dos saberes surdos, suas culturas e formas de descobrir e construir o currículo surdo, gerador de uma educação bilíngue e de metodologias surdas potencializadoras.

Por fim, compreendemos que as literaturas surdas podem ser vistas como reivindicadoras de direitos, sendo também fundamentais para pensarmos políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas. Encontramos nelas pautas que sintetizam seus anseios e seus discursos sobre a disseminação, as políticas e a preservação da Libras.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da ABRALIN*, [s. l.], v. 17, n. 2, 30 jun. 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324/1268>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A. I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1029-1053, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18533>. Acesso em: 01 fev. 2022

BEER, H. *Direitos Linguísticos como direitos fundamentais: as políticas linguísticas para as comunidades surdas no ordenamento jurídico brasileiro*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. *Resolução Nº 80, de 19 de novembro de 1998*. Altera os Anexos I e II da Resolução no 51/98-CONTRAN, que dispõe sobre os exames de aptidão física e mental e os exames de avaliação psicológica. Brasília: Conselho Nacional de Trânsito, [1998]. Disponível em: [http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2013-11/resolucao-080\\_98.pdf](http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2013-11/resolucao-080_98.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.

BRITO, I. dos A. Literatura Negra Surda. In: MEIRA, W. Terminologias Negro-Africanas e a Literatura Negra Surda. *Plataforma Youtube*, 27 jul. 2020. n.p Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Or0oT5yBNv0&t=4008s>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngüe para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 71-92, 2014.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 01 fev. 2022.

FERNANDES, S.; MEDEIROS, J. R. Libras e arte: manifestações verbovisuais de artefatos culturais da comunidade surda. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 15-29, 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/677>. Acessado em: 01 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio, Provas e gabaritos. INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 15 jan. 2021.

JUNG, A. P. *Movimentos sociais no protagonismo político*: a comunidade surda brasileira e sua luta por reconhecimento e efetivação de direitos. 2011. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=147>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.

LADD, P. *Em busca da surdidade 1*: colonização dos surdos. Tradução Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LANE, H. *A máscara da benevolência*: a comunidade surda amordaçada. Tradução Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: LOPES L. P. de M. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

MAKONI, S. B.; SILVEIRA, A. C. da. Da linguística humana ao sistema “d”; e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. *Revista da ABRALIN*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 376-419, 19 jun. 2019.

MARTINS, S. E. S. O.; FERNANDES, S. de F. Apresentação do Educação de Surdos e suas Interfaces com as políticas linguísticas. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-7, 2020.

MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. de F. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/issue/view/1204>. Acessado em: 01 fev. 2022.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NASCIMENTO, A. C. e S. G.; FERNANDES, S. de F.; JESUS, J. D. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-18. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.28>

POESIA, E. O sistema. 31 ago. 2019. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B12dyPPH28S/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B12dyPPH28S/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 01 fev. 2022.

POESIA, E. *O Sistema*. 10 set. 2020a. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CE-MxHcpnaG/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

POESIA, E. *O Sistema*. 15 set. 2020b. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFKsyrdJ8Wa/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

POESIA, E. *Preciso de educação em Libras*. 2020c. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B8PwuApIPnm/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

REZENDE, P. L. F. *Implante coclear e resistência surda*. Curitiba: CRV, 2012.

ROSADO, L. A. da S.; TAVEIRA, C. C. Proposta de uma gramática visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 355-372, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WjD3mS7KDr5hSN6Q3KsBPGI/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SANTOS, E.; MOTA, E. Literatura marginal: da vizinhança aos slams de poesia. In: RIGO, S. N. (org.). *Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras*. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 84-99.

SANTOS, S. A. dos; FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939/36255>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SANTOS, R. L. de; GRIGOLOM, G.; MEDEIROS, J. R. Slam resistência surda – Curitiba: movimento e poesia. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 31-53, nov. 2020. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/678/74>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVEIRA, L. A. da; GAMA, L. C. J. Língua e identidade nacional: uma abordagem interdisciplinar entre a geografia e as linguagens. *Laboratório Geográfico América Latina*, 2015. Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Teoriaymetodo/Conceptuales/06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SUTTON-SPENCE, R. Literatura surda feita por mulheres. In: SILVA, A. B. da et al. (org.). *Literatura e artes, teoria e crítica feitas por mulheres*. Campos dos Goytacazes: Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa – IBRAMEP, 2019. p. 142-166.

SUTTON-SPENCE, R. Literatura de Língua de Sinais, Educação Surda e suas interfaces com as políticas linguísticas. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.29/60747914>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SUTTON-SPENCE, R. *Literatura em libras*. Tradução Gustavo Gusmão. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. No prelo.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603>. Acesso em: 1 fev. 2022.



Recebido em 28/02/2021. Aceito em 09/05/2021.

# TRADUÇÃO COMUNITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA COMO PROMOTORA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

TRADUCCIÓN COMUNITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y PROMOCIÓN DE LA  
EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

COMMUNITY TRANSLATION IN PANDEMIC TIMES AS A PROMOTER OF LINGUISTIC  
EDUCATION

**Andrea Cristiane Kahmann\***  
Universidade Federal de Pelotas

**Elisa Marchioro Stumpf\*\***  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Bernardo Kolling Limberger\*\*\***  
Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: O projeto “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade”, desenvolvido entre março e dezembro de 2020 na Universidade Federal de Pelotas, teve como objetivo principal disseminar informações confiáveis e precisas à comunidade durante a pandemia. A equipe pesquisou conteúdos de relevância social e divulgou textos para disseminar informações à comunidade e, de forma paralela, permitiu o desenvolvimento de diferentes habilidades. Neste artigo, discutem-se as contribuições do projeto para a educação linguística de participantes, a partir de resultados obtidos por meio de questionário enviado a integrantes. Os resultados mostram diferentes percepções sobre as contribuições à educação linguística: melhora na leitura e escrita em português e no conhecimento de outras línguas, além do desenvolvimento de letramentos acadêmicos e/ou informacionais. Embora

---

\* Doutora em Letras - Estudos de Literatura - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora dos Bacharelados em Letras - Tradução e Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [ackahmann@gmail.com](mailto:ackahmann@gmail.com).

\*\* Doutora em Letras - Estudos da Linguagem - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [elisa.stumpf@gmail.com](mailto:elisa.stumpf@gmail.com).

\*\*\* Doutor em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor da área de Alemão e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [limberger.bernardo@gmail.com](mailto:limberger.bernardo@gmail.com).

o objetivo do projeto não tenha sido a educação linguística, as percepções sugerem, entre outras, a efetiva contribuição da tradução para aprendizagem de línguas e sensibilização para o multilinguismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução comunitária. Educação linguística. Pandemia de covid-19.

**RESUMEN:** El proyecto “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade” [Traducción, mediación lingüística y diseminación de información a la comunidad] ha sido desarrollado en la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) entre marzo y diciembre de 2020. Buscando ofrecer informaciones precisas y confiables durante la pandemia, han sido seleccionados, traducidos y diseminados a la comunidad contenidos científicos de relevancia social. Paralelamente, se ha observado el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas entre los estudiantes participantes. Eso es lo que discute este artículo a partir de las respuestas a un cuestionario elaborado por la supervisión del equipo. Los resultados demuestran las siguientes percepciones respecto a la educación lingüística: mejora en la lectura y escritura en portugués y de conocimiento de otras lenguas y desarrollo de la literacidad académica e/o informacional. Aunque la educación lingüística no haya sido el objetivo de dicho proyecto, las percepciones de sus participantes sugieren, entre otros aspectos, una efectiva contribución de actividades de traducción hacia el aprendizaje de idiomas y la sensibilización al multilingüismo.

**PALABRAS CLAVE:** Traducción comunitaria. Educación lingüística. Pandemia de Covid-19.

**ABSTRACT:** The project “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade” [Translation, linguistic mediation and diffusion of information to the community], developed at the Federal University of Pelotas (Brazil) in 2020 (from March to December), aimed at spreading accurate and reliable information during the covid-19 pandemic. A team of volunteers looked for texts with potential social impact and circulated them to keep the community informed and, in parallel, developed different skills. This study discusses how this community translation project contributed to the participants’ linguistic education, drawing on a questionnaire sent out to participants. Results show different perceptions about the contributions of the project: improvement of reading and writing skills in Portuguese and also increased knowledge in other languages, besides the development of academic and/or informational literacies. Although linguistic education was not the main goal of the project, participants’ perceptions suggest the effective contribution of translation to language learning and awareness of multilingualism, among other benefits.

**KEYWORDS:** Community translation. Linguistic education. Covid-19 pandemic.

## 1 INTRODUÇÃO

A interação permanente entre estudos teóricos e estudos empíricos é a base de toda a disciplina. Afinal, a ciência começa com a observação sistematizada de fatos que podem permitir conclusões generalizantes quando, repetidas vezes, apontam para os mesmos resultados. É sob essa perspectiva, e visando a possibilitar reflexões posteriores, que este artigo apresenta o caso do projeto unificado de extensão, ensino e pesquisa “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade”, proposto em março de 2020 e desenvolvido até o final desse ano, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com o apoio de outras instituições. A propositura desse projeto foi motivada pela pandemia da covid-19, que chegou ao Brasil em março de 2020. Juntamente com a crise da saúde, intensificou-se o espalhamento de desinformação, com fortes contornos políticos, possibilitado pelas redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *WhatsApp*, o que agravou a pandemia. Por desinformação, entendemos diversos tipos de conteúdo, desde a veiculação de algum conteúdo com base na realidade, mas que se apresenta de forma distorcida, até mesmo conteúdo completamente fabricado, mas sempre com o propósito de enganar interlocutores (SOARES et al., 2020; RECUERO; SOARES; ZAGO, 2020).

Neste contexto, reuniu-se um grupo de docentes da área de Letras e estudantes de diversos cursos a fim de preservarem-se os vínculos com a universidade por meio da oferta de atividades complementares não obrigatórias (tendo em vista a suspensão das aulas presenciais) e, ao mesmo tempo, contribuir com a comunidade por meio da tradução comunitária<sup>1</sup>. Com a finalização do

<sup>1</sup> Tem-se usado o termo “tradução comunitária” (empregando-se o termo tradução em sentido mais abrangente) ou “interpretação comunitária” (no sentido de tradução oral, haja vista que essa é a modalidade mais frequente nesse campo de atuação) ou simplesmente “tradução / interpretação social” ou “tradução / interpretação para a comunidade” para qualquer tipo de tradução / interpretação “dirigida a um cliente e um prestador de serviços dentro de contexto hospitalar,

projeto em dezembro de 2020, foram tecidas reflexões a respeito do seu funcionamento e, mais especificamente, sobre como funcionou enquanto instância promotora da educação linguística. Entende-se por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento linguístico e semiótico para o exercício da cidadania (BAGNO; RANGEL, 2005). De fato, para Cope e Kalantzis (2000, p. 6), “[...] a efetiva cidadania e o trabalho produtivo atualmente requerem interação efetiva usando múltiplas línguas/linguagens [...] e padrões de comunicação que frequentemente cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais”<sup>2</sup>.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é discutir a contribuição do projeto de tradução comunitária na educação linguística de estudantes que dele participaram. Para isso, inicia-se com uma apresentação do projeto e do seu funcionamento, para depois explicar a metodologia deste trabalho e analisar em que medida o projeto contribuiu para a educação linguística de participantes. Por fim, discutem-se as limitações deste tipo de iniciativa e indicam-se possibilidades futuras. Busca-se, deste modo, contribuir para o desenvolvimento de novas reflexões, embora, como é da limitação do método, este trabalho não persiga a *verdade*, mas indique hipóteses a serem confirmadas em pesquisas futuras.

## 2 PROJETO TRADUÇÃO, MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES À COMUNIDADE: CONCEPÇÃO E DESCRIÇÃO

Em dezembro de 2019, os primeiros casos do que parecia ser uma nova doença viral foram identificados na cidade chinesa de Wuhan. O alto potencial letal do SARS-CoV-2, o vírus causador da doença que ficou conhecida como covid-19, por ser a doença provocada pelo coronavírus (*Corona Virus Disease*) identificado em 2019, levou a Organização Mundial da Saúde a decretar emergência de saúde pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020 e estado de pandemia no dia 11 de março de 2020. Em todo o mundo, foram implementadas medidas de controle de circulação de pessoas visando a conter a propagação do novo vírus, enquanto a ciência buscava compreendê-lo e neutralizar seu rápido contágio por meio de uma vacina.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) já havia constituído um comitê interno para acompanhamento da evolução da pandemia por coronavírus, e esse, em reunião ocorrida na manhã de 13 de março de 2020 (a primeira sexta-feira da semana que dera início ao calendário acadêmico de 2020), divulgou nota suspendendo as atividades acadêmicas por um período mínimo de três semanas. Essa suspensão foi prorrogada sucessivamente até que um calendário acadêmico alternativo, inteiramente remoto, tivesse início em junho de 2020. O mesmo comitê, que passou a ser designado apenas como Comitê UFPEL COVID-19, passou a divulgar boletins diários, primeiramente voltados apenas à comunidade acadêmica (contendo recomendações como, por exemplo, protocolos de higiene de mãos e distanciamento físico para acesso ao Restaurante Universitário, e imposições como a suspensão imediata de formaturas, contidas no boletim de 16 de março de 2020). Posteriormente, o Comitê divulgou informações de interesse comunitário (como as informações sobre como colocar, usar, retirar e descartar uma máscara, publicado no boletim diário nº 30, de 28 de abril de 2020). Quem acompanhasse diariamente as informações do Comitê por meio de redes sociais ou pelos boletins perceberia esforços progressivos de democratização da linguagem, tornando-a mais clara à comunidade geral. Se, em 13 de março, foi divulgada apenas a recomendação de “usar etiqueta respiratória” ao espirrar, no boletim nº 2, de 17 de março, já se lia: “adotar as medidas de ‘etiqueta respiratória’ (ao tossir ou espirrar, cobrir o nariz e a boca com lenço ou o braço e não com as mãos)” e, depois, em 23 de março, que “em caso de tosse, cobrir a boca com o antebraço, nunca usando as mãos” (UFPEL, 2020).

---

forense, judiciário e similares. Serve àqueles que vêm de outros países, imigrantes ou os que buscam asilo político como refugiados, a se comunicarem e acessarem os serviços educacionais, judiciários e médicos daquele país em que residem agora, mas não sendo fluentes na língua, necessitam da ajuda de um intérprete” (ORIGUELA, 2014, p. 226). Essa conceituação tem sido ampliada para abarcar comunidades internas à nação, mas que não são usuárias da língua hegemônica, como ocorre com as comunidades surdas, ou com comunidades que, embora conheçam a língua hegemônica, não sejam proficientes ou possam apresentar dificuldades linguísticas e culturais para o efetivo exercício da cidadania, como ocorre com os povos originários e comunidades que tenham línguas de migração como primeira língua.

<sup>2</sup> No original: “Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6). Tradução nossa.

Contudo, na primeira fase da pandemia, o epicentro da nova doença ainda se concentrava em países europeus, o que demandava esforços de tradução, sobretudo interlingual<sup>3</sup>. Assim, docentes de diferentes línguas (português como língua de acolhimento, inglês, espanhol, francês, alemão e libras) e diferentes cursos de Letras (licenciaturas e bacharelados em tradução) uniram-se para conceber um projeto unificado de ensino, pesquisa e extensão, que restou intitulado como “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade”, que foi cadastrado em 27 de março e iniciou execução três dias depois. Esse projeto buscava, primeiramente, acolher aos apelos da Pró-Reitoria de Ensino, direcionados a colegiados de cursos de graduação e reiterados por meio do Memorando-Circular nº 8/2020, de 26 de março, para que fossem previstas atividades complementares não obrigatórias correlatas às diretrizes pedagógicas dos cursos, a fim de manter interação entre docentes e discentes e evitar os prejuízos da suspensão de atividades letivas presenciais. No entanto, conforme a iniciativa foi sendo divulgada em redes sociais, acabou por extrapolar em muito o âmbito do Centro de Letras e Comunicação e inclusive da universidade. Não tardou a que se recebesse o apoio generoso do grupo Mobilang (2021), que já contava com ampla experiência em pesquisa e formação de mediadoras e mediadores linguísticos. O grupo Mobilang tem como objetivo observar as práticas e os fenômenos de contatos linguísticos decorrentes das mobilidades humanas, bem como de mapear o multilinguismo e as políticas linguísticas em favor do multilinguismo. Com o advento de uma pandemia sem precedentes como a da covid-19, por certo, a disseminação de informações confiáveis para a proteção da vida passou a ser demanda premente e, dessa forma, os contatos foram estabelecidos a fim de reunir esforços visando à tradução comunitária.

A propositura deste projeto estava em consonância com a Política Linguística da Universidade, que tem como um dos princípios “a promoção do acesso plurilíngue ao conhecimento e a difusão das produções acadêmicas e institucionais da UFPel em diferentes línguas” (UFPEL, 2020, p. 2). Além da promoção pela universidade de conhecimento em libras e outras línguas (especialmente inglês), entende-se que projetos como este devam ser priorizados, pois estão de acordo com o princípio referido em função de (1) possibilitarem à comunidade geral acesso a conhecimentos e conteúdos produzidos em outras línguas (em maior parte anglófonos, mas também francófonos, germanófonos e hispanófonos) e (2) possibilitarem acesso ao conhecimento em outras línguas para migrantes no Brasil (especialmente hispânicos). Portanto, o projeto estava de acordo com uma política que favorecia o uso do multilinguismo no âmbito universitário, o que se concretizou por meio da tradução, ou seja, do uso de línguas adicionais com foco na democratização de informações à comunidade. Dessa forma, a universidade desempenhou um relevante papel de agência na gestão linguística (SPOLSKY, 2009), por exemplo, por meio do trabalho para resolver dificuldades de comunicação na mudança de língua.

Com o apoio do grupo Mobilang e de outras instâncias, inclusive da própria comunidade acadêmica da UFPel, o projeto “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade” (2020) passou a ofertar traduções à comunidade. O público-alvo do projeto eram organizações governamentais ou não governamentais, instituições públicas ou de interesse público, especialmente profissionais da saúde, da justiça, da assistência social, do desenvolvimento e da cultura, ou pessoas dedicadas a pesquisas com o objetivo de promover e disseminar produtos e conhecimentos para a proteção da vida e demais direitos fundamentais. Atendendo a esse objetivo, foi realizada, entre outros trabalhos, uma versão para espanhol, voltada à comunidade imigrante, de cartilha sobre auxílio emergencial, demanda recebida por meio do projeto “O Direito de olho do social”, da UFPel. Também houve colaboração com a validação de termos relacionados à covid-19 para a inclusão do português brasileiro no glossário multilíngue de consulta aberta no site da ONG *Translators Without Borders* (2020) [Tradutores sem fronteiras]. Essa instituição, que é a maior do mundo a oferecer serviços de tradução *pro bono*, apresenta-se como já tendo traduzido 83.319.490 palavras como forma de apoio a causas humanitárias em escala global, prestando assistência linguística a organizações como Médicos sem Fronteiras, Médicos do Mundo, *Handicap International*, entre muitas outras.

Contudo, para além desse primeiro objetivo, o grupo da UFPel também propôs pesquisar conteúdos de áreas sensíveis, como saúde (tais como protocolos e artigos científicos para combate a epidemias/pandemias e conteúdos correlatos), justiça, desenvolvimento econômico-social sustentável não excludente, bem como tecnologias de inclusão e cultura publicados em línguas estrangeiras

<sup>3</sup> Tradução Interlingual (ou tradução propriamente dita) é a “interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”, segundo conceito de Jakobson (1991[1959], p. 65).

visando à disseminação desses conhecimentos por meio da tradução interlingual, intralingual ou intersemiótica<sup>4</sup>, segundo os tipos de tradução propostos por Jakobson ([1959] 1991, p. 65). Foi nessa ação que se centrou a atuação da maior parte do voluntariado deste projeto e sobre a qual repousam as reflexões que passamos a apresentar.

### 3 A TRADUÇÃO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES CONFIÁVEIS À COMUNIDADE

A equipe do projeto “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade” recebeu, entre 26 e 31 de março de 2020, 83 inscrições de pessoas com diferentes *backgrounds* de formação, áreas acadêmicas, idades e até mesmo nacionalidades. Falantes de diferentes línguas que se voluntariaram a atuar neste projeto tinham como desafio comum a pesquisa de conteúdos sensíveis à comunidade, notadamente conteúdos das áreas de saúde, em função do contexto de emergência sanitária que, então, recém principiava. É possível afirmar que a totalidade da equipe tinha como característica (1) o domínio de, ao menos, uma segunda língua, (2) disponibilidade ou intenção de contribuir com tarefas de tradução e mediação linguística, ainda que desde a perspectiva de outras áreas de formação, (3) acesso a tecnologias da informação e (4) disponibilidade ou intenção para realizar pesquisa, seleção, leitura e reformulação de conteúdos confiáveis em áreas sensíveis à comunidade veiculados em língua diferente do português. Nesses termos, para além da tradução interlingual (entre diferentes idiomas), demandou-se à equipe atividades em tradução intralingual (dentro do mesmo idioma) a fim de disseminar informações em redes sociais e, conseqüentemente, promover a democratização de conhecimentos em tese e a princípio inacessíveis ao público amplo, seja pela produção em língua estrangeira, seja pelas características do texto científico que visa a seus próprios pares. Dito de outro modo, tratou-se de uma atividade de acessibilidade textual e terminológica, além, é claro, da curadoria de conteúdos para difusão.

A fim de viabilizar essas tarefas, foram enviados e-mails às pessoas inscritas no projeto com instruções para orientar a pesquisa de conteúdos científicos e a elaboração de textos a serem divulgados no perfil do projeto em rede social. Depois de algumas semanas com o projeto em curso, constatou-se, por meio das ferramentas disponíveis nas redes sociais, que as postagens mais visualizadas e compartilhadas eram as que continham textos curtos e diretos. Desse modo, foi proposto o modelo constante no Anexo 1. Uma das voluntárias do projeto, porém, aluna do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade, disponibilizou-se a trabalhar com imagens. Além de produzir ilustrações que pudessem se relacionar com os conteúdos científicos a serem divulgados, propôs elaborar ao final de cada semana um quadro, por ela intitulado de “A semana explicada”, em que resumia as principais descobertas científicas divulgadas na semana que findava. Esse quadro-síntese, sempre elaborado com cores fortes e contrastantes, acabou por constituir o principal *produto* do projeto, pois produzido com periodicidade definida e apresentando de forma clara e objetiva os progressos da ciência a cada semana. Além dessa participante, também uma aluna de Letras propôs alguns trabalhos com imagens, mais voltados para o humor, ao estilo dos *memes* de internet. Um deles foi elaborado sobre fotografia de um dos cachorros mais queridos do campus onde se situa o curso de Letras. Inserindo o desenho de uma máscara sobre o focinho do cachorro, escreveu, embaixo da fotografia, em letras grandes e amarelas: “usem máscara, aumigues!” Apesar de terem sido esses trabalhos com imagens os mais curtidos e compartilhados nas redes do projeto, foi na divulgação de informações conforme o modelo do Anexo 1 que se concentrou a maior parte da equipe.

### 4 O PROJETO COMO PROMOTOR DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR

Considerando as atividades desenvolvidas, percebe-se que as línguas e a capacidade de mediação de conhecimento em diferentes idiomas foi o elemento central do projeto, segundo a ótica das pessoas aceitaram participar da pesquisa formulada. Dessa forma, é de supor que uma das suas principais contribuições foi a promoção da educação linguística de participantes que, reunindo-se pela vontade de trocar conhecimentos sobre a pandemia, tiveram oportunidades significativas para participar de práticas colaborativas de aprendizagem *de e sobre* línguas e comunicação. Para Bagno e Rangel (2005, p. 63), a educação linguística é compreendida como

<sup>4</sup> Tradução Interlingual (ou tradução propriamente dita) é a “interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”, segundo conceito de Jakobson ([1959] 1991, p. 65), que a difere de outros dois tipos de tradução: a intralingual (ou reformulação), que consiste na “interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (JAKOBSON, [1959] 1991, p. 64) e a intersemiótica, “ou transmutação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKOBSON, 1991 [1959], p. 65).

“[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”.

Ainda que muitos trabalhos na área destaquem sua importância na educação básica, a proposta dos autores deixa claro que a educação linguística é um processo contínuo, que pode se estender por outras etapas de escolarização, bem como pode se dar, também, fora das instituições de educação formal.

Com relação a esse ponto, cabe questionar o espaço concedido à educação linguística no ensino superior. Se ela parece ser uma tarefa óbvia dos cursos de Letras, seu lugar e sua importância são dificilmente reconhecidos quando se trata de outros cursos, embora seja comum o lamento sobre uma crescente falta de domínio da variedade acadêmica da língua portuguesa e as dificuldades na interpretação e produção de textos por parte de estudantes. Além disso, as dificuldades na compreensão e produção de textos em língua estrangeira, notadamente o inglês, são uma crescente demanda devido à necessidade de internacionalização. Muitas vezes, a solução apresentada se restringe à oferta de cursos básicos de português, geralmente ministrados nos primeiros semestres, e comumente intitulados de “português instrumental” ou “leitura e escrita para fins acadêmicos”, dentre outros, cujo conteúdo pode ser tão variado quanto seu nome. Subjaz a isso uma noção de que as tais dificuldades encontradas na passagem do ensino médio ao ensino superior possam ser resolvidas ou satisfatoriamente sanadas com cerca de 60 horas de ensino em turmas que misturam diferentes cursos e tradições disciplinares.

Tal perspectiva do déficit já foi há muito questionada por pessoas dedicadas à pesquisa nas áreas de leitura e escrita que enfatizam os aspectos sociais de tais práticas (LEA, 2004; LEA; STREET, 2006). Assim, no que diz respeito a essas habilidades, a chegada ao ensino superior envolve não só o domínio de um novo vocabulário próprio de cada área do conhecimento, mas, também, novas formas de dizer, ou seja, gêneros discursivos específicos da esfera acadêmica e recursos semióticos que são comumente utilizados em tais textos (RUSSEL, 2009).

O fato de que cada área do conhecimento tenha suas formas de dizer próprias, que devem ser apreendidas a par com o desenvolvimento de competências ao longo do curso, significa que uma disciplina no estágio inicial de formação e com a participação de diversos cursos dificilmente vai dar conta das necessidades de ingressantes na graduação. No máximo, é possível tratar de questões relativas ao domínio da norma-padrão e introduzir alguns gêneros comuns no universo acadêmico. Isso, porém, é feito sem atentar para variações disciplinares, além da apresentação das normas que regem a formatação de trabalhos acadêmicos, cujo domínio, muitas vezes, passa a simbolizar a apropriação do discurso acadêmico. Nesse contexto, é possível supor que, conforme as diretrizes brasileiras a orientar os cursos de graduação, estudantes tenham poucas oportunidades formais de educação linguística ao longo da sua trajetória universitária, tanto na língua materna quanto em línguas adicionais.

Outra tarefa da educação linguística, conforme apontada por Bagno e Rangel (2005), seria a conscientização a respeito da diversidade linguística vivenciada no Brasil. Apesar de grandes esforços empreendidos na construção da imagem de um país monolíngue, estão presentes, ainda hoje, no território brasileiro, centenas de línguas, que contribuem para a complexificação das nossas identidades<sup>5</sup> plurais.

---

<sup>5</sup> No que tange a populações indígenas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seguindo parâmetros internacionais, usa três critérios para classificá-las como tal: a “investigação da etnia, da língua falada no domicílio e da localização geográfica” (IBGE, 2012, p. 18, o grifo é nosso). Conforme o Censo de 2010, 17,5% do total da população indígena não falava o português, percentual que aumentava para 28,8%, quando restrito à população de terras indígenas.

Para a conformação da babel brasileira, como refere Lia Wylér (2003, p. 32), contribuíram as línguas orais e de sinais dos povos originários<sup>6</sup> e as do processo de colonização / conquista europeia, além das línguas africanas<sup>7</sup>. Esse multilinguismo põe em destaque a imprescindibilidade da tradução como elemento de mediação cultural, pois é possível afirmar que, desde o século XVI, houve no Brasil “[...] um extraordinário número de línguas em confronto, o que exigiu a presença de mediadores - as línguas ou intérpretes - para que a comunicação pudesse efetivamente acontecer” (WYLER, 2003, p. 34).

Nos séculos XIX e XX, acresceram-se a esse contexto multilíngue outras línguas de imigração, como as alemãs e italianas, e, ainda mais recentemente, somaram-se línguas outras, tais como o árabe, o crioulo haitiano e o wolof<sup>8</sup>, além de um regresso da língua espanhola ao centro da relevância, trazida sobretudo da Venezuela, junto com o warao<sup>9</sup>. Conforme o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a nacionalidade com maior número de pessoas em situação de refúgio reconhecida no Brasil, entre 2011 e 2019, era a venezuelana, seguida da síria e da congoleza. Em 2019, porém, pessoas provenientes do Haiti representaram 20,1% das solicitações de refúgio no Brasil. Esse panorama linguístico foi complexificado ante a triste realidade que, no ano de 2019, ou seja, ainda antes da crise provocada pela pandemia, apontava que 1% da população mundial encontrava-se em situação de migração forçada (ACNUR, 2020). É possível que esse quadro se tenha acentuado ainda mais em face da crise desencadeada pela covid-19. Como alerta Boaventura de Sousa Santos (2020), crises como a atual tendem a vulnerabilizar ainda mais os grupos sociais mais vulneráveis: pessoas obrigadas a trabalhos precários e de rua, sem-teto ou habitantes de periferias sem habitação adequada e sem acesso a saneamento básico e a serviços públicos, especialmente as mulheres (pois socialmente incumbidas da prestação de cuidados dentro e fora das famílias e mais sujeitas a violências diversas) e as pessoas idosas ou com deficiência. Por certo, essas pessoas, quando integrantes de comunidades internadas em campos de refúgio ou indocumentadas ou deslocadas internamente estão ainda mais expostas à *cruel pedagogia do vírus* (SANTOS, 2020).

Na região de Pelotas, e no Rio Grande do Sul de modo geral, ainda não há (ou não parece haver) o devido reconhecimento da variedade linguística local. Embora sejam gaúchos 12 dos 14 municípios que cooficializaram o talian como língua de imigração italiana, conforme levantamento do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL, 2021)<sup>10</sup>, não recebem o mesmo reconhecimento as demais línguas existentes no Estado, ainda que de imigração recente. Apesar disso, é preciso recordar com Maria Stella Ferreira Levy, em seu estudo, de 1974, baseado em censos populacionais, que:

<sup>6</sup> Conforme dados obtidos no Censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seriam 274 as línguas indígenas existentes no território nacional por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Na tabela apresentada pelo IBGE, encontra-se, além de línguas orais, a língua de sinais ka'apor. Essas 274 línguas conformam apenas uma pequena parte das “centenas de línguas e dialetos, que contemporaneamente podem ser classificados em 102 grupos e três ramos linguísticos: o tupi, o macro-gê e o aruaque” (WYLER, 2003, p. 31), existentes no século XV.

<sup>7</sup> Lia Wylér (2003, p. 32-33) refere como consequência do processo de conquista a violência linguística sofrida por povos escravizados de origem africana trazidos ao Brasil após 1560, quando se proibiu a escravização de indígenas. Segundo Wylér (2003, p. 33): “A importação portuguesa seguia a política de variar o máximo possível a composição étnica e linguística de cada leva [de pessoas escravizadas], mantendo dispersos os grupos tribais nucleares de modo a evitar a unidade e insubmissão”. Ainda assim, foram adotadas línguas francas, como “o nagô e o iorubá (do grupo sudanês) na Bahia e o quimbundo ou conguês (do grupo banto) no norte e sul do Brasil” (WYLER, 2003, p. 34).

<sup>8</sup> O wolof (ou uolofe), falado na África Ocidental, é considerado a primeira língua de parcelas relevantes da comunidade senegalesa que migrou ao Brasil. No Rio Grande do Sul, o perfil de migrante senegalês que veio entre 2013 e 2015, período do estudo de Uebel (2016) em que nos baseamos, é multilíngue. A população migrante pode dominar mais de uma das línguas regionais, como soninquê, serer, fulani, maninka e diola, além do wolof, e ser hábil, mas não necessariamente proficiente, no francês, espanhol, inglês e português. É de observar, porém, que o conhecimento desses idiomas e o bom nível de instrução desses migrantes não dispensa a tradução comunitária, pois as dificuldades do acesso efetivo à cidadania são culturais, sociais e simbólicas, muito mais que linguísticas.

<sup>9</sup> De acordo com Corbera Miranda e Mori (2020, p. 1), warao é “uma língua falada por uma população originária que ocupa uma ampla extensão da região do delta do rio Orenoco, Nordeste da República Bolivariana de Venezuela e norte das guianas ocidentais”. As autoras mencionam dados do censo venezuelano de 2011 que apontam a existência de 32.000 falantes da língua warao no país. Porém, dado o contato com a sociedade venezuelana e ações de grupos religiosos nas regiões ocupadas pelo povo warao, a língua está em situação de vulnerabilidade. Conforme dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), o deslocamento forçado por conta da crise humanitária na Venezuela, desde 2014, trouxe ao Brasil cerca de 5.799 refugiados e migrantes indígenas venezuelanos, dos quais 69% são da etnia warao.

<sup>10</sup> Conforme o Ipol, em dados atualizados em 15 de fevereiro de 2021 (<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>), 6 línguas dos processos de imigração alemã e italiana foram cooficializadas em 29 municípios. No Rio Grande do Sul, o talian foi cooficializado em 12 municípios gaúchos, o pomerano em 2 e o hunsriqueano em 2.

O Rio Grande do Sul poderia ser considerado um Estado misto. Ou seja, para lá imigrou grande contingente da população européia durante o grande fluxo mas, além disso, possui uma continuidade de imigrantes sul-americanos. Essa migração sul-americana é que vai caracterizar os Estados que denominamos de "migração internacional de fronteira" e que constitui a outra subdivisão do segundo subgrupo. O Rio Grande do Sul, que teve sempre grande número de estrangeiros em sua população, tem como nacionalidade principal, até 1950, os italianos (decrecendo de 32% para 12,18% no censo de 1970) e em terceiro lugar os alemães (que crescem de 11% para 16% em 1940, decrecendo a seguir até 13,65% em 1970, quando assumem o segundo lugar). Neste censo, o Uruguai que vinha se mantendo em segundo lugar de importância desde 1920, torna-se a nacionalidade mais importante nesse Estado com 19,40%. O quarto lugar é assegurado a Polónia até 1950. Em 1970 devido a um aumento da proporção de portugueses, a Polónia apresenta-se em quinto lugar. A Rússia e Argentina alternam as próximas duas colocações através dos censos.

O município de Pelotas está localizado no entorno com números significativos de aldeias de povos tradicionais e comunidades quilombolas e com significativo número de pessoas que se autodeclararam indígenas e pretas no Censo de 2010<sup>11</sup>. Em região inicialmente habitada por povos originários (sobretudo charruas e guaranis, conforme o Instituto Socioambiental – ISA (2021) –, embora a etnia kaingang seja, também, muito presente no Rio Grande do Sul, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), Pelotas alcançou seu apogeu econômico no século XIX impulsionado por contingentes escravizados submetidos a trabalhos nas charqueadas. Desde antes disso, porém, a cidade vem recebendo influxos latinos em decorrência de sua localização na faixa de fronteira<sup>12</sup>, condição que a insere na zona de influência do "portunhol"<sup>13</sup>, que ainda tende a ser estigmatizado como uma corruptela de ambos os idiomas envolvidos<sup>14</sup>. A fronteira sul do Brasil com o Uruguai, é de notar, caracteriza-se por intenso comércio, viabilizado pelos chamados *free-shops*, que acabaram por atrair migrações árabes e, mais recentemente, de comércios chineses.

Recentemente, Pelotas vem recebendo população de migração forçada, o que levou ao desenvolvimento de mecanismos de cooperação com os demais entes da federação na promoção de políticas públicas locais voltadas a pessoas imigrantes e em situação de refúgio, além de, em 2018, contar com coletivos de população imigrante/refugiada que se relacionavam com a prefeitura e a dispor de abrigo para o acolhimento de população imigrante/refugiada<sup>15</sup>. Por ser o terceiro município mais populoso do Estado do Rio Grande do Sul e o mais populoso da mesorregião da metade sul do Rio Grande do Sul<sup>16</sup>, acaba por concentrar parte significativa dos serviços públicos essenciais disponíveis na região, constituindo-se como polo médico, cultural e educacional, mas, também, de prestação jurisdicional para pessoas hipossuficientes. Em um contexto geográfico e demográfico como esse, a tradução comunitária é estimada como sendo de extrema relevância, e isso motivou a propositura deste projeto. No entanto, a prestação de serviços de tradução / interpretação comunitária não ocorreu da forma como, a princípio, esperava-se, o que pode estar relacionado a diversas variantes, entre as quais a dificuldade de implementar mudanças na prestação de serviços públicos em tempos de caos como o gerado por uma pandemia e mediante o emprego de ferramentas de comunicação remota. Por essa razão, foi na pesquisa e reformulação de textos científicos para disseminação de informações confiáveis à comunidade local, por meio de redes sociais, que a maior parte da equipe esteve concentrada.

<sup>11</sup> Conforme dados do Censo 2010 disponíveis no SIDRA (Tabela 3175), da população total de 328.275 residentes em Pelotas em 2010, 483 pessoas se autodeclararam indígenas; 1.052, amarelas; 28.245, pardas, 35.049, pretas; 263.443, brancas. Embora o instituto não tenha questionado sobre a língua falada na residência, é possível levantar-se como hipótese que essa variedade étnica se correlacione com implicações linguísticas.

<sup>12</sup> Nos termos do art. 1º da Lei 6.634, de 1979: "É considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 Km (cento e cinqüenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, que será designada como Faixa de Fronteira".

<sup>13</sup> Utilizamos o termo sem atribuir um sentido unívoco, tampouco conotação pejorativa, cientes de que há múltiplos "portunholís", que variam conforme as situações de uso. De acordo com Sturza (2019, p. 103), pode-se identificar o "Portunhol Uruguaio, que uso aqui como renomeação do Fronterizo/Português del Uruguay; Portunhol como interação comunicativa; Portunhol como interlíngua e Portunhol Selvagem como recurso estético-linguístico. As ocorrências possibilitam desde já dizer que o Portunhol não é o mesmo em todas elas: embora tenham em comum o contato português e espanhol, os seus usos têm funções muito diferentes".

<sup>14</sup> Sturza (2019) retoma os estudos de Carvalho (2006, 2010 *apud* STURZA, 2019) para apontar a permanência de atitudes de desprestígio perante a variedade.

<sup>15</sup> Fonte: Munic IBGE 2018 – Cartograma 3 – Municípios com mecanismo de cooperação com os demais entes da federação na promoção e desenvolvimento das políticas públicas locais voltadas aos imigrantes e refugiados – 2018; Cartograma 4 – Municípios com associação e/ou coletivo da população imigrante/refugiados que se relacione com a prefeitura – 2018; Cartograma 5 – Municípios com abrigo para o acolhimento de imigrantes/refugiados – 2018.

<sup>16</sup> Conforme consulta realizada em 27 de abril de 2021 no canal Cidades@ do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama>.

Apesar de tudo isso, é possível afirmar que o projeto contribuiu para a valorização da diversidade linguística necessária para comunicar adequadamente orientações referentes à covid-19 e seus impactos pelo menos de duas formas: na busca de informações em diversas línguas e na conscientização a respeito das diferentes línguas para as quais a informação deveria ser traduzida de forma a atender as necessidades da comunidade. Além disso, implementou-se a tarefa de democratizar conteúdos científicos para a sua disseminação ao público amplo, para o que é necessário *traduzir* (dentro da própria língua materna) as formas de dizer típicas do registro científico, a fim de viabilizar a compreensão (e a consequente sensibilização para os cuidados) por parte de um público mais amplo e com menos conhecimentos específicos a respeito do assunto. Essa promoção da acessibilidade textual e terminológica, visando à democratização de conteúdos, conforma, sob a ótica das autoras e autor deste trabalho, um aspecto de extrema relevância para a educação linguística dos/as participantes. No entanto, por não envolver a transposição entre pares de línguas que norteiam a tradicional concepção de tradução, essa habilidade não foi referida pelos/as respondentes ao questionário enviado.

Considerado, pois, este projeto como uma forma de educação linguística e com base nos resultados obtidos pelo referido formulário, passa-se a apresentar, a seguir, método, resultados e discussão.

## 5 MÉTODO

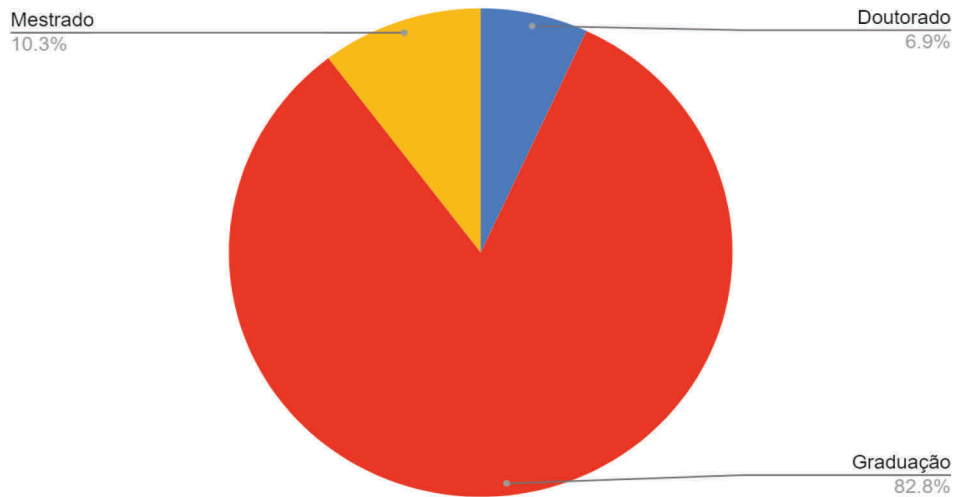
Para conhecer melhor as 83 pessoas inscritas para participação no projeto “Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade”, elaborou-se um questionário para ser enviado via *Google Forms*. As respostas possibilitaram, primeiramente, fazer um mapeamento dos perfis disponíveis para atuação no projeto e, num segundo momento, realizar uma avaliação de seu andamento, de modo a possibilitar alterar os procedimentos durante as ações. As perguntas incluídas no formulário relacionavam-se com aspectos gerais (contato, nível de ensino, área) e os seguintes aspectos linguísticos: línguas conhecidas, nível linguístico e experiências com tradução. Por fim, foi perguntado sobre as motivações para a inscrição no projeto e a contribuição desse para aprimorar o conhecimento linguístico. Essas duas perguntas são de especial relevância para este estudo, pois o foco dessa discussão é justamente a educação linguística em atividades de tradução comunitária.

É de notar, porém, que, depois de três meses de realização do projeto, somente 30 participantes (36,1%) preencheram o questionário e autorizaram o uso dos dados para a avaliação do projeto e para o presente estudo, apesar de o questionário ser sucinto e ter sido incentivada a participação. A seguir, são reportados os resultados, analisando-se os aspectos gerais da equipe de participantes e a contribuição deste projeto de tradução para a educação linguística.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

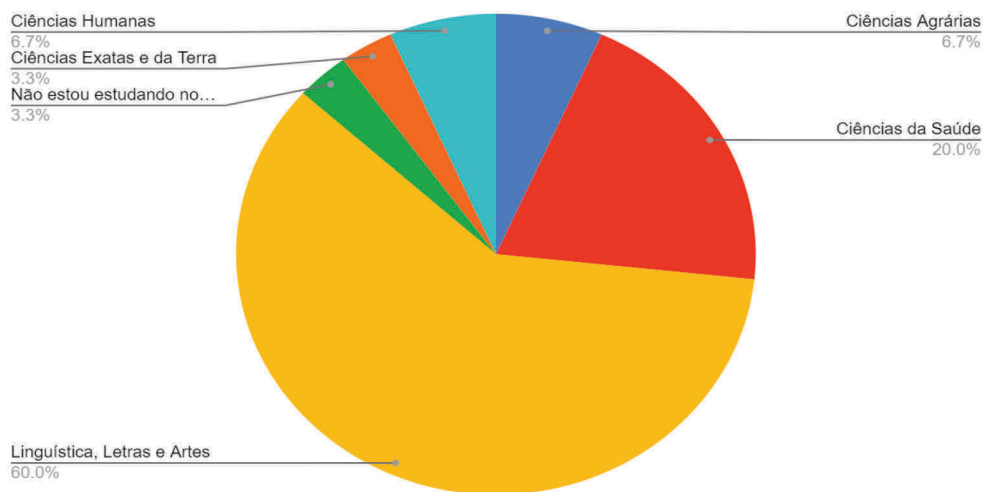
No Gráfico 1, pode-se verificar que a maioria do voluntariado era proveniente de cursos de graduação, o que pode ser parcialmente explicado pela suspensão das aulas presenciais na universidade a partir do dia 13 de março de 2020, ao passo que, na pós-graduação, não se decidiu pela suspensão / prorrogação de prazos. Entretanto, as aulas passaram a ser ofertadas na modalidade remota e em módulo concentrado (com 12, em vez das costumeiras 17 semanas) em junho de 2020, visando a não atrasar concluintes de diferentes cursos. A partir desse momento, houve uma certa desmobilização na participação em atividades não obrigatórias. Ainda assim, manteve-se a disseminação de informações relacionadas à pandemia e a outros temas correlatos<sup>17</sup> por meio de redes sociais até 31 de dezembro de 2020 (data final do projeto conforme planejamento inicial, haja vista que, quando da propositura deste projeto, não era possível estimar o prolongamento da pandemia e das restrições por ela provocadas por período superior a um ano).

<sup>17</sup> Houve uma preocupação em direcionar publicações do projeto para cuidados com saúde mental na pandemia, além de outros conteúdos, como dicas para a prática de alongamentos e exercícios, mesmo em confinamento. Ademais, levando em consideração que o Rio Grande do Sul é o Estado com maiores índices de suicídio no contexto brasileiro, foi realizada uma palestra com o Prof. Dr. Maurício Kunz, Professor de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Chefe do Setor de Psiquiatria do Hospital de Clínicas de Porto Alegre sobre prevenção ao suicídio, intitulada “Traduzir sinais; prevenir suicídios” (2020).

**Gráfico 1:** Nível de ensino dos participantes durante o andamento do projeto

Fonte: elaborada pelos autores

O Gráfico 2 mostra os percentuais de participantes do projeto por área de conhecimento. Entende-se a predominância de estudantes da área de Letras em função de que as professoras/es responsáveis pelo projeto e por sua supervisão são também desta área. Em segundo lugar, estão alunos/as da área da Saúde, que provavelmente se sentiram motivados/as a entrar no projeto por conta da temática relacionada à covid-19. Dentre as pessoas que responderam ao questionário, 3 declararam ter o português como língua não materna e serem de nacionalidade estrangeira.

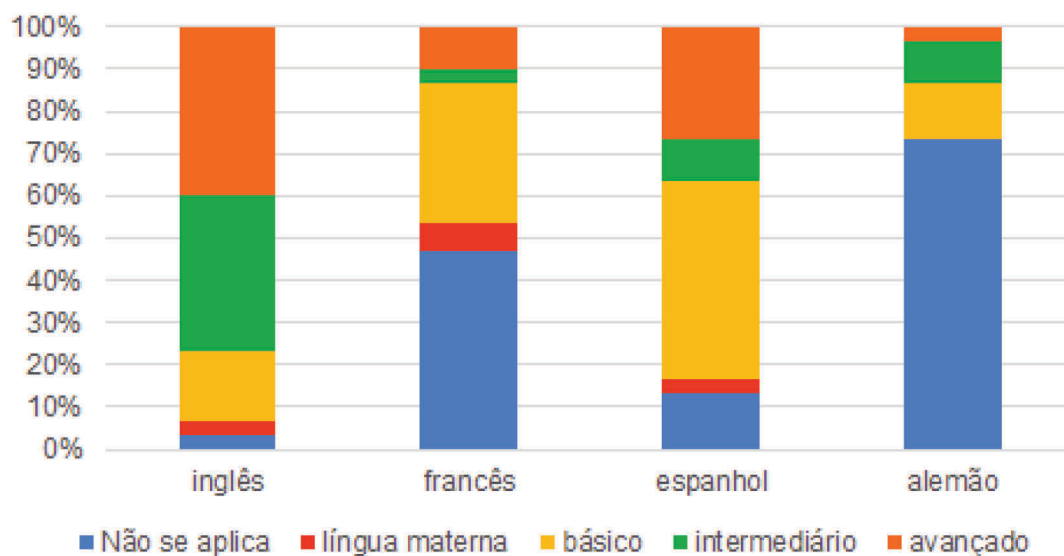
**Gráfico 2:** Área de estudo do curso durante o andamento do projeto

Fonte: elaborada pelos autores

O Gráfico 3 sintetiza o conhecimento de línguas além do português: alemão, espanhol, francês e inglês, selecionadas por serem as línguas que a UFPel oferece em nível de graduação nas licenciaturas duplas com o português, além dos bacharelados em tradução de inglês e espanhol e em redação e revisão de textos. Ressalta-se que os níveis foram autoatribuídos pelas pessoas participantes. Além disso, o questionário não permitia a segmentação por habilidades, de forma que tais respostas oferecem um panorama amplo, mas pouco detalhado, da proficiência linguística dos/as participantes. Com exceção do inglês, que contava com integrantes mais proficientes, todas as outras línguas tiveram o nível básico como o mais assinalado. As respostas para a pergunta sobre o conhecimento de outras línguas apontaram para conhecimento básico de italiano e libras, além de línguas de domínio menos frequente na nossa região, como o japonês e línguas africanas (não especificadas). As pessoas que indicaram libras como língua de

atuação eram estudantes de licenciatura em Letras, o que nos permite inferir que seu conhecimento da língua veio da disciplina presente nos currículos de cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de licenciaturas, de acordo com a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002).

**Gráfico 3:** Conhecimento de línguas autodeclarado durante o andamento do projeto



Fonte: elaborada pelos autores

Os/as participantes tiveram motivações diversas para ingressarem no projeto. A vontade de prestar voluntariado chama atenção nas respostas: “ajudar pessoas que estivessem tendo problema com a comunicação”; “ajudar a inserir imigrantes e refugiados na sociedade brasileira”. É de destacar, portanto, que integrantes do projeto tinham como intenção primordial ajudar comunidades como a surda, a de migração forçada ou voluntária, ou mesmo pessoas nascidas no território brasileiro, mas que, pelas configurações demográficas / linguísticas locais, não têm pleno domínio da língua portuguesa. Essas intenções têm relação com o objetivo de prestar mediação linguística e cultural à população falante de línguas minorizadas e/ou em situação de vulnerabilidade social, migração e refúgio. Os/as participantes também buscaram disseminar informações confiáveis e manter a comunidade informada sobre a pandemia, preocupando-se com a qualidade e veracidade das informações veiculadas na mídia e redes sociais às quais a população tem acesso.

Motivações relacionadas à educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) apareceram em 12 das 30 respostas, ou seja, os/as participantes afirmaram terem ingressado no projeto com o intuito de aperfeiçoarem os seus conhecimentos: “acrescentar conhecimento e crescer como um profissional de tradução”; “praticar a língua estrangeira”; “a maior motivação é a troca do conhecimento”; “aprender sobre o trabalho de tradução textual”. Dessa forma, é possível verificar tanto motivações de solidariedade e advindas do contexto epidemiológico excepcional quanto a busca pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas e competência tradutória (ALBIR, 2005) como atributos desejáveis à formação profissional também em estudantes de outros cursos que não os de Letras. Houve, também, participantes que afirmaram buscar o projeto pela possibilidade de trabalho coletivo e interdisciplinar e pela promoção de trocas e interações com outras pessoas em um momento em que as formas de convivência e as interações interpessoais passavam por grandes mudanças.

Em relação às contribuições do projeto no que diz respeito ao conhecimento de línguas dos participantes, foi possível constatar, nas respostas, uma gama de possibilidades, tais como: (1) melhora na escrita em português e (2) no conhecimento de outras línguas, principalmente no que diz respeito ao vocabulário, (3) aprimoramento de técnicas e da experiência de tradução, (4) melhora nas habilidades de leitura e escrita, (5) desenvolvimento de letramentos acadêmicos e/ou informacionais, e, por fim, (6) importância da interação e do *feedback*. Abaixo, desenvolvem-se as possibilidades apontadas pelo grupo participante.

O grupo respondente às questões apresentadas afirmou que o projeto foi útil em relação à melhora na escrita em português – algo apontado tanto por pessoas de nacionalidade estrangeira quanto por falantes nativos – e no conhecimento de outras línguas, especialmente em função da possibilidade de contato com textos em diferentes línguas. Isso, inclusive, pode ser observado em algumas respostas diretamente relacionadas ao aprendizado de outras línguas: “me animei e comecei a estudar italiano no Duolingo”, “já estou pensando em aprender russo”. Além disso, a publicação de textos em redes sociais e para um público amplo impulsionou a autoexigência por precisão linguística: “tenho exercitado bastante a revisão dos textos traduzidos”. Outro aspecto a se destacar nas respostas é a importância dada à terminologia e à aquisição de vocabulário relacionado à covid-19, o que por vezes demandou pesquisas, leituras e (re)formulação de mensagens em área do conhecimento diversa de seu curso de origem, a desacomodação da zona de conforto e a demonstração de importância da “precisão dos termos médicos mais técnicos” na comunicação científica.

Estreitamente relacionada à questão do vocabulário, também foram apresentadas perguntas sobre a experiência em tradução. Como afirmado anteriormente, muitas participações provinham dos cursos de Letras, tanto licenciaturas quanto bacharelados, sendo que, pela conformação curricular atual da UFPel, apenas esses têm disciplinas de tradução com teorias e exercícios para aquisição da competência tradutória ao longo da sua formação. Conforme uma resposta recebida, “[o projeto] tem me feito pensar sobre várias questões tradutórias e desafios enfrentados pelo tradutor: tempo de trabalho, ferramentas terminológicas e tecnológicas, divulgação do trabalho de tradução, etc”. Dessa forma, o projeto ofereceu a oportunidade de atuação como tradutor(a) em um momento de grande necessidade e premência, possibilitando à equipe participante, inclusive às pessoas que nunca a tinham vivenciado, experiências tradutórias reais, permitindo vislumbrar a realidade da profissão e a importância da autonomia na busca por aprimoramento profissional a partir das situações vivenciadas na prática.

Outra contribuição do projeto foi o desenvolvimento de letramentos informacionais e acadêmicos. Em primeiro lugar, a busca por informações confiáveis foi mencionada por diversos/as participantes; algumas respostas ao formulário claramente apontavam para a importância dessa habilidade em um momento em que se vive também uma infodemia<sup>18</sup>. A busca por boas fontes de informação foi também ressaltada, tendo em vista o objetivo do projeto de fornecer tais informações à comunidade, o que implica uma atitude ética na forma como se lidam com os discursos aos quais se tem acesso e aqueles que são escolhidos para se fazer reverberar. Dessa forma, as pessoas participantes necessitaram saber como julgar a confiabilidade dos materiais disponíveis sobre a covid-19, o que envolve a habilidade de identificar certas mensagens como falsas ou “desinfodêmicas”, conforme Possetti e Bontcheva (2020), em manual disponibilizado no *site* da Unesco, a fim de prevenir a propagação de falsidades sobre a pandemia e seus impactos. Em outras palavras, implica a habilidade de distinguir informações científicas das construções narrativas que mesclam terminologia e características do texto científico com opiniões pessoais ou baseadas em linguagem fortemente emotiva (como, com frequência, ocorre em relatos falsos) ou informações proposadamente mentirosas, incompletas ou descontextualizadas (como frequentemente o são os *memes* virais). Além disso, os/as participantes afirmaram que o projeto permitiu maior contato com textos de revistas científicas, como artigos.

De forma relacionada, há, também, o relato de melhora nas habilidades de leitura e escrita, de que se pode concluir que a exposição a diferentes e/ou novos gêneros discursivos (artigos científicos, textos de divulgação científica, decretos governamentais e discursos de autoridades etc.) teve um impacto nas práticas de leitura, principalmente de textos em língua estrangeira. Conforme uma das respostas recebidas, “é muito bom para se acostumar a ler artigos, que têm uma linguagem mais técnica e, portanto, são mais cansativos, e assim apenas o hábito torna mais simples o contato com esses textos”. Portanto, a situação enfrentada pelo grupo participante na pandemia e no projeto possibilitou a incorporação de outros gêneros ao seu repertório de forma significativa. Como exemplo, uma pessoa respondeu: “estou conseguindo usar de forma prática a leitura de artigos relacionados ao meu curso, aprimorando o meu aprendizado”. De maneira mais específica, houve, também, uma menção à importância da linguagem escrita formal e da ortografia correta. É possível especular que os/as participantes possam ter valorizado esses aspectos em decorrência da

<sup>18</sup> A Organização Pan-Americana da Saúde (2020) define a infodemia como “um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus”.

publicação dos textos traduzidos em canais de comunicação do projeto no perfil do *Facebook* e *site* do projeto. Assim, ter interlocutores/as reais em uma situação de comunicação concreta levou a que alunos/as se preocupassem mais com aspectos formais da linguagem escrita.

Por fim, algumas pessoas mencionaram a importância das trocas e do *feedback* na construção do conhecimento relativo ao projeto – “na troca de conhecimento com os outros (quando mando um resumo, o *feedback* que se faz depois)” – o que pode ter sido particularmente importante em um momento de bruscas alterações nas formas de contato, interação e aprendizagem, provocadas pela necessidade de distanciamento social.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou relatar a experiência de um projeto desenvolvido na UFPel, cujo objetivo principal era ofertar atividades complementares visando à tradução para a comunidade (especialmente à comunidade local), mas que acabou por contribuir para a educação linguística dos/as participantes, conforme constatou-se ao longo de seu desenvolvimento e se confirmou por meio de questionário. Esse consistiu em formulário (*Google forms*) elaborado pelo/as autor/as deste texto, atuantes na supervisão de equipes vinculadas ao projeto, e enviado às pessoas participantes. Verificou-se nas respostas aos questionários que a participação neste projeto possibilitou a conscientização a respeito da diversidade linguística, em especial quanto à diversidade de línguas faladas na região (e que impõem a necessidade de atendimento multilíngue nos serviços públicos e de atendimento ao público). Constatou-se, portanto, uma sensibilização quanto à necessidade de acesso à informação por populações em situação de migração, seja voluntária ou forçada (especialmente falantes de espanhol), de comunidades internas falantes de línguas minorizadas (como línguas de imigração alemã, bastante presentes em município do entorno<sup>19</sup>) e nas línguas dos povos originários presentes na região, para além das pessoas com deficiência, tais como pessoas surdas e ensurdecidas<sup>20</sup> e pessoas cegas<sup>21</sup> e de baixa visão. Além disso, evidenciou-se a importância do conhecimento de línguas (estrangeiras) para o acesso a e disseminação de informações a respeito da covid-19 que não estariam disponíveis em português de outra maneira. Trata-se, aqui, de um dos aspectos mais elementares relacionados ao conhecimento linguístico: o de possibilitar a descoberta de outros conteúdos e pontos de vista, o que, especialmente no período da pandemia, tem sido crucial.

Conforme apontamos anteriormente, foi possível constatar um cuidado dos/as participantes na seleção de informações confiáveis, dado o impacto da sua divulgação na comunidade. Além disso, houve contato com gêneros discursivos novos, tanto na recepção quanto na produção, bem como trabalhou-se com a capacidade de transposição de conteúdo em linguagem científica para um público leigo, contribuindo para o desenvolvimento de letramentos informacionais e acadêmicos ou de tradução para a acessibilidade. Acredita-se que, nesse sentido, o projeto cumpriu uma função social importante, pois permitiu ao grupo atuante concluir, ainda que com palavras e modos de expressar outros, que “letrar não é simplesmente ‘ensinar a ler e a escrever’, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69).

<sup>19</sup> São Lourenço do Sul e Canguçu, dois municípios limítrofes a Pelotas, têm o pomerano como língua cooficial do Município, conforme levantamento do Ipol (2021).

<sup>20</sup> Conforme a Pesquisa Nacional de Saúde, levada a campo pelo IBGE em 2013, no total da população brasileira, “0,9% adquiriu a deficiência auditiva por doença ou acidente e 0,2% a possuía desde o nascimento” (f. 27). A tradução acessível voltada a pessoas com surdez adquirida e que com frequência não conhecem libras é ainda pouco estudada no Brasil. É de notar, também, que, embora uma Pesquisa Nacional de Saúde tenha sido empreendida em 2019, os módulos referentes a pessoas com deficiência, plano de saúde, e exposição a violência “passaram por reformulações”, conforme explica a publicação que traz nos créditos os Ministros da Saúde, Eduardo Pazuello, e da Economia, Paulo Guedes, entre outros integrantes do governo que influenciaram na definição de questões a serem investigadas (IBGE, 2019, f. 11). Não foram encontrados dados oficiais mais recentes sobre esses três aspectos “reformulados”.

<sup>21</sup> Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2013), a deficiência visual é a mais prevalente na população brasileira. Sem distinguir entre pessoas cegas e com baixa visão, a pesquisa apontou que 3,6% da população brasileira apresenta “cegueira de ambos os olhos, cegueira de um olho e visão reduzida do outro, cegueira de um olho e visão normal do outro ou baixa visão de ambos os olhos” (f. 28), das quais 0,4% convivem com a deficiência desde o nascimento. Considerando-se que essa deficiência abarca 11,5% da população com 60 anos de idade ou mais (justamente o grupo considerado de risco por infecção por covid-19), merecem estudos futuros as formas como a informação para o cuidado e a prevenção circulou entre esses grupos durante a pandemia.

Embora o projeto não tenha implementado ações que se possam caracterizar como de tradução comunitária de fato, como discutido ao longo do artigo, é possível afirmar que uma das suas contribuições mais evidentes refere-se às potencialidades da tradução para a educação linguística. Como Romanelli (2009) defende, a tradução seria considerada a quinta habilidade linguística, devendo ser desenvolvida em língua estrangeira juntamente com a compreensão auditiva e leitora e a produção oral e escrita. O uso da tradução na educação linguística contrapõe teorias de aprendizagem de segunda língua pautadas no monolinguismo e, segundo o autor, se usada de forma adequada e parcimoniosa, motiva os/as estudantes, favorece o desenvolvimento da autonomia e da competência metalinguística.

Ademais, a participação em um projeto que visa à aplicação das habilidades linguísticas em ações concretas baseadas em textos reais e visando ao benefício da sociedade, fez com que os/as alunos/as refletissem e pesquisassem sobre essa comunidade à qual a sua atividade se destinava. Com isso, promoveu-se a cidadania e um olhar mais cuidadoso à sociedade e às suas vulnerabilidades várias, que são sociais, jurídicas e econômicas, mas, também, linguísticas e cognitivas, e que, portanto, demandam esforços tradutórios, seja entre línguas, seja dentro de uma mesma língua. A partir da conscientização da diversidade de línguas e culturas existentes na região, espera-se que este projeto tenha motivado estudantes a refletir sobre a comunicação voltada às parcelas mais vulneráveis da sociedade monolíngue e sobre formas de democratizar o acesso a conhecimentos que deveriam ser de todos/as. Busca-se, portanto, o reconhecimento do direito a compreender e a ser compreendido/a, de comunicar e a ser ouvido/a como um direito fundamental e, nesses termos, extensível à totalidade das pessoas, sejam quais sejam suas características demográficas e/ou de linguagem. Em outras palavras, busca-se que a universidade amplie sua oferta de atividades extensionistas e planeje novas formas de comunicar, de fazer pesquisa e de reassumir o protagonismo na disseminação de informações e cultura à comunidade, para muito além dos conteúdos relacionados à saúde e mesmo deste contexto de pandemia. Como alerta Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 29), muito da crise atual deve-se à “proletarização produtivista dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários”, que tem início quando a universidade insere-se na lógica de mercado e nos critérios de rentabilidade do “capital social”.

Portanto, tão pronto haja condições de segurança epidemiológica e de capacitação de equipes para a implementação efetiva da oferta de serviços de tradução comunitária, pretende-se retomar este projeto e com ainda mais ânimo. Para a necessária capacitação de equipes para atuação em uma área da tradução de interesse relativamente novo no Brasil, é fundamental a atuação interdisciplinar e interinstitucional. Com relação a esse aspecto, refere-se à atuação decidida do grupo Mobilang, que, agrupando pessoas de diversas regiões geográficas, com diferentes *backgrounds* e usuárias de distintas línguas, tem atuado em prol da formação de um banco de intérpretes, para o que começou a oferecer um curso gratuito de formação de pessoas habilitadas a atuar com a interpretação comunitária. Um dos objetivos desse banco é de promover o acesso à justiça e às demandas da comunidade migrante e, em especial, em situação de refúgio, assistida pela Defensoria Pública da União, instituição com a qual o Mobilang tem parceria firmada. Nesse interregno, espera-se que possa avançar na tramitação o Projeto de Lei nº 5.182/2020 (SENADO FEDERAL, 2020), de iniciativa do senador Paulo Paim, que busca instituir a obrigatoriedade de tradutores e intérpretes comunitários em instituições públicas.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. *Dados sobre refúgio no Brasil*. ACNUR, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ACNUR. *Relatório global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade*. ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ACNUR. *Atuação do ACNUR junto às redes locais em apoio à população indígena warao no sudeste e sul do Brasil: boas práticas e lições aprendidas*. ACNUR, 2021. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210531\\_ACNUR\\_RelatorioWarao.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/210531_ACNUR_RelatorioWarao.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

ALBIR, A. H. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A., MAGALHÃES, C., ALVES, F. (org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Rev. bras. linguist. apl.*, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10436*, de 24 de abril de 2002, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 6.634*, de 2 de maio de 1979, que “dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6634.htm). Acesso em: 27 abr. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Taylor and Francis Group, 2000.

CORBERA MORI, A.; MIRANDA, C. C. O contato warao-espanhol: considerações sobre o processo de aculturação lexical da língua nativa do delta do Orenoco. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas – SP*, v. 20, n. 00, p. e020010, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8661196>. Acesso em: 14 nov. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Perfil dos municípios brasileiros: 2018*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. *O Brasil indígena* (folder). IBGE, 2021. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

IBGE. *Pesquisa nacional de saúde – 2019: atenção primária à saúde e informações antropométricas*. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. *Pesquisa nacional de saúde – 2013: ciclos de vida – Brasil e grandes regiões*. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. IBGE, Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

IPOL. Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros. IPOL, 2021. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ISA. *Quadro geral dos povos*. ISA, 2021. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acesso em: 30 abr. 2021.

JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

LEA, M. Academic Literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, [s.l.], v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, [s.l.], v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEVY, M. S. F. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Saúde Pública, v. 8, p. 49-90, jun. 1974.

MOBILANG. 2021. Disponível em: <http://www.mobilang.unb.br>. Acesso em: 30 abr. 2021.

OPAS. *Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19*. Iris, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054?locale-attribute=pt>. Acesso em 29 abr. 2021.

ORIGUELA, D. A. Interpretação comunitária, direitos humanos e assistência social: proposta de política pública no contexto brasileiro. *TradTerm*, São Paulo, v. 23, p. 225-240, set./2014.

POSETTI, J.; BONTCHEVA, K. *Desinfodemic: deciphering COVID-19 disinformation*. Unesco, 2020. Disponível em: [https://en.unesco.org/sites/default/files/desinfodemic\\_deciphering\\_covid19\\_disinformation.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/desinfodemic_deciphering_covid19_disinformation.pdf) Acesso em: 27 mar. 2021.

RECUERO, R.; SOARES, F.; ZAGO, G. Polarização, Hiperpartidarismo e Câmaras de Eco: como circula a desinformação sobre covid-19 no twitter. *Revista Contracampo*, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 0-0, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/45611>. Acesso em: 28 out. 2021

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

RUSSEL, D. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade. [Entrevista concedida a Flávia Brocchetto Ramos e Vânia Marta Espeiorin]. *Conjecturas*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 241-247, 2009.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 5182, de 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145443>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SOARES, F. B.; RECUERO, R.; VOLCAN, T.; FAGUNDES, G.; SODRÉ, G. Desinformação sobre o Covid-19 no WhatsApp: a pandemia enquadrada como debate político. *Ciência da Informação em Revista*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 74-94, 2021. DOI: 10.28998/cirev.2021v8n1e. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/11246>. Acesso em: 28 out. 2021.

SPOLSKY, B. *Language Management*. New York: Cambridge University Press, 2009.

STURZA, E. 'Portunhol': língua, história e política. *Gragoatá*, [s.l.], v. 24, n. 48, p. 95-116, 2019.

TRANSLATORS WITHOUT BORDERS [TWB]. *TWB glossary for COVID-19*, 2020. Disponível em: <https://translatorswithoutborders.org/twb-glossary-for-covid-19>. Acesso em: 27 abr. 2021.

TRADUZIR sinais, prevenir suicídios – palestra com dr. Maurício Kunz. [S.l.]. Tradução comunitária, 2020. 1 vídeo (01h41min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RCKxy1ePP\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=RCKxy1ePP_4). Acesso em: 30 jan. 2022.

UEBEL, R. R. G. Panorama e perfil da imigração senegalesa no Rio Grande do Sul no início do século XXI. *Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 28, p. 56-77, set. 2016.

UFPel. *Tradução, mediação linguística e disseminação de informações à comunidade*, 2020. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u2574>. Acesso em 30 jan. 2022.

UFPel. Boletins diários do Comitê UFPel Covid-19. Disponíveis em: <https://wp.ufpel.edu.br/covid19/boletim-diario/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

UFPel. Política Linguística da UFPel. Resolução nº 01/2020 do COCEPE, de 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/cocepe/resolucoes/2020-2/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

WYLER, L. *Língua, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.



Recebido em 02/05/2021. Aceito em 17/11/2021.

**ANEXO A – INSTRUÇÕES PARA OS PARTICIPANTES DO PROJETO**

1) Vamos evitar conteúdo de opinião, sites de notícias e matérias jornalísticas (salvo quando seja esta a única fonte em que circulou a notícia); (2) Vamos priorizar conteúdo de revistas científicas com credibilidade no campo, de instituições que estão atuando no combate à pandemia e divulgação de normas que possam instruir ou aprimorar procedimentos na nossa comunidade; (3) O conteúdo deve ser sintético, enviado no corpo do e-mail (não anexo), com o link para conferência do material, e seguindo a seguinte estrutura sempre:

TÍTULO - INFORMATIVO, CURTO E EM CAIXA ALTA

Conteúdo em português (exceções serão admitidas apenas quando voltadas a comunidades de migrantes e mesmo neste caso deve observar as demais regras) preferentemente em um parágrafo ou o mais sintético possível. Usar linguagem compreensível ao público amplo, dar preferência a frases na ordem direta. Explicar que novidades traz a pesquisa e como ela pode impactar a vida da nossa comunidade (benefícios ou malefícios). Se necessário, encerrar com um alerta ou sugestões.

Fonte da publicação (acompanhada do link para conferência): \_\_\_\_\_

Data da publicação: \_\_\_\_\_

Autores: \_\_\_\_\_

Pesquisa e redação feita por: Nome de vocês - Curso - \_\_\_\_\_

Obs.: Caso seja inviável informar link (por ser matéria de conteúdo fechado), enviá-la como anexo (apenas nesta hipótese!) para conferência e informar, ao final da postagem, dados da publicação conforme normas técnicas.

# TRADUÇÃO DOS TERMOS SOBRE CORONAVÍRUS/COVID-19: PROBLEMAS E DESAFIOS

TRADUCCIÓN DE TÉRMINOS SOBRE EL CORONAVIRUS/COVID-19: PROBLEMAS Y  
DESAFÍOS

TRANSLATION OF CORONAVIRUS/COVID-19 TERMS: ISSUES AND CHALLENGES

David Alberto Seth Langa\*

Universidade Eduardo Mondlane | Moçambique

RESUMO: O presente artigo visa estudar as mensagens sobre o novo coronavírus (doravante coronavírus) difundidas através da rádio em línguas locais, nomeadamente: *Rhonga* e *Changana*, no Posto administrativo da Machava, Província de Maputo e Município da Matola. Constitui objetivo principal do estudo avaliar a eficiência comunicativa da(s) traduções das mensagens áudio sobre a coronavírus/Covid 19 difundidas em Línguas Bantu (LB) e tem como objetivos específicos, (i) Aferir se as mensagens traduzidas de Língua Portuguesa (LP) para as LB, contribuem ou não para a mudança de comportamento do público ouvinte, bem como (ii) analisar se as mensagens traduzidas para as LB são equivalentes e apropriadas, do ponto de vista do seu conteúdo, com as expressas em LP. Os dados analisados apontam que apesar de ter havido uma disponibilização de mensagens sobre o coronavírus/Covid 19 pelo Ministério de Saúde (MISAU) e seus parceiros, as mesmas não foram devidamente “empacotadas” e “entregues” aos usuários das línguas locais em alusão, razão pela qual o treinamento linguístico e a criação, no país, de uma agência multidisciplinar para atender a questões dessa natureza seja imperioso.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Coronavírus. Português. Línguas locais. Comunicação.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo estudiar los mensajes sobre el nuevo coronavirus (en adelante coronavirus) transmitidos por la radio en los idiomas locales, a saber: *Rhonga* y *Changana*, en el Puesto Administrativo de Machava, provincia de Maputo y municipio de Matola. El objetivo principal del estudio es evaluar la eficiencia comunicativa de la(s) traducción(es) de los mensajes de audio sobre el coronavirus / Covid 19 emitidos en Lenguas Bantú (LB). Sus objetivos específicos son: (i) determinar si los mensajes traducidos del portugués (LP) para las Lenguas Bantú (LB), contribuyen o no a cambiar el comportamiento del público

---

\* Doutor em Linguística (2012), docente e pesquisador da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. As suas áreas de pesquisa incluem Linguística Descritiva das Línguas Bantu, etnografia de comunicação e sociolinguística. E-mails: david.a.langa@uem.ac.mz ou daslanga@gmail.com.

que escucha, así como (ii) analizar si los mensajes traducidos a las Lenguas Bantú son equivalentes y apropiados, desde el punto de vista de su contenido, con los expresados en LP. Los datos analizados muestran que a pesar de la disponibilidad de mensajes sobre coronavirus / Covid 19 por parte del Ministerio de Salud (MISAU) y sus socios, estos no fueron debidamente "empacutados" y "entregados" a los usuarios de los idiomas locales en cuestión. Por eso es crucial la formación en idiomas y la creación, en el país, de una agencia multidisciplinar para abordar temas de esta naturaleza.

PALABRAS CLAVE: Traducción. Coronavirus. Portugués. Idiomas locales. Comunicación.

ABSTRACT: The present paper aims to study the messages about new coronavirus (henceforth coronavirus) broadcasted in local languages, namely *Rhonga* and *Changana*, at Machava Administrative Post in Maputo province, Matola Municipality. The main goal of the paper is to evaluate the communicative effectiveness of the audio messages about coronavirus/Covid 19 broadcasted in Bantu Languages (BL) translations. The specific objectives are, (i) to assess whether the messages translated from Portuguese to BL contribute or not to change of behavior of the listening audience and (ii) to analyse whether the messages translated to BL are equivalent and suitable, in the point of view of their contents, with the one expressed in Portuguese. The analyzed data points out that although there has been an availability of messages about coronavirus/Covid-19 by the Ministry of Health (MISAU) and their partners, the messages were not suitably "packed" and "delivered" to the users of the local language (*Rhonga* and *Changana*), reason why a linguistic training and the creation, in the country, of a multidisciplinary agency to attend to these issues is imperative.

KEYWORDS: Translation. Coronavirus. Portuguese. Local languages. Communication.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa estudar as mensagens sobre o Coronavírus difundidas através da rádio em línguas locais, nomeadamente: *rhonga* e *changana*, no posto administrativo da Machava, província de Maputo, município da Matola. Constitui objetivo principal do presente estudo avaliar a eficiência comunicativa da(s) tradução(ões) das mensagens de áudio sobre o Coronavírus/Covid-19 em uso na Rádio Moçambique (RM), Delegação de Maputo e tem como objetivos específicos, (i) aferir se as mensagens traduzidas de Língua Portuguesa (LP) para as Línguas Bantu (LBs) contribuem ou não para a mudança de comportamento do público ouvinte, bem como (ii) analisar se mensagens traduzidas para as LBs são equivalentes e apropriadas, do ponto de vista do seu conteúdo, com as expressas em LP. O texto argumenta que, apesar de ter havido um esforço na disponibilização de mensagens sobre o Coronavírus/Covid-19 pelo Ministério de Saúde (MISAU) e seus parceiros, elas não foram devidamente "empacotadas" e "entregues" aos usuários das línguas locais por razões de pouco treinamento linguístico dos diversos atores sobre o novo vírus e a doença que assolava o mundo pandêmico.

Devido à rapidez com que o vírus se espalhou pelo mundo, pode se considerar que os primeiros países a serem assolados e com maior gravidade desde dezembro de 2019 – como o caso da China, EUA, Brasil, Portugal, Itália, Espanha – não tiveram o tempo necessário para se precaverem e protegerem suas populações, fato que não aconteceu em Moçambique. Neste país, o vírus foi diagnosticado pela primeira vez em março de 2020, e, na sequência, o presidente da República decretou o primeiro Estado de Emergência (Decreto nº 11/2020 de 30 de março; Lei nº 1/2020 de 31 de março), que foi seguido pelo segundo Estado de Emergência, antes de ser decretado o Estado de Calamidade Pública (Decreto nº 7/2021 de 5 de março), que vigora até os dias que correm. Desde abril até este momento, várias iniciativas tomaram lugar: músicos, artistas, *spots* publicitários sobre as medidas a tomar para evitar a infecção pelo Coronavírus. Nota-se que, no segundo decreto presidencial de Estado de Emergência, o presidente destacou que as mensagens deveriam ser passadas também em línguas locais de forma a garantir que houvesse a abrangência da diversidade linguística da população moçambicana.

Diferentemente de outros países, para Moçambique, uma campanha de sensibilização das pessoas era crucial para se precaverem do vírus, o que foi feito através de publicidades, de cartazes, de audiovisuais etc., em que a língua desempenha um fator preponderante na comunicação. É válido notar que o presente estudo foca-se apenas nas mensagens veiculadas nas línguas locais, especificamente nas faladas no local de estudo: *rhonga* e *changana*.

Na página oficial do Ministério de Saúde (MISAU, 2020), encontram-se depositados 14 materiais informativos sobre o Coronavírus, entre cartazes, brochuras e manuais. Esses materiais estão todos escritos em português, num país em que a maior parte da sua população (83,7%) se comunica nas diversas línguas moçambicanas, segundo os dados do Censo de 2017 (INE, 2019). Importa realçar que, em Moçambique, o valor médio de utilizadores de internet era de 3,47%, tendo o valor máximo de 17,52% no período de 1990 a 2019, segundo informações do Banco Mundial, sendo que 0,1% usou a internet nos últimos 3 meses de 2017 (INE, 2019), numa população total do país de 30.832.244 (INE, 2019).

Apesar de o MISAU ter organizado toda a informação útil relacionada com o Coronavírus no seu *website*, o fato de a ter colocado exclusivamente em Língua Portuguesa deixa de lado o grosso da população moçambicana falante das suas línguas nativas, num país em que a língua portuguesa continua a ser uma barreira de acesso de bens. Talvez seja por essa limitante que tem o *website* do MISAU que se apostou no uso das línguas locais na Televisão de Moçambique (TVM) e na Rádio Moçambique (RM) e em suas delegações que emitem em línguas locais. O presente artigo foca-se na zona sul, província de Maputo, onde a RM faz transmissões nas línguas *rhonga* e *changana*. O artigo se estrutura da seguinte maneira: em um primeiro momento, é realizada uma introdução, contextualizando quem o lê; após, na seção 2, é apresentado, de forma panorâmica, Moçambique, seguida dos pressupostos teóricos na seção 3. A seguir, é contextualizada a metodologia na seção 4, explicando todos os procedimentos adotados na pesquisa. Os resultados são discutidos e analisados na seção 5, estando, na sequência, as considerações finais.

## 2 APRESENTAÇÃO PANORÂMICA DE MOÇAMBIQUE

Nesta secção, apresenta-se o panorama linguístico, que inclui a situação linguística do país, suas políticas linguísticas e de tradução. Apesar de Moçambique ter uma alta diversidade linguística e cultural, o país não tem uma política linguística claramente definida, nem mesmo uma política de tradução, conforme se apresenta nas subsecções que se seguem.

### 2.1 SITUAÇÃO LINGUÍSTICA EM MOÇAMBIQUE

A população total de Moçambique é de 30.832.244 (INE, 2019), dos quais 22.243.373 têm 5 ou mais anos de idade. Estes últimos, aliás, são os que entram nas estatísticas como os que afirmam falar as línguas que se apresentam na Tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição de línguas faladas por população de 5 ou mais anos de idade

Nº	Línguas	Falantes 2017	%	Províncias
01	Makhuwa	5.866.643	26,4	Cabo Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
02	Português	3.709.868	16,7	Todas as províncias do país
03	Changana	1.926.879	8,7	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
04	Sena	1.586.703	7,1	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
05	Lomwe	1.606.600	7,2	Nampula, Niassa, Zambézia
06	Nyanja	1.532.411	6,9	Niassa, Tete, Zambézia
07	Chuwabu	1.060.852	4,8	Nampula, Sofala, Zambézia
08	Ndau	840.946	3,8	Manica, Sofala
09	Tshwa	841.643	3,8	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala

Nº	Línguas	Falantes 2017	%	Províncias
10	Nyungwe	504.555	2,3	Manica, Tete
11	Yaawo	454.185	2,0	Cabo Delgado, Niassa
12	Copi	336.020	1,5	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
13	Makonde	327.224	1,5	Cabo Delgado
14	Tewe	263.324	1,2	Manica
15	Rhonga	58.486	0,3	Gaza, Maputo, Cidade de Maputo, Inhambane
16	Tonga	187.646	0,8	Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
17	Manyika	202.763	0,9	Manica
18	Cibalke	130.075	0,6	Manica
19	Mwani	90.432	0,4	Cabo Delgado
20	Koti	66.810	0,3	Nampula
22	Swahili	37.484	0,2	Cabo Delgado
24	Outras LM	321.007	1,4	Todas as províncias
25	Mudo	11.669	0,1	Todas as províncias
	Total	22.243.373	100	Todas as províncias

Fonte: INE (2019)

Como se pode depreender, a grande maioria das LBs são utilizadas por menos de 5% de falantes, o que as põe em perigo de extinção se medidas conducentes à sua vitalidade não forem tomadas a curto termo no país (cf. SITOE, 2014; BATIBO, 2012).

Apesar desta complexidade linguística de Moçambique e a sua relação oficial com o Estado, decorrem políticas e práticas linguísticas no país, como é o caso da educação bilingue e o fomento do uso das línguas moçambicanas em meios de comunicação social (rádio e televisão).

Sobre a educação bilíngue em Moçambique, o número de escolas que implementaram o ensino bilingue no país cresceu de 14, em 2003, para 3.161 em 2020. O número de professores cresceu de 14, em 2003, para 10.812 em 2020. O número de alunos passou de 700, em 2003, para 683.607 em 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2020). Apesar de haver uma evolução na implementação dessa modalidade, o crescimento do número de matriculados constitui apenas 10,7% dos alunos matriculados do ensino primário (6.368.196) em 2020. Esse dado é indicador da mudança de paradigma na educação, passando-se de uma educação em que o português era imposto aos moçambicanos através da escolarização (CHIMBUTANE, 2011), seguindo-se, assim, o modelo de educação assimilacionista da ideologia colonial, que condicionava a Língua Portuguesa como o único veículo da civilização dos nativos (FIRMINO, 2002), para uma educação bilingue em que as línguas maternas (diferentes do português) são veículo de educação dos moçambicanos. Isso acontece em conformidade com a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação, a qual preconiza a lecionação do ensino primário em duas modalidades

(monolíngue e bilingue), garantindo-se, assim, a equidade no acesso, na participação e na retenção escolar das crianças no sistema educacional.

Além do uso das línguas locais na educação bilingue, nas ONGs, nos cultos religiosos e no contexto familiar, pode-se mencionar o papel dos meios de comunicação – rádios e TVs – na promoção e na valorização das LBs, atuando como uma forma de política linguística. A RM, por exemplo, definiu, na sua política, o uso de LB, tendo-se organizado em dois grandes vetores, uma de emissão nacional com o uso do português e outro de emissão nas províncias em línguas locais (NGUNGA, 2011; VETERANO, 2011). De uma forma geral, a RM usa 19 línguas<sup>1</sup> nas suas emissões (NDAPASSOA; BALANGO, 2015; FIRMINO; NDAPASSOA, 2019). Portanto, o uso das LBs é indispensável para a comunicação da grande maioria das pessoas que compõem a população moçambicana, visto ser esta a língua materna delas e algumas têm o português como língua segunda ou mesmo estrangeira.

## 2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA DE MOÇAMBIQUE

De uma forma geral, apesar de os países da África subsaariana terem adotado as línguas europeias como as principais (inglês, francês e português), a grande maioria dos africanos se comunicam nas suas línguas nativas (MITI, 2008). Ao assim proceder, os países africanos, sistematicamente, violam os direitos linguísticos, sobretudo, no número 1 do artigo terceiro<sup>2</sup>, que, dentre outros, postula o direito de uso de língua [materna] em privado e em público.

Moçambique ainda não tem uma política linguística claramente definida, porém o prestígio associado à LP é incontestável (LOPES, 1997, p.23):

Os moçambicanos que falam a língua portuguesa adquiriram através desta língua um poder sem precedentes no que se refere à mobilidade e ascensão social. Por força de acidentes políticos e económicos da história, o Português assumiu a hegemonia linguística, em detrimento dos falantes exclusivos das línguas bantu ou principalmente de língua bantu.

Como se depreende a partir do excerto acima, “[...] o Estado promove o Português como língua de unidade e língua franca a nível nacional” (LOPES, 2004, p. 53), pois, do ponto de vista legal, a Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004) é inequívoca em relação ao uso da LP no país, ao afirmar, no seu artigo décimo, sobre a língua oficial que “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”. Em relação às LBs faladas no território (línguas nacionais), o artigo nono da Constituição da República de Moçambique diz que “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (MOÇAMBIQUE, 2004).

A redação do artigo nono em alusão é esvaziado em termos da especificação dos nomes das línguas nacionais, o que confere o estatuto baixo destas línguas em comparação com o português, língua oficial (LANGA, 2019b). Esse vazio abre espaço para diferentes designações das línguas nacionais, bem como para o relativo desconhecimento delas e dos locais onde são faladas, visto que Moçambique carece de um levantamento linguístico exaustivo das suas línguas, acrescido ao fato de a fronteira entre língua e dialeto não estar muito clara em Moçambique, como em África no geral (cf. BATIBO, 2012). A falta de uma Política Linguística (PL) clara associada ao estatuto L (língua de baixo prestígio) das LBs em comparação com a LP faz com que haja suspeitas fortes do fenómeno de mudança linguística para a LP (ROMAIN, 1995; GONÇALVES *et al.*, 2019; LANGA, 2019a).

<sup>1</sup> De uma forma geral, a RM usa 19 línguas nas suas emissões (NDAPASSOA; BALANGO, 2015; FIRMINO; NDAPASSOA, 2019), distribuídas por regiões, a saber: (i) zona norte, *Kimwani, Shimakonde, Emakhuwa, Ciyawo, Elomwe, Cinyanja e Swahili*; (ii) zona central, *Cindau, Cisena, Cinyungwe, Cibarwe, Ciutee, Cimanyika e Echuwabu*; e (iii) zona sul, *Cicopi, Citshwa, Gitonga, Xichangana e Xirhonga*.

<sup>2</sup> Essa declaração considera que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes direitos individuais inalienáveis: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito de manter e desenvolver a própria cultura; e todos os outros direitos de caráter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais da mesma data (UNESCO, (s/d) Tradução de Wanda Ramos).

### 2.3 POLÍTICA DE TRADUÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, não se fala ainda de política de tradução. A ausência de uma política linguística explícita, como anteriormente se referiu, entra em contradição com o pressuposto segundo o qual “[...] não há política linguística, sem uma política de tradução<sup>3</sup> [...]” em sociedades multilíngues, os estados não podem permanecer neutros em relação à tradução” (MEYLAERTS, 2011, p. 744 *apud* MEYLAERTS, 2018, p. 2). A diversidade linguística e cultural de Moçambique requer, necessariamente, uma política clara de tradução de forma a evitar o que atualmente existe, que são iniciativas dispersas, mas não institucionalizadas de tradução. Nota-se o grupo Bantu Moçambique, uma organização composta, na sua maioria, por estudantes graduados do curso de Ensino de Línguas Bantu-UEM (curso universitário relativamente jovem, com cerca de 15 anos) que realizam trabalhos visando à tradução de/para as diversas LBs. Na realização do IV Seminário sobre a Padronização das Línguas Moçambicanas, em 2018, definiu-se, como um dos objetivos, criar um *board* (ou agência) que lide com questões de língua (incluindo as LBs e a LP), que seria a entidade de consulta credível para assuntos de língua, porém isso ainda não aconteceu. É urgente que Moçambique tenha um órgão desse tipo, mesmo porque, já desde a segunda metade do ano 2000, criou-se o Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique (INGEMO), aprovado através da Resolução nº 08//2010, para lidar com a toponímia de Moçambique. Mesmo assim, nota-se a necessidade de criação de uma agência que lide com propriedade sobre a atribuição dos nomes e, no caso vertente, para lidar com assuntos sobre a terminologia linguística, bem como a escrita das LBs.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Sendo o material informativo sobre o Coronavírus produzido e disponibilizado em português, conforme o *website* do MISAU, principal fonte do presente estudo, a produção do material informativo em línguas locais passa, necessariamente, pelo processo de tradução. Sobre essa matéria, a literatura distingue três maneiras de interpretar um signo verbal (JAKOBSON, 1959 *apud* BRANCO, 2011), a saber:

- (i) Tradução **intra**linguística ou reformulação (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua;
- (ii) Tradução **inter**linguística ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e
- (iii) Tradução **inter**semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais.

O presente estudo centra-se em (ii), na tradução interlinguística, que é a tradução de uma língua fonte (nesse caso, o português) para uma alvo (*rhonga e/ou changana*). A língua (como código) deve ser partilhada por uma comunidade de fala, e esta, por sua vez, transporta uma série de valores culturais e conhecimentos de diversas ordens também culturalmente inseridos (dentre esses conhecimentos: a crença, a medicina, a educação, o desporto etc.). Essa variedade de conhecimentos adquiridos ao longo da sua socialização, culturação, é expressa através da língua (BRANCO, 2011). Isto é, mais do que desenvolver “uma competência linguística”, o tradutor deve desenvolver “uma competência tradutora”<sup>4</sup> (BRANCO, 2011, p.12-13), o que se conforma com o conceito de competência comunicativa (HYMES, 1974), segundo o qual se propõe:

<sup>3</sup> Uma política de tradução pode ser definida como uma série de decisões intencionalmente coerentes sobre as atividades de tradução ou tradução tomadas por atores públicos, e às vezes privados, a fim de resolver problemas linguísticos e de tradução coletivos (MEYLAERTS, 2018, p. 2).

<sup>4</sup> Nas competências de produção, enquadram-se a competência verbal e a competência da escrita. As competências de decodificação ainda possuem três desdobramentos: i) competência linguística ampla (núcleo familiar ou social a que pertencemos e categorias gramaticais da língua e do léxico); ii) competência comunicativa (avaliação e confronto de significados com contextos, situações específicas e contextos intersemióticos); e iii) competência dos instrumentos linguísticos, ou seja, a habilidade de “falar, exprimir-se verbalmente” e a competência gráfica, que o autor chama de tradução das expressões linguísticas para signos gráficos, também chamada de tradução intersemiótica por Jakobson (1959). Essa breve descrição de algumas das competências demonstra a delicada função de trabalhar as linguagens em contextos sociais e culturais que ultrapassam as barreiras da língua (BRANCO, 2011, p. 13).

[...] a explicar a produção e a interpretação do comportamento cultural tem de dar conta do que é formalmente possível, considerando-se o sistema da língua, do que é viável, em função dos meios de implementação da fala disponíveis, do que é apropriado, levando-se em conta as normas sociais que presidem à comunicação nos diversos contextos e nas diversas funções e papéis sociais, e, finalmente, do que é efetivamente usado. (HYMES, 1974 apud BORTONI-RICARDO, 2014, p. 88)

A literatura afirma haver pouco espaço dado à tradução ou à interpretação<sup>5</sup>, embora se reconheça o valor supremo na comunicação envolvendo sujeitos que não têm o conhecimento ou o domínio da língua a que se devem comunicar. Pöchhacker (2010) aponta para uma teoria da interpretação que converge três temas: cognição em comunicação, discurso e fatores psicossociais. Como que pondo em prova essa teoria, Origuela (2014) prova haver necessidade de uma interpretação comunitária<sup>6</sup> no Brasil para emigrantes que não têm o domínio do português, bem como, dada a diversidade das variedades do português, no Brasil, sugere-se o uso da tradução visando ao melhor alcance dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem (PONTES, 2016). Para além do uso da tradução no processo de ensino-aprendizagem, Queiroz (2014, p. 193) advoga a favor da criação de políticas públicas visando ao acesso linguístico para os pacientes em hospitais, pois “[...] no Brasil, as barreiras linguísticas enfrentadas por pacientes que não falam a língua portuguesa são tratadas de forma improvisada por intérpretes voluntários sem nenhum treinamento específico”. Corroborando a necessidade de tradução, sobretudo num país multilíngue e multicultural como Moçambique, bem como a teoria de interpretação e a sua aplicabilidade na dinâmica de uma comunidade, para fazer a tradução interlinguística, os tradutores ou intérpretes devem passar para a língua alvo não só os valores linguísticos da língua fonte, mas, principalmente, a adequação linguística desses valores, incluindo os valores sociais, culturais na língua alvo, de forma a melhor comunicar a população-alvo e, assim, gerar a possível mudança de comportamento.

#### 4 METODOLOGIA

A metodologia usada consistiu-se na recolha de 15 *spots* publicitários em áudio (usados na RM, Delegação de Maputo) em *rhonga* ou em *changana* sobre o Coronavírus/Covid-19. Os *spots* foram gravados a partir da rádio, cabendo, para tal, sintonizar a emissão em FM e usar um gravador (digital) para captar a informação. Depois de gravados, os *spots* foram transcritos pelo autor do presente texto e, subsequentemente, traduzidos por ele. Aliado a isso, ocorreu a participação do investigador, através da “observação dos fenómenos” (SEVERINO, 2007, p. 120), beneficiando-se de residir nas proximidades do local de estudo, bem como a escuta sistemática dos noticiários nas línguas em alusão naquele canal, aproveitando-se do fato de o pesquisador ser falante proficiente das três línguas (isto é, *rhonga*, *changana* e português). A análise de dados foi qualitativa e de análise de conteúdo. Qualitativa porque centrou-se, fundamentalmente, em compreender e em interpretar experiências, vivências e sentidos comuns do grupo observado (MINAYO, 2011), e análise de conteúdo porque analisou as informações constantes nos *spots* publicitários em alusão (SEVERINO, 2007).

Os *spots* analisados foram gravados no período entre março e maio de 2020, na altura da emissão do primeiro e do segundo Estados de Emergência no país. Note-se que, naquela altura, não havia literatura considerável sobre o Coronavírus nem sobre a Covid-19. Os *spots* em alusão foram uma tradução da rádio em questão com base em termos/conceitos disponibilizados a partir da fonte oficial da informação sobre esta matéria em Moçambique, que é o Ministério da Saúde (MISAU). Portanto, todos os termos/conceitos usados no presente artigo em comparação com os emitidos pela rádio foram extraídos do portal do MISAU (2020).

##### 4.1 LOCAL DE ESTUDO

O posto administrativo da Machava localiza-se na província de Maputo com um total de 355.184 habitantes de 1.673.576 de toda a província (INE, 2017), isto é, 0,21% de habitantes da província de Maputo.

**Tabela 2:** Perfil linguístico do Distrito Cidade da Matola

<sup>5</sup> “A interpretação é uma forma de tradução, no seu sentido amplo, e que os Estudos da Interpretação como disciplina, mesmo que abertos a uma variedade de abordagens interdisciplinares, têm um lugar no amplo campo dos Estudos da Tradução” (PÖCHHACKER, 2010, p. 1).

<sup>6</sup> “A Interpretação comunitária [é tida] como um campo de prática e de pesquisa no domínio dos Estudos da Interpretação” (PÖCHHACKER, 2010, p. 1).

	Total	Português	<i>Rhonga</i>	<i>Changana</i>	<i>Tshwa</i>	<i>Copi</i>	<i>Gitonga</i>
Província de Maputo	1.673.576	828.620	37.212	611.806	62.486	29.708	14.601
Cidade da Matola	912.736	586.016	7.289	207.670	6.767	21.407	9.879
Matola Cidade	206.453	135.784	2.010	41.863	6.767	2.944	1.655
Infulene	351.099	223.386	2.965	81.217	12.682	11.245	5.052
<b>Machava</b>	<b>355.184</b>	<b>226.846</b>	<b>2.314</b>	<b>84.590</b>	<b>13.449</b>	<b>7.218</b>	<b>3.172</b>

Fonte: INE (2019)

De uma forma geral, no posto administrativo da Machava, a língua mais falada é o português, sendo que, das línguas locais, *changana* e *xitshwa* são as mais faladas. Contudo, historicamente, a população nativa desse posto administrativo é *rhonga*, sendo os outros povos se mobilizado para este local por razões de ordem diversa. A RM, delegação de Maputo, emite principalmente em *rhonga* e *changana*, usando, por vezes, o *xitshwa*, nos programas que envolvem não somente a delegação de Maputo, mas também as delegações de Gaza e Inhambane.

Nesse ponto administrativo (o da Machava), o ponto de observação é a terminal de autocarros do bairro Patrice Lumumba. Nesse local, desenvolve-se muita atividade comercial, destacando-se mercearias, mercado municipal, bombas de combustíveis e muita atividade informal, bares, entre outras. De fato, decorre muita atividade econômica, e, por ser o principal terminal de autocarros, ocorrem autocarros (vulgo machimbombos) e chapa 100 (transporte semicoletivo de passageiros) para os principais pontos da grande cidade capital. Caracteriza-se por um fluxo acentuado de pessoas para os diversos fins. A observação era feita de duas formas, a saber: (i) a partir desse ponto, ver o comportamento das pessoas no que concerne à observância das medidas de prevenção ao contágio pelo Coronavírus (uso da máscara, distanciamento físico, lotação dos transportes, uso de álcool para desinfetar as mãos etc.), e (ii) ouvir os comentários das pessoas sobre a matéria. Outro ponto de observação foi o bairro onde o autor reside, ver o comportamento e as atitudes dos moradores e ouvir seus comentários do dia a dia sobre a pandemia.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos *spots* gravados, a primeira preocupação foi de querer saber como que, neles, é definido o Coronavírus. Segundo Moreira & Chongo (apud (MISAU, 2020, paginação irregular), “Coronavírus pertencem a uma família de vírus que causam doenças que variam entre as gripes comuns e as doenças respiratórias mais graves, como a Pneumonia” (MISAU, 2020, p.10). Neste excerto, de fato, não se tem uma definição do Coronavírus, mas a designação do grupo a que pertence e a forma como se manifesta. Sobre conceptualização de Sars-Cov-2 e da Covid-19, o Manual de Prevenção Covid-19, apresenta a seguinte definição:

Sars-Cov-2 é o nome que a OMS atribuiu ao novo Coronavírus. Por sua vez a COVID-19 é a doença causada pelo vírus Sars-Cov-2. ‘CO’ vem da palavra corona, ‘VI’ vem de vírus, ‘D’ significa doença e o 19 representa o ano em que foi descoberto o novo coronavírus. Esta doença apresenta-se em formas leves, moderadas e graves, sendo a forma grave manifestada por pneumonia, no qual os pacientes apresentam dificuldade para respirar e requerem internamento e medidas de suporte respiratória. (MISAU, 2020, p. 10-11)

A parte inicial da definição acima é técnica e a segunda parte (2º período) apresenta as manifestações da doença. Essa dificuldade de uma definição simples e objetiva de Coronavírus manifesta-se na forma como os técnicos de saúde<sup>7</sup> também têm de apresentá-la ao

<sup>7</sup> Técnico de saúde é um licenciado em enfermagem ou medicina. O texto não coloca em causa a sua preparação técnica como profissional de saúde, mas a sua preparação de língua, pois, neste caso, está a transmitir informação muito importante à comunidade.

público. Isso se agudiza quando são confrontados a usar a língua *rhonga* ou *changana*, visando passar informação nova sobre um novo vírus e uma nova doença para uma população sem o domínio da LP.

Para se precaver desse vazio conceitual claro e objetivo, a RM usa a estratégia de colher a informação em alguém especializado, no caso vertente, um técnico de saúde aqui codificado como MM, o qual à pergunta “O que é Coronavírus?”, responde da seguinte maneira:

(Changana) *Muvutiseli: A coronavirus i xivandzana lexi xivangaka mavabzi ya kuhambanahambana. Nakona xivandzana lexi xa coronavirus [...] xona xinghena ka vanhu kumbe ka sviharhi. Xona xituletana hi mukhuwa wa kuhlamarisa.*

(Português)<sup>8</sup> MM: O Coronavírus é um animal (selvagem e feroz) que causa várias doenças. Também este animal [...] pode entrar em pessoas e animais. Ele é transmissível de uma forma espantosa.

A transcrição acima, proferida por MM, corresponde à definição de Moreira & Chongo (s/d, p. 3), sobre o conceito de Coronavírus. Claramente, os vocábulos por ele selecionados para definir o Coronavírus (as destacadas em sublinhado) não têm nada a ver com o assunto tratado. Tratando-se de uma rádio que emite em línguas locais (*rhonga* e *changana*) e com muito boa audiência nessa zona do país, os falantes dessas línguas têm o domínio das suas línguas maternas e, certamente, ficaram sem saber o conceito de Coronavírus, como também podem ter ficado preocupados quando as suas línguas não são devidamente tratadas.

Para a descrição do Coronavírus, MM usa o termo *xivandzana*, que se traduz em “animal selvagem e feroz” (SITOE, 2011, p. 420). Nas formas de transmissão, o técnico de saúde diz que “[...] xinghena ka vanhu kumbe ka sviharhi” que se traduz em “entra em pessoas e animais”. A preocupação do receptor da mensagem, nesse caso, o radiouvinte falante daquelas línguas, é de questionar, por exemplo, “Como que um animal selvagem e feroz pode entrar em pessoas e em um outro animal? O esperado era o animal selvagem destruisse, ameaçasse ou atacasse os outros”.

Como se pode depreender do excerto acima, a forma como o Coronavírus é definido em *rhonga* e *changana* traz consigo um ruído que perturba o que se pretende com esse tipo de comunicação que é sensibilizar o receptor a se precaver da doença. Continuando com o *spot*, depois da definição do MM, a repórter quis saber como é que a doença se caracterizava ou como devia ser reconhecida pelas pessoas caso a contraíssem. Veja a transcrição:

(Changana) *Muvutiseli: A mavabzi lawa hingamafananisa ni yini?*

(Português) Repórter: Com que podemos comparar esta doença?

(Changana) MM: *Hingamafananisa ni mukhuhlwana wa normali kumbe kuvendzavendza ka kutoloveta hi kutivaka hi masiku svanga mukhuhlwana, mafebre [...] funtshi loko munhu aani xivandzana lexi hambani ni madzedzedze angamakuma.*

(Português) MM: Podemos comparar com uma tosse normal ou agitar os lábios habitualmente, como por exemplo: tosse, febres [...] mesmo porque se a pessoa tiver este animal feroz até pode desenvolver febres.

No excerto acima, o técnico de saúde explica, em *changana*, que esta doença (a tal que entra através de um animal selvagem e feroz em pessoas e animais) se parece com uma tosse normal ou, voltando a usar um outro vocábulo “estranho ao contexto”, *kuvendzavendza*, que se traduz em “agitar involuntariamente os lábios (quando furioso)” (SITOE, 2011, p. 345).

Perguntado sobre como é que o vírus (o tal animal feroz) se transmite, o técnico de saúde responde da seguinte maneira:

(Changana) *Muvutiseli: [...] xituletana hi ndlela muni ka vanhu ni sviharhi?*

(Português) Repórter: [...] Como é que se transmite em pessoas e animais?

<sup>8</sup> Todas as traduções dos *spots* publicitários são de responsabilidade do autor do texto.

(Changana) MM: *Axivandzana lexi, akutululetana ka xona hambu hi kukhumbana ni munhu lweyi anganaxu kumbe xiharhi xinganavona xingamutluleta. Hi kuvulavula kunene, marhi mangamutluleta munhu loko akumeka kusuhi na yena. Handle ka lesvo, akutululetana loko ungakukuma loko ukhoma lomu kungani xitsongwatsongwana lexi [...]* (Português) MM: Este animal, a forma de transmitir pode ser ao se encostar com a pessoa infetada ou animal infetado. Mesmo ao simples falar, a saliva pode infectar a pessoa que estiver próxima. Para além disso, a pessoa pode se infectar se tocar onde exista essa bactéria/micróbio [...]

Deixando de lado a interpretação da palavra *xivandzana* como acima se viu, nas formas de transmissão de um corpo para um outro, o técnico de saúde usa um novo termo *xitsongwatsongwana*, que se traduz em “bactéria; micróbio” (SITOE, 2011, p. 419). Dos excertos acima, depreende-se que os conceitos-chave para a sua compreensão são:

- (i) (Changana) *xitsongwatsongwana*, que se traduz em “bactéria; micróbio” (SITOE, 2011, p. 419) ou (Rhonga) *Xitrongwatrongwana*, “bactéria; micróbio” (SITOE *et al*, 2008, p. 383).
- (ii) Vírus, “*xitsongwatsongwana, xidokoro, xipungwana, xihlungu xa mavabzi, vhiru*” (SITOE, 2017, p. 755).
- (iii) Vírus “agente (microrganismo) infeccioso de muitas doenças, por vezes tão pequeno que pode atravessar os poros de filtros; substância venenosa inoculada por alguns animais [...]” (ALMEIDA COSTA & SAMPAIO E MELO, 1992, p. 1733)

A compreensão dos conceitos-chave acima foi feita através de consultas a dicionários comuns disponíveis ou de fácil acesso. Em (i), apresenta-se a palavra *xitsongwatsongwana*, em *changana*, e *xitrongwatrongwana*, em *rhonga*. Essas duas línguas são mutuamente inteligíveis, tendo apenas algumas diferenças fonético-fonológicas. Essa palavra é derivada de *xitsongo*, “pequeno; pouco”, e que *xitsongwatsongwana*, literalmente, significa algo muito pequeno ao ponto de não poder ser visto a olho nu. Esse termo traduz muito bem o conceito de bactéria, de micróbio ou mesmo de vírus, conforme se pode ver em (ii), cujo significado foi extraído do *Dicionário Português-Changana*. O conceito em (ii) está muito próximo do conceito extraído do *Dicionário da Língua Portuguesa*, apresentado em (iii). Existindo os termos e em uso nas línguas moçambicanas (*rhonga/changana*), apenas pode-se aventar a hipótese de que a entrevista deveria ter sido melhor preparada de forma a garantir uma comunicação eficaz através das ondas da rádio. Perante uma pandemia, algo raro na história recente da humanidade, o cuidado na seleção vocabular para a transmissão de sentidos aos ouvidos é fundamental para a comunicação.

O *spot* termina com o seguinte diálogo:

(Changana) *Muvutiseli: Hisvitwisa kuyini lesvaku hixikumile xitsongwatsongwana lexi?*

(Português) Repórter: Como saberemos que contraímos o vírus?

(Changana) MM: [...] *loko hitwa dzedzedze, kukhohlola kumbe athlangana ni munhu lweyi ataka hi matikweni lawa mangani xivandzana lexi [...]*.

(Português) MM: [...] Quando sentirmos febres, tosse ou quando entrarmos em contacto com alguém que vem de países que têm esta doença [...].

A resposta do técnico de saúde no excerto acima levanta outro problema de compreensão, que tem a ver com a cultura das pessoas. A provável pergunta por parte do radiouvinte pode ser a seguinte: “Por que uma doença, que se diz nova, se manifesta através de febres e tosse?”. Essa pergunta faz todo um sentido na medida em que as pessoas sempre tiveram tosse e febres e, muitas vezes, resolvem esses problemas fazendo bafos ou tomando outros remédios tradicionais. De fato, a observação feita na Machava, revela o nascimento de um novo negócio e muito concorrido, o negócio da venda de folhas de eucalipto. Essas folhas, por vezes misturadas com outras, são entendidas, pelo grosso das pessoas de esferas sociais diferentes, como uma solução para o problema de tosse, sobretudo porque a cura à tosse passou a ser o problema principal, uma vez que as causas dessa doença parecem não fazer muito sentido, a avaliar pelas intervenções do técnico de saúde. Portanto, do ponto de vista de autoridade de quem fala, o *spot* foi bem

concebido porque a pessoa em alusão é um profissional de saúde, o que o confere uma posição tácita válida para falar da matéria, conforme preconiza P de participantes no mnemônico *Speaking* de Hymes (1974)<sup>9</sup>.

Dos *spots* analisados, apenas um apresenta o conceito do Coronavírus. Os outros 15 centram-se nas formas de prevenção. A transcrição que se segue é de um líder político, a figura política maior do território em análise, que se apresenta como JP. Numa das suas intervenções aos seus governados, dirige-se da seguinte maneira:

(Rhonga) JP: [...] *mavabzi lawa mata he matiku ya handle. Hine xifundza Maputo, hini vhanu vatlhasaka ni mavhiyawu, kumbe vabuya hi mafrontera ya Johana ni Eswathini kulaveka hakunene hitwisisa mazrito ya Tatana Presidente Filipe Jacinto Nyusi yakuva hitshama nahitibekisile akuva mavabzi lawa mangahikumi.*

(Português) JP: [...] esta doença vem dos países estrangeiros. Nós na província de Maputo, recebemos pessoas que vêm de aviões, ou chegam de fronteiras da África do Sul e *Eswatini*, por isso é muito importante seguir as orientações do Presidente Filipe Jacinto Nyusi segundo as quais temos que nos proteger para não contraímos esta doença.

No excerto acima, o governante explica aos seus governados que a doença causada pelo Coronavírus é exógena ao território por ele governado, é uma doença dos países estrangeiros, isto é, só as pessoas que tiveram contato com viajantes desses países são possíveis pontos de contágio. Assim, as pessoas que regressam da África do Sul ou de *Eswatini* ou ainda os que viajaram de avião são o maior vetor de infeção. Essa sua constatação é reforçada pela Declaração do Estado de Emergência em que o presidente da República apela às pessoas que se protejam.

Em uma possível análise desse excerto, as palavras de JP sugerem que o maior problema de contágio pelo vírus está com os outros e não com os habitantes de Maputo. Assim, ao se proteger dos idos de viagem, está a se proteger da doença. Por conseguinte, as pessoas podem até se aglomerar desde que uma delas não tenha tido contato com os viajantes que regressaram do estrangeiro. Esse *spot* continuou no ar mesmo depois de se ter passado para o nível de transmissão comunitária da doença, em que a transmissão era feita entre os membros da comunidade. Esse ato por si já constituía um ruído na comunicação, pois estava a se comunicar sobre algo que não correspondia totalmente a fatos. A intervenção gravada de JP termina com o seguinte conselho:

(Rhonga) JP: *Axalisima ngopfu i kuva hitshama kaya, hitshama nahihlampa mavoko, loko hitshuka hikhoma mimbangu ya kukarhi, hihlamba mavoko hi mati ni sabawu, loko hipfumala sabawu hitirhisa nkuma [...].*

(Português) JP: O mais importante é ficarmos em casa, estarmos sempre a lavar as mãos, se tocarmos superfícies, lavarmos as mãos com água e sabão, se não tivermos sabão usemos cinza [...].

Em resumo, o excerto acima corresponde às medidas de prevenção contra a Covid-19<sup>10</sup>, a saber: a lavagem das mãos com água ou cinza, evitar tocar em superfícies e ficar em casa (*kutshama kaya*). Aqui, o conceito de “*kutshama kaya*” leva a outra reflexão, com implicações na compreensão da mensagem que se pretende transmitir. A explicação desse termo (*kutshama kaya*) leva à sua denotação em partes:

<sup>9</sup> Hymes (1974) cria como método de pesquisa etnográfica o acrónimo ou mnemónico *speaking*, em que cada letra remete a um elemento-chave da pesquisa etnográfica, a saber: (i) *Setting or scene* (ambiente), momento e local da troca comunicativa, mas também ambiente psicológico e definição cultural do tipo de cenário; (ii) *Participants* (participantes), o emissor, o receptor, o eventual público, que podem influir no comportamento comunicativo dos agentes; (iii) *Ends* (fins ou propósitos), objetivos como metas e objetivos como resultados (aquilo que se almeja e aquilo que se alcança); (iv) *Act sequence* (forma e conteúdo da mensagem), forma e conteúdo daquilo que é dito, considerados nas suas relações recíprocas e do ponto de vista das regras sociais que governam todos os atos de comunicação; (v) *Key* (tom ou modo de pronunciar), tom, modo, humor quando se realiza um acto; (vi) *Instrumentalities* (instrumentos de transmissão), canal (escolha do meio falado, escrito, telegráfico etc.) e código (escolha de diversas linguagens e entre variedades de uma mesma linguagem); (vii) *Norms of interaction and of interpretation* (normas), comportamento e propriedades específicas que podem acompanhar os atos linguísticos e, também, as regras compartilhadas para a análise das estruturas da interação; (viii) *Genre* (géneros textuais, oral ou escrito), categorias ou tipos de atos e acontecimentos e acontecimentos comunicativos, como, por exemplo, conversação, leitura, oração etc.

<sup>10</sup> O MISAU (2020) produziu uma série de materiais sobre esta matéria.

- (i) **Kaya:** “casa (edifício), lar, família, lar, pátria, a terra onde nasceu” (SITOE, 2008, p. 84)/SITOE (2011) (*rhonga/changana*).
- (ii) **Casa:** “nome comum a todas as construções destinadas à habitação, vivenda, prédio, família, bens, conjunto de pessoas que estão adstritas ao serviço particular de um Chefe de estado [...]” (ALMEIDA COSTA, J; SAMPAIO e MELO, 1992, p. 313).
- (iii) **Yindlo:** “1. casa, habitação 2. Clã, tribo; 3. Templo ou casa de Deus” (SITOE, 2011, p. 434).
- (iv) **Munti:** “1. Casa, habitação que alberga uma família; lar, família 2. Povoação; aldeia; vila, cidade. 3. Instalações sede” (SITOE, 2017, p. 195)

Na cosmovisão dos *rhonga* ou *changana*, o conceito *kaya* é vasto ou remete-nos à vagueza<sup>11</sup>, conforme se pode ver em (i). De fato, diferentemente do conceito em (ii), nessas culturas – exceto os poucos que vivem em zonas urbanas (em apartamentos), que podem se circunscrever num edifício –, a palavra *kaya* tem mais a ver com lar, família, pátria ou mesmo terra onde nasceu. O termo casa pode equivaler a (iii), no entanto, “casa, habitação”. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma casa (*yindlo*), mas não ter um lar ou família (*kaya*). O termo (iv) é também comum e extravasa um pouco o conceito de *yindlo* ou *kaya*. Sobre o termo *munti*, Junod (1996, p.285) afirma:

A povoação tsonga (*muti*) não é um aglomerado formado o acaso. É um organismo social de estrutura bem determinada e composta pelo chefe e pelos velhos que estão a seu cargo, por suas mulheres, irmãos mais novos e mulheres destes, filhos casados e filhas e filhos solteiros (JUNOD, 1996, p. 285).

Portanto, *kutshama kaya*, “ficar em casa”, pode equivaler a *kutshama muntini*, “ficar no quintal”, mas não em *kutshama ndlwini*, “ficar dentro de casa”. Essa dificuldade de especificar o local ou de trazer o referente do local onde se pretende que as pessoas estejam em tempos de pandemia, pode, por um lado, implicar no comportamento das pessoas depois de terem sido dispensadas dos seus locais de trabalho, no caso dos assalariados, para *kutshama kaya*; e, por um lado, levantar outro problema para os que não tinham um emprego formal e sempre estiveram em casa (*kutshama kaya*).

No Tomo 1, dos *Usos e Costumes dos Bantu*, na secção sobre *A vida diária da povoação*, Junod (1996, p. 304) afirma que “[...] a vida diária da povoação acontece na grande maioria fora de casa”, e, nas páginas seguintes, explica ao detalhe a vida em alusão, que parte de espaços fechados, no pasto de gado (bovino ou caprino), no largo, nos bosques até aos jogos diversos de todas as idades (JUNOD, 1996). Centrando a discussão nos povos *rhonga* ou *changana*, ficar em casa resume-se em não ir ao serviço, para os que trabalham, e ficar na povoação, para os que não têm emprego formal ou que não trabalham.

A observação confirma que, nos locais habituais de jogos, sobretudo o *ncuva*<sup>12</sup>, as pessoas adultas, sobretudo do sexo masculino, aglomeravam-se em jogo; os vizinhos conviviam lado a lado e trocavam, habitualmente, os seus copos; as crianças, na impossibilidade de ir à escola, porque estavam fechadas por conta do Estado de Emergência, brincavam nas ruas umas com as outras, os meninos jogavam futebol e outros jogos; e, em resumo, a vida da povoação acontecia como habitualmente. Portanto, o conceito *kutshama kaya*, “ficar em casa” pretendido, traduzido para as línguas em estudo, não dava a ideia de confinamento, isolamento de restringir as famílias entre si no seu habitat. Para uma comunicação efetiva sobre essa matéria, podia traduzir o conceito “fique em casa” (*kutshama kaya*) em “fiquem nos vossos quintais” (*kutshama muntini*). Mesmo assim, sabendo que a vida da povoação acontece fora dos quintais, por exemplo, a machamba, a pastorícia ou a venda nos mercados formais e/ou informais etc., tinha que se dar alternativas sobre o que as pessoas haviam de fazer para o autossustento em tempos de pandemia, mas esse assunto não é o escopo deste texto.

Nas linhas que se seguem, transcreve-se um *spot* completo, mas salienta-se que se preste a maior atenção na parte que está no retângulo:

<sup>11</sup> A linguagem é intrinsecamente indeterminada e precisa de recursos para controlar essa indeterminação. “diz –se que uma palavra é vaga quando não existe um critério único e seguro para decidir a que objetos a aplicaríamos (ILARI, 2001, p.201)

<sup>12</sup> *Ncuva*: “-1. Cada uma das pedrinhas ou caroços para o jogo de *ncuva*. 2. O nome deste jogo” (SITOE, 2011, p. 204).

(Música em Changana) Nyandhayeyooo

Pedido de socorro

A: He...hobalha kutitimela hikwaku loku, i mhaka muni?

Estas a transpirar com todo este calor, que se passa?

B: eeee anisvitivi, kambe devi ali dzedze mani eeee! (som de pessoa a tossir)

[...] Não sei, mas deve ser malária!

A: eeee, eeee se i mukhuhlواني wa yini lowu?

[...] Que tosse é essa?

B: Phela asvilungi, nixanisiwa hi mukhuhlواني, kuvava ka nhloko, (tussir)

Na Verdade, não estou nada bem, tenho tosse, doí-me a cabeça

A: (som de alguém a tossir) *Impela, famba xibelhela, amavabzi lawa animavoni bem! Ungatshama ukutani kuve se uni coronavirus.*

Verdade mesmo, vá ao hospital, não tenho bom pressentimento dessa doença! Pode até ter contraído o Coronavírus.

B. *Niza niya xibelhele i mukhuhlواني ntsem? Nitabzaha saka la nkoni, [...] mina svitazasvihanya lesvi, hambu mihlulamethi*

Achas mesmo que irei ao hospital por causa da tosse? Vou fumar saco de ráfia (alusão a uma técnica tradicional de combate à tosse), eu vou resolver isto, ou posso fazer bafo com folhas de eucalipto.

A. *Nada wenoou, utatshama uku i mukhuhlواني kuve i mavabzi man'wani, ya nkama wamanguva lowu hingakawona, famba xibelhela wenoou. Phela mavabzi lawa, mamaha ingi i mukhuhlواني ni dzedzedze lesviyaaaa, kambe ahiyingisi ahlamuselo wa lesvaku mamahisa kuyini muzimbeni wa munhu, mavabzi lawa:*

Não faça isso, podes pensar que é tosse enquanto é uma outra doença, dos tempos em que vivemos, vais ao hospital. Esta doença, parece-se com a tosse e malária, mas vamos ouvir o técnico de saúde

[...]

No *spot* acima, há toda uma contextualização (diga-se, esteticamente muito bem trabalhada, com som alegórico e todos os detalhes de uma publicidade). No diálogo em alusão, B, depois de ter apresentado os sintomas da Covid-19 e ter sido aconselhado a ir ao posto de saúde ou hospital, recusa-se a procurar ajuda, alegando que não pode ir ao hospital só por causa de tosse ou febres e avança uma solução: a de uso remédios tradicionais. Por fim, remete-se ao melhor aconselhamento usando a voz de MM (apresentado em reticências no fim do diálogo). Como se viu, a explicação deste, não é a adequada para a definição do Coronavírus, confirmando-se, assim, a seleção vocabular usada nestes *spots*, sobretudo, na definição do objeto (Coronavírus), não ter sido bem sucedida.

Em seguida, apresentam-se algumas palavras-chave para a prevenção do contágio pelo Coronavírus, comparando-se à LP e às línguas locais (*changana/rhonga*) extraídas dos *spots* publicitários em análise.

**Quadro 1:** Léxico (empréstimo direto)

Português	Changana
a. Desinfetar	<i>Ndzefetara</i>
b. Javel	<i>Javhela</i>
c. Máscaras	<i>Mamaxikara</i>
d. Sintomático	<i>Sintomatiku</i>
e. Assintomático	<i>Asintomatiku</i>

Fonte: autor

Em (1), apresentam-se as palavras e as expressões mais usadas nos *spots* publicitários em análise. Como se depreende, todos são empréstimos lexicais diretos, isto é, foram diretamente extraídos da língua-fonte (português) para a língua-alvo (*rhonga/changana*), sofrendo apenas algumas adaptações na escrita dessas línguas<sup>13</sup>. Portanto, os termos e as expressões em português traduzidas para *changana/rhonga* são iguais nas duas línguas. Em (a), a palavra *ndzefetara* poderia ser explicada pela sua extensão, que é *kuchela mimirhi ya kudlaya xitsongwatsongwa*, “por remédios que matam o vírus”. Em (b), a palavra *Javhela* é um exemplo de um detergente mais frequente no local de estudo (Javel). Em (c), a palavra *mamaxikara*, “máscaras” poderia ser substituída por *xisirhelo (xa nomo ni tinhompfu)*. Note-se que, mesmo para os falantes comuns de LP, a expressão referencial máscara não remete obviamente a usadas durante a pandemia. O referente comum é algo que serve para esconder a face e não para proteger a boca e o nariz. Para evitar vagueza, uma explicação clara do tipo de máscara pretendida, bem como dos seus objetivos era imperioso, pois o número de tecidos ou camadas que a constitui é importante na produção de uma máscara eficiente. Os dados (d) e (e) são mais um exemplo de vagueza, pois como explicar a um ouvinte que existe um doente sintomático e assintomático? Uma pessoa sem sintomas está doente? A continuação dessa vagueza do significado dos termos e das expressões usados constitui um ruído na compreensão das mensagens difundidas.

## 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente artigo visou estudar as mensagens sobre o Coronavírus difundidas através da rádio em línguas locais, nomeadamente: *rhonga* e *changana*, no posto administrativo da Machava, província de Maputo, município da Matola. Sobre a avaliação da eficiência comunicativa da(s) tradução(ões) das mensagens áudio sobre o Coronavírus/Covid-19, o estudo conclui que, avaliando como as mensagens foram traduzidas ou interpretadas para *rhonga* ou *changana*, essas mensagens não são eficientes, pois, nessas línguas, não correspondiam ao que se pretendia transmitir em português. Por conseguinte, as mensagens traduzidas de LP para as LBs, *rhonga* ou *changana*, não podem ter contribuído para a mudança de comportamento do público ouvinte, na medida em que o que se transmitia não era perceptível nas línguas em estudo, bem como as mensagens traduzidas para as LBs são eram equivalentes, do ponto de vista do seu conteúdo, com as expressas em LP. Provavelmente, se o radiouvinte tiver denotado o que o emissor disse, não foi por causa da tradução, mas porque já conhecia a palavra em português.

O estudo mostrou, também, que, nas práticas sociais das comunidades, foram mantidas as habituais, nomeadamente: as crianças brincando umas com as outras nas ruas, a prevalência de jogos diversos, os adultos continuavam a se aglomerar nas suas habituais conversas etc.

Os dados mostraram, ainda, a necessidade de criação de uma política de tradução no país de forma a dar conta da diversidade linguístico-cultural do país e, por conseguinte, a formação de um grupo que se dedique ao estudo e à reflexão sobre os termos/conceitos linguísticos e seus usos. A existência desse grupo minimizaria a vagueza na comunicação, sobretudo na tradução de vocabulário de especialidade.

Por fim, como recomendação, o estudo aponta para a necessidade urgente de criação um *board* ou uma agência que lide com as questões de tradução no país pois tem consequências na vida das pessoas através daquilo que lhes é comunicado. A referida agência a ser criada deveria ser constituída por equipa multidisciplinar composta por tradutores e intérpretes, dentre outros por linguistas, médicos (tradicionais e biomédicos), antropólogos e sociólogos, bem como deveria haver a definição de uma política linguística e de uma política de tradução explícitas em Moçambique.

Apesar de o estudo ter se baseado em documentos diversos e em material primário para a recolha de dados, tem a limitante de não ter sido feita a recolha de dados dos sujeitos, neste caso os residentes em Machava, as vendedeiras, a população que frequenta o local, sobretudo os terminais de autocarros de forma a testar a compreensão dos *spots* publicitários em estudo. Mesmo assim, considera-se que os objetivos do estudo foram alcançados, deixando espaço para mais pesquisas.

<sup>13</sup> A escrita de *Changana* e *Rhonga* obedece à ortografia padronizada das línguas moçambicanas (SITOE; NGUNGA, 2000; NGUNGA; FAQUIR, 2011).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA COSTA, J; SAMPAIO E MELO, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 6. ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- BATIBO, H. *Language decline and death in Africa: Causes, consequences and challenges*. Toronto: Multilingual Matters, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BRANCO, S. O. A tradução como ferramenta linguístico-cultural. *Fragmentos*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 2011.
- CHIMBUTANE, F. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2011.
- DE JESUS, J. *O currículo da Educação Bilingue em Moçambique: A Escrita em Português na 3ª classe, num Contexto Intercultural*. 2017. 180 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2017.
- FIRMINO, G.; NDAPASSOA, A. Opções Linguísticas nas Emissões Radiofônicas da RM (Uma visão histórico-ideológica). Comunicação apresentada nas “Jornadas científicas da FLCS – 2019. 17 e 18 de Outubro de 2019, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Maputo, 2019.
- FIRMINO, G. A “*questão linguística*” na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia, 2002.
- GONÇALVES, P., LANGA, D.; TEMBE, F. *Panorama da comunidade moçambicana bilingue Língua Bantu/L1-Português/L2: fase Piloto*. Relatório de investigação. Maputo, (número de páginas) p. Trabalho não publicado.
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1974.
- ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *Dados do Recenseamento Geral da População de 2019*. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- JUNOD, H. *Usos e costumes dos Bantu*. Tomo 1. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.
- LANGA, D. Usos linguísticos da comunidade moçambicana bilingue. In: SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; MONTEIRO, A. C.; SERRA, P. (ed.), *Língua e literacia(s) no século XXI*: Textos selecionados das 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. 2019a. p. 99-126.
- LANGA, D. Percepções da comunidade moçambicana bilingue em relação ao uso do português e das línguas maternas bantu. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 13, n. 3 (Especial), p. 259-281, dez. 2019b.
- LOPES, A. *A batalha das línguas: Perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- LOPES, A. *Política linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Livraria Universitária, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Estratégia de Comunicação do Ensino Bilingue 2021 - 2030*. MINEDH, 2020.

MISAU. COVID-19: Material Educativo Audio. Disponível em: <https://www.misau.gov.mz/index.php/material-educativo-audio>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento (INDE) da Educação/Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Programa do Ensino Bilingue- II- Ciclo. In: INDE/MINED. *Programa do ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED, 2003. p.161-171.

MEYLAERTS, R. *The politics of translation in multilingual states*. Routledge, p. 221-237, 2018. Disponível em: <https://hiw.kuleuven.be/nl/nieuws-agenda/evenementen/1718/linguisticdiversityworkshop/meylaerts.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

MINAYO, M. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MISAU. COVID-19: Manuais e Material Educativo (misau.gov.mz), acesso em 05 maio 2021.

MITI, L. Language Rights as a Human Rights and Development Issue in Southern Africa. In KANENGONI, Alice (Ed.). *OPENSAPACE.OSISA*, v.2, Issue, November, 2008, p. 7-18.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Saúde (MISAU), Departamento de Saúde Pública. *Manual de Prevenção Covid 19*. Maputo: MISAU, 2020.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República (atualizada)*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.

MOÇAMBIQUE. Decreto 11/2020 de 30 de Março – Declara o Estado de Emergência, por Razões de Calamidade Pública, em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.mic.gov.mz/por/Legislacao-anexos/Decreto-Presidencial-n1-11-2020-de-Marco-Declara-o-Estado-de-Emergencia-por-Razoes-de-Calamidade-Publica-em-todo-o-territorio-nacional>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MOÇAMBIQUE. Decreto 7/2021 de 5 de Março - Contenção da propagação da pandemia da COVID-19, enquanto durar a Situação de Calamidade Pública, aprovadas pelo Decreto n.º 2/2021, de 4 de Fevereiro. Disponível em: [Decreto n.º 7 - 2021 de 5 de Março.pdf \(ta.gov.mz\)](#). Acesso em: 31 jan.2022.

MOÇAMBIQUE. Lei 1/2020 de 31 de Março - Ratifica a declaração do estado de emergência, constante no Decreto Presidencial n.º 11/2020, de 30 de Março. Disponível em: [Lei AR / Declaração do Estado de Emergência / Início - Portal do Governo de Moçambique](#). Acesso em: 31 jan. 2022.

MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018 de 28 de Dezembro - Estrutura do Sistema Nacional de Educação. Disponível em: [BR\\_254\\_I\\_SERIE\\_2.º SUPLEMENTO\\_2018.pdf \(ilo.org\)](#). Acesso em: 31 jan. 2022.

MOÇAMBIQUE. Resolução 08/2010. Estatuto Orgânico do Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique. [mz-government-gazette-series-i-dated-2010-10-13-no-41.pdf \(gazettes.africa\)](#). Acesso em: 31 jan. 2022.

NDAPASSOA, A.; BALANGO, P. *Glossário de conceitos políticos, sociais e desportivos* (Português-Línguas Moçambicanas). Maputo: Rádio Moçambique, 2015.

- NELIMO. *I Seminário Sobre A Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: Editora Escolar, 1989.
- NGUNGA, A.; FAQUIR, O. (ed.). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA), 2011.
- NGUNGA, A. Seleção de línguas e variantes de trabalho na rádio. In: NDAPASSOA, A. *Serviços públicos de radiodifusão: Desafios do presente e do futuro*. Maputo: RM-EP, 2011, p. 31-34.
- NHAMPOCA, E. Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 82-100, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p82>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- ORIGUELA, D. Interpretação comunitária, direitos humanos e assistência social: proposta de política pública no contexto brasileiro. *TradTerm*, São Paulo, v. 23, p. 225-240, set. 2014.
- PATEL, S. A. *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em região de Moçambique*. Campinas, 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.
- PÖCHHACKER, F. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação. *Scientia Traductionis*, Florianópolis, n. 7, p. 61-75, 2010.
- PONTES, V. O; PEREIRA, L. L. O. Translate to teach language variation in treatment forms of spanish, why not?. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 36, n. 2, pp. 66-90, maio/ago., 2016.
- QUEIROZ, M. Panorama da interpretação em contextos médicos no Brasil: perspectivas. *TradTerm*, São Paulo, v. 23, p. 193-223, 2014.
- ROMAIN, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell. 1995.
- SEVERINO, A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SITOE, B. *Dicionário Changana – Português*. 2 ed. Maputo: Texto Editores, 2011.
- SITOE, B. *Dicionário Português – Changana*. Maputo: Texto Editores. 2017.
- SITOE, B. Línguas e Estados nacionais: Problematizações históricas e implicações. In: SEVERO C.; SITOE, B.; PEDRO, J. *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014. p. 37-75.
- SITOE, B; MAHUMANA, N.; LANGA, P. *Dicionário Ronga-Português*. Maputo: PROMETRA, 2008.

SITOE, B.; NGUNGA, A. (ed.). *Relatório do II Seminário sobre a Padronização das Línguas Moçambicanas*. Maputo: Editora Escolar, 2000.

UNESCO. (s/d). Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. *Linguasagem*, v., n. ano. Disponível em: [dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.PDF \(dhnet.org.br\)](#). Acesso em: 28 mar. 2018.

VETERANO, M. Serviços públicos de radiodifusão vs concorrência e globalização: Que estratégias? O Caso da Rádio Moçambique. *In: NDAPASSOA, António. Serviços públicos de radiodifusão: Desafios do presente e do futuro*. Maputo: RM-EP. 2011. p.107-110.



**Recebido em 07/05/2022. Aceito em 03/12/2022.**

**INTERPRETAÇÃO  
SIMULTÂNEA  
REMOTA  
EM CONFERÊNCIAS  
DURANTE A  
PANDEMIA  
DE COVID-19:  
DIMENSÕES DE  
UMA PRÁTICA  
EMERGENTE**

**INTERPRETACIÓN REMOTA SIMULTÁNEA EN CONFERENCIAS DURANTE LA PANDEMIA  
COVID-19: DIMENSIONES DE UNA PRÁCTICA EMERGENTE**

**REMOTE SIMULTANEOUS INTERPRETATION AT CONFERENCES DURING THE COVID-19  
PANDEMIC: DIMENSIONS OF AN EMERGING PRACTICE**

**Vinícius Nascimento\***

Universidade Federal de São Carlos

**Tiago Coimbra Nogueira\*\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

\* Doutor e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Bacharel em Fonoaudiologia pela mesma instituição. Professor Adjunto II do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: nascimento\_v@ufscar.br

\*\* Doutorando e Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Bacharel em Letras Libras (UFSC). Professor Assistente do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: tiago.coimbra@ufrgs.br .

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo apresentar uma análise descritiva de estratégias de interação utilizadas por equipes de intérpretes de Libras-Português na interpretação simultânea remota de conferências durante a pandemia de COVID-19. São analisadas interações estabelecidas entre oito intérpretes em onze conferências apreciativo-informativas do tipo acadêmica e cultural realizadas no período de maio a dezembro de 2020. A análise revela a mobilização de estratégias específicas ligadas à (i) preparação, quando os profissionais precisam adequar estruturas para atuar de suas residências e instruir às equipes de apoio técnico de transmissão sobre as janelas de Libras e as formas de revezamento dos intérpretes; (ii) à interpretação, quando a equipe de intérpretes precisa se comunicar sem prejudicar a transmissão; e (iii) avaliação, quando os intérpretes buscam sistematizar as experiências de interpretação em comunidades de práticas a fim de garantir a construção de normas e orientações coletivas para esse tipo de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação remota. Libras. Conferência. Pandemia. Trabalho em equipe.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis descriptivo de las estrategias de interacción utilizadas por equipos de intérpretes de Libras-Portugués en interpretación remota simultánea de conferencias durante la pandemia COVID-19. Se analizan las interacciones establecidas entre ocho intérpretes en once jornadas académicas y culturales apreciativo-informativas celebradas de mayo a diciembre de 2020. El análisis revela la movilización de estrategias específicas relacionadas con (i) la preparación, cuando los profesionales necesitan adecuar estructuras para trabajar desde sus hogares e instruir a los equipos de soporte técnico de transmisión sobre el espacio de la pantalla donde está la traducción y las formas de alternancia de los intérpretes; (ii) interpretación, cuando el equipo de intérpretes necesita comunicarse sin comprometer la transmisión; y (iii) evaluación, cuando los intérpretes buscan sistematizar experiencias de interpretación en comunidades de práctica para garantizar la construcción de normas y pautas colectivas para este tipo de actuación.

PALABRAS CLAVE: Interpretación remota. Libras. Conferencias. Pandemia. Trabajo en equipo.

ABSTRACT: This article aims to present a descriptive analysis of interaction strategies used by teams of Libras-Portuguese interpreters in remote simultaneous interpretation of conferences during the COVID-19 pandemic. Interactions established between eight interpreters in eleven academic and cultural appreciative-informative conferences held from May to December 2020 are analyzed. The analysis reveals the mobilization of specific strategies related to (i) preparation, when professionals need to adapt structures to work from their homes and instruct the technical transmission support teams about the Libras space in screen and the ways in which interpreters are shifted; (ii) interpretation, when the team of interpreters needs to communicate without jeopardizing transmission; and (iii) the assessment when the interpreters somehow try to systematize the experiences in communities of practices in order to guarantee the construction of collective norms and guidelines for this type of performance.

KEYWORDS: Remote interpretation. Brazilian Sign Language. Conference. Pandemic. Team work.

## 1 INTRODUÇÃO

*O trabalho foi sempre apreendido na mudança.*

Yves Schwartz

O conturbado ano de 2020 foi um marco para a humanidade devido à pandemia de COVID-19 causada pelo novo coronavírus. A vida social como um todo foi impactada pelos novos modos de relações interpessoais e de comunicação que foram impostas pela alteração abrupta da vida cotidiana.

Dentre as dimensões da existência que foram extremamente alteradas com essa nova realidade, o trabalho, como um todo, destaca-se de modo significativo. Tanto as interações quanto os espaços de realização das atividades laborais foram impactados pelos rearranjos impostos pelo distanciamento social e pelas medidas sanitárias. Todos os setores, sem exceção, foram obrigados a pensar em mudanças bruscas na estrutura e na rotina e os trabalhadores, por sua vez, precisaram se submeter a essa reestruturação.

Alguns setores, rapidamente, adotaram o trabalho remoto, ou *home office*, que corresponde às “[...] atividades de trabalho realizadas, geralmente, a partir de casa e mediadas por tecnologias informacionais [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 58), interpelando

trabalhadores que, antes da pandemia, deslocavam-se geograficamente para trabalhar, a transformar suas casas em seus ambientes profissionais.

Para Silveira, Rossi e Vuono (2020, p. 4), durante a pandemia, a casa tornou-se, para o trabalhador, o espaço em que se realizam quase que a totalidade das atividades humanas essenciais, pois, para além de ser um espaço habitacional, a residência converteu-se “[...] no local em que o trabalhador desempenha suas atividades laborais e realiza as atividades mais elementares da vida humana (lazer, pausa, intervalo e descanso, atividades físicas e alimentação)”.

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Administração (MELLO, 2020) em abril de 2020 com 139 pequenas, médias e grandes empresas no Brasil, o trabalho remoto foi estratégia adotada por 46% das empresas participantes do estudo durante a pandemia. Entretanto, 34% das empresas encontraram barreiras na implantação do trabalho remoto pela falta de familiaridade dos trabalhadores com ferramentas de comunicação tecnológicas.

Para Reis (2021), a realidade do *home office* adotado quase que unilateralmente por empresas e instituições corporativas, obrigando trabalhadores a executar as tarefas à distância tem mudado não apenas a organização do trabalho, mas principalmente o cotidiano de mulheres e homens em suas atividades laborais. O autor destaca ainda que a proliferação dessa modalidade de trabalho devido ao isolamento social tem gerado novas questões e desafios para os trabalhadores, pois “[...] o trabalho remoto ou *home office* não é um ‘novo trabalho’, é apenas um modo de organização do trabalho [...]” (REIS, 2021, p. 76). Ou seja, os trabalhadores precisam continuar a realizar as mesmas tarefas e atividades, mas em um novo formato.

Das categorias de trabalhadores que foram extremamente impactadas com toda esta mudança abrupta, estão os intérpretes de língua brasileira de sinais (Libras)-Português, agentes da promoção dos direitos linguísticos<sup>1</sup> das minorias surdas brasileiras que, majoritariamente, antes da pandemia, atuavam de forma presencial na mediação comunicacional em contextos de serviços públicos, associativos, familiares, religiosos, empresariais, dentre outros.

A fim de continuar a garantir o acesso da comunidade surda aos diferentes contextos sociais, bem como a canais de comunicação sobre a própria pandemia, os intérpretes de Libras-Português transformaram suas residências, impelidos tanto pelas instituições em que atuam quanto pela realidade autônoma de atuação, em verdadeiros estúdios de imagem em som para permitir a interpretação de aulas, atividades artístico-culturais, reuniões, cultos religiosos e conferências de diferentes tipos.

Como profissionais da comunicação que lidam com línguas de diferentes modalidades (gesto-visual e vocal-auditiva) (RODRIGUES, 2018), a adaptação de *home office* desses intérpretes envolveu estruturas mais complexas do que um espaço reservado com ponto de internet, mesa e um computador. Segundo Nascimento *et al.* (2020, p. 68),

[...] muitos profissionais viram-se, da noite para o dia, tendo que criar estratégias, aprender a lidar com plataformas e estruturas de áudio e vídeo para fazer com que a interpretação acontecesse com alguma qualidade. Todavia, diferente dos intérpretes de línguas vocais que precisam de uma estrutura mais ligada à produção e transmissão de voz, os intérpretes de língua de sinais precisam garantir uma transmissão da sua imagem visto que, conforme dito, o texto de línguas dessa modalidade é acessado com a visualização do corpo do intérprete. Por isso, a estrutura demandada dos intérpretes de língua de sinais é mais parecida com a de um estúdio de filmagem.

A chamada *interpretação remota* que, no sentido mais restrito, se refere à possibilidade de ter acesso a uma interpretação por meio de algum recurso tecnológico para mediação quando o intérprete não está no mesmo local de todos os interlocutores da comunicação (MOUZOURAKIS, 2003, 2006; MOSER-MERCER, 2005; ALLEY, 2012; BRAUN, 2015), foi a forma como os intérpretes de Libras-Português passaram a atuar de forma mais intensa na pandemia.

<sup>1</sup> Segundo Abreu (2020), a noção de direito linguístico começou a ser gestado a partir do final da Segunda Guerra Mundial e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas ganha força com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais e com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Esse conceito pode ser definido como “[...] o direito de cada indivíduo de aprender e de desenvolver a língua materna, de receber educação pública através dela, usá-la em contextos oficialmente relevantes e de aprender pelo menos uma das línguas oficiais de seu país de residência” (ANTUNES, 2006, p. 264).

A interpretação remota não é novidade no cenário da interpretação interlíngua (MOSER-MECER, 2005), mas, conforme afirmam Nascimento *et al.* (2020), apesar de ser realidade nos Estados Unidos e na Europa, essa prática foi imposta aos intérpretes brasileiros de forma massiva com a pandemia causada pelo novo coronavírus. Antes desse período, situações de interpretação do par Libras-Português ocorriam como, por exemplo, nas Centrais de Interpretação de Libras (CILs)<sup>2</sup> de alguns municípios que ofereciam o atendimento remoto para ligações e contatos de surdos em espaços de atendimento público. No entanto, nas CILs os intérpretes não atuam de suas próprias casas, mas em um local que reunia todos os profissionais nos mesmos moldes das centrais de teleatendimento. Com a pandemia, os desafios impostos aos intérpretes que atuam com o par Libras-Português envolvem desde a estruturação física do ambiente de trabalho em suas próprias residências até as formas de gestão da informação passando, também, pelas relações estabelecidas entre a equipe de interpretação e os modos de apresentação de produção dos discursos nas duas línguas.

A interpretação remota de Libras-Português, especialmente a simultânea, na pandemia tem sido observada e descrita em ambientes educacionais (SANTOS, 2020; MARQUES, 2020; SPARANO-TESSER, 2020), especialmente porque a maior parte das instituições de educação passaram a adotar o chamado ensino remoto pela quebra na regularidade da rotina de atividades educacionais presenciais, desde a educação infantil até a educação superior (VOGES; DI FANTI, 2020). Como a esfera educacional é o contexto de maior atuação de intérpretes de Libras-Português (NASCIMENTO, 2020), é natural que os primeiros estudos sobre essa modalidade de atuação estejam ligadas à essa esfera.

Entretanto, com o advento da nova realidade e do uso da tecnologia, um outro contexto que foi impactado foram as conferências que vivenciaram, como praticamente todos os contextos, a transição do presencial para o virtual. A visibilidade das transmissões de conferências na internet escancarou, também, a questão da acessibilidade para surdos, o que demandou dos organizadores desses eventos uma busca mais significativa pela interpretação simultânea remota do par Libras-Português.

Este artigo, nesse sentido, tem como objetivo apresentar uma análise descritiva de estratégias de interação utilizadas por equipes de intérpretes de Libras-Português durante a interpretação remota de conferências. Nos interessa compartilhar estratégias utilizadas por equipes de intérpretes para gerenciarem sua interação com os colegas de trabalho, equipe técnica, uso das tecnologias e plataformas de áudio e vídeo.

## 2 INTERPRETAÇÃO DE CONFERÊNCIAS NO BRASIL: PARA ALÉM DAS LÍNGUAS DE PRESTÍGIO SOCIAL

A interpretação de conferências, enquanto prática profissional, inicia no começo do século XX, ao final da Primeira Guerra Mundial, com as Conferências da Paz. Entretanto, segundo Pagura (2010), o impulso dessa atividade de trabalho acontece após a Segunda Guerra com a criação da Liga das Nações e de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), embrião da atual União Europeia. A necessidade de ter reuniões cada vez maiores com participantes de diversos idiomas estimulou a criação de tecnologias para apoiar a interpretação simultânea de conferências. As primeiras tentativas ocorreram em 1928 na Conferência da OIT, mas foi durante o julgamento de Nuremberg em 1944 e 1945 que a interpretação simultânea se consolida e passa a ser usada sistematicamente em conferências.

No Brasil, a interpretação de conferências inicia formalmente no final da década de 1940 quando o país passou a atrair congressos, reuniões e conferências de natureza internacional sobre os mais variados temas. Os intérpretes brasileiros, conforme mostra Pagura (2010), desde o início atuam de forma freelance devido a não haver no Brasil cargos oficiais de intérpretes de conferências permanentes, conforme existe em outros países, especialmente na Europa.

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre o trabalho das Centrais de Intérpretes de Libras ver o trabalho de Jesus (2017), intitulado “*Ei, aquele é o intérprete de libras?*”: atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde”

Gile (2004) destaca que a interpretação de conferência é a que goza de maior remuneração e prestígio. Os intérpretes de conferência que trabalham exclusivamente com línguas vocais-auditivas normalmente atuam em reuniões organizadas por empresas internacionais, grandes organizações, corporações industriais, em programas de rádio e televisão e para órgãos governamentais de alto nível.

No contexto brasileiro, o início da interpretação de conferências está atrelado ao uso do inglês como língua oficial de comunicação de instituições internacionais sendo, portanto, a língua adotada em boa parte dos eventos por eles realizados. Por essa razão, durante muito tempo o sintagma *interpretação de conferências* se remetia quase que exclusivamente à interpretação de línguas vocais-auditivas estando, portanto, historicamente, ligada a espaços considerados de maior importância e prestígio social.

Todavia, com o advento das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, especialmente com a Lei de Acessibilidade 10.098/00 e, posteriormente, com os documentos legais que se centram mais nos direitos linguísticos das pessoas surdas, como a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei 13.436/15, a interpretação de conferências passou a ser adotada também em eventos nacionais em diferentes instituições, sobretudo públicas. Entretanto, diferente do que, geralmente, acontece com intérpretes de conferências que atuam apenas com línguas vocais-auditivas, os intérpretes que atuam com a comunidade surda mobilizam duas línguas nacionais: a Libras e o Português.

Além das políticas públicas linguísticas, educacionais e inclusivas, o avanço de pesquisas acadêmicas sobre a Libras do ponto de vista linguístico, educacional e tradutório impulsionou a atuação de intérpretes em conferências acadêmicas em instituições de pesquisa e de ensino superior. A contratação de funcionários surdos em empresas nacionais e multinacionais impulsionadas pela Lei de Cotas 8.213/91 também foi um fator que contribuiu para a atuação de intérpretes em conferências corporativas e de diferentes naturezas em empresas e indústrias.

Esses acontecimentos no contexto brasileiro têm permitido a expansão de pesquisas sobre a interpretação de Libras em conferências, mesmo sendo, ainda, considerada uma prática periférica e não englobada por alguns pesquisadores do tema. Pereira (2018), respondendo a constantes afirmações e avisos no artigo *Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira*, de Cavallo e Reuillard (2016, p. 358), de que não seriam “[...] contabilizadas as pesquisas sobre tradução e interpretação envolvendo línguas de sinais”, mostra que, se somadas as pesquisas de interpretação de língua de sinais, haveria um aumento de 75% de dados bibliométricos de artigos, teses e dissertações no período analisado pelas autoras, conforme mostra quadro abaixo:

**Quadro 1:** pesquisas sobre interpretação no Brasil

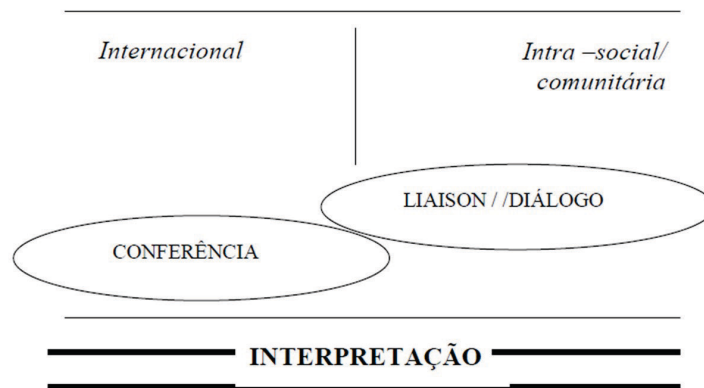
De 1990 a 2015	LÍNGUAS ORAIS	LÍNGUAS DE SINAIS	TOTAL
Artigos	21	36	57
Dissertações	7	26	33
Teses	3	3	6

**Fonte:** Pereira (2018, p. 14)

Nessa esteira, apesar da narrativa histórica sobre a interpretação como prática profissional estar, quase sempre, ancorada na atuação de intérpretes de conferências que atuam com línguas vocais-auditivas, em especial o inglês, Pöchhacker (2004) destaca a importância da interpretação de língua de sinais, bem como da produção de pesquisas sobre o tema, para a consolidação da interpretação enquanto atividade profissional em todo o mundo.

Segundo o autor, enquanto a interpretação de conferências, nas décadas de 1960 e 1970, ainda buscava se marcar como objeto específico acoplado aos Estudos da Tradução iniciando discussões sobre formação e prática, as pesquisas e estudos sobre a interpretação de língua de sinais ganhavam força e se consolidavam como campo específico especialmente pelo avanço das políticas de assistência social, acessibilidade e inclusão de surdos nos Estados Unidos.

Em outra publicação, Pöchhacker (2010), ao discutir paradigmas e convergências nos Estudos da Interpretação, faz um interessante apontamento sobre os cenários e formatações de prática profissional dos intérpretes. Segundo ele, a interpretação pode ocorrer em dois cenários: ‘intra-social’, ou baseada em cenários comunitários, e internacional e, do ponto de vista interacional, prototipicamente multilateral como acontece em conferências e em situações de diálogos face-a-face. “Tomar essas duas dimensões conceituais como base permite levar em conta muitas diferenciações intermediárias, incluindo eventos similares a conferências dentro de comunidade (especialmente envolvendo surdos) ou interpretação de diálogos, em diplomacia” (PÖCHHACKER, 2010, p. 63). O autor ilustra essa configuração com a seguinte figura:



**Figura 1:** configuração da interpretação a partir dos cenários da interação

**Fonte:** Pöchhacker (2010, p. 63)

A abordagem de Pöchhacker (2010) permite observar o problemático apagamento da interpretação de língua de sinais em conferências no âmbito dos Estudos da Interpretação, principalmente no Brasil, criando uma falsa ideia de que a interpretação de conferências estaria ligada, apenas, a eventos internacionais com línguas vocais-auditivas<sup>3</sup>. Na ilustração de Pöchhacker (2010) é evidenciada, com algumas limitações, é verdade, que existem conferências comunitárias que demandam a atuação de intérpretes, como é o caso dos intérpretes de língua de sinais. Essa configuração aponta para a necessidade de estudos e pesquisas para compreender as especificidades da prática profissional de intérpretes de língua de sinais em conferências.

O tema da interpretação de conferências tem sido interesse de pesquisas mais recentemente no contexto brasileiro, como mostra Gomes (2019) que analisou os anais do Congresso de Pesquisas de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir de uma abordagem qualitativa, o pesquisador mostra que os quatro trabalhos encontrados nos anais do congresso apontam o contexto de conferências como um espaço bastante significativo para o aumento de pesquisas visto que “[...] devido a demandas de acessibilidade, o contexto de conferência é um crescente espaço para o exercício profissional de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa do Brasil [...]” (GOMES, 2019, p. 136).

Nogueira (2020a), observando o crescimento dos estudos sobre interpretação de conferência no Brasil, apresenta um levantamento de seis dissertações e uma tese que discutem a interpretação de Libras-Português em conferências na última década visibilizando, novamente, a importância da interpretação de língua de sinais na produção de pesquisas sobre o tema.

**Quadro 2:** pesquisas sobre interpretação de Libras-Português em conferências no Brasil

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
-----	-------	--------	-------------

<sup>3</sup> Algumas mudanças têm sido observadas no cenário brasileiro em relação a isso como, por exemplo, a realização do Congresso de Estudos da Interpretação organizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) que, desde a sua primeira edição, busca promover uma interação entre pesquisadores que atuam com línguas vocais-auditivas e línguas gesto-visuais. Um outro movimento significativo que aponta para mudanças nessa direção é a admissão de intérpretes que atuam com o par Libras-Português na Associação Profissional de Intérpretes de Conferências (APIC) a partir de 2021. A APIC, a primeira associação de intérpretes do Brasil, contribui significativamente ao receber intérpretes de Libras em seu rol de membros para o reconhecimento social e profissional de intérpretes de conferências que atuam com línguas sinalizadas em nosso país.

2014	Diego Maurício Barbosa	Omissões na interpretação simultânea de conferência: língua portuguesa - língua brasileira de sinais.	UFSC
2016	Tiago Coimbra Nogueira	Intérpretes de libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine	UFSC
2016	Kátia Andréia Souza dos Santos	O intérprete de libras no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação	UFSCar
2018	Ricardo Ferreira Santos	A autoria na interpretação de Libras para português: aspectos prosódicos e construção de sentido na perspectiva verbo-visual	PUC-SP
2020	Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar	Um estudo descritivo sobre a atuação de intérpretes de língua de sinais em um contexto de conferência multilíngue.	UnB
2020	Eduardo Andrade Gomes	Interpretação simultânea em conferência acadêmica: a reformulação de nomes de pessoas da libras para o português	UFSC
2020	Diego Maurício Barbosa	Implicações do uso de estratégias linguísticas de solução de problemas na interpretação simultânea: língua portuguesa – língua brasileira de sinais em contexto de conferência	UFSC

Fonte: Nogueira (2020a)<sup>4</sup>

Esses estudos revelam não apenas o aumento do interesse pelo tema no campo das pesquisas científicas, mas, também, para as especificidades das conferências que os intérpretes de Libras-Português costumam atuar. Santiago (2016) apresenta duas tipologias para a interpretação de conferências desse par linguístico, a saber: *conferências apreciativo-informativas* e *conferências colaborativas-deliberativas*. De acordo com a autora, “[...] a esfera de conferências, em se tratar da atuação do intérprete de língua de sinais, a distinção entre o contexto de atuação e as demandas atribuídas a este contexto devem ser observadas [...]” (SANTIAGO, 2016, p. 5).

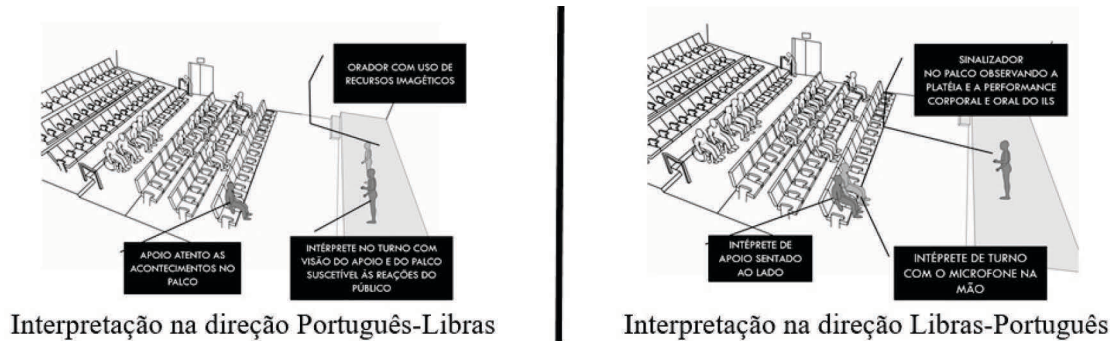
A tipologia apresentada pela autora tem relação com alguns fatores de caráter operacional e interacional. Nas conferências *apreciativas-informativas*, os discursos são predominantemente monológicos, ou seja, o orador fala sem interrupções e interações com a plateia durante sua fala. Entram nessa categoria conferências acadêmicas, palestras, eventos de grande porte, eventos internacionais dentre outras. Nas conferências do tipo *colaborativas-deliberativas*, de caráter mais dialogal e que possuem maior ocorrência em instituições públicas para discussão, decisão e deliberação de documentos e políticas, há um esforço maior, pois, o intérprete deve ficar atento para que possa proporcionar a participação das pessoas surdas na interação e nas deliberações. Conforme Santiago (2016, p. 6), “[...] o tempo de resposta é dentre as demandas do intérprete uma preocupação evidente para este grupo, assim como a necessidade de alternância na interpretação de enunciações de diferentes participantes, com discursos que não se apresentam de forma fluída e que por muitas vezes com base em pensamentos e ideologias que se contrapõem”.

No cenário pré-pandemia, quando a interpretação de Libras-Português em conferências acontecia em formato presencial, os intérpretes, dado o caráter gesto-visual de uma das línguas, eram mais percebidos visualmente do que os intérpretes de línguas-vocais auditivas que, tradicionalmente, atuavam em cabines sem contato direto com o público.

Segundo Nascimento e Nogueira (2017), na interpretação na direção Português-Libras, os intérpretes se posicionavam no palco, diante do público, geralmente ao lado do orador, sendo percebido por todos os presentes no evento. O intérprete de apoio, aquele que oferece algum suporte para o intérprete de turno, que está na interpretação, ficava na primeira fileira para que o colega pudesse ter boa visualização dele e absorver os apoios que eventualmente o colega poderia oferecer. Na direção contrária, Libras-

<sup>4</sup> Dados apresentados em conferência no II Encontro Baiano de Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Línguas de Sinais realizado remotamente em 2020.

Português, o intérprete se sentava à frente do sinalizador com um microfone na mão enquanto o intérprete de apoio sentava ao lado dele. Embora o destaque vá para a voz do intérprete, era possível localizá-lo entre os presentes no auditório, conforme mostram as figuras abaixo:



**Figura 2:** Disposição espacial da interpretação de conferências em contextos presenciais

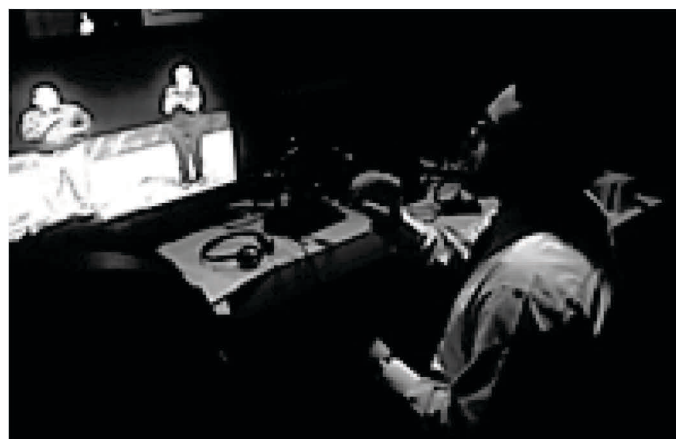
**Fonte:** Nascimento e Nogueira (2017)

Nessa configuração de atuação, os intérpretes precisam lidar com diferentes demandas durante a interpretação que estão atreladas desde o posicionamento até o acesso ao discurso que precisa ser interpretado. Santos e Lacerda (2018), em pesquisa com intérpretes de Libras-Português de conferências, mostram que, dentre as dificuldades apontadas pelos profissionais que atuam nesse contexto, o posicionamento no palco, no caso da atuação na direção Português-Libras, é um dificultador devido ao fato de que

[...] o intérprete tem a necessidade de virar-se para ver informações projetadas em slides ou para visualizar o palestrante. Esse aspecto indica a necessidade de soluções para que o intérprete não precise movimentar-se para enxergar o que é projetado. Uma cópia da tela de projeção situada à frente do intérprete, ou outros arranjos possíveis, poderiam minimizar essa dificuldade encontrada em função do local de atuação do profissional (SANTOS; LACERDA, 2018, p. 80).

Na direção contrária, Libras-Português, Albres (2010, p. 293) mostra que um dos desafios está mais ligado ao uso da voz, com destaque para a entoação, visto que “[...] nesse tipo de interpretação o profissional não fica entre o emissor e o receptor, o destaque vai para o sinalizador e não para o intérprete. Assim, sua voz deve passar a credibilidade e segurança para os ouvintes”.

Desde 2014, a interpretação de conferências, especialmente na direção Libras-Português, passou a acontecer também em cabines no Brasil, tal como na interpretação de línguas vocais-auditivas, em alguns eventos acadêmicos. Nogueira (2016), em sua dissertação de mestrado, realizou a primeira descrição de uma interpretação de conferências de língua de sinais em cabines no Brasil que, dentre outros fatores, diferencia-se do formato supra apresentado especialmente em relação ao trabalho em equipe.



**Figura 3:** Interpretação de Libras-Português em cabine

Fonte: Nogueira (2016, p. 132)

Dada a configuração diferente do que habitualmente acontecia, os intérpretes que atuaram em cabine no contexto analisado apresentaram sete formas de realização de apoio. Segundo o autor,

[...] os dados mostram ainda que os intérpretes estavam engajados em mobilizar recursos para que a interpretação acontecesse com maior qualidade possível; evidenciam ainda que os intérpretes se sentiram à vontade dentro da cabine. Acreditamos que provavelmente se esses profissionais não estivessem nesse espaço, protegido da visão geral do público, a ocorrência de apoios com sinais ou soletração ocorreriam com menor frequência. (NOGUEIRA, 2016, p. 126-7)

Diante do contexto pandêmico vivido a partir de 2020 os eventos online aparecem como uma solução para o distanciamento social. Eventos de diversas naturezas começaram a explorar essa modalidade para a realização de seus encontros e seguem com suas programações. As conferências conseguiram, com certa tranquilidade, migrar para essa modalidade utilizando plataformas de áudio, vídeo e de videochamadas que acabaram ficando mais populares nesse período de isolamento social.

É nesse cenário que uma nova configuração da atuação de intérpretes de Libras-Português em conferências emerge. Se antes da pandemia, na atuação presencial, os desafios estavam ligados ao posicionamento no palco ou no auditório e nas especificidades das formas de interação na cabine, no contexto remoto a transmissão da imagem pela internet, a gestão do equipamento durante a interpretação, o contato entre a equipe de interpretação e a preocupação constante para que tudo ocorra bem são fatores que implicam novas configurações de atuação profissional na interpretação de conferências.

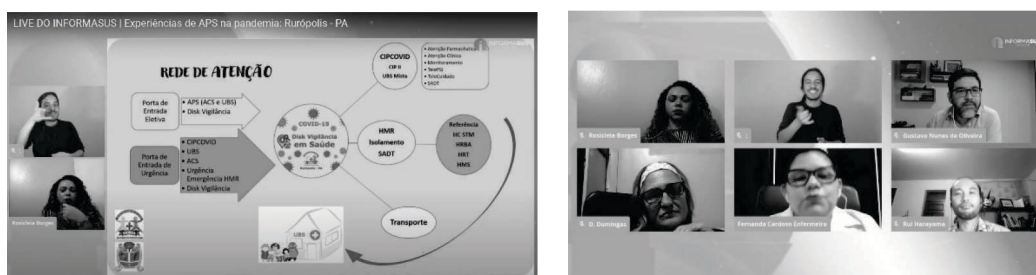


Figura 4: interpretação remota de Libras em conferências

Fonte: Nascimento *et al.* (2020, p. 79)

A interpretação remota facilita a realização das conferências e permite que elas sejam acessíveis às pessoas surdas, mas lidar com a tecnologia se torna um desafio para os intérpretes. Logo no início da pandemia era comum relatos de intérpretes em diferentes espaços comunitários, associativos e profissionais que sinalizavam certa resistência à interpretação remota, justificando que além de terem que lidar com tecnologias que desconheciam, fatores psicológicos impactavam de maneira negativa o desempenho na interpretação.

Para Alley (2012), esse é um tipo de atuação que demandaria formação específica devido o envolvimento de uma série de outros fatores ligados à realização da interpretação. A autora mostra que, por isso, alguns profissionais resistem a essa forma de trabalho porque nem sempre há um treinamento mínimo oferecido aos profissionais e aos usuários. Com isso, os participantes sentem-se confusos sobre como proceder com uma interação interpretada remotamente, o que faz com que haja mais estresse em todos os envolvidos na situação comunicativa, especialmente no intérprete que precisa gerenciar aspectos que, no presencial, não precisaria. A ausência de equipamentos ou falta de familiaridade com a tecnologia podem ser fatores que levam os intérpretes a não se sentirem totalmente confortáveis no oferecimento do serviço.

#### 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados para este estudo foram gerados a partir da experiência de interpretação simultânea remota adquirida pelos autores deste texto conjuntamente com outras seis intérpretes no período de maio a dezembro de 2020 em onze conferências apreciativo-informativas do tipo acadêmica e cultural. O estudo é baseado em registros realizados pelos autores em diários de interpretação, vídeos e fotos. As conferências analisadas aqui foram escolhidas por serem as que os participantes atuaram em equipe, com no mínimo dois profissionais, e que foram transmitidas ou depositadas em repositório de vídeos públicos como o *YouTube*. Os participantes do estudo, incluindo os autores, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um Termo de Uso de Imagem autorizando a publicação de suas imagens nesse artigo. Nesse sentido, a abordagem aqui apresentada é qualitativa e de caráter analítico-descritivo. Segundo Gil (2019), as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Como os autores da pesquisa compõem, também, o grupo de sujeitos participantes das situações descritas e analisadas, um movimento teórico-metodológico de deslocamento enunciativo-discursivo foi necessário. Considerando que todas as formas de linguagem são produzidas na interação real e concreta entre sujeitos sociais e históricos (VOLOCHÍNOV, 2017), foi necessário vivenciar, neste estudo, o que o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010) denominou de *extraposição* para ver aquilo que não seria possível ver de dentro da situação vivenciada. Segundo ele,

[...] esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2010, p. 22)

Quando a posição dos pesquisadores coincide com as dos sujeitos da pesquisa, um necessário movimento de alteridade que faça emergir a diferença das posições na construção do saber é necessário. Com isso, o pesquisador, ainda que seja o mesmo sujeito presente no corpus, precisa enfrentar a si mesmo como outro, visto que “[...] outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (AMORIM, 2004, p. 31).

Nesse sentido, durante as conferências, os autores estavam alocados na posição enunciativo-discursiva de intérpretes assumindo, então, a responsabilidade de mediar a comunicação dos oradores com o público. Porém, durante o estudo aqui apresentado, surgiu a necessidade de deslocamento daquela posição para uma diferente, a de pesquisadores. Nessa nova posição, extrapostos à atividade vivenciada enquanto intérpretes, os autores olham para si como *outros*, isto é, como sujeitos participantes da pesquisa em interação com os demais porque há, nesse sentido, a instauração da diferença de posições e, portanto, de percepções.

A partir desse horizonte metodológico, a análise se encaminhará a partir dos três momentos da interpretação apresentados por Hoza (2010): (i) pré-sessão de interpretação, (ii) interpretação e (iii) pós-sessão. Segundo o autor, o trabalho pode ocorrer de maneira colaborativa e interdependente entre uma equipe de intérpretes em todas essas fases sendo que a primeira etapa estaria relacionada com a preparação da atuação, a segunda com o trabalho de interpretação em si, na mediação linguística e cultural, e a terceira com um período de avaliação sobre a atuação realizada pela equipe de intérpretes.

Em todas essas fases, estratégias, que podem ser definidas como “[...] qualquer ação consciente destinada a melhorar o desempenho na performance do tradutor para uma dada tarefa [...]” (TRYUK, 2010, p. 182)<sup>5</sup>, são utilizadas pelos intérpretes. Nessa perspectiva, descreveremos, na sequência, algumas estratégias observadas durante a interpretação simultânea remota para os três momentos descritos por Hoza (2010) entre as equipes em tela.

## 5 A INTERPRETAÇÃO REMOTA EM EQUIPE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS E REALIDADES

### Pré-sessão da interpretação: a preparação

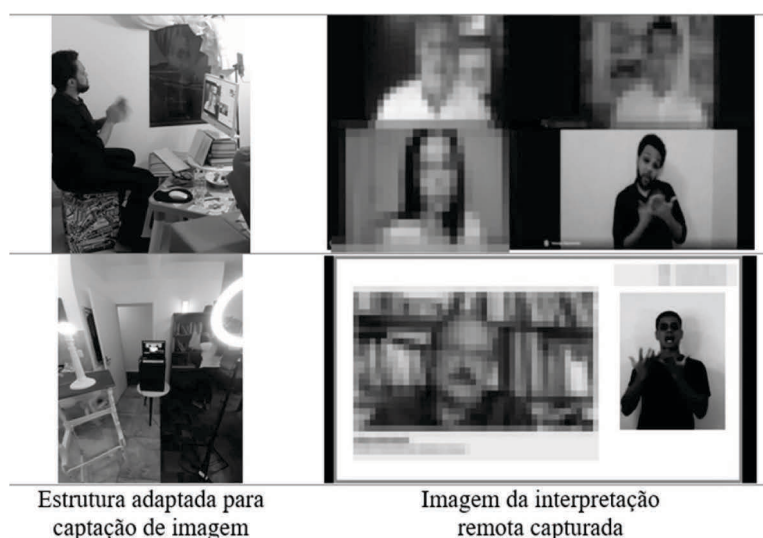
<sup>5</sup> No original: *a specific pattern of behaviour aimed at solving a problem or attaining a goal; it is any conscious action intended to enhance the translator's performance for a given task*

A interpretação de conferências, no modo simultâneo, exige uma preparação minuciosa, pois a carga de informações pode ser particularmente densa. A preparação é o nome dado para as atividades realizadas no período de pré-seção de interpretação. Para Nogueira (2020b, p. 331) “[...] a preparação da interpretação contribui e afeta a qualidade da atividade interpretativa”. Nesse sentido, um estudo do conteúdo que será interpretado, uma apropriação da terminologia utilizada e informações sobre o palestrante e público são aspectos que devem ser considerados. Nessa perspectiva, alguns estudos (GILE, 2009; NOGUEIRA, 2016; 2020; CARVALHO, 2016; SANTOS; LACERDA, 2018) têm colaborado para a compreensão de pontos que os intérpretes devem estar atentos nessa fase indicando sua importância para uma performance que garanta que a informação seja compreendida pelo intérprete durante sua atuação.

Nogueira (2020) relata que a preparação para a atuação dos intérpretes engloba importantes atividades e podem ser separadas em quatro momentos: (i) a preparação física, voz e corpo; (ii) o domínio das modalidades de interpretação; (iii) o espaço de trabalho; (iv) a preparação teórica conceitual. Pela limitação imposta pelo artigo, focaremos na descrição analítica do item (iii) espaço de trabalho e (iv) preparação teórica conceitual.

### 5.1 ESPAÇO DE TRABALHO

No período pandêmico, o fato de os intérpretes estarem em suas residências atuando de forma remota implicou novas formas de preparação. Sobre o espaço de trabalho, conforme já comentado anteriormente, os intérpretes de Libras-Português precisaram se adaptar e investir em equipamentos tecnológicos para o oferecimento de uma interpretação. De imediato, no início da pandemia, soluções caseiras e equipamentos antes usados de forma pessoal, como celular, suportes manuais e adequações de altura como mesas, livros, abajures e outros equipamentos começaram a ser úteis para o oferecimento da interpretação remota. Adaptações de espaços dentro de casa a partir da desmontagem de cômodos residenciais para encontrar paredes com fundos neutros foram formas emergenciais para organizar a interpretação, conforme mostra a figura 5.



**Figura 5:** primeiros arranjos espaciais para a interpretação remota

**Fonte:** arquivos pessoais e YouTube (UNDIME, 2020)

Com o uso de equipamentos improvisados, a qualidade do serviço oferecido era prejudicada, a imagem não era reproduzida com qualidade e sombras apareciam na imagem do intérprete. Logo de início, não havia muitas orientações de como proceder e nem de que forma era possível organizar um espaço possível para a realização da interpretação. Porém, durante a pandemia, a Federação Brasileira das Associações de Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes da Língua de Sinais (FEBRAPILS, 2020) emitiu a Nota Técnica (NT) 04/2020 para orientar os profissionais sobre interpretação simultânea remota que, somada a NT

anterior, a 02/2017 (FEBRAPILS, 2017), sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras-Português, permitiu aos profissionais alguma orientação prática de como proceder na interpretação.

A partir dessa orientação e da própria percepção sobre as necessidades estruturais para a realização da interpretação, houve a necessidade de maior investimento em uma estrutura que permitisse, então, uma melhor captação e transmissão da interpretação. O investimento incluiu a compra de equipamentos de iluminação, de fundo infinito, tripés, câmeras, novos celulares mais potentes e com estrutura de imagem, aumento do plano de internet dentre outros.



**Figura 6:** transmissão como estúdio adequado

**Fonte:** arquivos pessoais e YouTube (InformaSUS UFSCar, 2020)

Com o tempo, os intérpretes foram se aprimorando e se adequando para garantir maior qualidade na captação de imagem. Além disso, a compreensão de que a pandemia não apenas apresentou uma modalidade de interpretação temporária, mas sim, acelerou o processo e a oferta da interpretação remota, fez com que os intérpretes investissem gradativamente em equipamentos mais profissionais.

Um outro aspecto ligado ao espaço de trabalho na interpretação remota tem relação com o manejo de plataformas que não eram usadas antes da pandemia como o *Zoom*, o *Google Meet*, *Stream Yard*, *Teams* e outras. Algumas dessas plataformas não são pensadas para apresentar a língua de sinais exigindo, por parte dos intérpretes a criação de estratégias para garantir que a interpretação seja projetada e o contato entre a equipe seja realizado. Na fase da preparação, a entrada na plataforma antes do evento começar para testar o enquadramento, conversar com a equipe técnica e até mesmo se for possível falar com os oradores é imprescindível. Normalmente, é acordada a entrada em um período de 30 minutos a 1 hora antes do evento para o acerto desses detalhes. Esse momento de combinação prévio tem sido nomeado como *entrada técnica da equipe de intérpretes*.

## 5.2 PREPARAÇÃO TEÓRICA CONCEITUAL

Não existe uma única forma dos intérpretes se preparem sobre a temática de uma conferência. Segundo Nogueira (2020, p.331), “[...] as características diversas da situação de interpretação afetam e condicionam a forma com que o intérprete deve encarar sua preparação”. Nesse sentido, as formas de estudo podem ser adaptadas ao tipo de evento que será interpretado e essa fase não pode ser negligenciada pelos intérpretes.

Um fator que serve de alerta é que as interpretações remotas são gravadas com bem mais frequência que as interpretações que ocorriam de forma presencial e disponibilizadas em plataformas de compartilhamentos de vídeos. Assim, o intérprete deve estar muito bem-preparado para a realização da interpretação, visto que, com o registro, é possível que a interpretação seja revisitada várias vezes pelo público.

Nogueira (2016, p. 113) afirma que a “[...] preparação é a fase de busca por materiais de estudo, relacionados a determinado contexto interpretativo”. Esse momento diz respeito ainda à mobilização da subcompetência extralinguística (PACTE, 2003) que é composta por conhecimentos essencialmente declarativos, sobre o mundo em geral e de âmbitos particulares, conhecimentos (bi)culturais na língua de partida e de chegada, enciclopédicos e temáticos de âmbitos específicos. Além do mais, a subcompetência extralinguística está relacionada “[...] a um saber enciclopédico, do mundo em geral ou de situações específicas e domínio sobre fatos culturais das línguas de partida e de chegada” (NOGUEIRA; GESSER, 2018, p. 126).

Essa apropriação do conteúdo deve ser compartilhada entre a equipe de intérpretes, que individualmente realizam estudos e posteriormente compartilham escolhas e soluções pensadas. No trabalho remoto, as videochamadas entre a equipe é uma forma desse conhecimento ser partilhado. Russel (2011) já afirmava que mesmo em situações que a interpretação ocorre de forma presencial o uso de videochamadas poder ser um recurso estratégico para que os intérpretes de uma mesma equipe interajam e realizem acordos prévios antes do trabalho.

Ferramentas como *WhatsApp*, *Telegram*, *Duo* são exemplos de recursos que as equipes têm usado para combinações prévias. É por meio desses aplicativos de chamada de áudio e vídeo que ocorrem troca de materiais encontrados para estudo, vídeos com soluções pensadas na língua-alvo. O modo como são organizados esses materiais muitas vezes serve como suporte para consulta durante a interpretação, ou seja, se há alguma dúvida durante a atuação quem estiver na função de apoio recorre a esses recursos para lembrar um dos acordos realizados anteriormente.

### 5.3 ACORDOS PRÉVIOS ENTRE AS EQUIPES TÉCNICA E DE INTERPRETAÇÃO

Para que a interpretação ocorra sem grandes imprevistos, acordos prévios entre a equipe de intérpretes e os técnicos são necessários. Conforme já comentado, as plataformas de áudio e vídeo para eventos online não foram criadas pensando especificamente na oferta do serviço de interpretação para línguas de sinais, nesse sentido, sempre existem desafios para os intérpretes e os técnicos que estão pilotando as plataformas durante o evento.

Em algumas conferências, há a necessidade de participação do público para uma boa visualização da interpretação, pois a equipe organizadora solicita ao público que realizem pequenas configurações e fixem a imagem dos intérpretes colocando-os em destaque em relação aos outros participantes. Para isso, o público deve ser informado previamente sobre quem são os intérpretes. Uma das estratégias para que isso aconteça é a identificação dos intérpretes ao entrarem na plataforma com seus nomes e com palavra “intérprete”.

Algumas plataformas como o *Zoom*, em sua versão para webnários, possibilita que mensagens e avisos sejam compartilhados com os participantes na sala de espera, assim, os participantes, ao entrarem, no evento já são informados quem são os intérpretes e como podem fixar as imagens. Abaixo compartilhamos a imagem dessa situação que ocorreu em um evento fechado organizado pelo *Descomplicando o inglês Jurídico* em 26 de junho de 2020 na palestra “Black and White: Tradução e racismo”. Na figura 7, há uma imagem inicial apresentada antes da apresentação sobre como fixar a imagem do intérprete na tela. O evento aconteceu antes do *Zoom* atualizar a plataforma e permitir que mais de duas imagens fossem fixadas como destaque pelo anfitrião. Na figura 8, há as fotos dos intérpretes que atuaram no evento para que o público surdo os identifique dentre as inúmeras janelas e, então, os fixe na tela.

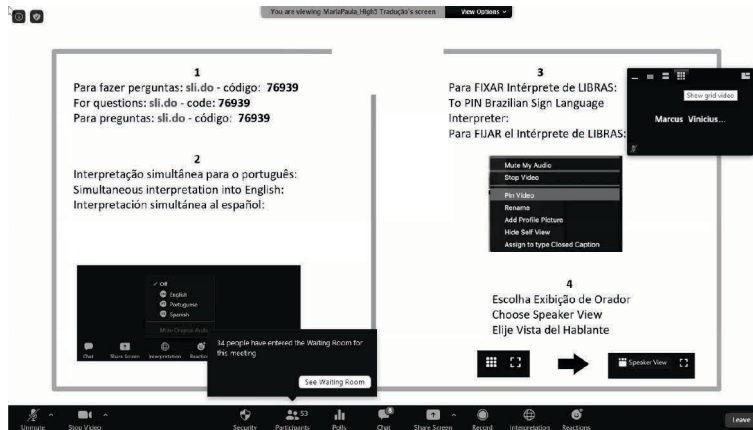


Figura 7: informação sobre fixação dos intérpretes

Fonte: arquivos pessoais



Figura 8: slides com identificação dos intérpretes

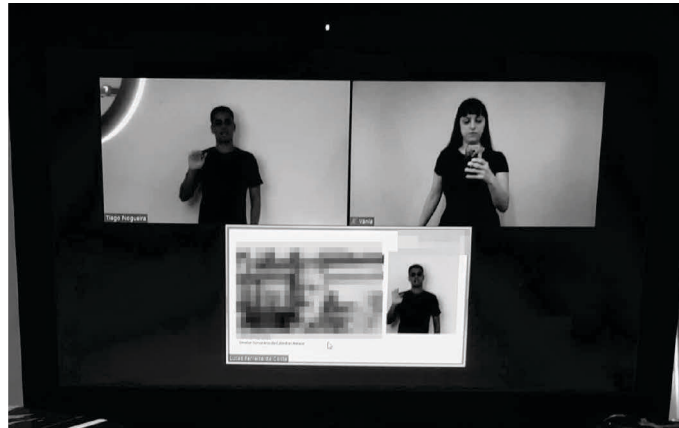
Fonte: arquivos pessoais

Nessas situações em que o público necessita fixar a imagem transmitida do intérprete, se torna necessário que o intérprete deixe evidente que irá trocar o turno da interpretação, assim, a imagem fixada pode ser alterada. Acordos para troca de turno precisam ficar claro para os membros da equipe e esses acordos podem ocorrer por tempo ou pela programação alternando, por exemplo, pelas falas dos oradores. Muitos desses acordos dependem de como a interpretação está sendo transmitida.

A nota técnica 04/2020 da Febrapils apresenta dois cenários para atuação dos intérpretes em trabalhos remotos. O primeiro, são videoconferências com a interpretação somente para a direção língua de sinais. Nessa modalidade não ocorre muitas interações entre os participantes e normalmente é pelo *chat* que acontece a interação entre os oradores e os interlocutores. São exemplos de eventos que se enquadram nesse formato seminários, palestras, pronunciamentos e similares transmitidos ao vivo e via *streaming*. O segundo cenário descrito pela Febrapils são videoconferências com menor número de participantes e as interpretações ocorrem nas duas direções, língua de sinais e língua vocal com interação constante entre os participantes. São exemplos desse tipo de evento, reuniões, atividades culturais, treinamento, assembleia.

Eventos que se enquadram nesses cenários ainda podem ocorrer de duas formas: os intérpretes fazem a entrada na mesma sala que todos os oradores e normalmente eles mesmos controlam a troca do turno de interpretação, nesse caso, ligam a câmera quando vão pegar o turno da interpretação e desligam câmera quando o outro colega assume, ou também entram em uma sala em separado e a equipe técnica recorta a imagem exibida nessa sala e transmite com edição para a plataforma de acesso do público.

Abaixo um exemplo em que os intérpretes estão em uma sala de videoconferência exclusiva, recebem o áudio e imagem da conferência e interpretam. A interpretação é retransmitida com edição de janela.

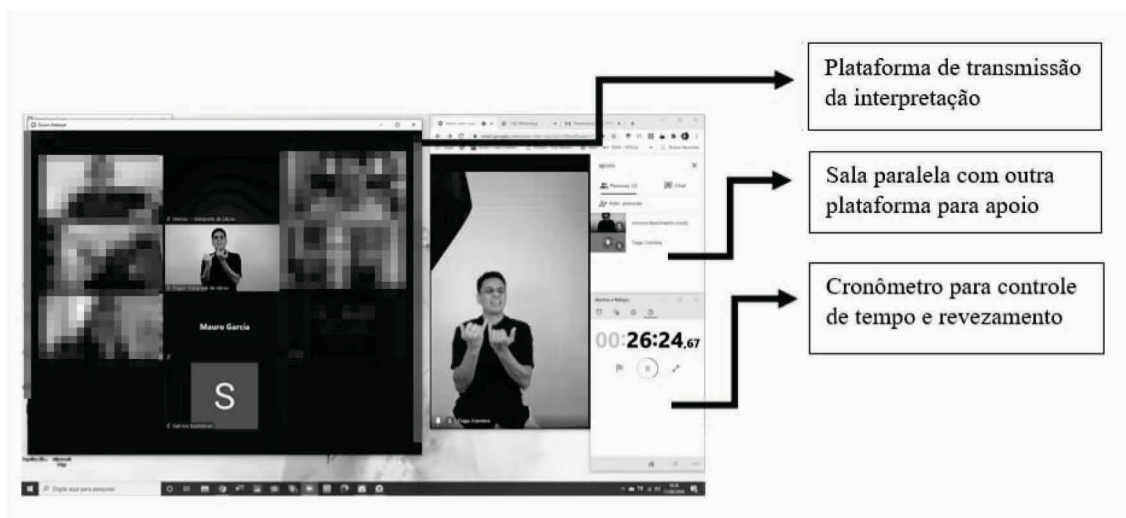


**Figura 9:** Intérprete em sala exclusiva com o recorte a imagem dos intérpretes pela equipe técnica para ser transmitida em uma janela de Libras

**Fonte:** arquivos pessoais

Nesse caso, como apenas a imagem do intérprete do turno está sendo transmitida para o público em geral, eles podem se apoiar e ficar com as câmeras abertas em todo o tempo. As câmeras também devem ficar abertas, pois os técnicos antes da conferência regulam o ponto de recorte da imagem para a transmissão. Caso sejam desligadas algo que previamente estava configurado pode acabar desconfigurando.

Em situações em que os intérpretes estão na mesma sala que os oradores, como estratégia para apoio e interação entre a equipe utilizam alguma ferramenta externa para comunicação entre os intérpretes. Outra plataforma de videoconferência pode ser uma possibilidade quando o intérprete divide sua tela em duas para acompanhar o apoio. Também é possível o uso de um equipamento extra, outro dispositivo, como um celular ou tablet conectado em uma ferramenta de videochamada. Nessas situações a câmera na plataforma de transmissão de interpretação para o público só fica ligada durante o turno de interpretação.



**Figura 10:** Uso de duas salas simultâneas para realização de trabalho em equipe

**Fonte:** arquivos pessoais



**Figura 11:** Uso de diferentes equipamentos para a interpretação em equipe

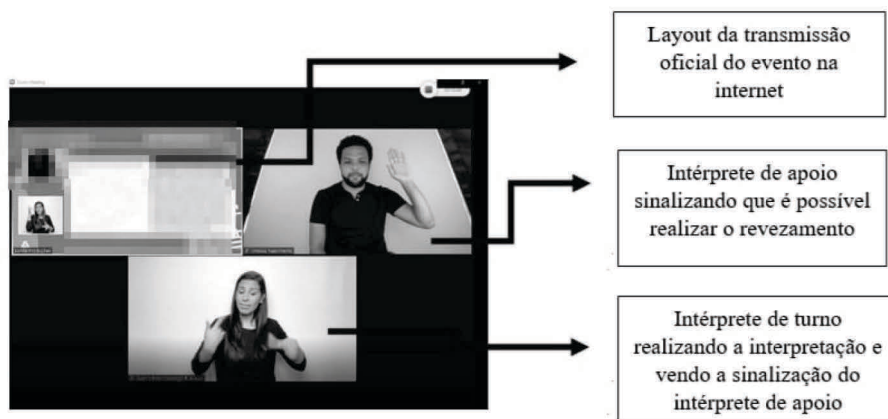
**Fonte:** arquivos pessoais

Um das vantagens de estar sempre em contato com seu colega de equipe é que caso aconteça alguma instabilidade na conexão ou outro imprevisto o intérprete que está acompanhando pode assumir a função do turno prontamente. Essa estratégia possibilita que os intérpretes consigam se apoiar durante toda a conferência. Algumas equipes estão usando um formato aberto, ou seja, a câmera do intérprete do turno e apoio ficam ligadas ininterruptamente. Nessa situação o nível de exposição é maior, pois mesmo quando o intérprete não está no turno ele continua sendo visto pelos participantes.

#### 5.4 INTERPRETAÇÃO: OS DESAFIOS DO INTÉRPRETE DE TURNO

Em situações em que as imagens dos intérpretes estão sendo recortadas e transmitidas para o público, a troca de turno precisa estar muito bem acordada tanto entre a equipe de interpretação quanto com a equipe técnica. Uma das funções do intérprete que está na função de apoio é controlar o tempo do revezamento da interpretação. Aos que necessitam que o técnico alterne a imagem transmitida, o intérprete do turno o informa que a troca irá acontecer nos próximos minutos e esse informe pode ser por mensagem privada na plataforma ou mensagem em um grupo de interação em algum aplicativo de comunicação. O técnico ao ver a mensagem aguarda para que troca aconteça.

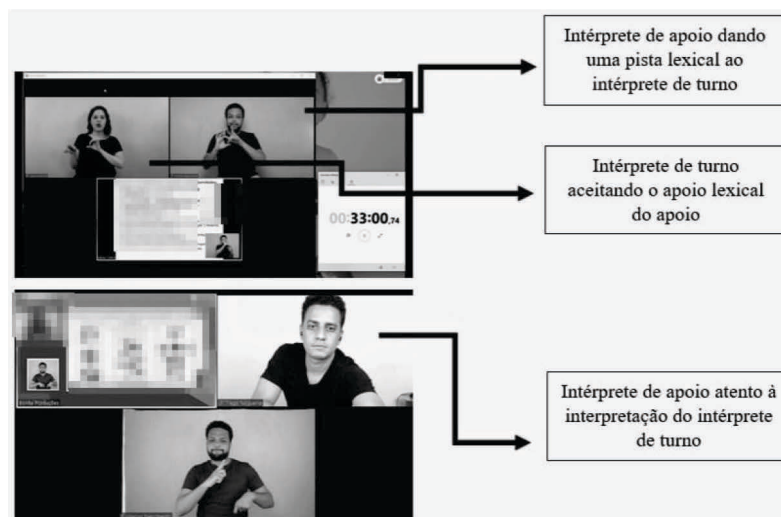
Nesse caso, o intérprete, que estava na função de apoio, faz um gesto que informa seu colega do turno que a troca pode ser feita, frequentemente o gesto tem sido uma mão levantada. O intérprete que está no turno ao ver o gesto busca uma pausa no discurso para que possa passar o turno da interpretação para seu colega, assim, os intérpretes ficam em posição de pausa. O técnico observando que os dois intérpretes estão em posição de pausa troca a imagem do intérprete a ser exibida para o público. Ao acompanhar que a imagem foi alterada o intérprete inicia a interpretação. Esse processo ocorre de forma rápida para que omissões e perdas não ocorram.



**Figura 12:** Revezamento na interpretação remota com o uso da mesma plataforma

Fonte: arquivos pessoais

O uso da mesma plataforma permite também à equipe um contato mais confortável dada a boa visualização do intérprete de turno ao apoio e do apoio ao turno. Além disso, o colega que está no turno mantém os olhos direcionados para a altura da câmera no computador evitando, nesse sentido, o desvio do olhar para o recebimento do apoio, conforme mostra a figura 13:



**Figura 13:** Realização de apoio durante a interpretação remota

Fonte: arquivos pessoais

As formas de apoio que foram identificadas por Nogueira (2016) também podem ser observadas na interpretação remota como, como por exemplo, o *feedback com a cabeça* que sinaliza confirmação e concordância com a escolha do intérprete de turno, *esclarecimento específico*, quando o intérprete de apoio realiza alguma expansão conceitual por meio da produção de uma unidade fraseológica para que o intérprete de turno compreenda o que foi dito, *correção*, quando o intérprete de apoio percebe algum equívoco na interpretação do colega de turno e *complemento*, quando o intérprete de apoio percebe que algo poderia ser acrescentado na interpretação do colega de turno.

Durante a interpretação, o intérprete de turno também precisa ficar atento à sua própria conexão de internet que, devido a diversos fatores, pode desestabilizar. Esse é um dos motivos estressores durante a interpretação remota, conforme mostra Alley (2012). A preocupação com os equipamentos, com as informações a serem interpretadas, bem como com as imagens que estão sendo projetadas durante a fala do orador são aspectos que podem desestabilizar o intérprete do turno gerando mais esforço cognitivo e cansaço.

Além disso, a visibilização dos intérpretes é um aspecto central na interpretação remota, pois, antes da pandemia, dificilmente os intérpretes eram nomeados, agradecidos ou evidenciados em conferências para além do fato de ele já estar no palco. Com a interpretação remota, o nome do intérprete fica disposto na tela e, geralmente, os apresentadores, dada as necessidades apresentadas do público saber quem são os intérpretes, apresentam a equipe e agradecem o trabalho. Nesse prisma, a equipe de intérpretes possui não apenas a sua imagem exposta e o conteúdo da interpretação, mas sua identidade nominal também.

#### 5.5 PÓS-SESSÃO: MOMENTO DE AVALIAÇÃO, COLABORAÇÃO E TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Em plataforma diferente da que foi oficialmente transmitida a conferência, geralmente na sala que foi utilizada para o apoio, os intérpretes conversam sobre os desafios da interpretação, os problemas de conexão de internet que porventura tenham vivenciado durante o evento. Esse momento extremamente importante tem permitido o alinhamento das experiências e o aperfeiçoamento da prática sendo, nessa direção, um importante espaço de caráter formativo e colaborativo. Segundo Nascimento (2021), o encontro entre intérpretes é o que permite o acabamento e completude do outro enquanto intérprete, visto que ambos vivenciam os mesmos dramas da atividade. Em um contexto completamente novo que precisou ser apreendido na prática, na mudança e na emergência, o momento de encontro pós-interpretação é fundamental para consolidar as experiências, os saberes construídos durante a vivência e a normalização inevitável de alguns aspectos.

### 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos, nesse artigo, a descrever e registrar algumas dimensões presentes durante a interpretação simultânea remota de Libras-Português em conferências durante a pandemia de COVID-19 causada pelo novo coronavírus. Como foi possível perceber, a experiência de construção dessa modalidade interpretativa nasceu na emergência e urgência imposta pela realidade sanitária vivenciada em todo o mundo.

Assim como outras categorias profissionais, os intérpretes de Libras-Português precisaram se readaptar e reaprender a fazer interpretação nesse cenário permitindo, então, a partir da inevitável realidade do distanciamento social, a construção de um saber totalmente ancorado na prática. Apesar de existirem publicações em âmbito internacional que apontem a interpretação remota como uma realidade, no Brasil, essa experiência ganha força com a pandemia mobilizando a categoria a pensar sobre sua atuação a partir da imposição contextual de emergência.

Um exemplo dessa reflexão foi a rápida atuação da Febrapils para orientar os intérpretes nesse novo contexto ocupando um *vazio de normas* (SCHWARTZ, 2010; NASCIMENTO, 2014) diante da realidade pandêmica. Nosso lugar de fala nesse texto demonstra, também, a preocupação não apenas com a prática da interpretação, mas sobretudo com a formação de novos profissionais que vivenciarão um contexto de trabalho diferente no cenário pré-pandemia.

Há que se pensar, diante disso, que novas competências serão mobilizadas pelos intérpretes nesse novo cenário implicando, com isso, estudos, pesquisas e descrição de experiências que permitam o mapeamento dessas competências, pois não há dúvidas de que a interpretação remota de conferências veio para ficar e se consolida como mais uma possibilidade de oferta de interpretação.

No cenário plurilíngue, pluricultural e plurisemiótico que se coloca com o contexto pandêmico, a interpretação que, há muito tempo, se enquadra no que é possível denominar de direitos linguísticos, conforme apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, ganha um novo contorno, uma nova forma de realização e de produção e é nessa direção emergente imposta pelo contexto sanitário que intérpretes e formadores de intérpretes precisarão compreender e olhar para a interpretação de uma nova perspectiva. O “novo normal”, nessa direção, já é uma realidade para intérpretes de Libras-Português.

### REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. Direito linguístico: um olhar sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*, v. 21, n. 1, p. 172-184, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/5230>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ALBRES, N. A. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da língua de sinais para o português oral. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 291-206, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p291>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ALLEY, E. Exploring Remote Interpreting. *International Journal of Interpreter Education*. v. 4, n. 1, p. 111-119, 2012. Disponível em: <http://www.cit-asl.org/new/exploring-remote-interpreting/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ANTUNES, M. A. A proteção jurídica dos direitos linguísticos: uma abordagem multidisciplinar. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*. São Bernardo v. 12, p. 253-269, 2006. Disponível em:

<https://revistas.direitosbc.br/index.php/fdsbc/article/view/310/214>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.3-186.

BRAUN, S. Remote Interpreting. In: MIKKELSON, H.; JOURDENAIS, R. (ed.). *Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York: Routledge, 2015. p. 1-18.

CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. R. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 32, n.1, p. 353-368, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33199>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARVALHO, L. R. *Revisão Bibliográfica sobre métodos de preparação do intérprete para interpretação*. Interpret2B Publicações, 2016.

FEBRAPILS. Nota Técnica (NT) 04/2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Zap62uLDTI7TPKnDedaO9Z0k0I0rmvWf/view>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FEBRABILS. Nota Técnica (NT) 02/2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3eZnKrWC6hcWnAyd3FIU2VFQmc/view>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILE, D. Chapter 1. Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership. In: Schäffner C (ed.). *Translation Research and Interpreting Research*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters; 2004. p.10-34. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781853597350-003> Acesso em 30 abr. 2021.

GILE, D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. 2. ed. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.

GOMES, E. A. Conferências como âmbito de atuação de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa do Brasil: o que se tem produzido a respeito?. *Tradterm*, 33, p. 123-140, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v33i0p123-140>. Acesso em: 30 abr. 2021

INFORMASUS UFSCAR. *Experiências de APS na pandemia: povos da água - o Abaré nos rios amazônicos*. 1 vídeo. Transmitido em 1º out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=45RbomIdVm4>. Acesso em: 26 jan. 2022.

HOZA, J. *Team Interpreting*. Alexandria: Rid Press, 2010.

JESUS, R. B. “*Ei, aquele é o intérprete de libras?*”: atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARQUES, R. F. *Interpretação remota durante a pandemia do coronavírus: um relato de experiência de interpretação no ensino superior*. 2020. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Libras) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MELLO, D. Home office foi adotado por 46% das empresas durante a pandemia *Agência Brasil*, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-07/home-office-foi-adotado-por-46-das-empresas-durante-pandemia> . Acesso em: 26 jan. 2022.

MOSER-MERCER, B. Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task. *Meta*, v. 50, n.. 2, p. 727–738, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/011014ar>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MOUZOURAKIS, T. That feeling of being there: Vision and presence in remote Interpreting. AIIC, 2003. Disponível em: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article911> Acesso em 29/04/2021.

MOUZOURAKIS, P. Remote Interpreting: A Technical Perspective on Recent Experiments. *Interpreting*. v. 8, n. 1, p. 45–66, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/intp.8.1.04mou> Acesso em: 29 abr. 2021.

NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. Interpretação de conferências: diferenças e semelhanças na atuação de intérpretes de línguas de sinais de línguas orais na cabine. 2017. Trabalho apresentado no 8º Congresso Internacional da ABRATES (Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes), São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, V. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de Libras/Português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6314.pdf> Acesso em: 30 abr. 2021.

NASCIMENTO, V. Consumo da cultura audiovisual por surdos: perfil sociolinguístico e questões para planejamento de políticas linguísticas e de tradução. *Travessias Interativas*, São Cristóvão, n. 22, v. 10, p. 386-406, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51951/ti.v10i22> Acesso em: 30 abr. 2021.

NASCIMENTO, V. Alteridades, discursos e saberes na formação de intérpretes de Libras-Português experientes. *Belas Infieis*, Brasília, n. 2, v. 10, 0. 01-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/28504> Acesso em: 28 jan. 2022.

NASCIMENTO, V.; OLIVEIRA, G. N.; SANTOS, L. F.; SOUZA, J. C.; FORNARI, R. V. Tradução e interpretação de português-libras na rede InformaSUS-UFSCar: direito à informação para surdos em tempos de COVID-19. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, Número Especial, p. 61-82, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/107103/61718>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NOGUEIRA, T. C. Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 2016. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

NOGUEIRA, T. C.; GESSER, A. “As pessoas não sabem o significado de apoio”: percepções e competências no trabalho em equipe na cabine de interpretação libras-português em contexto de conferência. *Translatio*, Porto Alegre, n.15, p. 122-158, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/84221/48578> Acesso em: 28 jan. 2022.

NOGUEIRA, T.C. “É tudo igual?” *A interpretação de conferências e a necessidade de se explorar esse contexto*. 2020a. Palestra no 2º Encontro Baiano de Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Línguas de Sinais, Bahia, 2020a.

NOGUEIRA, T. C. Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências. In: RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. (org.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais V*. Florianópolis: Insular, 2020b. p. 331-348.

OLIVEIRA, D. R. *Do fim do trabalho ao trabalho sem fim: o trabalho e a vida dos trabalhadores digitais em Home Office*. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*). *Building a Translation Competence Model*. In: ALVES, F. (ed.). *Triangulating Translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 37-6

PAGURA, R. J. A interpretação de conferências no Brasil: história de sua prática e a formação de intérpretes brasileiros. Tese. 232 f. (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/publico/2010\\_ReynaldoJosePagura.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/publico/2010_ReynaldoJosePagura.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

PEREIRA, M. C. P. Estudos da Interpretação: quem tem medo das línguas de sinais? *Tradução em Revista*, n. 24, p. 1-21, 2018. Disponível em: [10.17771/PUCRio.TradRev.34524](https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34524). Acesso em: 30 abr. 2021.

PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*. Londres: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, F. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos Estudos da Interpretação. Trad. Mylene Queiroz. *Scientia Traductionis*, Florianópolis, n. 7, p. 61-75, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2010n7p61> Acesso em: 30 abr. 2021.

REIS, A. F. Pandemia e confinamento: o trabalho conectado em tempo integral. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 5, n. 15, p. 67-80, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4569208>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, v 1, n. 44, p. 111-129, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i44.1146> Acesso em: 20 abr. 2021.

RUSSEL, D. *Team Interpreting: Best Practices*. AVLIC, 2011. Disponível em: [https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2011-07Team\\_Interpreting\\_Best\\_Practices\\_Article-by\\_Debra\\_Russell.pdf](https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2011-07Team_Interpreting_Best_Practices_Article-by_Debra_Russell.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTIAGO, V. A. A. A interpretação de Libras para português em conferência: uma reflexão a partir do olhar do palestrante surdo. In: Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 5, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3626.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, R. F. F. A atuação do intérprete de Libras em tempos de pandemia: reflexões acerca de possibilidades e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI. *Anais*. (IV). Campina Grande, 2020. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72309>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, K. A. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 63-82, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35404/26554>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030/7181> Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVEIRA, S. M. L.; ROSSI, R. A.; VUONO, G. D. D. Pandemia: (mesmos) modos de morar e trabalhar? *Revista Políticas Públicas & Cidades*, Belo Horizonte, V. SPEC., p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v1n1-5-2020>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SPARANO-TESSER, C. R. Reflexões sobre professores e tradutores/intérpretes de Libras em tempos de COVID-19: experiência multimodal no uso da mídia visual em reuniões de formação pedagógica. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (org.) Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 31-39.

TRYUK, M. Strategies in Interpreting. Issues, Controversies, Solutions. *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/Angewandte Linguistik*, Varsóvia, n. 2, p. 181-194, 2010. Disponível em: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-46aaf4b2-a674-4c78-8961-be2c4ac4ca87> Acesso em 28 jan. 2022.

UNDIME. Undime pelo Novo Fundeb. 1 vídeo. Transmitido em 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ocXtrgHus8c>. Acesso em: 26 jan. 2022.

VOGES, M. C.; DI FANTI, M. G. C. Usos de si no ensino remoto emergencial: a atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 86, p. 193-205, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15653>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Recebido em 04/05/2020. Aceito em 29/07/2021.

# SURDOS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENUNCIATO DE PROFESSORES EM ANÁLISE

SORDOS Y EDUCACIÓN BILINGÜE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISIS DE LOS  
ENUNCIACTOS DE LOS DOCENTES

DEAF PEOPLE AND BILINGUAL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: THE ENUNCIATION  
OF TEACHERS IN ANALYSIS

**Neiva de Aquino Albres\***

Universidade Federal de Santa Catarina

**Ana Paula Jung\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina e Instituto Federal de Santa Catarina

RESUMO: Neste estudo, propõe-se uma análise do contexto da política linguística para surdos e o lugar do professor, refletindo sobre as ações linguísticas institucionais e as práticas cotidianas de ensino de e em Libras no Brasil em período de pandemia. Pautadas na perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin e do círculo (2006, 2008), utilizamos a pesquisa qualitativa. Esta pesquisa tem o caráter etnográfico virtual proposto nas perspectivas de Hine (2009, 2015). Para tanto, selecionamos documentos textuais e visuais no intuito de descrevê-los, analisá-los e compará-los. Constatamos que, apesar da política no Brasil garantir o acesso às

---

\* Doutora em Educação Especial – UFSCAR. Mestre em Educação – UFMS. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução – PGET. Curso Letras Libras. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [neiva.albres@ufsc.br](mailto:neiva.albres@ufsc.br).

\*\* Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução – PGET. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC Campus Palhoça Bilingue. Curso Pedagogia Bilingue. Palhoça, Santa Catarina, Brasil. E-mail: [ana.jung@ifsc.edu](mailto:ana.jung@ifsc.edu).

informações em Libras e à educação remota, isso ocorre de fato pela via da ação proveniente das comunidades de surdos e de intérpretes. Esse fato escancara as desigualdades sociais, principalmente a linguística, em período de distanciamento social. A partir destas constatações, concluímos que as desigualdades são minimizadas pela ação de professores e de tradutores e intérpretes de Libras-Português, ouvintes, e surdos que unidos desenvolvem uma política linguística de baixo para cima.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação remota. Libras. Bakhtin. Discurso. Política linguística.

**RESUMEN:** En este estudio, se propone un análisis del contexto de la política lingüística y su aplicación institucional en contexto de pandemia en las prácticas docentes diarias de enseñanza-aprendizaje, envolviendo la Lengua de señas brasileira (Libras) y estudiantes Sordos. Basándose en la perspectiva dialógica del discurso del Círculo de Bajtín (2010, 2016), se utilizó la investigación cualitativa, de carácter etnográfico virtual (Hine, 2009, 2015), partiendo de la selección de documentos textuales y visuales para descripción, análisis y comparación. El estudio develó que la política lingüística en el país, pesar de existir, no garantiza la aplicación institucional para el acceso a la información en Libras en la educación virtual, se no por el empeño de las comunidades de Sordos y interpretes de Lengua de señas. Considerando un período de distancia social, este hecho muestra la continuidad y la gravedad de las desigualdades sociales y, en especial, de las desigualdades lingüísticas. Se encuentran ausencia del Estado para las acciones comunicativa, siendo estas asumidas por parte de la comunidades de Sordos, profesores y traductores e intérpretes de Libras-Português oyentes y sordos, que unidos desarrollan una política lingüística desde la base.

**PALABRAS CLAVE:** Educación virtual. Libras. Bajtín. Discurso. Política lingüística.

**ABSTRACT:** In this study, we propose an analysis of the linguistic policy context for the deaf and the place of the professor, reflecting on the institutional linguistic actions and the daily practices of translation and interpretation for Libras in Brazil in pandemic times. Based on the dialogical perspective of Bakhtin's discourse and the circle (2010, 2016), we used research qualitative. This research has the virtual ethnographic character proposed in Hine's perspectives (2009, 2015). For this, we selected textual and visual documents in order to describe, analyze and compare them. We found that, despite the policy in Brazil guaranteeing access to information in Libras and remote teaching, it actually happens through translation from the deaf and interpreter communities. This fact opens wide the social inequalities, mainly the linguistic ones, in social distance. From these findings, we conclude that the inequalities are minimized by the action of professor and translators and interpreters of Portuguese-Brazilian Sign Language, hearing and deaf people, who together develop a bottom-up linguistic policy.

**KEYWORDS:** Remote teaching. Libras. Bakhtin. Discourse. Language policy.

## 1 INTRODUÇÃO

No início de 2020, fomos surpreendidos com a notícia de um novo vírus que rapidamente se proliferou entre a população mundial, assolando o planeta ao se disseminar entre os continentes e países, chegando até mesmo nos mais remotos vilarejos. Entre as medidas imediatas de prevenção à Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus, esteve a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino. E, uma vez constatada a necessidade de ampliação do prazo de distanciamento social, esse período se estendeu, praticamente, ao longo de um ano letivo completo. Essa situação de crise mundial deixou ainda mais evidente as desigualdades sociais e econômicas nas quais grande parte das famílias brasileiras estão imersas. No que se refere à educação, a disparidade se revelou principalmente quando a necessidade de estabelecer o ensino a partir de aulas remotas passou também a requerer recursos tecnológicos e pais/responsáveis pedagogicamente comprometidos com o tempo e com a aprendizagem das crianças. Além dos problemas de ordem social e econômica, no caso de alunos surdos, observam-se as diferenças linguísticas das próprias crianças e jovens na relação comunicativa com seus pais e responsáveis, um aspecto necessário para conversar sobre qualquer assunto, e que é fundamental especialmente para a mediação pedagógica. Dessa forma, a situação de crianças surdas é duplamente agravada pela situação real que se apresenta na organização familiar, haja vista que um número significativo destas famílias é composto em maioria por pessoas ouvintes e a criança surda é a única falante de Libras (ZIESMANN; PERLIN; VILHALVA, 2018; LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, o distanciamento social torna-se efetivamente um isolamento linguístico para essas crianças.

Nesse contexto, pode-se observar que tanto os educadores de surdos, como os surdos adultos e atuantes da comunidade surda, vêm demonstrando grande preocupação com o isolamento das crianças surdas. No que se refere à área da educação de surdos, apesar das políticas de educação remota emergencial empreendidas pelas diferentes secretarias de educação estaduais e municipais no Brasil, há uma crise de acessibilidade e de garantia dos direitos linguísticos e educacionais (ALBRES; SCHLEMPER, 2021).

Esse cenário controverso nos atraiu como pesquisadoras, visto que temos empreendido tempo e esforços para a produção de pesquisa sobre educação bilíngue voltada para as pessoas surdas. E, por outro lado, também fomos surpreendidas com a necessidade de novos modos de fazer pesquisa, de interagirmos e manter ativa nossa curiosidade investigativa, o que tornou a etnografia virtual uma opção interessante, para além de necessária.

Uma pandemia surge como algo completamente novo para a escola e para os professores, que também precisam reinventar os modos de ensinar e aprender. As instituições de ensino, em seus diferentes níveis, passaram a adotar medidas emergenciais, para não “perder o ano letivo”. A pandemia, desse modo, não coloca uma crise educacional exatamente nova, mas amplifica uma situação crítica já existente.

O problema de pesquisa está posto. Assim, organizamos esse artigo como uma narrativa que compila nosso olhar e reflexões sobre o presente contexto. Desta forma, o organizamos a partir dessa seção introdutória, na qual apresentamos o problema de pesquisa, seguido da contextualização sobre direitos linguísticos das crianças surdas e os problemas atuais das políticas linguísticas e educacionais (seção 2). Apresentamos, em seguida, a metodologia de pesquisa (seção 3) e logo depois a análise dialógica do discurso (ADD) de um professor surdo sobre a educação de crianças surdas nesse período de pandemia (seção 4). Finalizamos com a seção 5, onde sintetizamos as reflexões neste trabalho embasadas na análise do discurso.

## 2 DIREITOS LINGUÍSTICOS DAS CRIANÇAS SURDAS

As comunidades surdas brasileiras têm lutado há décadas para o reconhecimento da Libras, bem como para a garantia de direitos essenciais na educação, na saúde, na cultura e nas demais áreas da vida social. A efetivação destes direitos está intimamente atrelada à aquisição e ao uso da língua, bem como às situações de ensino e aprendizagem, além de questões que envolvem a tradução e a interpretação para Libras (BRITO, 2013; ALBRES, 2020).

No campo da educação, o direito linguístico à Libras e ao português como segunda língua tem sido atravessado pelo discurso do direito à educação inclusiva, regida em escola comum que congregue alunos surdos e ouvintes como um espaço de aprendizagem com as diferenças. Contudo, essa interpretação do conceito de diferença humana tem minimizado as reais necessidades dos alunos surdos, ocasionando verdadeiras situações de apagamento destes sujeitos no contexto escolar. Concordamos que essas diferenças

[...] não são uma obviedade cultural nem uma marca de 'pluralidade'; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 22-23)

Não traçamos como objetivo inventariar toda a política brasileira que cita o direito à Libras e o reconhecimento à diferença linguística dos alunos surdos. Outros estudos podem ser consultados, nos quais encontra-se essa legislação sumariada (LODI, 2014; FERNANDES, MOREIRA, 2014; RODRIGUES; BEER, 2016). Destacamos apenas que a política educacional brasileira indica a Libras como primeira língua da comunidade surda e o português, em sua modalidade escrita, como segunda língua, o que implica pensar a responsabilidade do Estado em prover as necessárias “[...] ações afirmativas em defesa da existência, valorização e difusão” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 61) da Libras. Para estas autoras, este grupo tem sofrido com a ineficácia de políticas para

educação de surdos que de fato coloquem a Libras na vanguarda, principalmente na primeira infância e nos primeiros anos da educação básica, o que as leva a questionar

[...] por que, então, no caso dos surdos, secundariza-se a questão prioritária do direito à libras como língua materna nas políticas educacionais? Por que, em todos os documentos que compõem o aparato jurídico no que tange à situação dos surdos não há uma diretriz clara e objetiva que aponte estratégias que assegurem às crianças surdas o direito de aprender libras na infância, até os cinco anos, em escolas públicas bilíngues? Sim, é verdade que em todos esses textos o português figura como segunda língua, mas o direito a aprender o português como L2 assegura que a primeira língua será a Libras? (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63)

Para que os alunos surdos convivam em escolas comuns, também chamadas de escolas inclusivas, se constrói o “[...] espaço de negociação como campo teórico-político que se constitui entre o discurso e/ou as práticas do Governo e as narrativas dos sujeitos marcadas por suas culturas e línguas” (PERLIN, SOUZA, 2015, p. 56).

Os movimentos políticos em torno das línguas de sinais consolidaram alguns aspectos no Brasil, dentre eles, políticas linguísticas, de educação e de tradução como relacionado abaixo

- i. leis e resoluções que normatizam princípios linguístico-educacionais (como a língua deve ser nomeada, como deve ser ensinada, para quem e por quem deve ser ensinada, quais os lugares que deve ser ensinada);
- ii. normativa e perfis de tradução e interpretação (a definição do profissional da tradução e da interpretação, a formação de tradutores e intérpretes, a definição de lugares de atuação para esses profissionais, normas e códigos de conduta);
- iii. em recomendações ao poder público em relação ao uso e à difusão da Libras. (SANTOS; FRANCISCO, 2018, p. 2946)

A realidade de reconhecimento e difusão da Libras no Brasil tem sido contemplada, em parte, por uma legislação vigente voltada especificamente à educação bilíngue para surdos - embora ainda com muitas limitações. No entanto, diante da crise humanitária estabelecida pelo contexto pandêmico, é imprescindível que seja lançado um olhar mais efetivo para o cenário educacional tal como se apresenta neste período de distanciamento social. Dito de outro modo, é urgente que se pense em propostas de educação remota que defendam a valorização das línguas de sinais dos estudantes, de suas práticas socioculturais, bem como de seus processos próprios de aprendizagem. Como procuramos demonstrar, as complexidades desse contexto exigem a implementação de políticas educacionais e linguísticas apropriadas, diferentes do que já foi desenvolvido.

Desse modo, entendemos que qualquer uma das manifestações enunciativas, sejam elas o texto de uma política, um discurso pessoal ou um recado são concretizadas como um ato de resposta a enunciados anteriores, evidenciando a perspectiva dialógica da linguagem. Eles indicam um projeto de dizer (re)ativo, um plano enunciativo singular, que se relaciona com outros discursos, dirigido a(o) outro, nas diversas acepções que o termo “outro” pode admitir: “Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social” (BAKHTIN, 2016, p. 118). As políticas linguísticas e de tradução construídas até o momento são respostas às ações das comunidades surdas. É “na singularidade do existir do evento” (BAKHTIN, 2012, p. 66), de uma atitude orientada e uma linguagem interindividual que o enunciado acontece, sempre situado histórica e socialmente. Vieira (2019, p. 93) complementa que o enunciado é um ato social, materializado em signos, um fenômeno atitudinal situado em um contexto e, a partir disso, propõe a denominação de “enunciATO”.

### 3 CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA

Esta pesquisa filia-se às investigações qualitativas que tomam os fenômenos sociais como objeto de estudo. As comunidades surdas têm se apropriado das tecnologias da informação e comunicação e participado efetivamente de redes sociais e virtuais, conectando-se literalmente no mundo. Em estudos anteriormente realizados, evidenciou-se a participação das comunidades surdas em pesquisas desenvolvidas no Orkut (MACHADO; FELTES, 2010; SILVEIRA, 2010). As redes sociais de fato propiciam um espaço

rico de visualidade, possibilitando múltiplas experiências visuais, principalmente, com a possibilidade de uso da língua de sinais por meio de postagem de vídeos (SILVEIRA, 2010). Vivemos atualmente uma expansão de espaços de comunicação virtuais, como o Facebook, o Instagram ou os grupos de WhatsApp. As lideranças surdas, por exemplo, fizeram uso do Facebook para o desenvolvimento da articulação política por meio da criação de grupos em prol do movimento de educação bilíngue para surdos (ALBRES; SANTIAGO; LACERDA, 2012). E, neste mesmo caminho, a cultura surda também encontra um espaço privilegiado de promoção e circulação pelo *Youtube*, onde geralmente são postados grande parte dos vídeos em Libras que circulam nas redes sociais (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LASSARIN, 2011; PINHEIRO, 2011).

Nestes espaços, mesmo que virtuais, as linguagens e ideologias são construídas e ressignificadas, incorporadas e retransmitidas. E é exatamente neste cenário social que nos colocamos como pesquisadoras. A vida real, com suas contradições e distinções sociais, se coloca como pano de fundo e, através da circulação intensa de informações por meio virtual, faz com que parte da comunidade surda intensifique sua participação em redes sociais, principalmente em busca de informação sobre a pandemia e sobre o Coronavírus (mesmo porque os telejornais brasileiros, em sua maioria, não são acessíveis em Libras).

Esta pesquisa tem o caráter etnográfico virtual proposto nas perspectivas de Hine (2009, 2015), Braga (2012), Santos e Gomes (2012) e Arriazu Munoz (2007). Estas pesquisas estão relacionadas a lugares supostamente "reais". Deste ponto de vista, a etnografia de grupos socialmente estabelecidos em meio virtual não é apenas a etnografia dos grupos "on-line" (ou a etnografia "on-line" de grupos), mas sim é a etnografia de situações on-line e off-line relacionadas, como também é a etnografia de humanos e de não-humanos (TELI; PISANU; HAKKEN, 2007).

Estalella e Ardèvol (2007) fazem uma distinção de pesquisas etnográficas virtuais na internet. Primeiramente, ressaltam a atenção com o espaço virtual e a conferência de propriedades específicas (público ou privado). Como um segundo aspecto, propõem delimitar o tipo de interação que está ocorrendo e o escopo de participantes particulares, como também, em um terceiro destaque, abordam a presença explícita e aberta dos pesquisadores, ou seja, os pesquisadores fazem parte da comunidade virtual. Há também outro aspecto a citar, que diz respeito aos princípios que orientam o fazer científico, em respeito à segurança e privacidade dos participantes da pesquisa:

A natureza pública ou privada dos espaços e / ou interações torna-se um elemento-chave na abordagem ética da pesquisa social, uma vez que a categoria pública do espaço determinará se é necessário solicitar o consentimento dos participantes. Há, no entanto, dois aspectos que modulam essa exceção, duas dimensões que funcionam como correções à exceção: (i) a participação do pesquisador e (ii) o tipo de registro realizado. Se o pesquisador interage com a gerência durante a investigação, mesmo que seja realizada em praça pública, ele deve solicitar o consentimento informado; e se o tipo de gravação feita for permanente, como gravações de áudio ou vídeo, os indivíduos devem ser pelo menos informados de que estão sendo gravados. (ESTALELLA; ARDEVOL, 2007, p. 7, tradução nossa)<sup>1</sup>

O espaço virtual elencado foi o Facebook como uma grande comunidade do ciberespaço, mais especificamente, grupos abertos criados a partir da notícia do Coronavírus, como Central Libras/Coronavirus (2020), indicando o acesso ao Youtube dos participantes que produzem vídeos e os compartilham também no Facebook.

Após assistir diversos vídeos dessa rede social, optamos por analisar, neste artigo, um vídeo que nos tocou, produzido e compartilhado publicamente no Youtube pelo professor de Libras surdo Patrício Fernando Vega Garrao<sup>2</sup>, a partir do qual nos propomos a desenvolver uma análise dialógica do discurso (ADD) (BRAIT, 2006, 2008).

<sup>1</sup> "El carácter público o privado de los espacios y/o de las interacciones se convierte en un elemento clave en el planteamiento ético de la investigación social, ya que la categoría pública del espacio determinará si es necesario solicitar el consentimiento de los participantes. Hay sin embargo, dos aspectos que modulan esa excepción, dos dimensiones que funcionan como correctivos a la excepción: (i) la participación del investigador y (ii) el tipo de registro que se realiza. Si el investigador interactúa con la gente durante la investigación, aunque ésta se realice en una plaza pública, debe solicitar el consentimiento informado; y si el tipo de registro que se realiza es permanente, como grabaciones de audio o de vídeo, debe al menos informarse a las personas de que están siendo grabadas".

<sup>2</sup> Apesar do conteúdo analisado estar postado em modo público no canal do professor surdo, optamos por elaborar um "Termo de ciência e autorização de uso de imagem e discurso", em que especificamos os objetivos do estudo e que foi assinado virtualmente pelo docente, atestando a concordância com o uso para fins da presente pesquisa.

Inicialmente, a seção de análise perpassa ideias gerais de direito linguístico em um contexto de vulnerabilidade, para a reflexão sobre educação de surdos nesse momento sócio-histórico. Em seguida, o foco recai sobre a questão de movimentos, ações sociais e alteridade. Nessa visão epistemológica, não há categorias de análise à priori, elas emergem das relativas regularidades dos fenômenos sociais observados e apreendidos durante a realização da pesquisa (BRAIT, 2008): “Os signos de um enunciado devem ser analisados na sua realidade material, jamais isolado dela; nas formas concretas da comunicação social, nunca desvinculado delas; e na relação entre a comunicação e suas formas de base material” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110). Respeitados esses preceitos, é possível alcançar a interpretação do enunciado em sua natureza social. Tal conduta metodológica, perfeitamente aplicável à lida de qualquer semiose, é pertinente ao vídeo postado pelo professor surdo, no qual é possível observar um enunciado verbivocovisual<sup>3</sup> (PAULA, 2017).

#### 4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: O “ENUNCIATO” DE UM PROFESSOR SURDO

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma Análise Dialógica do Discurso – ADD, como propõe Brait (2006). Envolve, então, o enfoque na noção de gênero discursivo<sup>4</sup>, conceito nuclear presente no projeto epistemológico de Bakhtin e do Círculo. Na proposta de análise da construção composicional do discurso de vídeo-depoimento com uma mensagem de apelo, objeto de descrição, análise e interpretação, finalidade do presente artigo, o *corpus* selecionado refere-se aos enunciados materializados em um vídeo produzido por um professor surdo.

Como mencionado na introdução, este discurso foi enunciado em meio à pandemia do Coronavírus e, conseqüentemente, da implementação de uma educação emergencial desenvolvida na modalidade remota, o que conduziu a mudanças drásticas nos modos de ensinar e aprender, bem como na escolha e no uso de ferramentas pedagógicas para interação entre professores e alunos. Estas mudanças se deram, geralmente, a partir do uso de tecnologias da comunicação e informação. O vídeo foi publicado no mês de maio de 2020, mas retrata a realidade vivenciada logo no início da pandemia no Brasil, o que teve começo nos meses de março e abril daquele ano.

Diante dessas considerações sobre o contexto do discurso, caracterizar o sujeito se faz essencial. Ele é professor de Libras nascido e criado em Blumenau. Patrício é filho de pais chilenos, que escolheram a cidade para constituir a família. É casado e tem três filhos - sendo que um deles joga basquete e também é surdo. Em 2006, foi aprovado na certificação Prolibras (Exame Nacional de Certificação de Proficiência em LIBRAS), na categoria de “Usuários da LIBRAS, surdos, com escolaridade de nível superior. Patrício é graduado em Letras, com habilitação em Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atualmente é contratado como professor supervisor pedagógico/ Libras no município de Gaspar/SC.

Inicialmente, descrevemos o discurso como do gênero apelo, envolvido de uma narrativa sobre as condições das crianças surdas durante os primeiros meses de distanciamento social, ilustrando com parte das ações desenvolvidas por ele e por outro colega, também professor surdo. As preocupações expostas envolvem o não acesso à Libras nesse período de distanciamento social, fazendo um chamamento para que outros professores tomem iniciativas similares a fim de minimizar os prejuízos das crianças surdas fora da escola. O vídeo tem 12 minutos e foi editado antes da postagem no canal pessoal do professor no Youtube, apresentando um discurso individual e trechos selecionados a partir de imagens gravadas em vídeo durante as situações de visita na casa de crianças surdas. Ficou explícita na superfície do texto, por exemplo, a preocupação em acabar com o isolamento linguístico.

<sup>3</sup> Os enunciados das línguas tanto as de modalidade vocais-auditivas usadas, geralmente, por pessoas ouvintes, quanto as de modalidade gestuais-visuais, criadas pela comunidade surda, constituem-se por aspectos linguísticos e discursivos, e são compostos por elementos, verbais, vocais e visuais, chamados de enunciados verbivocovisuais, sendo a obra do Círculo suporte para análises (STAFUZZA; SANTOS, 2019), uma vez que o discurso tomado como objeto de análise dessas línguas se constitui e se realiza por elementos verbais e visuais como um todo arquitetônico (FELIPE, 2013).

<sup>4</sup> “Gêneros do discurso” é um dos muitos conceitos propostos pela perspectiva bakhtiniana de estudos da linguagem e resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio e historicamente. Os gêneros do discurso compõem a nossa comunicação, ou seja, como falamos e escrevemos. Assim, o gênero do discurso pode ser desde o conteúdo de uma bula, uma receita de bolo, quanto um poema, um discurso oral, uma obra de ficção cinematográfica, uma aula ou qualquer outro, como neste caso, um apelo.



Figura 1: Discurso em Libras - sinal de CORONAVÍRUS

Fonte: Garrão (2020)

Outro aspecto que consideramos relevante no enunciado está na apresentação do professor usando máscara, mesmo que em momento de gravação, aparentemente em sua residência, o que evidencia a preocupação de servir como modelo para os seus interlocutores no que se refere ao necessário comportamento de uso da máscara. O enunciado produzido em Libras é concomitantemente apresentado com o uso de máscara que conduz para a produção de sentidos referentes à prevenção. “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifo nosso). Aqui, acrescentamos a composição do vídeo, o projeto de edição diante do vídeo-depoimento.

A organização do discurso (editado em vídeo) evidencia a intenção de sensibilizar o leitor (interlocutor), apresentando uma espécie de chamamento para a ação social. Assim, o autor do discurso mistura depoimento pessoal, cenas do vivido em visita às casas das crianças, fotos dos materiais pedagógicos elaborados artesanalmente e o depoimento de outro professor convidado a participar da ação solidária.

Como característica geral do gênero apelo, o enunciado em análise apresenta similaridade em sua estrutura. Sua característica principal reside em seu objetivo de expor e informar ao interlocutor (outros professores ou surdos adultos) sobre as condições das crianças surdas, o que faz com que esse gênero seja classificado como argumentativo e persuasivo. Para indicar os trechos da fala em que o gênero apelo é evidenciado, optamos por destacá-los na transcrição utilizando fundo cinza na escrita deste artigo. Assim, a exposição começa com o seguinte discurso:

*Eu quero mostrar para vocês a importância desse momento de pandemia P-A-N-D-E-M-I-A né no mundo inteiro... eu vejo muitas coisas e também recebo através do WhatsApp muitas informações que me angustiam e eu tomei uma decisão.*

*As crianças, os meus alunos surdos: todos conseguem acompanhar o "Google Classroom"... educação à distância, em casa, através do computador, do celular, eles conseguem estudar, é isso? Todos... todos têm, posso afirmar isso? Mas é como ficam as crianças que moram em região distante e que não têm condições financeiras, que não conseguem pagar uma internet, que não tem essa tecnologia? Isso é um grande problema e também as crianças surdas não sabem o que significa a pandemia coronavírus. Eles são muito pequenos, eles não sabem porque a escola parou, eles não conseguem se comunicar com os pais, ficam angustiados... Dois meses em casa... A Libras vai se esvaindo. Isso é um problema.*

*No "Google Classroom", na educação à distância, "tá tudo certo" eles têm contato com o professor, tiram as dúvidas, mesmo que não consigam se comunicar com os pais, eles podem me chamar através da webcam, em Língua de Sinais e conseguem entender e eles estão mais tranquilos. Mas pra quem mora em regiões que não tem condições financeiras, não tem computador, não tem celular, como eles ficam? Como fica essa comunicação? Então, isso me fez pensar numa...*

*numa proposta. Eu sou professor de segunda a sexta. Trabalho como professor, faço as aulas, vídeo aulas... Tudo certo. Mas sábado e domingo eu não sou mais professor, eu sou o Patrício. Sábado e domingo eu sou voluntário. Então junto com o André que depois vai também mostrar um vídeo pra vocês... Eu e o André, nós, vamos voluntariamente no sábado e no domingo visitamos a casa desses alunos e levamos materiais em Libras, o que é muito importante para as crianças. E quando elas recebem esses materiais, as atividades e brincadeiras impressas em Libras, elas ficam muito felizes. E isso me deixa muito emocionado mostrar esse vídeo pra vocês. (Enunciado, vídeo 00 min até 2 min e 51 s)*

Esse recorte, do início do vídeo, traz pormenores que contribuem para a interpretação do discurso, refletindo e refratando um “enunciATO”. A sociedade como um todo tem divulgado diferentes ações de mobilização coletiva pela solidariedade, geralmente, para suprir necessidades que se intensificaram com a Pandemia, como a carência alimentar diante da perda de renda das famílias brasileiras. Na sua condição de signo ideológico, este enunciado apresenta um discurso responsivo e ativo, no sentido de efetivação de uma ação perante a condição das crianças. Neste caso, sendo evidenciada não a carência alimentar, mas a carência linguística e interativa. No vídeo, (a) parece reacentuado, semiotizando um ato ético no qual as crianças surdas passam a ser incluídas em ações mais próximas da realidade social delas quando da visita em suas casas.

Contudo, cabe destacar que não estamos propondo nenhuma forma de romantização da ação docente. A crítica está posta quando concebemos que essa ação não deveria ser uma ação voluntária e individual, mas uma ação de política pública que pensasse nos alunos surdos e em toda a diversidade cultural, linguística e social que configura esse grupo. Dito de outro modo, consideramos que as estratégias de visitas periódicas e intervenções em casa, tomando os cuidados de bloqueio de contaminação do vírus (uso de máscara, higienização das mãos e distanciamento corporal, ou mesmo o uso de uma indumentária higienizada para descarte depois do contato corporal) deveria ser uma ação do Estado frente à necessidade desse grupo de minoria linguística. No discurso, o professor enfatiza:

*Eles são muito pequenos, eles não sabem porque a escola parou, eles não conseguem se comunicar com os pais, ficam angustiados... Dois meses em casa... A Libras vai se esvaindo. Isso é um problema (Enunciado, vídeo 01 min 11 s até 01 min 32 s).*

Este enunciATO, portanto, nos conduz à interpretação de que a mesma oportunidade de acesso à escola nesse período de pandemia não está garantida pelas políticas públicas. Seguindo um ato de resistência à injustiça social e às diferenças sociais e econômicas, seu projeto discursivo que eleva a ação humana, a alteridade e a ética, agora registra a ação voluntária de um professor, indicando que todos podem fazer a “sua parte”. Observamos que seguidamente o autor do discurso esfrega as mãos, hesita e faz pausas para pensar e prosseguir com o seu depoimento.

Toda essa educação remota e virtual acontece por meio de tecnologias remetendo à “tela”. Constatamos nesta análise que o sentido dos sinais em Libras não é fixo. A linguagem é usada de forma que há um sistema e os signos podem assumir sentidos distintos. Semioticamente, o signo segue um paradigma que utiliza determinadas formas<sup>5</sup> da mão já estabelecidas no sistema da língua de sinais, usando parte de um sinal e parte de outro sinal para a construção de um novo efeito de sentido. Por exemplo, para denominar “Google Classroom” (figura 2), a configuração da mão em “L” da mão esquerda corresponde à tela, enquanto que a mão direita, com a palma aberta e em movimento, remete ao sinal de “estudar” já padronizado na língua. Para compor o seu discurso, utiliza-se do sistema de criação, um fenômeno dinâmico, onde um sinal é compreendido a partir de uma visão global e é interpretado pela situação singular e pelas inferências de seus interlocutores.

<sup>5</sup> Estas formas são denominadas “configuração de mãos” e constituem um dos parâmetros constitutivos do status linguístico das Língua de Sinais.

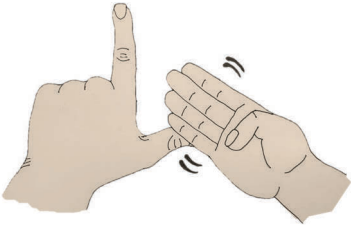


Figura 2: Sinal de *Google Classroom*<sup>6</sup>

Fonte: Garrão (2020)

Assim, parte do sinal provém de /ESCOLA/ ou de /ESTUDAR/ articulado simultaneamente ao sinal de /TELA/ para compor o signo “*Google Classroom*”. A tela pode ser a do computador, TV, laptop, entre outras.

Quadro 1: Composição do sinal em Libras para “*Google Classroom*”

Parte do sinal de TELA	Sinal de <i>GOOGLE CLASSROOM</i>	Parte do sinal de ESTUDAR
/TELA/ remete ao sentido de equipamento. O que implica também o letramento digital e pressupõe recursos financeiros e prática (uso da tecnologia).		/ESTUDAR/ pressupõe o outro, linguagem, mediação, planejamento, objetivos delimitados, organização, material didático. Pressupõe também condições psicológicas e físicas para sua realização.

Fonte: Produção das autoras para este artigo

Compreendemos que o signo é ideológico e valorado. O signo é circuito da cultura e pelo contexto social e histórico pode-se construir sentidos sobre a forma de ensino-aprendizagem em aula não presencial. Ao mesmo tempo, o signo tem componentes éticos e estéticos. O vídeo como um todo tem vários aspectos de arquitetônica da linguagem virtual, incluindo língua, imagem, vídeo, cores, editoração,

No sistema da língua, o signo (palavra ou sinal) seria “neutro”, mas na vida, quando é apropriado pelos interlocutores, torna-se verdade ou mentira. Nesse discurso, o signo que remete a estudar pela tela não se refere somente ao ensino remoto em si, mas às diferenças sociais, o que, no caso das crianças surdas, se intensifica uma vez que se observa que uma grande parcela dos alunos surdos está desprovida de recursos adequados. Tanto que o sinal de “*Google Classroom*” e outras tecnologias é seguido, na edição do vídeo-depoimento, da apresentação de interações reais na casa das crianças, uma realidade mais palpável para os alunos surdos, principalmente aqueles que vivem em situação desprivilegiadas.

No decorrer de seu enunciado, o professor surdo enfatiza a questão do acesso à tecnologia e dos recursos financeiros limitados das crianças e de suas famílias, evidenciando a diversidade econômica dos alunos e as desigualdades sociais por estes vivenciadas,

<sup>6</sup> *Google Classroom* é uma plataforma educacional colaborativa que possibilita a interação virtual entre os usuários (professores e alunos), que engloba diversas ferramentas educacionais e cujo acesso ocorre de forma gratuita. No entanto, ela requer o uso de um dispositivo móvel conectado à internet. Em seu discurso, o professor surdo faz inúmeras perguntas retóricas levando a respostas negativas de acesso à tecnologia, à comunicação em Libras e, conseqüentemente, o não acesso à educação por uma parcela de seus alunos surdos.

chamando a atenção quando essa diferença ocasiona prejuízo pessoal à criança. Na sequência, Patrício indica que um número significativo de alunos não tem acesso ao “Google Classroom”. E, remetendo às imagens da interação com as crianças, finaliza o depoimento:

**Patrício:** *Viram? O vídeo com as fotos que eu mostrei? Mas eu quero pedir um favor para o Brasil inteiro: façam um igual a mim. Não estou falando de professores, empresas... tudo isso está ok. Todos os surdos sabem os sinais, os vídeos, as imagens, todas as estratégias que são feitas. E o planejamento, a impressão para entregar né usando máscara e álcool gel pra entregar esses materiais das atividades para alegrar as crianças surdas. Principalmente nas regiões que não tem dinheiro, não tem internet, não tem computador... auxiliar principalmente essas regiões. Então se vocês quiserem, surdos, nos ajudem, pode me perguntar no privado, conversem comigo, por favor. Mas os professores, tem mas [...] mestrado, doutorado, ensino superior... os ouvintes... estão ensinando... tudo certo. Mas sábado e domingo vamos fazer um trabalho voluntário com essas crianças que não sabem, não entendem o que é a quarentena, o que significa isso... coronavírus... o que significa, eles não sabem porque que eu vejo tanta gente de máscara, o que é isso? Vamos aproveitar e repassar, visitar a casa desses alunos, explicar a eles o que tá acontecendo, brincar, alegrar eles... Os pais gostam de aprender os sinais também. Por exemplo: vamos começar com sinal de cores, de animais e assim por diante, com calma... Viram como eu fiz no vídeo, os ovos coloridos? Isso é gostoso estimular e a família ter esse contato também. Ai depois quando tiver tudo ok, então passar para o sinal dos animais e ir levantando essas informações, imprimir esses materiais e levando para eles estimulando, isso é muito importante! Então, por favor, façam igual a mim, tenham essa empatia com as crianças... As crianças não têm comunicação... Como elas se sentem? Acabou a sinalização, porque a escola está fechada... Então elas tão sozinhas, em silêncio, sem comunicação, isoladas... Vamos ter empatia, vamos auxiliá-las... Tá bom? Por favor! Um grande abraço a todos, fiquem em casa, se cuidem, usem álcool gel e máscara, tá certo?*

(Enunciado, vídeo 08 min 23 s até 10 min e 56 s)

No discurso enunciado, na finalização do vídeo-depoimento, o locutor convoca os professores, os surdos adultos e os ouvintes que sabem Libras para que se engajem em um trabalho mais efetivo frente às desigualdades. Nesse sentido, duas importantes pesquisadoras da área da educação de surdos ressaltam o quanto “os surdos divulgarem suas conquistas nas redes sociais, valerem-se dessas redes para formar lideranças e interferir na opinião pública, para fazer dela um instrumento a favor do movimento surdo, significa manter-se resiliente, apesar da exclusão que ainda ocorre nas escolas.” (PERLIN, SOUZA, 2015, p.68).

Thoma e Klein (2010) também analisaram discursos de professores (líderes surdos) sobre suas “Experiências Docentes e Narrativas na Educação de Surdos” desde o início dos anos de 1990. São narrativas, memórias e escritas de si que revelam situações que mobilizaram o movimento e das lutas surdas e seus efeitos nas políticas e práticas educacionais atuais

Percebemos, nas respostas dessas lideranças surdas, um comprometimento que se estabelece entre seus membros, formando uma rede de trocas de comunicação, símbolos, imagens e outros dispositivos de identificação. Essa rede constitui-se através de um comprometimento com a língua de sinais, com a cultura surda e as estratégias de compreender e relacionar-se com outros indivíduos surdos e com o mundo. A comunidade surda mantém-se como território de administração das existências individuais e coletivas, em que laços, vínculos, forças e afiliações devem ser celebrados, estimulados, nutridos, moldados e instrumentalizados, na esperança de produzirem-se consequências desejadas para todos e para cada um. (THOMA; KLEIN, 2010, p. 125)

O momento atual é agravado pelo distanciamento social imposto pela presença de um vírus novo. A pandemia evidenciou mais ainda o despreparo para a consolidação de uma educação bilíngue. Por exemplo, “Alunos surdos da rede pública de educação do Tocantins estão com dificuldades de aprendizado pela falta de acessibilidade nas aulas online. Mesmo nas aulas gravadas, não há o suporte de intérprete, o que prejudica a compreensão dos estudantes surdos do conteúdo”. (FALTA..., 2020).

As notícias de falta de acesso, de desrespeito e negligência diante da comunidade surda se tornaram corriqueiras em meio às notícias do número crescente de mortes e da inércia de políticas de saúde, seguridade social e educação. Assim como Patrício, muitos outros professores estão fazendo a sua parte

Nas redes públicas de ensino brasileiras, há também iniciativas de transmissão de aulas, inclusive por canais de televisão, para contornar a não universalidade da internet. Mas, assim como entre os casos de coronavírus, há os estudantes subnotificados, daqueles cujo paradeiro não se sabe ao certo com as escolas fechadas.

“Liguei pra minha diretora pedindo a lista de telefones dos meus alunos de quarto ano. A maioria não tem ou não atende”, me contou uma professora municipal, de mãos atadas para fazer seu acompanhamento, diante da ausência de uma rede de apoio forte do Estado, o ator que não aparece na “crise moral”, mas está a movê-la determinadamente. Em tal cenário, escola e família sequer se enfrentam, já que não mais conseguem se comunicar. Nesse silêncio, a crueza hiperbolizada da desigualdade. (BAZZO, 2020, paginação irregular)

Evidencia-se com esses depoimentos os inúmeros desafios enfrentados pelos professores, mas há pesquisas que evidenciam também os caminhos e perspectivas dos professores de Libras, como no estudo de Cunha Junior (2020, p.45), também surdo: “Realidade virtual em Educação Bilíngue é um grande desafio, porém não impossível se a dinâmica e as articulações, em estrutura e conjunturas que envolvem as instituições de ensino, as políticas públicas e linguísticas alcançarem esses alunos. Assim, os recursos audiovisuais, podem ser compartilhados nas relações interculturais para aquisição de conhecimento em ensino-aprendizagem”.

No discurso do professor Patrício, é possível apreender um sentimento de injustiça que se agrava neste período de crise. Todavia, quando finalmente o confinamento chegar ao fim, certamente esse professor será reconhecido como alguém que agiu para minimizar as desigualdades. Precisaremos observar essa ação como um compromisso além do pedagógico, mas como o sentimento de unidade com um povo que fala uma língua minoritária, um sujeito dessa comunidade com compromisso e ação que assume para si a responsabilidade de vidas, talvez nem tanto ameaçadas pelo vírus como uma doença física, mas com consequências devastadoras para a linguagem, afetividade e cognição de crianças surdas isoladas.

Analisando o discurso como um todo e não um signo em si ou a composição do vídeo-depoimento, sentimos a força da educação como transformadora, como motriz para fazer a diferença na vida das crianças surdas. Assim como Skliar (2021, paginação irregular) indica:

Tenho a sensação de que toda a linguagem educacional - e suas práticas, e suas ações e seus efeitos - foi abalada durante a pandemia. Algumas palavras recuperaram o sentido ético e outras tornaram-se negligentes ou meros esconderijos para tentar explicar a incerteza e a excepcionalidade de um tempo único. Percebi que era fundamental fazer uma distinção profunda entre ensinar e ir à escola, entre presença e existência, entre conectividade, comunicabilidade e disponibilidade, entre função e forma de construir escolas. Apreciei especialmente aquele tipo de "força docente" que sempre consiste em levantar os escombros das crises sociais, econômicas e culturais para reconstruir o sentido da educação.

Em período de crise global sem data para término, vivemos profundas transformações sociais e individuais. Transformações na esfera familiar, no trabalho e nos espaços de interação social, ou seja, nos modos como a sociedade se organiza. A força docente está no seu poder de transformar-se em função do outro, em função da sociedade resignificando a palavra ensinar e aprender.

## 5 UM ANO DEPOIS ... FECHANDO ESTE TEXTO AINDA SEM O FIM DA PANDEMIA

Tanto as políticas linguísticas quanto as políticas educacionais voltadas para os surdos e para o uso das línguas de sinais colocam em diálogo os campos da Linguística, da Política e do Direito sendo que, no Brasil, essas interfaces têm ocorrido, prioritariamente, a partir dos estudos realizados no âmbito da Educação e Linguística.

Este artigo propôs uma análise em torno do discurso de um professor surdo que constrói um vídeo-apelo abordando tanto as políticas, os direitos linguísticos das crianças surdas, como das projeções dos caminhos que podem ser vislumbrados a partir da ação didático-pedagógica voluntária de professores.

O professor surdo enfatiza a questão do acesso à tecnologia e dos recursos financeiros limitados das crianças e de suas famílias, evidenciando a diversidade econômica dos alunos e as desigualdades sociais por estes vivenciadas, chamando a atenção quando essa diferença ocasiona prejuízo pessoal à criança. E é exatamente a partir da percepção do professor sobre a realidade de seus alunos, que ele se mobiliza tanto no sentido da ação de ir ao encontro desses alunos, quanto na ação enunciativa do depoimento e na estética presente na elaboração do conteúdo apresentado no vídeo editado e postado em modo público no *Youtube*. Em uma atitude que visa principalmente alertar para o contexto narrado, o professor assume um posicionamento crítico, se expondo publicamente em seu discurso de apelo.

Em tempos tão incertos, onde as desigualdades são evidenciadas pela escassez de recursos, consideramos que em seu “enunciATO” o professor Patrício reflete os valores humanos que o constituem e que em nome da defesa daquilo que ele acredita, em nome dos sonhos que movem o professor em sua ação docente e cidadã se arrisca ao perigo de uma contaminação pelo novo Coronavírus ao ir até a casa das famílias de seus alunos.

Além desse contexto social, a linguagem humana materializada em vídeo interpretado por nós como um “apelo”, a composição multimodal do discurso em que o projeto de dizer do professor é composto por múltiplas semioses que se articulam e interagem para provocar o sentido de convocação para a ação social, evidenciamos na análise a expressão correspondente à “*Google Classroom*” em Libras como um fenômeno linguístico que tem um efeito de sentido inovador e crítico. Essa expressão em Libras tem em sua construção a composição de dois sinais referentes à /TELA/ e à /ESTUDAR/ o que implica um conjunto de pré-requisitos, como: recursos materiais, habilidades pessoais e de mediação interpessoal.

Destacamos, por fim, o quanto o contexto pandêmico tem demandado de professores e professoras uma dedicação extrema às ações inerentes a sua função. De uma hora para a outra, esta categoria precisou se reinventar, encontrar estratégias metodológicas que possibilitem a continuidade do processo educativo institucionalizado. Se buscássemos outras experiências similares à analisada neste artigo, certamente encontraríamos um sem-fim de histórias de luta e superação. E mesmo que, no cenário brasileiro, ainda exista um estigma de desvalorização social dos profissionais da educação, é exatamente o segmento dos educadores que tem protagonizado uma verdadeira revolução nos modos e meios de desenvolver suas ações docentes, mesmo frente a tantas adversidades. Esta classe, historicamente tão julgada, tem sido fundamental no movimento de diminuição das desigualdades e, conseqüentemente, na paulatina superação dos obstáculos impostos pela pandemia da Covid-19, no Brasil e no mundo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à colega pesquisadora Gina Viviana Morales Acosta da Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta do Chile pela tradução do resumo para a língua espanhola. Agradecemos a Fernando Viegas Fernandes pela tradução do resumo para a língua inglesa. Agradecemos aos avaliadores pela contribuição com a leitura e os comentários sugeridos para este trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARRIAZU MUÑOZ, R. On New Means or New Forms of Investigation. A Methodological Proposal for Online Social Investigation through a Virtual Forum. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S.l.], v. 8, n. 3, sep. 2007. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/275>. Acesso em: 02 jul. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.3.275>.

ALBRES, N. de A. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. *In*: BARROS, A. L. de E. C.; CALIXTO, H. R. da S.; NEGREIROS, K. A. de. (org.). *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. Campinas: Pontes, 2019. p. 15-48.

ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. de A. A.; LACERDA, C. B. F. de. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais. *Calidoscópio*. v. 13, n. 2, p. 201-209. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.06>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ALBRES, N. de A.; SCHLEMPER, M. D. da S. Tradução em período de pandemia: distanciamento de crianças surdas na escola e a literatura como linguagem viva. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 45, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/issue/archive>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BÄR, E. C.; RODRIGUES, C. S.; SOUZA, R. M. de. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, Año 10, v. 10, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22194/21800>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BAZZO, J. *Escola em quarentena: novos desafios, velhos dilemas*. 7 de abril de 2020. Publicado originalmente em 27 de abril de 2020 pelo blog CONFINARIA – Etnografias em Tempos de Pandemia, do CRIA – Centro em Rede de Investigação em Antropologia (Portugal). Disponível em: <https://blogprimaveranosdentes.wordpress.com/2020/04/27/escola-em-quarentena-novos-desafios-velhos-dilemas/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. 1ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, v. 11, n. 20, 30 jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238> Acesso em 29 abr 2021.

BRITO, F. B. de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CENTRAL LIBRAS/CORONAVÍRUS. Grupo no Facebook. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/918648301921031>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CUNHA JUNIOR, E. P. Desafios linguísticos no ensino escolar e superior de surdos paulistanos em tempo de coronavírus. *In*: LIBERALI, F. C. et al. (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342611734> Educacao em tempos de pandemia brincando com um mundo possível Acesso em: 15 fev. 2021.

ESTALELLA, A.; ARDEVOL, E. Field Ethics: Towards Situated Ethics for Ethnographic Research on the Internet. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S.l.], v. 8, n. 3, sep. 2007. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/277> Acesso em: 2 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.3.277>.

FALTA de intérpretes na rede pública de educação prejudica acesso de estudantes surdos a aulas online. *G1, TV Anhanguera*, 20 jul. 2020. Disponível em:

[https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2020/07/03/falta-de-interpretes-na-rede-publica-de-educacao-prejudica-acesso-de-estudantes-surdos-a-aulas-online.ghtml?fbclid=IwAR0GEbyXY6RqrG0WWkh3LqBHpvlSL0qAiLCs5d9J9vDE\\_hgmuhJOOePAqFk](https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2020/07/03/falta-de-interpretes-na-rede-publica-de-educacao-prejudica-acesso-de-estudantes-surdos-a-aulas-online.ghtml?fbclid=IwAR0GEbyXY6RqrG0WWkh3LqBHpvlSL0qAiLCs5d9J9vDE_hgmuhJOOePAqFk). Acesso em: 15 out. 2020.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*. Ed: UFPR, Curitiba - PR, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jul. 2020.

GARRÃO, P. V. Apoio alunos surdos fazer casa. 1 vídeo. Publicado em 24 maio 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=zGLXDah5eL0>. Acesso em: 26 jan. 2022.

HINE, C. *Etnografia virtual*. Barcelona, Editorial UOC, 2004.

HINE, C. *Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday*. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.

IBAM. *Edital de convocação*. 2011. Disponível em: <http://www.ibam-concursos.org.br/documento/editaldef.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004). Acesso em: 28 out. 2020.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MACHADO, F. M. A.; FELTES, H. P. de M. Comunidade surda e redes sociais: práticas de regionalidade e identidades híbridas. *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, p. 33-49, 2010. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/469>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PAULA, L. de. *Verbivocovisualidade: uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem (projeto de pesquisa)*. São Paulo, Assis: 2017b. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/1309a5\\_b8d67b356fb849be88036d26487d33d9.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/1309a5_b8d67b356fb849be88036d26487d33d9.pdf). Acesso em: 07 abr. 2021.

PINHEIRO, D. Produções surdas no youtube: consumindo cultura. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 29-40.

PERLIN, G.; SOUZA, R. M. Política inclusiva e acesso ao ensino público: resistência e espaços de negociação. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v. 7, p. 52-71, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13082>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 21-62.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, Sept. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000300661&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300661&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>.

SANTOS, S. A. dos; FRANCISCO, C. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas?. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939>. Acesso em: 24 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n1p2939>.

SANTOS, F. M. dos S.; GOMES, S. H. de A. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. In: VII SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA, 7., 2013. Curitiba, Paraná. Disponível em: [http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo\\_1\\_Educacao\\_e\\_Processos\\_de\\_Aprendizagem\\_e\\_Cognicao/26054arq02297746105.pdf](http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arq02297746105.pdf). Acesso em: 20 de março de 2021.

SILVEIRA, C. H. Uma análise de comunidade do Orkut: diferentes representações de cultura surda e surdez. In: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Aprendizagem e inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do sul: Editora EDUNISC, 2010. p.119-247.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilingue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Deudas y desafíos de la educación en tiempos del coronavirus. [Entrevista], *Agencia CTyS*, 3 mar. 2021. Disponível em: [http://www.ctys.com.ar/index.php?idPage=20&idArticulo=3798&fbclid=IwAR03K2moYChjv4CgVebvMTad0Ut5WlZvPvlBHzxDiClazA\\_U-pnjcOH7SEk](http://www.ctys.com.ar/index.php?idPage=20&idArticulo=3798&fbclid=IwAR03K2moYChjv4CgVebvMTad0Ut5WlZvPvlBHzxDiClazA_U-pnjcOH7SEk). Acesso em: 20 mar.2021.

TELI, M.; PISANU, F.; HAKKEN, D. The Internet as a Library-Of-People: For a Cyberethnography of Online Groups. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S.l.], v. 8, n. 3, sep. 2007. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/283>. Acesso em: 02 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.3.283>

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação* (UFPEL), v. 1, p. 107-131, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VIEIRA, T. D.. *Filme publicitário e(m) dialogização: processos de refração no projeto de dizer de um gênero híbrido*. 2019. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2019.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZIESMANN, C. I.; PERLIN, G.; VILHALVA, S.; LEPKE, S. (org.). *Famílias sem Libras: Até quando?* Santa Maria-RS: Editora e gráfica Curso Caxias, 2018.



Recebido em 05/05/2021. Aceito em 09/12/2021.

**UMA PERSPECTIVA  
TRANSLÍNGUE E  
TRANSMODAL  
NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL EM ÉPOCA  
DE PANDEMIA PARA CRIANÇAS  
DE DISTINTOS PERFIS:  
CODAS, SURDAS  
E OUVINTES**

**UNA PERSPECTIVA TRANSLINGÜÍSTICA Y TRANSMODAL SOBRE LA EDUCACIÓN  
REMOTA DE EMERGENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA PARA NIÑOS DE DIFERENTES  
PERFILES: CODAS, SORDOS Y OYENTES**

**A TRANSLINGUAL AND TRANSMODAL PERSPECTIVE ON EMERGENCY REMOTE  
EDUCATION IN PANDEMIC TIMES FOR CHILDREN OF DIFFERENT PROFILES: CODAS, DEAF  
AND HEARING**

**Bianca Sena Gomes\***

Universidade Federal de Viçosa

**Gilmara Jales da Costa\*\***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO: A presente pesquisa discute a perspectiva translíngue e transmodal, juntamente com um esclarecimento sobre os métodos de ensino para sujeitos surdos e Codas, que, geralmente, estão pautados pelo viés do bilinguismo. Nesse contexto, objetivou-se verificar se houve o ensino que contemplasse características de uma educação translíngue e transmodal para alunos

---

\* Professora da Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [gomesbiancasena@gmail.com](mailto:gomesbiancasena@gmail.com).

\*\* Mestranda em Linguística aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina e Tradutora e Intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: [gilmara.jales@gmail.com](mailto:gilmara.jales@gmail.com).

em seus distintos perfis e como seria essa metodologia. Visando desenvolver a pesquisa trabalhou-se conceitos como: translinguagem, transmodal e bilinguismo e o modo de uni-los à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso. Os dados foram gerados na aula IEEL ministrada por professores surdos. Concluiu-se com tal pesquisa que houve uso de metodologia com característica translíngue e transmodal no ensino de as crianças surdas, codas e ouvintes. Possibilitou-se esse ensino devido a fatores essenciais na educação dos surdos, entre eles, o principal, a presença de professores surdos, que realizaram a utilização de método multilíngue e multimodal para concretizar o ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Translíngue. Transmodal. Libras. Educação.

**RESUMEN:** La presente investigación discute una perspectiva translingüística y transmodal, junto con una aclaración sobre los métodos de enseñanza para sujetos sordos y codas, que generalmente se guían por el sesgo del bilingüismo. En este contexto, el objetivo fue verificar si existía una docencia que incluía características de una educación translingüística y transmodal para los estudiantes en sus diferentes perfiles y cómo sería esta metodología. Para el desarrollo de la investigación se trabajaron conceptos como: translenguaje, transmodal y bilingüismo y la forma de unirlos a la educación. Es una investigación cualitativa, un estudio de caso. Los datos fueron de la clase IEEL impartida por profesores sordos. Con dicha investigación se concluyó que se utilizó una metodología con características translingüística y transmodales en la enseñanza con niños. Esta enseñanza fue posible gracias a factores esenciales en la educación de los sordos, entre ellos, lo principal, la presencia de profesores sordos, quienes utilizaron el método multilingüe y multimodal para llevar a cabo la enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Translingüística. Transmodal. Libras. Educación.

**ABSTRACT:** The present research discusses the translingual and transmodal perspectives, bringing clarifications about teaching methods for deaf people and codas, which are often guided by the bilingualism bias. In such a context, the aim was to verify if there was a teaching method that included translingual and transmodal education characteristics for students of different profiles, and how such a methodology would be. To develop the research, concepts such as translingual, transmodal, and bilingualism were worked. The present study is qualitative research, a case study. The data were from the IEEL class taught by deaf teachers. The study concluded that such a methodology with translingual and transmodal characteristics in teaching with children was used. This teaching was made possible due to essential factors in the education of deaf people, including the presence of deaf teachers as the main factor, who used multilingual and multimodal methods to achieve teaching.

**KEYWORDS:** Translingual. Transmodal. LIBRAS. Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia, devido ao surgimento da Covid-19, o distanciamento social foi recomendado como medida preventiva para reduzir o avanço da doença. Por tal motivo, o Brasil iniciou a utilização de aulas a distância, chamadas de ensino remoto, pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que informou sobre a substituição das aulas presenciais por essa metodologia alternativa de ensino. Nesse sentido, o Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL) se prontificou ao ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), denominado “ensino remoto”, para crianças Codas, surdas e ouvintes. Nesse viés, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: os professores conseguiriam utilizar uma metodologia com característica translíngue e transmodal que contemplasse os alunos surdos, ouvintes e Codas? Assim, objetivou-se, neste trabalho verificar se houve características de um ensino translíngue e transmodal que contemplassem os alunos em seus distintos perfis e como seria essa metodologia.

Visando responder à pergunta de pesquisa, surgiu a necessidade de uma explanação acerca da perspectiva translíngue e transmodal e, concomitantemente, de estabelecer uma relação dos possíveis métodos de ensino para surdos e Codas, considerando-os como sujeitos bilíngues. É interessante ressaltar que a perspectiva translíngue se sobrepõe a uma concepção de língua centrada nas estruturas e nos sistemas linguísticos; ela considera distintas modalidades e práticas no que se refere ao ensino de línguas e, além disso, compreende esse processo como fluído e dinâmico (WEI, 2020). Nesse contexto, Scholl (2020) conceitua a translinguagem como a possibilidade de esclarecer diferentes aspectos linguísticos, sobressaindo à estrutura de uma língua, inclusive no que diz respeito à modalidade. O autor declara que a língua é uma entidade histórica e ideológica. O conceito, portanto, relaciona-se com as variedades da língua, obtendo registros linguísticos e as múltiplas modalidades que constroem os

assuntos essenciais à comunicação e à cognição humana. As abordagens acerca do conceito da translinguagem ainda são debatidas na atualidade e carecem de pesquisas no Brasil. Todavia, é necessário destacar que existem afinidades entre os conceitos atuais de bilinguismo e multilinguismo, sendo essa sintonia essencial para a compreensão do processo de aprendizagem de crianças que têm contato com duas línguas, pois ambos os conceitos buscam priorizar as suas línguas, as políticas e os seus valores linguísticos.

Nesse contexto, na primeira seção do estudo, explicou-se sobre os conceitos de bilinguismo e translinguagem, como eles se mesclam e como estão se desenvolvendo. Na segunda seção, há uma explanação, a partir do viés translíngue e transmodal, voltada para educação, demonstrando possíveis metodologias que podem ser utilizadas com crianças que têm acesso a mais de uma língua.

O resultado deste estudo possibilitou classificar as metodologias utilizadas como transmodais e translíngues, pela utilização de materiais e performances lúdicas que contemplaram ambas as línguas independentemente da modalidade, fornecendo o aprendizado para distintos perfis de crianças – como a utilização de fantasias, materiais concretos e gestos para a comunicação no ambiente de sala de aula –, o que só foi possível com a presença de professores surdos, conhecedores da cultura surda e Coda, nesse processo.

## 2 TRANSLINGUAGEM E BILINGUISMO

García (2011) realiza um arcabouço histórico sobre o bilinguismo. A autora expressa que o bilinguismo, até o final do século XX, era explicado como sendo algo adicional ao monolinguismo. O bilinguismo era entendido através de duas vertentes: o *subtrativo*, que valorizava uma língua ante a outra, e o *aditivo*, que compreendia que as duas línguas se desenvolviam em conjunto. Cabe destacar que ambas as teorias bilíngues acreditavam que o sujeito bilíngue ainda era constituído por dois monolíngues.

Essa concepção, no entanto, vem se desfazendo no perpassar do século XXI, devido à mudança da perspectiva educacional do que representa a sala de aula, que, no século em questão, passa a ser vista como um ambiente multicultural e multilíngue, prezando-se, assim, pela pluralidade. Essas mudanças levaram ao surgimento do que a autora denomina de *bilinguismo dinâmico*. Tal processo é distinto dos anteriores, pois pressupõe que as práticas bilíngues de um indivíduo são complexas e se inter-relacionam, não tendo como característica uma forma linear.

Nessa nova perspectiva, Garcia (2009) defende duas formas para o bilinguismo dinâmico no século XXI: aquele que considera os indivíduos que passaram por perda da sua língua ancestral e desejam recuperá-la; e aquele que considera os indivíduos que cresceram em um ambiente multilíngue, com suas diversas interações e práticas linguísticas em distintos graus. No século XXI, portanto, o bilinguismo deixa de ser visto como a junção de dois monolíngues, com práticas individuais, para ser tratado como uma construção social única. O ser bilíngue possui vida, mente e ação distinta dos monolíngues. Conjuntamente à concepção do bilinguismo dinâmico, surge também o termo *translinguagem*.

Segundo Garcia e Wei (2014), a translinguagem é um conceito de ressignificação do bilinguismo e da educação bilíngue. Os autores consideram que pessoas bilíngues não são duas formas autônomas, assim como Grosjean (1989), Quadros (2017) e Gomes (2018), mas indivíduos que possuem construções sociais pertencentes a duas línguas. Dessa forma, em consonância com os conceitos dos autores, pode-se dizer que a produção linguística dos bilíngues se dá por formas de translinguagem, ou seja, a partir da utilização dos recursos de ambas as línguas, empregadas na comunicação.

Nessa lógica, o conceito de translinguagem vai além da concepção de duas línguas que se adicionam ou são interdependentes, assim como também não se refere a duas línguas separadas ou a uma mistura híbrida.

Translinguagem é o caminhar nas práticas linguísticas em mais de uma língua, experiência que vai muito além do uso das línguas em si, já que engloba todo o contexto social, histórico e cultural referentes às línguas às quais se diz respeito e as consequências

deste contexto na sua utilização, seja no falar, seja na experiência de vivenciá-lo. Esse processo tem como característica a relação fluida de forma e sentido entre os códigos linguísticos aos quais têm disponibilidade os falantes (GARCIA; WEI, 2014).

Nesse sentido, Lier-De Vitto e Carvalho (2008) argumentam que, para se obter o conhecimento da linguagem, faz-se necessário que o sujeito tenha experiências de interação social no contexto da linguagem alvo. Isso significa que quando os sujeitos trocam informações é que se constrói o conhecimento, ainda que de maneira subjetiva. Se considerarmos o processo de aquisição de bilíngues naturais, podemos também concluir que a aquisição da linguagem ocorre a partir da interação e da comunicação (VYGOTSKY, 1934).

A aquisição translíngue pode acontecer de maneira natural. Como exemplo, Garcia e Leiva (2014) abordam as experiências com imigrantes da América Latina que vão para os Estados Unidos em busca de emprego e melhorias financeiras e acabam por morar por mais tempo nas regiões norte-americanas e constituem família, com crianças que adquirem a língua do país e as línguas dos pais. Relacionado à aquisição translíngue, pode-se descrever sobre os sujeitos Cotas – filhos ouvintes de pais surdos no Brasil, os quais adquirem naturalmente a língua de sinais como a língua de herança pelos pais e a língua portuguesa em âmbitos sociais, como escolas, famílias (SKLIAR, 1999; EMMOREY, 2001; QUADROS, 2017; GOMES; QUADROS, 2018; GOMES, 2019). Há também um conjunto de pessoas que legalmente necessitam ser tornar translíngues, como, por exemplos, sujeitos nos países na África, onde grande parte da população possui a língua materna distinta da língua oficial do país (SEVERO, 2018). Outra ocorrência advinda desse processo é o fato de a comunidade surda no Brasil ser orientada, segundo a Lei 10436/2002 e o Decreto 5626/2005, a ser bilíngue, utilizando a língua de sinais como a língua materna e o português na modalidade escrita como língua secundária.

Nessa perspectiva, Garcia e Leiva (2014) explanam a necessidade de uma educação voltada para as crianças translíngues, que se deparam com a educação monolíngue e, conseqüentemente, com uma metodologia inadequada que é utilizada pelo professor em sala de aula para esse público, não sendo, portanto, eficiente para um desempenho linguístico de crianças em fases iniciais da vida. Segundo Garcia e Leiva (2014), para os latinos que vão para os EUA, existe um ensino “anglófono” com exigência de um monolinguismo para os cidadãos americanos que culpa os latinos dos EUA por falar “*Spanglish*”. Tal modelo de ensino anglófono dos EUA impede o *input* para o desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues. No entanto, é necessário um ensino que considere a translíngue como forma de desconstruir as barreiras formadas pelo sistema educacional entre as línguas, buscando meios que possam atender as especificidades das crianças que estão em fase de aquisição e de desenvolvimento da língua. Dessa forma, elas teriam a oportunidade de discutir e interagir nas duas línguas, o que promoveria relações sociais entre os alunos para a obtenção de conhecimentos através da sua primeira língua, enquanto aprendem uma segunda língua concomitantemente.

Sob essa ótica, no ensino translíngue, faz-se necessário ponderar os aspectos linguísticos relacionados aos diferentes grupos sociais. Makoni (2019) destaca a língua como sendo pertencente aos seres humanos e não superior a eles, como se fosse um objeto a parte, e, portanto, deveria-se respeitar as pessoas e seus afazeres para suas compreensões. Nesse contexto, para produção de um projeto linguístico de ensino de línguas, é fundamental saber como é a relação das pessoas em questão com sua língua e não utilizar um conceito de “correto” como status de dominância. O autor traz foco à irrelevância de inserir status de superioridade ao uso da língua restrito às formas presentes em dicionário e gramáticas, o que estará desvinculando-a de seus povos, suas crenças e suas culturas e tratando-a como um objeto. Tal autor também defende o uso do Sistema ‘D’, pelo qual argumenta que os indivíduos têm suas próprias características sociais, culturais e econômicas e que não existem duas trajetórias idênticas entre duas pessoas. A trajetória da língua é interdependente dessas características do sujeito e, portanto, esses aspectos linguísticos deveriam ser considerados na educação.

No Brasil, devido à maior diversidade cultural e linguística, não seria diferente. A atual educação brasileira ainda é representada pela tradição monolíngue, sendo, portanto, necessário um sistema de ensino com base na translíngue e, conseqüentemente, essa perspectiva proporcionaria não só uma mudança nas concepções acerca do ensino de línguas, como também ampliaria a visibilidade de outras línguas existentes no país. Makoni (2019) aponta também a importância das políticas linguísticas como uma

forma de romper as barreiras dos atuais modelos de ensino. Neste artigo especificamos principalmente a necessidade do ensino translíngue e transmodal para crianças surdas e Codas e, por isso, aprofundar-se-á no estudo desses aspectos na próxima seção.

## 2.1 EDUCAÇÃO TRANSLINGUE TRANSMODAL

As crianças codas e surdas são consideradas bilíngues bimodais, pois as duas línguas têm modalidades distintas: a língua de sinais é visual espacial e a língua oral é de modalidade oral auditiva. Além disso, são consideradas biculturais, pois possuem o contato com duas culturas distintas, a cultura surda e a cultura ouvinte, existindo uma característica, portanto, de uma mescla cultural (GROSJEAN, 1996; QUADROS, 2017; GOMES, 2018, GOMES; QUADROS, 2019). Os Codas adquirem a língua de sinais normalmente em casa e na sociedade adquirem a língua portuguesa; já no caso dos surdos ocorre o inverso, eles adquirem a língua de sinais quando têm contato com outros surdos externos ao ambiente familiar. Ambos utilizam a língua de herança “[...] a língua passada pela família ou pela comunidade” (QUADROS, 2017, p. 1); tal característica linguística não necessariamente precisa estar atrelada a conceitos genéticos e apresenta marcas de identidades culturais de um povo. Esses dois mundos, no entanto, se entrelaçam e ambos precisam ter desenvolvimentos linguísticos, mesmo que isso seja um processo mais natural para o Coda, enquanto os surdos precisam aprender a língua portuguesa, considerando que não possuem o *input* linguístico natural dela, e são capazes de produzir uma mescla (*code-switching*) linguística com dois sistemas linguísticos no mesmo enunciado (KANTO *et al.*, 2017; GROSJEAN, 1989), mas isso não é somente uma troca de códigos, como pode ser notado na explanação abaixo.

O conceito de code switching vai além da troca de código. A troca de código se refere à combinação ou troca de dois códigos de linguagem estáticos. A translíngua apoiada no conceito de transculturação, é sobre uma nova realidade linguística, original e independente de qualquer um dos “pais” ou códigos, uma nova forma de ser, agir e a linguagem em um diferente social, cultural e contexto político. A translíngua traz para as trocas discursivas abertas entre as pessoas de maneiras que reconhecem seus valores de linguagem. Ao permitir que discursos fluidos fluam, a translíngua tem o potencial de dar voz a novas realidades sociais. (GARCIA; LEIVA, 2014, p. 204)

Como pode ser visto, o sujeito bilíngue e a sua produção linguística (como o *code-switching*) vão além de uma mistura de códigos, pois tratam de perfis translíngues, ou seja, que envolvem características como cultura, política, sociedade e identidade. García e Wei (2014) também esclarecem que a translíngua é uma forma que não se refere apenas a uma alternância entre duas línguas, mas, sim, a uma construção que produz o uso das práticas dos falantes no discurso que são inter-relacionadas, originais e complexas, compondo um repertório de linguagem completo dos falantes. No entanto, a translíngua é baseada em práticas discursivas em que os falantes bilíngues se utilizam dos sentidos no mundo. Os translíngues possuem um repertório linguístico do qual escolhem recursos específicos a partir de determinadas estratégias para se comunicar. Além disso, a translíngua vem sendo utilizada por educadores para se referir às práticas linguísticas complexas e das comunidades plurilíngues. Considerando as características de surdos e Codas, é possível compreender que essas comunidades não somente são bilíngues, bimodais e biculturais, mas também são translíngues, transmodais e transculturais. Não se trata, no entanto, de uma bifurcação entre as culturas, línguas e modalidades envolvidas, mas sim de processos que se mesclam de forma dinâmica e fluida nas práticas sociais envolvidas no falar e vivenciar das duas línguas (SCHOLL, 2020). Por isso, tal pesquisa, assim como García e Wei (2014), considera que a educação necessita ponderar todos esses fatores estratégia pedagógica a qual é denominada pela comunidade surda por “educação bilíngue”.

A educação bilíngue para surdos iniciou em 1970 na Suécia (SVARTBOLM, 1999). Segundo a autora, um projeto realizado no país demonstrou que crianças surdas escreviam a língua falada, o sueco, como aprendizes de uma segunda língua. A língua primária, portanto, era distinta da secundária. Desde então, na Suécia, as escolas bilíngues ensinam aos seus alunos surdos a língua oral com ênfase na escrita, devido, principalmente, ao estímulo linguístico desses alunos ser oriundo do olhar e não dos ouvidos. Já as modalidades de fala e de leitura labial são ensinadas de tal maneira que podem ser desenvolvidas após a aprendizagem da escrita.

Nesse contexto do bilinguismo, Freire (1999) argumenta que, apesar de não ser apropriado tratar aos surdos como um bloco homogêneo, esses sujeitos passam por situações similares, como problemas de aprendizado por causa da língua oral: no caso do

Brasil, o português. Skliar (1999) formula que a educação bilíngue a ser aplicada para surdos deve alcançar mais que somente o domínio linguístico de duas línguas, pois o convívio bilíngue envolve não apenas relações linguísticas, mas também de poder. Assim, é importante considerar a presença de um aspecto político.

Nesse contexto, Peluso (1999) descreve a existência de argumentações políticas que podem ser usadas na implementação de escolas bilíngues, as quais consistem em: (a) a existência da cultura surda e como ela é articulada pelos falantes de língua de sinais, em práticas discursivas e integracionistas; e (b) as consequências aos surdos pelo não acesso dessa língua natural, acarretando problemas como déficit intelectual e linguístico. Silva e Kelman (2018) concordam e descrevem que o bilinguismo é importante para garantir os direitos das crianças surdas em relação ao desenvolvimento intelectual, social e cognitivo. Quintela, Pérez e Navarro (2013) também abordam que, para a criança surda ter uma boa educação, é necessária uma gestão escolar que não só aceite a cultura e os valores surdos, mas também que provenha um modelo educativo em que o surdo participe de forma ativa, com a língua de sinais considerada como a materna. Robertson e Ramirez (1999) complementam que as crianças surdas precisam da exposição à língua de sinais, especialmente no período crítico da aquisição, e a escola pode contribuir para isso.

Já Triado (1999) explana a necessidade de a criança surda obter uma educação *temprana*, ou seja, iniciada a partir de zero anos, o que o autor considera ser uma prática útil e imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Essas crianças precisam também interagir com adultos e outras crianças surdas para haver a integração e o acesso ao conhecimento. Isso só pode acontecer pela educação. Peluso (1999) descreve que, no modelo atual de escola regular, muitos estudantes surdos chegam à escola sem dominar nenhuma língua e isso reverbera em influências ruins no desempenho escolar dessas crianças, necessitando-se de uma implementação cultural e linguística da criança surda no ambiente escolar.

Veimberg (1999), complementarmente, argumenta que a base cultural dos surdos são as escolas, pois é onde há pessoas consideradas formadoras de uma cultura, como os professores: “A criança constrói sua própria identificação como sujeito, a partir do que o professor constrói sobre ele, a partir das suas próprias biografias, seus antecedentes culturais e suas experiências educativas” (VEIMBERG 1999, p. 141). Já para Quintela, Pérez e Navarro (2013), a cultura só pode ser adquirida com a socialização de membros da própria comunidade, com o uso da língua de sinais, acreditando ser necessário também um contexto sociopolítico. Silva e Kelman (2018) descrevem que as escolas, segundo a lei, precisam utilizar metodologias bilíngues em escolas regulares, mas que isso acaba se resumindo a inserção de intérprete em sala de aula, sem uma inserção política com práticas pedagógicas.

Segundo Skliar (1999), a educação deve ser formulada com ações do estado que levem em conta o processo de formação de professores surdos, com o reconhecimento de que eles usam uma língua distinta da majoritária e que considere contextos históricos e culturais da sociedade onde se insere. Sánchez (1999) também percebe essa relação do ensino com a política e descreve que, atualmente, muitas famílias ouvintes de crianças surdas podem oferecer todos os subsídios econômicos e psicológicos para manter a educação dos filhos. Entretanto, a educação que encontram à disposição não contempla os elementos necessários para ser classificada como de boa qualidade, uma vez que as escolas frequentemente nem têm como língua primária a língua de sinais, por exemplo. Portanto, essa educação está fadada ao fracasso, “[...] só sendo possível mudar essas práticas escolares se deixarmos claro quem é o surdo, o que nós desejamos para ele, e o que ele deseja para si próprio” (DORZIAT, 1999, p. 28). Diversos autores (FREIRE, 1999; SKLIAR, 1999; DORZIAT, 1999; SILVA; KELMAN, 2018; PELUSO, 1999) acreditam que os surdos necessitam de uma educação bilíngue, tendo a língua de sinais como primária.

Jokinen (1999), assim como os autores citados anteriormente, acredita na perspectiva sociocultural do sujeito surdo, que possui referenciais sociais, linguísticos e culturais. Porém, o autor declara que, em alguns momentos, existe necessidade de que esses sujeitos se assumam como deficientes para que consigam direitos em ambientes não acessíveis – como na educação –, assim como conseguem outras minorias. Os obstáculos para os surdos, portanto, são criados pela legislação e não pela própria pessoa surda.

Nesse contexto, Alvarez (1999) explana que o governo utiliza da palavra de integração social para justificar e incluir as pessoas surdas nos âmbitos sociais, de trabalho e da educação, sem explicação prática de como se efetivaria esse processo. O autor também considera que a comunidade surda pondera ser imprudente tomar qualquer tipo de decisão sem a presença do povo surdo. Faz-se

necessário, então, um estudo real e prévio no que se refere às ações nas comunidades, em qualquer âmbito. O autor confia que, para concretizar uma verdadeira inclusão do povo surdo, é necessária a criação de uma comissão parlamentar governamental com líderes surdos. Alvarez (1999) descreve que o verdadeiro problema na educação dos surdos é a carência de conhecimento, por parte das autoridades, das reais necessidades dos estudantes surdos, desde o ensino infantil até os cursos de graduação e pós-graduação nas universidades.

Também nesse sentido, Freire (1999) argumenta que o surdo pode ter o português como segunda língua, mas a escola deve ser instrumento para tal, pois a aquisição necessita ocorrer nas escolas, com métodos para aprendizes de uma segunda língua. Segundo Skliar (1999), as escolas devem fornecer às crianças surdas tudo que não recebem em casa por não terem acesso linguístico, como informações, interações, atividades comunitárias, apoio, respeito, condições de verbalizar sentimentos etc. Por esses motivos, seria importante que as escolas para surdos iniciassem nos primeiros meses de suas vidas, para que eles tenham contato com a língua de sinais e com adultos surdos, além de adquirirem conhecimento de mundo.

Lebdeff (2017) concorda com Skliar (1999) quando diz que o surdo deve ter acesso a uma experiência visual desde tenra idade. O autor discorre que uma escola não exerceria um efetivo ensino mesmo com as ferramentas necessárias – como tecnologia, livros e estrutura – se não contratasse professores fluentes em línguas de sinais para ensinar as crianças surdas. Complementarmente, nesse sentido, Dorziat (1999) acredita que só a língua de sinais não basta, a escola, para ser eficaz e completa no ensino bilíngue, precisaria ser um símbolo cultural tal qual é na cultura ouvinte, sem qualquer tipo de submissão. Seria necessária também, para esse objetivo, uma igualdade de condições entre surdos e ouvintes tanto na aprendizagem como na atuação social. A escola é relevante nesses dois âmbitos, pois é uma das principais unidades representativas na vida social de um indivíduo.

Percebe-se, portanto, que os conceitos desenvolvidos no texto sobre translíngua se entrelaçam com os conceitos de estudiosos da educação bilíngue bimodal. Visando demonstrar algumas dessas características, com a prática que se desenvolveu a atual pesquisa, nas próximas seções serão demonstradas a sua estrutura com as análises e seus resultados.

### 3 ESTUDO DE CASO COM CARACTERÍSTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSMODAIS

#### 3.1 ESTRUTURA GERAL

O Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL), como tantas outras instituições de ensino, modificaram as aulas presenciais para serem ministradas na modalidade virtual, a fim de que os estudantes não perdessem o ano em curso. Com tal objetivo, uma vez reunidos a gestão e os professores surdos, surgiu a proposta de ensinar Libras para crianças surdas, Cotas e ouvintes de maneira remota, contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa.

A pesquisa constituiu-se a partir de uma abordagem qualitativa. Na primeira parte, houve uma coleta de dados da aula do IEEL ministrada por professores surdos do IEEL<sup>1</sup>. Já na segunda parte, houve uma análise dos dados coletados. O estudo apresentado foi um estudo de caso<sup>2</sup>, não incluindo testes estatísticos por serem muitos restritivos.

Considerando a abordagem qualitativa, a próxima seção descreverá algumas características das aulas e também dos alunos participantes.

##### 3.1.1 Perfil da Aula, Participantes e dos Professores

<sup>1</sup> Instituto de Educação e Ensino de Libras fornece cursos relacionados à Libras para todas as faixas etárias.

<sup>2</sup> Aqui, entende-se estudo de caso como sendo estudos profundos de um objeto (CRESWELL, 2015).

As observações realizadas duraram quatro horas cada, divididas em dois horários: a primeira das 8 às 10 horas e a segunda das 14 às 16 horas. As aulas tiveram participação dos mesmos alunos, porém com distintos professores, que compõem o grupo de professores do IEEL. Essas aulas se constituem de um projeto piloto do Instituto devido a condições remotas dada à pandemia mundial.

A primeira professora, Aline<sup>3</sup>, é surda, possui graduação em Pedagogia e trabalha com ensino de Libras há mais dez anos. Já a segunda professora, Carla, possui formação no curso de Letras Licenciatura em Libras e também trabalha na área há mais de dez anos.

As duas professoras criaram um cenário para ensino em casa e, com o intuito de chamar a atenção das crianças, ambas escolheram estar fantasiadas. A professora Aline escolheu como fantasia a personagem a Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo e a professora Carla escolheu como fantasia uma peruca rosa e um macacão. As duas professoras usaram o rosto pintado e ainda utilizaram um painel ao fundo para colar e desenhar as figuras dos objetos. Os objetos poderiam ser figurativos, com desenhos cortados em formas, mas também objetos reais, como o uso da “banana”, a fruta. Essas estratégias pareciam fazer os alunos interagirem de forma espontânea.

A respeito dos alunos<sup>4</sup>, na primeira aula houve a participação de vinte e dois alunos e, na segunda aula, quinze alunos participaram. As idades das crianças variaram de 6 a 11 anos. Dos alunos participantes da primeira etapa, houve treze ouvintes, 5 Cotas e 4 surdos. Já no segundo momento da aula participaram 9 ouvintes e 6 Cotas.

Sobre a coleta de dados, o estudo desenvolveu-se em duas sessões de filmagens das aulas do IEEL, com o assunto “Libras básico para alunos surdos, ouvintes e Cotas”, que estavam sendo transmitidas pelo programa ZOOM. A gravação ocorreu pela presença das pesquisadoras nas aulas filmadas e elas utilizaram o programa OBS Studio, responsável por gravar telas. As pesquisadoras são conhecedoras da língua de sinais e, portanto, possuem conhecimento dos conteúdos ensinados. O conteúdo da filmagem demonstra os professores interagindo com os alunos e ensinando os conteúdos de Libras, os quais foram mais relacionados a vocabulário como, atravessando os seguintes temas: frutas, cores, família, entre outros.

A visualização tanto da aula e quanto dos vídeos possibilitou anotações das metodologias utilizadas pelos professores, juntamente com as reações dos alunos ao conteúdo.

### 3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados<sup>5</sup> foram analisados pelo método indutivo e a análise foi do tipo instrumental, por tratar-se de uma observação direta das pesquisadoras, que estiveram imersas onde ocorreu o objeto de estudo. Observou-se a metodologia dos professores e a interação dos alunos e foram sendo anotados os métodos e a reação dos alunos como efeitos desses. Já a classificação da pesquisa, que teve uma natureza básica, é entendida como de abordagem qualitativa.

Para compreender se houve o ensino pedagógico de forma translíngue e transmodal para os alunos envolvidos, foi necessário observar as técnicas utilizadas pelos professores na sala de aula. Dessa forma, é indispensável recordar que translíngua é compreendida como as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues utilizam para dar sentido aos seus mundos bilíngues (GARCIA, 2009) e que as práticas pedagógicas são uma forma de empregar a metodologia com as duas línguas do bilíngue em sala de aula, numa forma dinâmica e fluida.

---

<sup>3</sup> Os nomes das professoras são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

<sup>4</sup> A não participação daqueles alunos do período da tarde deve-se a compromisso dos pais.

<sup>5</sup> Todos os participantes (em relação às crianças e os pais delas) responderam ao termo de consentimento aprovado pelo comitê de ética da UFSC, cujo número do parecer é 4.193.819.

Como metodologia, os professores utilizaram a língua de sinais como língua de instrução, concomitantemente com os gestos. Isso aconteceu de forma organizada para garantir a compreensão do conteúdo, contemplando a comunicação humana na linguagem. Conforme Barbosa e Scholl (2020), a proposta é que a linguagem seja repensada e que não seja tomada de formalidade, mas que haja organização nos múltiplos processos que permitem a interação dinâmica e com práticas históricas e culturais. Com isso, não existem distinções entre o que é linguístico, extralinguístico ou paralinguístico na comunicação humana. Nesse sentido, refletir acerca da linguagem humana nos encoraja a pensar nas práticas heterogêneas, na translanguagem e nas formas de ensinar.

Utilizaram-se recursos do cotidiano como prática de ensino, principalmente para vocabulários. Um fato a se destacar é que as professoras direcionaram seu ensino para um vocabulário mais simplório, como frutas, comidas e cores, mas ambas utilizaram estratégias de contextualização cotidiana para explicá-los. Exemplificando: a professora Aline aproveitou que estava no período matutino e falou que tinha acordado e tomado café da manhã e, assim, explicou tais vocabulários. A professora, portanto, usou técnicas visuais e espaciais, fazendo com que, a partir dessa metodologia, as crianças produzissem linguisticamente características do seu dia a dia, indo além do sistema linguístico.

Sendo assim, essa técnica utilizada condiz com a proposta do autor Wei (2020), que afirma que as práticas linguísticas que o interessam são as do bilinguismo e multilinguismo e busca entender como as pessoas produzem sentido no dia a dia e compreendem o mundo quando elas obtêm os traços das duas línguas ou mais, sendo além de um fator gramatical. Além disso, as professoras trabalharam com técnicas corporais, visuais e concretas; ambas prepararam materiais com desenhos e palitos e havia, ademais, o visual de fantasia, o que chamava bastante à atenção das crianças. Independentes de serem surdas, ouvintes ou Cotas, elas se faziam compreender.

Isso foi notório na aula, pois os alunos respondiam e produziam o que elas perguntavam. Às vezes, as professoras realizavam perguntas em línguas de sinais, apontando para os objetos que elas já haviam ensinado o vocabulário e as crianças respondiam realizando os sinais. Algumas produziam os sinais junto com a fala e algumas produziam os gestos. Tais tipos de produções não foram somente multilíngues, mas também multimodais, por terem características visuais, espaciais, orais, gestuais, como pode ser visualizada nas imagens<sup>6</sup> 1 e 2 a seguir.



**Imagem 1:** Print da aula de Libras

**Fonte:** as autoras

<sup>6</sup> As professoras assinaram um termo de autorização de imagem para a publicação no artigo.



**Imagem 2:** Print da aula de Libras

**Fonte:** as autoras

A primeira imagem apresenta a professora ensinando. Pode-se notar a colagem das imagens no painel, com alguns conteúdos ministrados, como: famílias, formatos da mão em Libras e frutas. Já a segunda imagem apresenta a professora fantasiada, segurando o palito com um sorriso e o sinal de “eu amo você” em Libras. Nesse momento, ela estava ensinando sobre os sentimentos. Produziram-se também perguntas retóricas pelas professoras, as quais expressavam, propositalmente, algo errado sobre o que já tinham ensinado, na tentativa de que os alunos as corrigissem e isso, de fato, acontecia.

Com todas essas estratégias, os conteúdos foram passados de forma fluída e com interação com os alunos. Essas estratégias contemplam as características propostas por autores como Garcia e Wei (2014), que descrevem que a translanguagem é a relação de sentidos de forma fluída entre os códigos linguísticos que têm disponíveis os falantes, sendo considerada uma prática social e comunicativa. Nessa perspectiva, é importante destacar que os professores percebiam que os alunos ouvintes ou Cotas, às vezes, respondiam com o português, porém, não os repreendiam e nem os bloqueavam, pelo contrário, conseguiam manter a harmonia comunicativa, respondendo-os ou ensinando o sinal daquela determinada palavra. Os alunos gostavam de tais atitudes e repetiam o sinal aprendido, configurando-se como uma prática multilíngue. Scholl (2020) aponta que “A translanguagem compreende todo o conjunto das práticas linguísticas dos multilíngues e que dessa forma é um ato de natureza transformadora” (p. 3) e essas práticas linguísticas puderam ser visivelmente notadas pelo fato de os professores serem surdos.

Conforme Skliar (1999), os professores surdos são essenciais no ensino de Libras, pois eles já passaram pelo processo de aprendizagem, conhecem as restrições vivenciadas por surdos e possuem vivências culturais no mundo surdo, tendo condições de repassar o ensino linguístico pra crianças, principalmente surdas, mas também para Cotas e ouvintes. Um fator bem explícito na sala de aula foi que os alunos, independentes de serem surdos, ouvintes ou Cotas, conseguiram compreender o conteúdo, graças às práticas pedagógicas não só translíngues, mas também transmodais utilizada pelas professoras envolvidas, as quais respeitaram as modalidades linguísticas e culturais dos alunos, conforme os conceitos de translanguagem abordados.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As abordagens acerca da translanguagem, transmodalidade e transculturalidade são pressupostos teóricos que embasam esse estudo, juntamente com o estudo do bilinguismo no que tange à educação de surdos. Atualmente, estamos em um período de pandemia decorrente da Covid-19, o que dificulta o deslocamento da população e o contato com outras pessoas, bem como o acesso a escolas e a lugares públicos. Nesse contexto, o Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL) possibilitou que os professores ministrassem aulas de Libras a distância, através de um projeto piloto, que se iniciou com apenas uma aula de maneira remota. Este trabalho representa uma análise das estratégias de ensino dos professores surdos utilizadas durante as aulas, relacionando-as com os conceitos de translanguagem e bilinguismo.

Segundo Garcia (2011), nos tempos atuais, os meios de comunicação, mídias e idiomas estão evidentes. Dessa forma, o bilinguismo e o multilinguismo estão sendo vistos como essenciais para as instituições e as escolas, pois demonstram importância em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno em relação às diferentes línguas. De acordo com Garcia (2011, p. 398),

Descrevemos os princípios que têm apoiado seu sucesso – heterogeneidade, colaboração, centramento no aluno, linguagem e integração de conteúdo, uso da linguagem pelos alunos para cima, aprendizagem experiencial e autonomia local responsabilidade. Todos esses princípios apoiam um uso plurilingue dinâmico de línguas de instrução que, por sua vez, desenvolve o plurilinguismo dos alunos e habilidades pluriletradas. Como resultado, os alunos torne-se não apenas mais conhecedor e bem-sucedido academicamente, mas também mais confiante usuários de inglês acadêmico, melhor em tradução de idiomas, e mais proficiente em plurilinguismo. Estes são todas práticas linguísticas importantes no século XXI.

Nesse sentido, ter crianças Cotas e surdas utilizando a Libras em sala de aula é algo essencial, pois constitui um *input* linguístico para a compreensão dos alunos em relação às línguas. Outro fator contribuinte são as estratégias dos professores atuantes nesse processo, que, por serem surdos e terem experiências visuais, auxiliam no ensino, no crescimento linguístico e cognitivo dos alunos de modo visual espacial, como é exigido pela língua de sinais. Visualizou-se tal processo pelas roupas, objetos concretos e coloridos, utilização de gestos e outros fatores abordados anteriormente. Em suma, é fundamental que os alunos tenham o conhecimento das suas práticas de linguagem e a dos colegas, levando em consideração as suas singularidades nas práticas plurilíngues em uma sala de aula multilíngue (GARCIA, 2011).

Conforme Motha e Teclé (2012), os professores necessitam entender não só todo o processo de ensino, atividades e estrutura do funcionamento das línguas, como também, o conhecimento que se adquire através das práticas. Com isso, os docentes compreendem as identidades sociais e as histórias de vida que formam a base do ensino, ou seja, a prática. Pennycook (2004, p. 333) detalha que “[...] aprendendo a ensinar não é apenas aprender um conjunto de conhecimentos e técnicas; é também sobre aprender para trabalhar em um complexo espaço político, sociopolítico e cultural”<sup>7</sup>. O *Council of Europe* (2001) relata que o plurilinguismo é

A capacidade de usar idiomas para fins de comunicação e participar da interação intercultural, onde *uma pessoa* vista como um agente social, tem proficiência em vários graus, em vários idiomas, e experiências de várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de um complexo ou até mesmo competência composta na qual o usuário pode desenhar. (COUNCIL OF EUROPE, 2001 p. 168, grifo no original)<sup>8</sup>

Há diferentes formas de se aprendizado de linguagem. Em sala de aula com alunos monolíngues, bilíngues ou multilíngues, o ensino é plurilíngue, tendo em vista que a linguagem de cada aluno é reconhecida, respeitando as suas singularidades e experiências individuais que constituem a pluralidade (MOTHA; TECLÉ, 2012). Além disso, as relações interacionais entre alunos e professores constrói um conhecimento gradativo, ressaltando os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

Freire (1970) argumenta que os alunos aprendem uns com os outros e também com os professores, ao mesmo tempo em que os professores aprendem com os alunos. Com isso, a direção acerca da dinâmica das formas de ensino plurilíngue é entre o educador e o educando, sendo uma via nos dois sentidos. Nessa mesma perspectiva, as práticas pedagógicas e o bilinguismo dinâmico são necessários, respeitando as experiências individuais dos alunos e trabalhando as estratégias de ensino para que o processo de aprendizado e de conhecimento possam ser adquiridos no contato com o outro, priorizando as interações entre os sujeitos.

<sup>7</sup> Texto original: “Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space”.

<sup>8</sup> Texto original: “The ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where *a person*, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw”.

## 5 CONCLUSÃO

O presente trabalho apresenta um estudo de caso sobre o ensino remoto de Libras realizado pelo instituto IEEL para crianças de distintos perfis, no contexto atual de pandemia de Covid-19. Os professores utilizaram diferentes práticas de ensino em sala de aula, considerando a diversidade linguística envolvida no ambiente, impulsionando o desempenho e utilização da Libras, e respeitando as diferenças individuais dos alunos, como orienta a metodologia translíngue (YIP; GARCIA, 2018).

Pode-se concluir, através dos vários autores estudados (GARCIA, 2016; GARCIA, 2009; GARCIA; WEI, 2014; SEVERO, 2018; GROSJEAN, 1989, entre outros) que houve uso da metodologia translíngue e transmodal no ensino das crianças, apesar de seus diferentes perfis (Codas, surdos e ouvintes). Essa metodologia condiz com as melhores práticas indicadas por diversos estudos sobre o bilinguismo para os surdos. O estudo de caso analisado foi aprimorado pela utilização de recursos essenciais à educação dos surdos, destacando-se, entre eles, a presença de professores surdos que, por serem usuários nativos de uma língua visual-espacial, conseguem, de maneira mais natural e efetiva, transmitir o conhecimento necessário para o ensino de Libras.

Tendo em vista as perspectivas trazidas pelos autores e através dos resultados da análise do estudo em questão, foi possível estabelecer que as crianças Codas e surdas não somente são bilíngues e bimodais, mas também translíngues – e, conseqüentemente, transculturais – e transmodais. Tais denominações advêm da interação possibilitada pelo contexto multilíngue do país, em que surdos e ouvintes convivem cotidianamente com a mistura dos pares linguísticos Libras e português, que, muito mais do que somente línguas, trazem consigo um histórico cultural e social.

Tendo em vista os resultados efetivos do ensino de Libras a crianças translíngues e transmodais, devido à utilização de técnicas que abrangem especificamente essas características, o presente estudo sugere que seja esta a estratégia metodológica adotada ao ensino de Libras, sempre que estejam presentes crianças surdas e/ou Codas, para que, assim, efetive-se a real acessibilidade de tais minorias linguísticas.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, A. M. Liderazgo y dirección de personas sordas jóvenes em el trabajo nacional e internacional de las organizaciones de sordos: clarificación de los objetivos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.77-85.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19. *Diário Oficial da União*, v. 158, n. 53, p. 39, 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República, [2002]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. In: FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 2001.

CRESWELL, J. W. Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In: HESSE-BIBER, S. N.; JOHNSON, R. B. (ed.). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BARBOSA, P. O.; SCHOLL, C. J. Apresentação Dossiê "Descolonização Africana e suas Ideias Políticas". *Revista Discente Oficinas de Clio*, v. 5, n. 9, p. 15, 2020.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

EMMOREY, K. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 11, n. 1, p. 43-61, 2001.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 21-34.

GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell, 2009a.

GARCIA, O. Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, n. 43, p. 322-326, 2009b.

GARCIA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: Blackledge, A. Creese (ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Educational Linguistics 20, New York, USA, NY: 2014.

GARCIA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK, 2014.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

GOMES, B. S. *Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GOMES, B. S.; QUADROS, R. M. de. Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança coda durante a aquisição bilíngue e bimodal. *Caderno de Letras*, n. 35, p. 123-143, 2019.

GROSJEAN, F. Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. In: PARASNIS, I. (ed.). *Living with two languages and two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, v. 36, n. 1, p. 3-15, 1989.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 105-127.

KANTO, L.; LAAKSO, M.-L.; HUTTUNEN, K. Use of code-mixing by young hearing children of Deaf parents. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 20, n. 5, p. 947-964, 2017.

KELMAN, C. A.; SILVA, D. N. H.; AMORIM, A. C. F.; MONTEIRO, R. M. G.; AZEVEDO, D. C. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*. v.17, n. 33, p. 341-365, 2011.

LEBEDEFF, T. B. Vídeos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n. 1, p. 129-143, 2017.

- LIER-DE VITTO, M. F. A.; CARVALHO, G. M. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org.) *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.
- MAKONI, S. Da linguística humana ao sistema “d” e às ordens espontâneas. *Revista da Abralín*, v.17, n. 2, 2019, p. 376-419.. Disponível em <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/511>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MOTHA, S.; JAIN, R.; TECLE, T. Translinguistic identity-as-pedagogy: implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, v. 1, n. 1, p. 13, 2012.
- PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: El caso Montevideo. *Atualidade da Educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 87-103.
- PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.
- QUADROS, R. M. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUINTELA, D. A.; PEREZ, A. C.; NAVARRO, P. L. Situación actual de la educación de las personas sordas em Chile. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- ROBERTISON, X. A.; RAMIREZ, I. C. Educación bicultural bilingüe para las personas sordas en Chile. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 225-231.
- SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, v., 1999. p.35-44.
- SCHOLL, A. P.; O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da Abralín*, v. 19, n 2, p. 1-5, 2020.
- SEVERO, C. G. Uma visão panorâmica das políticas linguísticas no Brasil: construindo diálogos. *Revista da Academia Brasileira de Letras*, v. 94, p. 11-22, 2018.
- SILVA, A. R.; KELMAN, C. A. Escolas Bilingües para alunos surdos no Rio de Janeiro. *Surdez, Comunicação, Educação e Inclusão*. Rio de Janeiro: CRV, 2018. p. 221-237.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilingüe para surdos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 7-14, 1999.
- SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 15-23, 1999.
- TRIADO, C. Educación temprana y lenguaje em los niños sordos. *Atualidade da Educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, v. 1 p. 249-256, 1999.
- VEIMBERG, S. La Outra Cultura. *Atualidade da Educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 139-148, 1999.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*. The Development of Scientific Concepts in Childhood. Cambridge, MS: MIT, 1962 [1934].

WEI, L. *TRANS-ING Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research*. Conferência apresentada por Li Wei [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (57min:26s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk&ab\\_channel=Abralin](https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk&ab_channel=Abralin). Acesso em: 5 jul. 2021.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, v. 9, p. 164-177, 2018.



Recebido em 23/02/2021. Aceito em 05/10/2021.

**O USO  
DE FERRAMENTAS  
DIGITAIS  
NO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
PARA ALUNOS SURDOS:  
O QUE DIZEM  
OS PROFESSORES?**

**EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS PARA ALUMNOS SORDOS: ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES?**

**THE USE OF DIGITAL TOOLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR DEAF STUDENTS: WHAT DO TEACHERS SAY ABOUT IT?**

**Matheus Lucas de Almeida\***

Universidade Católica de Pernambuco

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes\*\***

Universidade Católica de Pernambuco

**Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa\*\*\***

Universidade Federal da Paraíba

---

\* Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atua nas áreas de bilinguismo, língua inglesa, tecnologias, educação de surdos e aquisição da linguagem. E-mail: [matheus.lucas.a@gmail.com](mailto:matheus.lucas.a@gmail.com).

\*\* Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor e Coordenador do curso de Letras e Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP. Atua nas áreas de aquisição, ensino, inglês e surdez. E-mail: [antonio.moraes@unicap.br](mailto:antonio.moraes@unicap.br).

\*\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB. Atua nas áreas de Fonologia; Fonologia e Ensino; Variação Linguística e Variação Linguística e Ensino. E-mail: [juliane.academia@yahoo.com.br](mailto:juliane.academia@yahoo.com.br).

RESUMO: No ano de 2020, as demandas e necessidades da educação de surdos se intensificaram com a crise sanitária da COVID-19 que, infelizmente, perdura até os dias atuais. Assim, o objetivo deste artigo é analisar as concepções de professores que tiveram experiência com o ensino da língua inglesa para surdos durante a pandemia da COVID-19 acerca de suas experiências sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com esses alunos. Para tal, buscamos nos fundamentar em Borges e Lima (2018), Kupske (2018), Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), entre outros. O estudo possui uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2010) e utiliza a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os dados demonstram que as TDIC podem facilitar o acesso linguístico dos alunos surdos nas aulas de língua inglesa. Todavia, algumas especificidades devem ser respeitadas e processos formativos devem ser disponibilizados aos profissionais que trabalham com esses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Ensino. Surdos. TDIC. Pandemia.

RESUMEN: RESUMEN: En el año 2020, las demandas y necesidades de la educación para sordos se intensificaron con la crisis de salud del COVID-19, que, lamentablemente, continúa hasta el día de hoy. Así, el objetivo de este artículo es analizar las concepciones de los docentes que tuvieron experiencia en la enseñanza de idioma inglés a sordos durante la pandemia COVID-19 sobre sus experiencias con el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) con estos estudiantes. Para ello, buscamos basarnos en Borges y Lima (2018), Kupske (2018), Moraes y Barros (2020), Almeida (2021), entre otros. El estudio tiene un enfoque cualitativo (TRIVIÑOS, 2010) y utiliza el análisis de contenido (BARDIN, 2011) como herramienta. Los datos demuestran que TDIC pueden facilitar el acceso lingüístico de los estudiantes sordos en las clases de inglés. Sin embargo, hay que respetar algunas especificidades y procesos de formación deben ser puestos a disposición de los profesionales que trabajan con esos sujetos.

PALABRAS CLAVE: Idioma inglés. Enseñanza. Sordos. TDIC. Pandemia.

ABSTRACT: In 2020, the demands and needs of deaf education intensified with the health crisis of COVID-19, which, unfortunately, continues to this day. Thus, the objective of this article is to analyze the conceptions of teachers who had experience teaching the English language to the deaf during the COVID-19 pandemic about their experiences with the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) with these students. To this end, we sought to base our discussions on Borges and Lima (2018), Kupske (2018), Moraes and Barros (2020), Almeida (2021), among others. The study has a qualitative approach (TRIVIÑOS, 2010) and we use content analysis (BARDIN, 2011) on the data. The data demonstrate that DICT can facilitate the linguistic access of deaf students in English classes. However, some specificities must be respected, and training must be offered to professionals who work with these individuals.

KEYWORDS: English Language. Teaching. Deaf. DICT. Pandemic.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil possui diversas inconsistências e problemáticas; e a educação dos grupos minoritários é ainda mais afetada, como ocorre com os alunos surdos. Afinal, esses sujeitos só tiveram direito de acesso ao conhecimento reconhecido por lei, de modo a respeitar suas especificidades, há menos de duas décadas.

As demandas e necessidades do contexto educacional desse grupo crescem cada vez mais, tendo esses processos se intensificado, no ano de 2020, com a crise sanitária iniciada por conta da COVID-19 que, infelizmente, perdura até os dias atuais. Afinal, foi necessária a remodelação de todo o sistema de ensino e a sala de aula passou do espaço físico para o virtual, o que demanda que reflexões sejam realizadas acerca de como esse processo pode ocorrer de modo qualitativo e com equidade para todos.

Nesse ínterim, entendemos que apesar das ressignificações que estão ocorrendo no âmbito escolar, o professor é um sujeito que está e continuará ligado por muito tempo aos contextos de socialização do saber, quer sejam eles espaços físicos ou digitais. Acreditamos ser necessário utilizar as experiências e narrativas desses profissionais como base para a tomada de decisões pedagógicas e é importante que as práticas de (in)sucesso sejam compartilhadas para que, a partir delas, possamos compreender melhor o que precisa ser ressignificado (JOHNSON, 2004).

O presente estudo busca analisar as concepções de professores que tiveram experiência com o ensino da língua inglesa para surdos durante a pandemia da COVID-19 acerca de suas experiências e concepções sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com esses alunos. Para tal, o estudo conta com uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2010) e utiliza a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como instrumento de análise.

Para responder o seguinte questionamento: como os alunos surdos tiveram acesso linguístico nas aulas de língua inglesa durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020? O estudo, além da introdução e considerações finais, divide-se em três partes. Inicialmente, são abordadas questões referentes às especificidades linguísticas do surdo e como esse sujeito, normalmente, acessa o conhecimento. Em seguida, discorre-se sobre os impactos que a COVID-19 causou no sistema educacional e, conseqüentemente, na educação de surdos. Por fim, são trazidas considerações de professores de língua inglesa que tiveram experiência de ensino com alunos surdos durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020.

## 2 ACESSO LINGUÍSTICO DO SURDO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 foram avanços significativos na educação de surdos, tendo em vista que asseguram o direito à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos espaços educacionais. Todavia, os índices educacionais desses sujeitos apresentam discrepância em relação às séries de ensino nas quais estão inseridos (GAROLLA; CHIARI, 2003; CARRANCHO, 2012; ALMEIDA; SANTOS, 2016, 2017; SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017; ALMEIDA, 2021).

Nesse contexto, ainda são incipientes as pesquisas que se debruçam sobre a aquisição de uma terceira língua (L3) por surdos. Muitas vezes, utiliza-se como justificativa para a não urgência desses estudos outras lacunas ainda não solucionadas, como a falta de proficiência em língua portuguesa (ALMEIDA, 2021). Sousa (2018), por exemplo, pontua que essa é uma área com poucas pesquisas tanto em nível nacional quanto internacional, o que sinaliza a urgência de maiores discussões sobre a temática.

Todavia, apesar das poucas discussões sobre o tema, alguns autores já têm demonstrado a possibilidade desse processo de aquisição (MELLO, 2002; SILVA, 2005; KILPATRICK, 2008; HERZIG, 2009; VANEK, 2009; MORAES 2012, 2018; SILVA, 2013; TAVARES; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA; KLEIN, 2015; SOUSA, 2015; GONÇALVES, 2019; ALMEIDA, 2021).

Com base nas realidades analisadas, parece-nos ser um desafio para os profissionais envolvidos nesse processo as especificidades desse contexto. Afinal, como pontua Silva (2005, p. 70),

[h]oje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta linguístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela formação deste delta: a inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor não saber LIBRAS.

Portanto, tal processo envolve, no mínimo, três línguas: a língua de sinais que, normalmente, é a primeira língua (L1) dos surdos quando esses são filhos de pais surdos ou são apresentados a LIBRAS no início da infância, a língua portuguesa como segunda língua (L2), sendo essa preferencialmente na modalidade escrita e, por fim, a língua inglesa como terceira língua (L3), língua obrigatória nos ensinos fundamental e médio pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017)

Além do bilinguismo há, também, a bimodalidade, visto que a LIBRAS é uma língua visual-espacial e o português e o inglês línguas orais-auditivas (SOUSA, 2018). Dessa forma, como sugerem Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), é necessário a aplicação de metodologias que sejam coerentes com essas especificidades para que tenhamos um ensino com equidade para todos.

Assim, a LIBRAS deve possuir um protagonismo significativo. Afinal, as interações das crianças com textos escritos ocorrem com o suporte da língua de sinais (BROCHADO, 2003). De acordo com Kupske (2018), esse suporte não se manifesta apenas com o par LIBRAS e língua portuguesa, mas, pode ocorrer, também, com o par LIBRAS e língua inglesa. Ademais, a comunidade surda tem garantido o direito ao uso da LIBRAS nas instituições de ensino, seja com o suporte do intérprete ou do professor (BORGES; LIMA, 2018).

Corroboramos Moraes e Barros (2020a) ao afirmarem que as barreiras comunicacionais existentes podem ser quebradas com a utilização do bilinguismo social, visto que esse permite o uso da língua de sinais como uma possibilidade para o alcance de uma outra língua. Afinal, a LIBRAS é um elemento identitário da comunidade surda e é por e com ela que esses sujeitos, normalmente, vivenciam suas experiências comunicativas de modo mais significativo (PESSANHA; SILVA, 2015).

Exatamente por isso, é importante que os profissionais que estão inseridos nos espaços de socialização do saber conheçam os sistemas linguísticos presentes – nesse caso, a língua de sinais, a língua portuguesa e a língua inglesa – no processo de aquisição (KUPSKE, 2018), além dos aspectos culturais que permeiam esses contextos (MORAES; BARROS, 2020a). Afinal, como propõe Johnson (2004), as questões culturais são extremamente importantes para a aquisição de uma língua adicional.

Através dos intercâmbios realizados com o suporte dessas línguas, os sujeitos podem se inserir de modo mais significativo em sociedade, visto que irão dispor de um leque linguístico mais amplo, que pode possibilitar a interação com diferentes grupos de pessoas, nos mais variados âmbitos sociais.

Todavia, é importante que algumas questões sejam consideradas, como a modalidade visual-espacial da língua desses sujeitos (e sua facilidade com materiais visuais) e a escrita – modalidade importante, visto que ela proporciona o acesso a diversos materiais dispostos em sociedade (SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017).

Nesse cenário, a visualidade emerge, também, como um elemento potencializador que considera a especificidade linguística do sujeito surdo. Assim, como pontuam Borges e Lima (2018, p. 83), “[u]ma educação bilíngue para os estudantes surdos, com a valorização de estratégias de ensino que utilizem, predominantemente, recursos visuais, é essencial para que os surdos se apropriem, de forma adequada, de termos e conceitos necessários para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem do inglês como LE’.

Ou seja, devido à modalidade de sua língua, esses sujeitos poderão ser beneficiados por práticas educacionais que explorem recursos visuais, como o uso de imagens e mapas mentais, por exemplo.

Outrossim, a modalidade escrita é a ideal a ser desenvolvida no ensino de línguas adicionais para surdos. Afinal, na realidade bilíngue, essa é a modalidade que eles utilizarão ao realizar práticas do dia a dia na língua adicional, como ler a bula de um remédio, ler uma notícia e escrever postagens nas redes sociais, por exemplo. Sendo assim, atividades com fins específicos de leitura e escrita são possibilidades que se mostram acessíveis ao aluno surdo.

De acordo com Kupske (2018), não é atípico que o inglês trabalhado na escola desconsidere as especificidades do aluno surdo. Portanto, é importante que o professor utilize adaptações que considerem as particularidades desses alunos. Dessa maneira, o docente “será capaz de não apenas ‘incluir’ o estudante surdo, mas dar acesso a um novo mundo e a novas culturas por meio da leitura em língua inglesa” (KUPSKE, 2018, p. 118). Nessa perspectiva, a escola surge como espaço que ajuda na redução de desigualdades e favorece oportunidades que intensificam a responsabilidade e respeito às diferenças (SCHENKA-RIBEIRO; SHOLL-FRANCO, 2018).

Ademais, acreditamos que língua não deve ser vista apenas como código, mas como discurso incorporado em diferentes contextos socioculturais (JOHNSON, 2004). Sendo assim, o professor precisa promover experiências educacionais que reflitam aquilo que os alunos vivenciam ou irão vivenciar em sociedade e, sempre que possível, deve conciliar as atividades de escrita e leitura com a realidade do alunado para que, assim, elas possuam funcionalidade social para os estudantes (ALMEIDA, 2021).

Desse modo, é perceptível que os profissionais da educação necessitam realizar escolhas e adaptações didáticas que respeitem as especificidades do surdo para que ele tenha a oportunidade de aprender a língua inglesa podendo, assim, expandir suas possibilidades linguísticas e culturais (MORAES; BARROS, 2020b). Contudo, essa realidade que já se mostrava complexa sofreu impactos significativos devido à pandemia da COVID-19, como será discutido na próxima seção.

### 3 IMPACTOS DA PANDEMIA NO ACESSO LINGUÍSTICO DO SURDO

Os debates acerca da Covid-19 têm-se intensificado na Academia diante das incertezas provocadas pela pandemia (FAUSTINO; SILVA, 2020), cujos avanço e consequências requereram medidas rápidas e conscientes por parte de diversas esferas da atividade humana a fim de preservar a população (PIRES BRITO *et al.*, 2020). Tais medidas, embasadas em uma sólida base científica, promovem e garantem o fortalecimento de ações estratégicas de enfrentamento.

Entretanto, ainda diante de tantas incertezas e lacunas provocadas pela pandemia, muitos professores e estudantes brasileiros permanecem em casa. Como bem apontam Faustino e Silva (2020, p. 57), “[...] o século XXI nos trouxe a era das ciências tecnológicas e da evolução da forma de como se aprende e como se ensina”. Certamente, temos vivenciado uma transformação educacional, que impacta em grande medida os usos que são feitos da linguagem.

Nesse sentido, estudantes têm buscado conhecer melhores possibilidades para a sua aprendizagem, bem como compreender o formato remoto de ensino. Entretanto, “[...] não há como negar a repercussão negativa e preocupante no setor educacional, tendo em vista as discussões sobre os rumos para a educação no país” (FAUSTINO; SILVA, 2020).

Em acompanhamento da interrupção e da resposta educacional à Covid-19, a UNESCO (2020) divulgou dados que mostram um impacto em cerca de 70% dos estudantes do mundo que, em face do atual contexto, se encontram em isolamento. De acordo com a UNESCO (2020), no pico, mais de 1,7 bilhão de estudantes foram afetados. Além disso, os dados demonstraram que o número de crianças, jovens e adultos que não frequentavam escolas ou universidades por conta da COVID-19 aumentava significativamente.

No caso de estudantes surdos, essa situação é ainda mais preocupante em função das especificidades linguísticas deste grupo. Afinal, como bem pontuam Shimazaki *et al.* (2020), a oficialização da LIBRAS como meio de comunicação da comunidade surda no Brasil, em 2002, com a Lei nº 10.436, legitima o uso dessa língua nos espaços educacionais. As pesquisadoras complementam: “[...] com a oficialização, demandaram-se novas normatizações intrínsecas à primeira, como a regulamentação, a formação e o ensino da Libras, pelo Decreto nº 5626/2005” (SHIMAZAKI *et al.*, 2020, p. 4).

Essas implementações, que ainda não apresentavam os resultados esperados quanto à inclusão dos surdos na sala de aula no que diz respeito ao reconhecimento e respeito das diferenças linguísticas, apresentam-se ainda mais distantes de atingir esses resultados em um período tão difícil como o da pandemia da COVID-19. Certamente, como colocam Shimazaki *et al.* (2020), há aí um desafio: exigir de educadores e intérpretes de LIBRAS/português mudanças em suas práticas - o que nem sempre ocorre adequadamente. “As desvantagens dos surdos em relação aos ouvintes, no âmbito educacional, conseqüentemente, no acesso aos conhecimentos científicos, mesmo com a presença do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS - em sala, têm se constituído em uma disparidade visível” (SHIMAZAKI *et al.*, 2020, p. 4).

Em termos de acesso linguístico, temos aí uma barreira considerável a ser transposta. Isso porque estudantes surdos em salas inclusivas, na maioria dos casos, necessitam da intermediação do conhecimento e da linguagem através do TILS, ou seja, esses profissionais são um escasso meio de acesso linguístico, e as dificuldades interpostas pela qualidade de acesso às redes impacta diretamente esse processo. Como se sabe, *delays* e quedas de conexão podem distanciar em grande medida o que o professor diz e o que o TILS consegue interpretar, por exemplo.

Todo o exposto desvela, portanto, a necessidade de ir além da garantia de acesso e permanência de surdos na Educação Básica em conjunto aos demais alunos. É preciso, ainda, (re)pensar a manutenção das condições de permanência de modo a favorecer o desenvolvimento linguístico desses estudantes, sem incorrer, mais uma vez, em práticas e concepções oralistas de ensino (remoto).

Valendo-nos de uma releitura de Shimazaki *et al.* (2020), afirmamos que, em um espaço educacional ainda pouco convencional, sem conhecimento e domínio da língua de sinais, com práticas pedagógicas descontextualizadas e inexperiência nas plataformas digitais, as dificuldades se perpetuam e ganham força. O que repercute de maneira negativa no acesso, formação e identidade linguísticos do surdo, refletindo na aquisição das diversas línguas que circulam na educação.

Como bem colocam Faustino e Silva (2020), promover o ensino remoto a todo custo pode levar à exclusão de alunos, em vez de instalar uma educação sem fronteiras, especialmente no caso de estudantes que possuem alguma especificidade, como a surdez. Com intuito de aproximar realidades e transpor barreiras, instituições e educadores devem unir-se para compartilhar estratégias e experiências, além de propor intercâmbios entre estudantes, para que estes possam avançar com seus estudos.

Portanto, espera-se, como bem colocam Martins e Almeida (2020), que as TDIC sejam utilizadas como interfaces para a construção conjunta de aprendizagens, visando à potencialização da educação a partir de debates, pensamento crítico, criatividade, colaboração, e reflexões acerca das experiências proporcionadas pela pandemia. Mais além, pelo uso de uma comunicação efetiva e amorosa e de um currículo integrado com a realidade dos estudantes para o estabelecimento de uma educação de qualidade.

Acreditamos ser importante que os (in)sucessos vivenciados nesse complexo período sejam discutidos para que, assim, possamos nos direcionar a um contexto educacional que busque atender às demandas de todos os alunos. Dessa forma, na próxima seção, são realizadas análises sobre as experiências vivenciadas por professores de língua inglesa junto a alunos surdos durante a pandemia da COVID-19.

#### **4 O ACESSO À LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES**

Seguindo as orientações de Bardin (2011), são analisados nessa seção os dados coletados junto a professores de língua inglesa acerca de suas percepções sobre o ensino de língua inglesa durante o período pandêmico para alunos surdos. Os dados foram coletados com a partir de um questionário disponibilizado online, no *Google Forms*, no dia 04 de dezembro de 2020 e encerrado no dia 07 de janeiro de 2021.

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba e, no dia 01 de dezembro de 2020, foi aprovada com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 39512720.6.0000.5188. Os respondentes foram professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS (que também atuam como professores de língua inglesa) que tiveram experiência com o ensino de inglês para surdos durante o ano de 2020. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com a participação no estudo.

Os sujeitos da pesquisa atuam nas redes municipal, estadual, federal e privada. Além disso, trabalham nos seguintes estados do país: Santa Catarina (SC), São Paulo (SP), Tocantins (TO), Paraná (PR), Paraíba (PB), Pernambuco (PE) e Piauí (PI). Os respondentes lecionam nos ensinos fundamentais I e II, ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos (EJA). Em relação ao tempo em que trabalham com o ensino e/ou interpretação de inglês para surdos, as experiências variaram entre menos de um ano até mais de 15 anos.

Como critério de sistematização dos dados, identificamos os participantes pelas siglas P (quando professor) e PI (quando professor e intérprete de LIBRAS). Seguindo da sigla, esses receberam um número referente à ordem que responderam às perguntas, a exemplo de: P1, para o primeiro professor que respondeu e PI1 para o primeiro professor e intérprete que respondeu e assim sucessivamente. Aqui, são analisadas as respostas pertinentes ao objetivo do estudo.

Nas questões abertas do questionário, os participantes puderam expressar suas experiências, concepções e anseios em relação ao ensino de língua inglesa para surdos mediado pelas TDIC durante a pandemia, no ano de 2020, da COVID-19.

Inicialmente, ao serem questionados sobre suas experiências lecionando inglês para estudantes surdos, os discursos dos professores chamam atenção para as dificuldades inerentes à prática. P3, por exemplo, afirma que é “um desafio, mas com bastante respostas positivas de aprendizado, uso constantes de diversas ferramentas e adaptações no material didático.”

A afirmação de P3 ratifica a necessidade de adaptações nos materiais de alunos com especificidades. Afinal, para que esses possam ter um resultado positivo, é necessário que tenham acesso a materiais que respeitem e considerem suas particularidades físicas, cognitivas e linguísticas.

Tal colocação pode ser confirmada com o relato de P3, ao afirmar que sua “experiência mostrou que ensinando com estimulação por meio da visualidade os surdos aprendem melhor e se sentem motivados”. Sendo assim, os materiais utilizados com esses indivíduos devem dar atenção aos aspectos visuais, pois eles possibilitam uma maior facilidade de acesso aos conteúdos nas aulas de língua inglesa (BORGES; LIMA, 2018; KUPSKE, 2018).

Como é possível perceber nos relatos dos profissionais, essas ressignificações podem, muitas vezes, ser mediadas pelas TDIC. Afinal, quando questionados sobre a utilização de ferramentas digitais nas aulas de língua inglesa, o uso de jogos foi bastante mencionado pelos respondentes, o que confirma que esses instrumentos são uma possibilidade para o ensino de línguas (TOMAZ, 2018), ou seja, surgem como ferramentas que podem ser mediadoras do conhecimento (SILVA; PACHECO, 2020).

Em relação aos jogos, P3 citou alguns que utilizou com seus alunos, a saber: *Gartic*, *Memory Game Online* e *Hang Man Online*. O *Gartic* é um jogo de adivinhação colaborativo no qual os membros de uma sala se revezam para desenhar palavras que são sugeridas pela plataforma. Ao passo que isso ocorre, os demais jogadores precisam adivinhar qual palavra está sendo representada pelo desenho para que possam pontuar.

Esse jogo surge como uma interessante possibilidade para o ensino de inglês para surdos mediado por tecnologias, visto que o caráter intuitivo do site beneficia a participação do alunado. Além disso, junto aos seus pares, esses podem construir seu arcabouço linguístico da língua alvo que está sendo estudada. A exploração de diferentes linguagens como o uso de imagens e desenhos, além de inserir a visualidade ao ensino e aprendizagem, também proporciona a exploração da criatividade do alunado, elementos importantes em aulas de línguas e que são recomendados pela BNCC (BRASIL, 2017).

O segundo jogo mencionado por P3, o *Memory Game Online*, é uma versão online do jogo da memória. Nele, os alunos precisam combinar as imagens que fazem referência a determinados termos ou sentenças. Dessa forma, ao utilizar esse tipo de atividade com seu aluno surdo, o professor pode trazer um conteúdo prático utilizado no dia a dia e fazer uso de tecnologias para “[...] produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 246), o que demonstra as contribuições positivas da ferramenta.

Além disso, P3 também mencionou o *Kahoot!*, uma plataforma baseada em jogos que utiliza testes de múltipla escolha que permitem a geração de *pins* que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo *Kahoot!*. Esta plataforma pode ser utilizada de modo individual ou coletivo, servindo para realizar revisões, introduzir tópicos e praticar determinadas habilidades. Nela, além da possibilidade de criação de *Kahoots*, há a disponibilização de diferentes *kahoots* de diversas temáticas e, em diferentes línguas, prontos.

A visualidade do *Kahoot!* parece contribuir com processo de ensino para alunos surdos. Além disso, é possível trazer temas transversais para as aulas, utilizando a língua inglesa como mediadora dessas discussões. Assim, o alunado consegue ampliar suas perspectivas de mundo tendo contato com diferentes patrimônios e manifestações culturais (BRASIL, 2017).

O *Kahoot!* é uma plataforma que surgiu nas respostas de mais de um participante. Sendo seu uso, inclusive, justificado por P3 por ser um instrumento que “favorece a utilização do visual + língua”. Além disso, o caráter interativo da ferramenta demonstra ser um dos fatores mais atraentes para os alunos, visto que esses, até mesmo a partir de seus celulares, podem participar das atividades propostas.

Ao serem questionados sobre a utilização de ferramentas tecnológicas junto a alunos surdos, P4 afirmou que quando

[...] trabalhava com alunos surdos (em um período pré-pandemia), utilizava aplicativos, dicionários ilustrados, apresentação de slides (o mais utilizado), filmes, curtas, entre outros. No entanto, é importante mencionar que era um momento em que a questão tecnológica não estava tão latente e a escola (que era uma escola pública municipal bilíngue) não tinha tantos recursos. Pode ser que agora ela tenha se adaptado ao período!

Fica perceptível, então, que a falta de instrumentos tecnológicos para se utilizar com os alunos ainda é algo presente nas instituições de ensino básico. Assim, evidencia-se a necessidade de investimento em materiais tecnológicos que possam ser usados no espaço escolar.

Em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas com alunos surdos que trouxeram bons resultados, P4 relata que

[...] utilizava várias ferramentas, sempre no intuito de trazer a visualidade atrelada à língua, já que, se não mostrasse a língua inglesa em sua forma escrita aos alunos, não conseguiria caracterizar a minha aula como uma aula de língua estrangeira. À época, apresentação de slides e filmes (o uso do projetor em si) eram bem positivos à aprendizagem, e ajudavam alunos ouvintes também. O uso da lousa, por mais simples que pareça, também era essencial no contexto em que lecionava, com poucos recursos digitais.

No relato de P4, a visualidade e a modalidade escrita da língua surgem como estratégias que favorecem tanto os alunos surdos quanto os ouvintes. Essas colocações, além de corroborarem os pressupostos de Borges e Lima (2018) e Pereira e Krieger (2018) acerca da visualidade na educação de surdos, demonstram que em um espaço no qual há alunos surdos e ouvintes é possível que ambos os grupos se beneficiem com o suporte de uma práxis pedagógica que possibilita a aprendizagem (REIS; MORAIS, 2020).

Assim, percebe-se que mesmo utilizando elementos simples como a lousa, a aprendizagem é favorecida a esses grupos por conta do aspecto visual que é explorado. Dessa forma, seu uso se justifica porque sai-se do campo da abstração e parte-se para algo mais concreto e visual que, devido ao caráter visual-espacial da língua de sinais, favorece o processo de aprendizagem dos surdos.

Além disso, confirma-se a importância do trabalho com a modalidade escrita da língua alvo, tendo em vista que P4 afirma que caso não utilizasse essa modalidade não consideraria sua aula uma aula de língua adicional. Essa afirmação ratifica o que Moraes (2015, 2018) e Almeida (2021) propõem acerca do ensino de inglês para surdos: a modalidade escrita é a mais adequada a ser ensinada, pois ela respeita as especificidades desses sujeitos.

Aos serem questionados se utilizavam ferramentas tecnológicas antes da pandemia da COVID-19 com seus alunos surdos, P4 afirmou que

[...] o projetor era MUITO utilizado antes da pandemia; e ele oportuniza infinitas possibilidades de utilização. No entanto, avaliando de uma forma geral, até mesmo pensando nos alunos ouvintes com os quais trabalho hoje, penso que antes da pandemia nós explorávamos muito pouco os recursos digitais à nossa disposição. Para a pós-pandemia (se é que ela vai chegar rs), não me vejo trabalhando da forma que trabalhava antes, não me vejo trabalhando sem um computador e um projetor em sala, não me vejo utilizando tanto a lousa (e sim o espelhamento do word, por exemplo), não me vejo sem Kahoot! ou outros jogos online...Heranças (BASTANTE POSITIVAS) da pandemia!

Fica claro que, apesar das grandes disrupturas trazidas pela crise sanitária, alguns bons frutos puderam ser colhidos, já que houve um aumento significativo no uso das TDIC (SILVA; TEIXEIRA, 2020). É importante que reflexões sejam realizadas sobre como esses instrumentos tecnológicos que temos à nossa disposição podem favorecer o acesso linguístico do aluno surdo nas aulas de

língua inglesa (ALMEIDA, 2021). Ademais, como é possível perceber no relato de P4, muitas de suas práticas foram ressignificadas permanentemente, visto que a/o respondente passou a perceber possibilidades pedagógicas que antes não eram cogitadas.

Grosso modo, muitos profissionais não utilizavam as TDIC anteriormente devido à falta de formação para tal (SILVA; TEIXEIRA, 2020). Nesse sentido, é importante que sejam ofertados processos formativos para a utilização das TDIC no ensino de línguas (ALMEIDA, 2021), tendo em vista que esse campo pode ser beneficiado pela utilização desses instrumentos (MATTAR, 2010; PRENSKY, 2010; FREI *et al.*, 2011; FISCHER; KIPPER, 2016; SILVA; TEIXEIRA, 2020).

Portanto, percebe-se que o uso dessas ferramentas pode ser bastante produtivo, pois o outro surge como sujeito ativo no processo interacional (DANTAS; SANTOS, 2020) em uma relação de coparticipação entre os pares, no qual se dá voz aos conhecimentos, habilidades e capacidades do outro (RIBAS, 2018). Além disso, essas ferramentas colocam os aprendizes em uma posição mais ativa no processo de construção de seu conhecimento (JOHNSON, 2004; ALMEIDA, 2021).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em tela, de caráter qualitativo descritivo, seguiu as orientações de Triviños (2010) e Bardin (2011) para analisar as concepções de professores que tiveram experiência com o ensino da língua inglesa para surdos durante a pandemia da COVID-19, acerca de suas experiências e concepções sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com esses alunos.

Nesse sentido, foi possível verificar que a educação brasileira possui diversas inconsistências e problemáticas, principalmente no tocante à educação de grupos minoritários, como no caso dos alunos surdos. As demandas e necessidades educacionais desse grupo crescem cada vez mais, tendo esses processos se intensificado com a crise sanitária iniciada por conta da COVID-19 no ano de 2020 que, infelizmente, ainda perdura.

Inicialmente, buscamos discutir o acesso linguístico do surdo em língua inglesa, momento em que constatamos que ainda são incipientes as pesquisas que se debruçam sobre a aquisição de uma L3 por surdos. Em um segundo momento, abordamos alguns impactos da COVID-19 no acesso linguístico do surdo, o que permitiu visualizar que há uma necessidade de ir além da garantia de acesso e permanência de surdos na Educação Básica em conjunto aos demais alunos. Afinal, é preciso (re)pensar modos de manutenção das condições de permanência de forma a favorecer o desenvolvimento linguístico desses estudantes, sem incorrer, mais uma vez, em práticas e concepções oralistas de ensino (remoto). Em um terceiro momento, debruçamo-nos sobre nossos dados a fim de analisar o acesso da língua inglesa por alunos surdos durante a pandemia da COVID-19 a partir de narrativas de professores, o que nos possibilitou interessantes reflexões sobre o uso das TDIC nesse contexto.

Com base no que foi discutido ao longo de nosso estudo, parece-nos evidente que, apesar das grandes dificuldades impostas pela pandemia, bons frutos podem ser colhidos a partir do uso das TDIC em aulas de língua inglesa frequentadas por surdos. Ademais, o aumento no uso das TDIC evidencia a importância de reflexões sobre formas de utilização desses instrumentos tecnológicos de modo a favorecer o acesso linguístico do aluno surdo nas aulas de língua inglesa. Além disso, devido ao seu caráter multimodal, visualizamos nas TDIC uma possibilidade para o ensino e aprendizagem de surdos.

Nesse sentido, é necessário que ações sejam realizadas frente à essa realidade que, apesar de estar começando a dar passos para uma educação mais inclusiva, ainda necessita de significativas mudanças. Isto é, apesar de os dados sinalizarem que as TDIC representam uma possibilidade de construção do conhecimento nas aulas de língua inglesa, é importante que sejam ofertadas formações para a utilização desses instrumentos, uma vez que ainda há insegurança por parte de professores quanto a essas ferramentas.

Por fim, os resultados aqui encontrados nos trazem esperança em relação ao atual contexto educacional de ensino de línguas adicionais para surdos. Afinal, é possível observar que, independentemente de suas especificidades comunicacionais, esses podem adquirir uma segunda ou terceira língua. Todavia, é necessário que suas especificidades sejam consideradas durante as escolhas

didático-metodológicas utilizadas com esses. Assim, o presente estudo surge como uma possibilidade de reflexão sobre esse paradigma educacional que a comunidade surda tem vivenciado, visto que ele propõe novas possibilidades educacionais para que as narrativas de sucesso sejam maiores que as de insucesso no que concerne à aquisição de uma L3 por aprendizes surdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. *TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. A argumentação no processo de leitura pela pessoa surda. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 18., UNICAP, 2016, Recife. *Anais...* Recife: FASA, 2016. p. 234.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. A experiência de rodas de leitura em língua portuguesa com surdos do ensino fundamental. *In: ENCONTRO REGIONAL DE LINGÜÍSTICA (ERELIN)*, 3., 2017, Garanhuns. *Anais...* Garanhuns: UPE, 2017. p.100.

AMORIM, É. K. N.; GOMES, T. E. O ensino da língua inglesa e a BNCC: um estudo de caso. *Revista Educação e Humanidades*, v. 1, p. 417-435, 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. *Revista Sinalizar*, v.3, n.2, p. 68-86. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v3i2.55515>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2005, 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. *Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 dez 2020.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2003.

CARRANCHO, A. S. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org). Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 39-50.

DANTAS, W.; SANTOS, E. C. dos. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin na base nacional comum curricular (BNCC). *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 9., n. 3., p. 287-303, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2401/1810>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v.3, n.7, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FISCHER, S. R; KIPPER, D. Estratégias e recursos visuais na aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2016, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016. [14] p.

FREI, S. *et al. Integrating technology into the curriculum*. Huntington beach, CA: Shell Education, 2011.

GAROLLA, L. P; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. Pró-Fono. *Revista de Atualização Científica*, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003.

GARTIC. Disponível em: <https://gartic.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GONÇALVES, M.de. M. *Caminhos metodológicos no processo de ensino aprendizagem de inglês para o acadêmico visual sob as lentes bakhtinianas: possibilidades e construções*. 2019. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Cuiabá, 2019. Disponível em: [https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1977/1/TESE\\_2019\\_M%3a1rcia%20de%20Moura%20Gon%3a7alves.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1977/1/TESE_2019_M%3a1rcia%20de%20Moura%20Gon%3a7alves.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

HANG Man Online. Disponível em: <https://matchthememory.com>. Acesso em: 20 fev.20210

HERZIG, M. P. *Understanding the motivation of deaf adolescent Latino struggling readers*. Tese (Doutorado em Educação) San Diego: University of California, 2009.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language Acquisition*. London, Yale University Press, 2004.

KAHOOT!. Disponível em: <https://matchthememory.com/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

KILPATRICK, J. E. Jr. *Students who are deaf/hard of hearing with interpreters in the foreign language classroom*. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – Kansas: University of Kansas, 2008.

KUPSKE, F. F.. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. *Dialogia*, v. 0, p. 109-120, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6722/3708>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 215-224, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MELLO, H. A. B. De. “O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola “bilíngüe”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MEMORY Game Online. Disponível em: <https://matchthememory.com/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MORAES, A. H. C. *A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C. *Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. A Socio-Emancipatory Perspective on the Teaching of English as a Foreign Language to the Deaf. *Research on Humanities and Social Sciences*, v. 10, p. 1-7, 2020a.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. MARIA. Reflections on policies which guide English language teaching to the deaf in Brazil. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, p. 81577-81589, 2020b.

PEREIRA, I; KRIEGER, C. F. Z. Tecnologias na educação de surdos. In: Alaim Souza Neto. (org.). *Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1, p. 167-193. Disponível em: <http://10.31560/pimentacultural/2018.914>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PEREIRA, K. Á; KLEIN, M. Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. In: *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. XIX, p. 140-159, 2015.

PIRES BRITO, S.; BRAGA, I.; CUNHA, C.; PALÁCIO, M.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology)* – Visa em Debate, v. 8, n. 2, p. 54-63, 28 abr. 2020.

PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

REIS, M. B. de F., MORAIS, I. C. V. de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. *Revista UFG*, Goiânia, v.20, n 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/62052>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. *Domínios de lingu@gem*, v. 12, p. 1784-1824, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, I. C. dos; CAVALCANTI, W. M. A.; ALMEIDA, M. L. Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. *Letra Magna (Online)*, v. 13, p. 1, 2017. Disponível em: [http://www.letramagna.com/artigos\\_20/artigo10\\_20.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_20/artigo10_20.pdf). Acesso em: 11 fev. 2021.

SCHENKA-RIBEIRO, N; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. In: *Colóquio Luso-Brasileiro De Educação - COLBEDUCA*, 2018, Braga. Anais... Joinville: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018. v. 3.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Praxis educativa*, vol. 15, e2015476, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071>

SILVA, C. C. S. C.; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da covid-19 / the use of technologies in education: the challenges facing the covid-19 pandemic. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, p. 70070-70079, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, M. C. C. *Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, S. R.; PACHECO, C. A. Currículo do ensino de língua inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. *Revista eletrônica de educação (são carlos)*, v. 14, p. 1, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3046>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUSA, A. N. de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUSA, A. N. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2015.

TAVARES, K. C. A.; OLIVEIRA, A. P. P. De. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 1045-1072, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145631>.

TOMAZ, C. R. L. F. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para aprendizagem bilíngue do surdo. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB, 2020. [p.10].

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *COVID-19 Educational Disruption and Response*. UNESCO [2020]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 30/08/2020.

VANEK, M. *Language learning and deafness*. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Literatura). Brno: Masaryk University, 2009.



Recebido em 02/05/2021. Aceito em 03/07/2021.

**POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
PARA A PANDEMIA:  
UM OLHAR  
PARA OS CONTEXTOS  
DE ANGOLA,  
BRASIL,  
MOÇAMBIQUE  
E TIMOR-LESTE**

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA LA PANDEMIA DE COVID-19: UNA MIRADA A LOS  
CONTEXTOS DE ANGOLA, BRASIL, MOZAMBIQUE Y TIMOR-LESTE**

**LANGUAGE POLICIES FOR THE COVID-19 PANDEMIC: A LOOK AT THE CONTEXTS OF  
ANGOLA, BRAZIL, MOZAMBIQUE AND TIMOR-LESTE**

**Alexandre Cohn da Silveira\***

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

**RESUMO:** Este texto traz reflexões acerca das atitudes linguísticas oficiais dos Estados de Angola, Brasil, Moçambique e Timor-Leste frente à divulgação de informações sanitárias relativas à pandemia de COVID-19. Trata-se de perceber como as políticas linguísticas institucionais veiculam informações em respeito aos direitos linguísticos humanos dos povos multiculturais e multilinguísticos que habitam os territórios analisados. A partir do depoimento de professores nativos de cada uma das nações abordadas, percebe-se que nem sempre a língua materna dos cidadãos é utilizada nas comunicações oficiais, as quais, preferencialmente, circulam em português. Tendo em conta o que advoga a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, é possível entender que não ofertar informações essenciais para a sobrevivência em situação pandêmica na língua materna dos indivíduos é uma forma de ferir as Declarações, negando o direito à língua e à vida.  
**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas linguísticas. Direitos linguísticos. Pandemia.

---

\* Professor do Instituto de Humanidades e Letras – UNILAB/BA. Pesquisador em Políticas Linguísticas (Políticas Linguísticas Críticas-UFSC/CNPq) e Líder do GEPILIS (CNPq) (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade E-mail: alexandre.silveira@unilab.edu.br).

RESUMEN: Este texto trae reflexiones sobre las actitudes lingüísticas oficiales de los Estados de Angola, Brasil, Mozambique y Timor-Leste con respecto a la difusión de información sanitaria relacionada con la pandemia de COVID-19. Se trata de percibir cómo las políticas lingüísticas institucionales transmiten información sobre los derechos lingüísticos humanos de los pueblos multiculturales y multilingües que habitan los territorios analizados. Del testimonio de profesores nativos de cada una de las naciones atendidas se desprende que no siempre se utiliza la lengua materna de los ciudadanos en las comunicaciones oficiales, que, preferentemente, circulan en portugués. Teniendo en cuenta lo que defienden la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, es posible entender que no brindar información esencial para la supervivencia en una situación de pandemia en la lengua materna de los individuos es una forma de lesionar las Declaraciones, negando el derecho al idioma y la vida.

PALABRAS CLAVE: Políticas lingüísticas. Derechos lingüísticos. Pandemia.

ABSTRACT: This text brings reflections on the official linguistic attitudes of the States of Angola, Brazil, Mozambique and Timor-Leste regarding the dissemination of health information related to the COVID-19 pandemic. It is about perceiving how institutional linguistic policies convey information regarding the human language rights of multicultural and multilingual peoples who inhabit the analyzed territories. From the testimony of native teachers from each of the nations addressed, it is clear that the citizens' mother tongue is not always used in official communications, which, preferably, is spread in Portuguese. Bearing in mind what the Universal Declaration of Human Rights and the Universal Declaration of Language Rights advocate, it is possible to understand that not providing essential information for survival in a pandemic situation in the mother tongue of individuals is a way of harming the Declarations, denying the right to language and life.

KEYWORDS: Language policies. Language rights. Pandemic.

## 1 COMEÇO DE CONVERSA

As primeiras palavras desse ensaio retratam uma fala recorrente, também minha, que apresento em toda e qualquer discussão sobre línguas realizada dentro e fora do campo dos estudos linguísticos, qual seja que “toda vez que falamos de línguas, estamos falando de gente.” O que quero afirmar aqui é aquilo que socialmente entendemos como sendo “língua”, não é um *a priori*, mas um fenômeno social fruto de práticas do cotidiano de indivíduos, que estão histórica e politicamente situados. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988 [1929]). Exatamente por conta dessa premissa, as questões linguísticas precisam ser observadas em relação aos indivíduos que veiculam essa “língua”, a situação sócio-histórica em que se encontram, os aspectos culturais e identitários e toda uma gama de circunstâncias contextuais que envolvem o fenômeno linguístico.

Minha preocupação central é discutir, ainda que de forma preliminar, o comportamento político das questões linguísticas envolvendo as comunicações oficiais relativas ao combate ao COVID-19 em contextos multilíngues como Angola, Moçambique, Timor-Leste e Brasil. Sim, nosso país é multilíngue, embora muitos acreditem que não, o que pretendo explorar mais adiante. Em outras palavras, me interessa perceber de que forma estão configuradas as políticas linguísticas (CALVET, 2007) nos contextos citados, em tempos de pandemia e de isolamento social, sobretudo no que diz respeito aos contextos sociais invisibilizados e historicamente subalternizados pelos poderes dominantes (SPIVAK, 2014).

No lugar de intelectual da linguagem, pretendo trazer falas de cidadãs e de cidadãos presentes em entrevistas virtuais que fiz na tentativa de garantir o protagonismo de cada colega, não ocupando, eu, o espaço devido a esses indivíduos. Busco, aqui, analisar as informações e situações apresentadas do ponto de vista dos estudos das Políticas Linguísticas Críticas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006; SEVERO, 2013; LAGARES, 2018), colocando em evidência as vivências e práticas linguísticas desses indivíduos e seu olhar crítico a respeito de como a língua está a reboque de um projeto político e das forças hegemônicas (colonialistas ou neocolonialistas) também dentro do contexto pandêmico, ferindo, em grande medida, os princípios universais dos direitos linguísticos de diversos grupos de indivíduos.

Entrevistei professores das nacionalidades aqui abordadas – todos e todas professores mestres ou doutores – os quais decidi preservar as identidades, dando-lhes mais liberdade de expressão quanto ao aspecto crítico de suas falas, muitas vezes abordando

aspectos sensíveis que os poderia comprometer de alguma forma. Há, dentre esses colegas, um igual número em relação ao gênero, são pessoas que possuem alta escolaridade e vivências tanto em meio rural quanto urbano. Todos e todas vivem e atuam profissionalmente em seus países nesse momento. No tocante às informações brasileiras, todas são de domínio público, advindas dos órgãos oficiais brasileiros e veiculadas nos meios de comunicação de massa acessíveis com facilidade. Ainda que outras escolhas pudessem ser feitas, entendo que esse recorte me proporciona elementos consistentes para os comentários que desenvolvo, entretanto, muito há que se investigar para uma pesquisa mais aprofundada no assunto.

O presente texto está, portanto, organizado em duas seções conforme o assunto a que se destinam. Num primeiro momento, apresento conceitos centrais presentes nessa discussão, relativamente à questão dos direitos linguísticos, e que norteiam os olhares e caminhos analíticos deste ensaio. A seguir, trago as falas dos sujeitos que me proporcionaram a reflexão, as informações coletadas junto a instituições e órgãos de imprensa e os comentários que desenvolvo, buscando o entendimento da questão motivadora desse texto, no intuito de contribuir para o debate sobre os direitos linguísticos, as questões emergenciais da sociedade e o respeito aos direitos humanos, numa visão macro do assunto.

## 2 DIREITOS LINGUÍSTICOS: DIREITO À LÍNGUA OU DIREITO DA LÍNGUA?

Neste momento inicial, levanto a reflexão sobre o que vem a ser direitos linguísticos, retomando a máxima que abre esse texto em que “ao falar de língua, falamos de pessoas”. Nesse sentido, a pergunta proposta no subtítulo da seção nos provoca a pensar, partindo do ponto de vista das pessoas, se estamos defendendo o direito que essas pessoas possam ter de acesso à(s) língua(s) ou o direito de existência da(s) língua(s) falada(s) por essas pessoas. A resposta que daria é “um pouco de cada coisa, acrescido de mais alguns outros fatores.” Vou explicar.

O direito de acesso linguístico a todas e a todos deve ser respeitado no plano de políticas públicas para a educação linguística dos indivíduos de uma comunidade, dado que isto faz parte dos princípios democráticos de acesso à educação e ao conhecimento. Entretanto, é fato que nem sempre esses princípios são respeitados, sobretudo em contextos que foram atravessados pelo colonialismo – que é o caso das nações representadas nesse ensaio – o que equivale dizer que há, em maior ou menor medida, o não favorecimento de uma educação linguística justa e igualitária em países de passado colonial. Geralmente, nesses contextos pós-coloniais, prevalece a ideia de homogeneização linguística para uma melhor governança, supostamente facilitada dentro de um cenário monolíngue. Esse mito do monolingüismo é oriundo da crença iluminista de que a formação dos Estados-Nação e a invenção dos nacionalismos (HOBSBAWN, 2013) e das tradições (HOBSBAWN; RANGER, 2015) pressupunha uma língua única para o Estado, geralmente a do colonizador, discursivizada como mais preparada ou instrumentalizada, capaz de unificar os povos em torno de um projeto político nacionalista único e “apropriado” a todos, o que trouxe consequências terríveis para os contextos multilíngues e multiculturais.

No Brasil, por exemplo, a educação linguística oferecida pelo Estado apresenta uma série de problemas que tem contribuído para a desigualdade de oportunidades sociais existentes, que privilegiam historicamente indivíduos oriundos do ensino privado, geralmente das classes sociais mais abastadas. No rol de problemas, inclui-se o ensino de língua materna que nem sempre favorece o letramento crítico dos/das estudantes de forma igual em todos os níveis e sistemas de ensino; o ensino de língua estrangeira que apresenta uma série de precariedades que chegam ao desrespeito linguístico direcionado a estudantes e docentes brasileiros; o descomprometimento sistemático do governo com a situação da LIBRAS e com a população surda; a total invisibilização das línguas de origem africana; e o descaso com as línguas indígenas. A situação não é tão diferente nos demais contextos aqui abordados. A oficialização da língua portuguesa em Angola, Moçambique e Timor-Leste tem afetado negativamente as línguas locais desses países, provocando graves crises nos sistemas educacionais e ferindo as questões culturais e identitárias representadas por essas línguas. Oferecer acesso linguístico tendencioso, deficitário e não inclusivo é agir em prol de um desrespeito linguístico e de um ensino não democrático, ou mesmo antidemocrático.

No que tange ao direito das línguas, estamos falando, na verdade, do direito dos falantes dessas línguas, dado que a língua não é um a priori, como já disse anteriormente, necessitando, para existir, das pessoas que a utilizam. O que quero dizer é que quando se

fala em ações de preservação de uma língua, nesse enquadramento que defendo, estamos falando na proteção dos falantes dessa língua, ou seja, na garantia das condições dignas de vida dessas pessoas. Sem necessidade de maiores aprofundamentos investigativos, sabemos bem que os grupos sociais minoritários e marginalizados, em qualquer parte do mundo, não possuem essas garantias respeitadas, o que nos remete diretamente ao respeito aos direitos humanos ou, neste trabalho, aos Direitos Humanos Linguísticos (DHL), conforme tratado por Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), em diálogo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, destaca como principais ameaças para os direitos linguísticos dos indivíduos, o processo de mundialização da economia e o modelo economicista de desenvolvimento promovido pelas principais potências globais – o que dificulta, ou mesmo impede, a participação efetiva das diversas comunidades linguísticas, do ponto de vista político, nesse modelo de desenvolvimento. O documento prega, ainda, a defesa à diversidade cultural como forma de que sejam estabelecidos outros modelos econômicos capazes de respeitar as pluralidades, como potencialidades e não como impedimentos, como o faz a lógica capitalista homogeneizadora. A valorização de uma economia da diversidade e da importância da multiculturalidade tem sido pauta de importantes discussões políticas da modernidade, inclusive, em alguma medida, participando de normativas dos estados nacionais.

Na história global, conforme explica Abreu (2016), há constituições republicanas, já no início do século XX, que contemplam, em certa medida, uma diversidade cultural e a regulamentação de direitos linguísticos de grupos minoritários, como é o caso da Constituição Alemã de Weimar, em 1919, e da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1936. Atualmente, segundo o autor, os textos constitucionais de países de passado colonial têm se buscado, cada vez mais, estabelecer uma objetificação das línguas, definindo seus estatutos de “língua oficial”, “língua de trabalho” ou “língua de ensino”, geralmente endereçados à língua do colonizador. Às demais línguas presentes no território, por vezes nomeadas como línguas nacionais, é atribuído um “lugar” impreciso de línguas “tradicionais”, que requerem “respeito”, uma vez que a imprecisão do significado político de “tradicional traz graves consequências para as populações que falam essas línguas. Trata-se de ações de um “planejamento de status” (CALVET, 2007) de línguas elegidas por critérios específicos que operam a reboque das políticas oficiais organizadas pelos poderes dominantes desses países.

As políticas linguísticas institucionais que apresento fazem parte daquilo que Calvet (2007) define como políticas linguísticas “*in vitro*”, ou seja, organizadas no âmbito dos gabinetes, no nível da oficialidade, de “cima pra baixo” – políticas *top-down*, segundo Ben-Rafael (2004) – e que, nem sempre, mesmo em estados que se dizem democráticos, procuram garantir uma igualdade linguística para seus cidadãos e cidadãs. Um outro movimento das políticas linguísticas nas sociedades é aquele que opera “de baixo pra cima” – *bottom-up*, para Ben-Rafael, ou “*in vivo*”, de acordo com Calvet – que residem nas práticas linguísticas do cotidiano e nas negociações “informais” que os indivíduos fazem em suas interações sociais. Quando se fala de “direitos linguísticos”, ambos os movimentos – *in vitro* e *in vivo* – participam das buscas por soluções para as questões linguísticas de cada contexto, buscas estas que nem sempre são pacíficas dadas as relações de poder assimétricas existentes nas sociedades modernas. Falo aqui também de decisões jurídicas que garantam a participação cidadã dos grupos linguísticos minoritários em todas as esferas sociais, com igualdade de direitos como os falantes das línguas de maior prestígio social.

Estudiosos da questão dos direitos linguísticos, Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995) nos explicam que:

Observar os DHLs implica, em um nível individual, que todos podem se identificar positivamente com a sua língua materna e ter a identificação respeitada pelos outros, independentemente de sua língua materna ser uma língua minoritária ou uma língua majoritária. Isso significa o direito de aprender a língua materna, incluindo pelo menos o ensino básico por meio desta língua, bem como o direito de usá-la em muitos dos contextos (oficiais) exemplificados abaixo. Isso significa ter o direito de aprender pelo menos uma das línguas oficiais de seu país de residência [...] Restrições a esses direitos podem ser consideradas violações dos DHLs fundamentais (SKUTNABB-KANGAS; PHILLIPSON, 1995, p. 2)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> No original: “Observing LHRs implies at an individual level that everyone can identify positively with their mother tongue, and have that identification respected by others, irrespective of whether their mother tongue is a minority language or a majority language. It means the right to learn the mother tongue, including at

Neste enquadramento em que “direitos linguísticos” são “direitos humanos”, é importante olhar para as palavras de Hamel (2003) que alerta para o respeito aos direitos linguísticos como fundamentais nos campos individual e coletivo. No primeiro caso, os indivíduos precisam ter garantidos seus direitos identitários a partir de sua(s) língua(s) e serem respeitados, por isso, nos diversos espaços sociais, com acesso a serviços públicos de forma irrestrita e igualitária. No segundo caso, as comunidades linguísticas devem ter do Estado a garantia de proteção e preservação de suas identidades coletivas e suas alteridades etnolinguísticas e culturais na composição do conjunto cultural de uma nação.

Feitas estas considerações, e tendo em vista que a pandemia do COVID-19 tem exigido dos Estados ações pedagógicas na área da Saúde dos indivíduos, em termos de formas de prevenção contra o vírus, interessa para este estudo perceber em que medida a questão dos direitos linguísticos está sendo respeitada nas políticas oficiais de cada Estado aqui estudado. Como as campanhas de cada Estado estão lidando com a sua própria diversidade linguística? Como a questão da língua funciona como instrumento contra e a favor do combate da COVID-19? De que forma cada Estado lida com os direitos linguísticos opera, em cada contexto, em prol do respeito ao direito à saúde e à vida, ou mesmo, aos direitos humanos?

### 3 ESTADO, LÍNGUAS, COVID-19 E DHLS

Os contextos aqui observados possuem em comum duas questões centrais determinantes para os comentários que apresento: por um lado, o atravessamento colonial e o colonialismo linguístico português; por outro, a oficialização da língua portuguesa e uma falta de políticas linguísticas para a diversidade linguística local. Trata-se de Estados que abraçaram a língua do colonizador como medida de unificação nacional, de construção de uma soberania frente às demais nações e que, para isso, adotaram uma postura homogeneizadora com apagamentos e exclusões de seus diversos grupos linguísticos.

#### 2.1 CONTEXTO ANGOLANO

No caso de Angola, segundo os professores que participaram desse estudo, o estado de emergência no país foi decretado a partir da confirmação do primeiro caso de COVID-19, em março de 2020, o que incluía o isolamento social e as medidas protetivas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Apesar de que, majoritariamente, as informações oficiais do governo angolano tenham sido, desde então, veiculadas em língua portuguesa, de acordo com os colegas angolanos, as línguas nacionais têm sido usadas cada vez com mais frequência, segundo eles, para garantir uma maior adesão da população com relação às orientações de saúde dadas. Todavia, os professores destacam algumas questões passíveis de reflexões acerca das práticas cotidianas e da relação entre “língua” e políticas linguísticas para a promoção de direitos linguísticos.

Segundo contam, na vigência do estado de emergência, na capital do país, Luanda, “as pessoas mais carentes se veem forçadas a sair constantemente de casa porque muitas destas sobrevivem da venda ambulante diária”. Por outro lado, em contextos rurais, as pessoas “dependem do campo e têm a necessidade de ir à roça para poderem ter a sua alimentação”. Mesmo assim, comparado com Luanda, “as províncias estão a cumprir mais o estado de emergência” e a proliferação da doença tem sido branda, uma vez que não há a frequência de ajuntamento de pessoas nessas regiões. Na visão dos professores, não faltam informações, mas políticas públicas que garantam o sustento dos trabalhadores e trabalhadoras para que não necessitem sair de suas casas, mantendo o isolamento social.

Quanto à questão linguística, os professores demonstram preocupação sobre o espaço desigual destinado às línguas nacionais na mídia, rádio e TV, em relação à língua portuguesa, o que afasta uma parcela expressiva de cidadãos e cidadãs angolanas desses meios. Os canais que operam em línguas locais são, geralmente, conduzidos por organizações religiosas ou por grupos comunitários, os quais têm trabalhado intensamente na divulgação de informações sobre o coronavírus e no reforço das

---

least basic education through the medium of the mother tongue, and the right to use it in many of the (official) context exemplified below. It means the right to learn at least one of the official languages in one’s country of residence. It should therefore be normal that teachers are bilingual. Restrictions on these rights may be considered an infringement of fundamental LHRs”.

necessárias medidas protetivas. Aliados dos canais de comunicação em massa, os quais mudaram timidamente sua estratégia comunicativa, os canais menores e comunitários tornam-se mais próximos da população porque adotam as línguas locais nos assuntos que dizem respeito ao combate à pandemia.

Ainda dentro dessa perspectiva, o Jornal de Angola, em sua edição de 14 de maio de 2020 publicou uma matéria intitulada “Línguas locais e Covid-19 são analisadas em debate” em que expõe um debate virtual a ser realizado com pesquisadores internacionais de Moçambique, Angola e do Brasil. Nessa matéria, o linguista angolano Ezequiel Bernardo afirma que “Os Governos [...] devem olhar com mais cuidado para as questões das línguas locais e capacitar técnicos capazes de transmitir mensagens nestes idiomas.” Isso porque as campanhas governamentais não estão tendo essa questão como prioridade.

Os colegas angolanos entrevistados expressam um desconforto com uma situação que não é um comportamento oficial e constante do governo e dos meios de comunicação de massa e afirmam que “[...] essa discrepância de espaços para as línguas [nacionais] é motivadora de injustiça social [...] em atenção à constituição”, a qual, em seu 23º artigo, inciso 2, prevê que: “Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão” (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2010).

O texto constitucional angolano deixa clara a importância do “direito à língua” e do “direito da língua”, mencionados antes nesse texto. Sendo a língua fruto das práticas sociais dos indivíduos em suas interações, carrega, de acordo com os professores angolanos, a “[...] espiritualidade de um povo, a mundividência de um povo e o transpasse para a língua portuguesa pode, em certa medida, influenciar na aceitação das recomendações de prevenção [quanto ao COVID-19]”. Nesse sentido, não veicular informações oficiais nas línguas angolanas constitui, nos próprios termos constitucionais, em “prejuízo” para o respeito aos direitos humanos linguísticos dos indivíduos daquele país e esta prática oficial do governo compromete questões cruciais de segurança e proteção, como as ações de combate ao vírus em tempos de pandemia, uma vez que a credibilidade do governo está afetada por conta de sua inabilidade quanto às questões linguísticas, culturais e identitárias do país.

## 2.2 CONTEXTO BRASILEIRO

O Estado brasileiro possui um histórico omissivo em relação aos direitos das minorias, o que inclui a questão linguística. Em tempos de pandemia, a postura do governo não tem dado a devida atenção às populações mais vulnerabilizadas da sociedade, muitas vezes assumindo uma posição contrária ao que preconiza a Organização Mundial da Saúde. O descaso com a vida, portanto, envolve um descaso em fazer chegar informações acessíveis a essas pessoas subalternizadas, garantindo-lhes o mínimo do direito à vida. No que tange à questão indígena, a situação torna-se ainda mais grave, uma vez que, associada a não preocupação em traduzir as informações protetivas nas línguas indígenas, o governo federal tem desrespeitado, recorrentemente, a existência desses povos, o direito a suas terras, o acesso aos serviços públicos e a dignidade de suas vidas.

No Brasil, predomina o mito de um monolinguismo como se apenas a língua portuguesa veiculasse no território nacional, na ideia excludente e preconceituosa de que “ser brasileiro é falar o português (do Brasil)”, conforme afirma Oliveira (2000, p.66). O autor (OLIVEIRA, 2000, p.67) declara, quanto a essa crença, que “trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político intencional, portanto – de construir um país monolíngue”, a despeito do fato de que “[...] no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones).” Vale destacar que no Brasil, assim como na maioria dos países do mundo – “94% dos países do mundo”, de acordo com Oliveira – fala-se mais de uma língua, ou seja, é um país plurilíngue.

Destaco a grande importância de ações políticas ocorrerem de forma isolada, sem adesão governamental consistente por parte do governo federal. Para além da preocupação com o acesso à informação, essas ações têm buscado pressionar energicamente o governo federal de forma ampliada com relação às políticas públicas para os povos indígenas. Esse é o caso da Frente Parlamentar Mista em Defesa dos Direitos dos Povos Indígenas, liderada pela deputada federal Joênia Wapichana, primeira mulher indígena a

ocupar uma cadeira na Câmara dos Deputados. Também é de grande importância a atuação da líder política, representante dos povos indígenas, Sônia Guajajara, que tem espaço inclusive no Conselho dos Direitos Humanos e no Parlamento Europeu para discutir a difícil condição do indígena brasileiro, da Amazônia e dos direitos humanos. Entretanto, oficialmente, o Brasil vive um período de mais retrocessos do que de avanços na política nacional, o que abarca as questões relacionadas aos grupos minoritários e, portanto, à questão indígena.

Muito embora a divulgação de medidas protetivas aos povos indígenas seja uma atribuição da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, devido à falta de proatividade deste setor, as iniciativas em prol dos direitos humanos linguísticos dos povos indígenas brasileiros têm sido protagonizadas por ações independentes de Organizações Não Governamentais e outras Associações da sociedade civil. Algumas lideranças indígenas, por exemplo, fizeram a própria tradução de cartazes e manuais sobre a COVID-19 para as línguas de seus povos. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2020), a “Associação Wakoborun de Mulheres Munduruku traduziu informativos de prevenção para a língua nativa” e esse documento vem sendo compartilhado com os indígenas nas aldeias via aplicativo de celular e também por meio de rádios. Alguns procuradores do Ministério Público Federal do estado do Mato Grosso tiveram a iniciativa de produzir um vídeo, intitulado “Fique em casa”, cujas informações são passadas em diversas línguas indígenas dos povos da região (PROCURADORES..., 15 abril 2020).

Numa ação semelhante, o Projeto *Origem, da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade*, da Universidade Federal do Paraná (SIPAD/UFPR), produziu um material em vídeo – “Fica em casa, parente” – que consiste numa campanha solidária aos povos indígenas do sul do Brasil frente ao COVID-19 (PROJETO ORIGEM, 2020). No entanto, muitas lideranças, associações e entidades indígenas alertam para a demora no envio de recursos às aldeias pelos órgãos federais, como aponta o portal da SIPAD/UFPR, elencando uma série de ações estratégicas criadas pelos próprios indígenas, com vistas à prevenção ao COVID-19 (SIPAD, 2020). Ainda no bojo das ações desenvolvidas no âmbito da academia, destaca-se ainda a Universidade Federal de Roraima (UFRR) que produziu uma série de vídeos destinados a informar os povos indígenas do estado sobre os sintomas e as formas de evitar o contágio da Covid-19. De acordo com o site institucional da UFRR, este material foi gravado nas línguas das etnias Macuxi, Taurepang, Taurepang Pemom, Wapichana, Wai wai, Yanomami e Ye'kwana.

No que tange à sociedade civil, o Instituto Socioambiental (ISA), tem fornecido um serviço de utilidade pública no tocante ao COVID-19 em territórios indígenas que inclui a veiculação de informações nas línguas dos povos indígenas do Alto Rio Negro. O ISA é uma organização não governamental fundada em 22 de abril de 1994, com o objetivo de defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos dos povos indígenas do Brasil. No portal da Ong, diversos programas e campanhas desenvolvidos em parceria com outras organizações são detalhados, o que tem feito da instituição uma referência na temática socioambiental no Brasil. Proteger as comunidades indígenas do Alto Rio Negro da pandemia do coronavírus, de acordo com o portal da Ong – covid19.socioambiental.org – mobilizou esforços urgentes da equipe do Instituto, com sede em São Gabriel da Cachoeira (AM), para a elaboração de cartilhas informativas nas línguas Baniwa, Dâw, Nheengatu e Tukano a serem levadas para os povos indígenas pelos profissionais de saúde do DSEI-ARN (Distrito Sanitário Especial Indígena do Alto Rio Negro).

Diante do exposto, a triste realidade do desrespeito quanto aos direitos humanos linguísticos dos povos indígenas brasileiros tem sido evidenciada e agravada por uma sucessão de omissões e ações violentas, atentando contra a vida desses povos, na questão da expulsão de suas terras, no desmatamento desenfreado, no favorecimento da grilagem e do agronegócio em territórios indígenas e também no não comprometimento governamental com relação à saúde indígena. Percebe-se que as ações de combate ao COVID-19 junto aos povos indígenas têm sido realizadas por iniciativas outras, que entendendo que “direitos humanos” envolvem “direitos linguísticos”, buscam mediar as informações referentes à pandemia, num agir translinguístico e transcultural.

## 2.3 CONTEXTO MOÇAMBICANO

Moçambique, um país multilíngue, enfrentou o grande desafio de fazer chegar a informação sobre a doença nas línguas bantu depois que o país registou o primeiro caso desta doença, em 23 de março de 2020 (CÂMARA, 2021). Mesmo assim, o panorama descrito pelos professores moçambicanos participantes dessa coleta de dados reflete uma posição vanguardista adotada pelo governo de Moçambique diante da pandemia, uma vez que as medidas de prevenção tiveram início antes de haver casos da doença confirmados no país. Os professores explicam que “logo que se soube dos primeiros casos de COVID-19, na África do Sul, o Governo de Moçambique entendeu que, pela proximidade dos dois países, devia iniciar com medidas mais avantajadas, como por exemplo, a proibição de aglomeração para além de 300 pessoas.” A partir de então, vieram outras medidas protetivas que culminaram no estabelecimento de estado de emergência pelo chefe do Estado moçambicano, em 30 de abril de 2020.

Os colegas relatam que nas zonas rurais, onde se concentra a maior parte da população moçambicana – a qual quase que não fala a língua oficial, o português – o repasse de informações e instruções por parte dos órgãos oficiais tiveram que se adaptar a essa realidade linguística. No início, a língua privilegiada para as mensagens sobre a COVID-19 era a língua portuguesa, como contam os professores entrevistados, o que, na visão deles, constituiu numa dificuldade dada o inconveniente do uso do português com esses indivíduos, “[...] mesmo com a **desculpa** de esta ser a língua oficial.” (grifo meu). As populações das zonas rurais, como dizem, “nem sequer entendiam muito bem o que era a COVID-19, pois era tudo dito **na língua da elite**, não falada pela maioria dessa população”. (grifos meus). A título de ilustração, relataram a seguinte situação:

Lembro-me de uma entrevista feita à uma senhora de um distrito recôndito, a senhora usava máscara e o jornalista a elogiava por isso, comparando-a a algumas pessoas à volta que não usavam máscara. E depois, o jornalista perguntava por que ela usava a máscara, ao que a senhora respondeu que não sabia, usava apenas porque o governador tinha ido lá e disse para toda a gente andar de máscara. (professora moçambicana, maio de 2020)

Corroborando o que disseram os entrevistados, Câmara (2021) publicou um estudo sobre a Covid-19 e o multilinguismo em Moçambique, afirmando que o principal interesse de seu estudo “[...] surge depois que reportagens jornalísticas, a exemplo da TV MIRAMAR, destacaram o incumprimento das medidas de prevenção da Covid-19, e numa das reportagens a entrevistada ter afirmado que esta era doença de **brancos e ricos**.” (CÂMARA, 2021, p.3 – grifos meus). Assim, a questão da adesão da população aos procedimentos preventivos oficiais, intimamente ligada a questões culturais e linguísticas, apresentou particularidades interessantes de se destacar.

Contam os professores moçambicanos que nas zonas urbanas, onde a maior parte da população vive do comércio informal, o cumprimento do isolamento social tem sido comprometido dada a necessidade de trabalho para o sustento familiar. Há uma fala recorrente dos trabalhadores moçambicanos que destacam: “Se não sairmos de casa, em vez de morrer de COVID-19, morreremos de fome”. O governo moçambicano, na visão dos professores, optou por não encerrar o comércio (informal) por entender que não teria recursos para garantir o sustento de tantos indivíduos sem trabalhar, e manteve a condição de que as pessoas seguissem, de forma rigorosa, as medidas de prevenção, sobretudo, o uso de máscaras. Estas, muitas vezes, são fabricadas artesanalmente e doadas ao povo, que não possui recursos para adquiri-las e, se as usam, o fazem, muitas vezes, para seguir o exemplo de autoridades que, ao recomendarem seu uso, estão de máscaras protetoras.

Outra questão que destacam em seus depoimentos refere-se ao conceito de “isolamento social” o qual, segundo os colegas, “não é entendido da mesma forma ao longo do país.” Conforme explicam, nas zonas urbanas, “[...] onde a famílias são basicamente nucleares, [...] o conceito de isolamento social consiste numa transferência rápida e precipitada, do conceito na sua versão ocidental, entretanto, nas zonas rurais a questão configura-se de outra forma. Para as famílias rurais moçambicanas, “repletas de famílias alargadas”, como os colegas descrevem, muitas vezes, considera-se os vizinhos como parte da família, o que compromete a essência do isolamento social. Para algumas comunidades linguísticas, a ideia de “isolamento social” está relacionada a “não ir à cidade”, o que não se aplica a ir à *machamba* (roça), onde não há pessoas da cidade, pois, na explicação dos professores, “entende-se que as pessoas da cidade é que têm ou podem ter o coronavírus.” Entretanto, não há um trabalho pedagógico mais amplo do

governo, para além dos comandos sanitários, no sentido de garantir um entendimento amplo e democrático com relação aos aspectos cruciais referentes ao combate a COVID-19.

Em Moçambique, privilegia-se a comunicação em português, língua oficial segundo a Constituição da República, no seu artigo 10º. Contudo, declaram os colegas professores, as práticas linguísticas cotidianas apontam para pouco uso desse idioma pelos moçambicanos, o que fez com que as autoridades governamentais, sobretudo as autoridades da Saúde, percebessem uma insuficiência do português como língua de comunicação a respeito das prevenções sanitárias na pandemia. Foi então que, na tentativa de evitar uma catástrofe maior, segundo os professores de Moçambique, “iniciou-se uma grande demanda de mensagens em línguas locais, as línguas de origem bantu, majoritariamente faladas pela população moçambicana” fazendo com que as instruções de saúde sejam levadas ao povo pela televisão, rádio e mídia impressa não só em língua portuguesa, mas em línguas locais.

Segundo Câmara (2021, p.7)

[...] a comunicação [nas línguas locais] é importante porque ajuda a influenciar a mudança de comportamentos, identificação e gestão atempada da desinformação e, quando frequente e franca, fomenta o apoio da resposta da emergência, cria e mantém confiança, o fundamental para que as pessoas sigam os exemplos e apoiem a OMS [...] que recomenda quatro aspectos importantes a ter em conta para o alcance destes objectivos: língua, formato, canal e conteúdos relevantes.

Essas questões se relacionam diretamente com as informações fornecidas pelos professores moçambicanos, em que é possível perceber dois fatores culturais dos povos de Moçambique que afetam significativamente a forma como os indivíduos atuam na sociedade em tempos de pandemia. Por um lado, a credibilidade voltada a líderes está muito mais ligada aos seus posicionamentos, e ao que isso representa naquelas sociedades, do que propriamente ao que explicam, se é que o fazem devidamente. Por outro lado, percebe-se que, seguindo a crítica dos professores, “a questão linguística é relevante, uma vez que é preciso usar a língua do povo, para que a mensagem passe devidamente, sobretudo no meio rural moçambicano.” Estes dois aspectos imbricam-se mutuamente e encontram-se diretamente ligados ao respeito aos direitos humanos linguísticos do povo moçambicano.

Conforme disseram os professores moçambicanos, fora da pandemia, a comunicação entre governo e população se dá, em grande parte, em língua portuguesa, exceto em campanhas eleitorais, em que a disputa para conquistar o voto das pessoas faz com que os candidatos reconheçam que a situação real linguística do povo não é feita apenas com o Português. Logo, na pandemia, a questão é novamente muito mais de uma política do poder dominante do que da política promotora dos direitos humanos linguísticos, do respeito à diversidade cultural e às questões identitárias moçambicanas e que afeta negativamente cada indivíduo em sua subjetividade. Nas palavras da professora:

Eu acho que quando a comunicação se dá exclusivamente em português, ela não é eficaz, não é igualitária, nem respeitosa à diversidade linguística do país, pois para ser eficaz, igualitária, respeitosa e inclusiva, devia respeitar a diversidade (...) a língua é um dos meios de aproximação entre os governos e seus povos e, a meu ver, uma das proximidades que se pode ter com uma pessoa, com um povo, é falar com essa pessoa, com esse povo, na sua língua. Isto é respeito. Ora, isso não ocorre em situações normais da vida do país. O que está a acontecer agora, no contexto da covid-19 (...) nesta situação emergencial, que é o uso massivo das línguas locais, é um pequeno ensaio, do que devia ocorrer no território moçambicano [...]. (Professora moçambicana, maio de 2020)

## 2.4 CONTEXTO TIMORENSE

O estado de emergência em Timor-Leste foi decretado na metade do mês de abril, com medidas preventivas que consistiram em, segundo os professores informantes deste estudo, “[...] trabalhar de casa; escolas fechadas; controle de movimento em locais públicos (especialmente lojas); 10 pessoas, no máximo, em funerais; 5 pessoas, no máximo, em reuniões; obrigatoriedade de

distanciamento em locais públicos.” (Professora timorense, junho de 2020) Para além disso, foram disponibilizados materiais de higiene em entradas de lojas e edifícios públicos, bem como exigido o uso de máscaras em locais públicos. Com relação ao transporte público, em abril, a circulação foi proibida, tendo sido retomada em maio com medidas sanitárias preventivas, o que, de acordo com os professores, tem ocorrido “na teoria”.

Entretanto, a adesão maior da população ocorreu no primeiro mês, quando “se tinham identificado alguns casos, todos importados”, de acordo com os colegas timorenses. A partir do “[...] momento em que não se confirmaram mais casos, não havendo qualquer confirmação de contaminação local [...]”, a população, especialmente em Dili [capital do país], tem deixado de cumprir as regras de distanciamento.” Os colegas professores destacam que, desde o começo do estado de emergência, havia “[...] algumas pessoas que quebravam as medidas a fim de trabalhar e vender as coisas para poderem conseguir algum dinheiro e comprar comida [...] há muita população que enfrenta fome durante esse momento de luta contra a COVID-19.” Os professores destacam que, desde o início, “o mais complicado foram os funerais que, culturalmente, são bastante complexos e envolvem muita gente, visto que as famílias são alargadas”, envolvendo pessoas residentes nos distritos mais distantes que cruzam o país para participarem dessas cerimônias. Em Timor-Leste, mesmo na capital, as questões peculiares da cultura dos diversos grupos etnolinguísticos timorenses possuem uma grande força nas dinâmicas sociais, necessitando de uma constante negociação, a qual envolve interesses de Estado, autoridades religiosas (católicas) e lideranças locais na busca por soluções que garantam o respeito a essas questões.

Essas negociações, nem sempre pacíficas, garantiram que a língua tétum, língua majoritária no país, recebesse o status de língua oficial na Constituição da República, juntamente com a língua portuguesa dos colonizadores do passado. O documento constitucional, por razões políticas de diversas matizes, também estabelece o estatuto de “língua de trabalho” à língua inglesa e à língua indonésia. Lembro, aqui, que Timor-Leste, para além do atravessamento colonial português, foi invadido pela República da Indonésia, em 1975, que dominou o território e suas gentes de forma violenta, cometendo diversos crimes contra os direitos humanos por 25 anos. (SILVEIRA, 2018). Após a consulta popular realizada pela ONU, em 1999, o país retomou sua soberania em 2002, depois de um período de transição, comandado pela ONU, na pessoa do brasileiro Sérgio Vieira de Melo. (SILVEIRA, 2018). As questões políticas, que rapidamente destaco, agravam os processos de violência e desrespeito aos direitos humanos linguísticos existentes nos contextos pós-coloniais tratados nesse texto.

De acordo com os professores timorenses, na vida das zonas rurais, sendo bem diferentes das dinâmicas urbanas, a adesão populacional é bem menor, o que se deve também, a fatores relativos à Educação proporcionada pelo Estado. A “falta de compreensão da gravidade do assunto, sobre o vírus e sua transmissão” está relacionado, na visão de um dos professores, à “falta de investimento do governo ao longo dos anos na Educação”, o que favorece que a população seja educada precariamente. Aliado a esse problema, Timor-Leste apresenta um grave problema de má nutrição que dificulta o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de análise e compreensão dos indivíduos, sobretudo de ideias abstratas como “vírus” ou “pandemia”, na visão dos professores.

No que tange à questão linguística, um dos colegas declara:

Em Timor-Leste, é criado um Centro Integrado de Gestão de Crise (CIGC) para atualizar ao público todos os dados relativamente à prevenção e ao combate da COVID-19. Todos os dias os porta-vozes do CIGC apresentam em língua tétum os resultados dos testes feitos, dados das pessoas em quarentena, os suspeitos e outras situações relevantes a essa pandemia. A página oficial de Facebook do Ministério da Saúde também atualiza os dados em língua tétum. A Agência Lusa é a única mídia que publica todas as notícias em português, seguindo esta, o Tatoli<sup>2</sup> que, de vez em quando, publica também as notícias em português. (professor timorense, junho de 2020)

<sup>2</sup> De acordo com o portal virtual da agência Tatoli (2021), as notícias são veiculadas em tétum, em português, em inglês e em língua indonésia, ou seja, nos quatro idiomas constitucionais. Há uma desproporcionalidade entre o volume de notícias, sendo a maior parte veiculada em tétum e em português. Também há uma espécie de “seleção” com relação ao teor das notícias e sua relação com o idioma em que é veiculada, recaindo muito mais sobre a língua tétum as informações relativas ao COVID-19.

Vale ressaltar que o contexto multilíngue de Timor-Leste conta com outras 16 línguas locais, para além daquelas nomeadas na Constituição nacional (ALBUQUERQUE, 2010). Isso favorece um cenário de constantes disputas linguísticas, ameaças e desrespeitos aos direitos humanos linguísticos, além do estabelecimento de privilégios aos falantes das línguas oficiais, nem sempre de acesso democrático a todas e todos. Em Timor-Leste, conforme explorei em outro estudo (SILVEIRA, 2018), a língua portuguesa ocupa um lugar político que, ao mesmo tempo que desenha limites diante das ameaças locais sofridas pelas potências circunvizinhas – Austrália e Indonésia – reforça o colonialismo português em todas as suas manifestações neocoloniais, estabelecendo, no imaginário coletivo local, a ideia de ser uma língua mais “desenvolvida” do que as línguas locais. Destaco, a respeito desse pensamento linguístico equivocados, a fala de um dos professores que bem expõe essa crença problemática sobre a questão linguística:

[...] a falta de análise e pensamento lógico estão também ligados ao investimento na língua portuguesa como língua de ensino e trabalho, fazendo com que o tétum continue a ser usado. Mas sendo o tétum uma língua que só recentemente tornou-se língua escrita, e que sem uma estrutura semelhante as línguas mais tecnicamente desenvolvidas (como as línguas latinas), contribui também para a falta de desenvolvimento dessa capacidade de raciocínio lógico e estruturado. (professor timorense, junho de 2020)

A declaração dada reflete o pensamento de que uma língua não é capaz de lidar com assuntos e saberes supostamente melhor operados em línguas “mais preparadas” ou “melhor equipadas”, o que sugere uma hierarquia linguística que foi, no passado colonial, amplamente promovida no pensamento social. Do ponto de vista da linguística moderna, de forma mais ampla, e dos estudos relativos às Políticas Linguísticas, essa crença reflete, na verdade, o tratamento colonial endereçado aos povos falantes de línguas subalternizadas. Entendemos os desafios em lidar com conceitos da modernidade em culturas que possuem suas dinâmicas distantes das lógicas urbanas, ocidentais e eurocêntricas. Mas antes de ser um problema de um “déficit” linguístico por parte dos indivíduos pertencentes a essas comunidades consideradas como “tradicionais”, há sim um déficit político relativo ao entendimento de uma língua superior a outra(s) que pauta a condução das políticas públicas de forma unilateral, dentro da ideologia monolíngue e não busca caminhos para uma gestão efetiva do cenário plurilíngue.

As questões aqui levantadas pertinentes ao cenário timorense refletem que os “direitos linguísticos” são, de forma limitada, respeitados em Timor-Leste, uma vez que, conforme reforça um dos colegas timorenses, “O tétum é, neste momento, a língua que pode ser considerada mais igualitária” e é nessa língua que o Estado timorense tem difundido as orientações e regulamentos em tempos de pandemia. Entretanto, destaca-se que, segundo os colegas, “[...] em documentos oficiais, especialmente os jurídicos, prevalece o português” e, também, não há políticas linguísticas oficiais estabelecidas no sentido de abraçar o multilinguismo timorense como um desafio, mas não como um problema, tal como o colonialismo trata. Em não havendo essa vontade política, somada às problemáticas da educação precária e de questões sanitárias, os direitos humanos são evidentemente afetados, necessitando de outra lógica de governança diferente das reproduções das lógicas coloniais que excluem, silenciam, subalternizam e invisibilizam culturas e comunidades etnolinguísticas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Spolsky (2016, p.372-373) nos explica que as políticas linguísticas apresentam três componentes interrelacionados: “[...] as reais práticas linguísticas dos membros da comunidade, as crenças daqueles membros sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes.” Neste texto, tratei de contribuir para o debate sobre o COVID-19 do ponto de vista político-linguístico, trazendo à tona práticas governamentais e da sociedade civil que têm conduzido as formas de lidar com a pandemia, num enfoque mais específica, e com os indivíduos, com a vida humana e seus direitos, numa visão mais ampla, a partir do exercício linguístico. A maneira como o governo e as pessoas lidam com a “língua” diz muito sobre a como as pessoas são pensadas e vistas nas sociedades, as crenças e discursos são construídos em torno da língua e sobre os projetos políticos criados para as populações e suas culturas.

Trouxe, para o debate, realidades de contextos de passado colonial como Angola, Brasil, Moçambique e Timor-Leste, através da participação de professores convidados a responderem espontaneamente alguns questionamentos. A ideia central foi entender como as orientações sobre o coronavírus e as medidas sanitárias preventivas, do ponto de vista linguístico, estão chegando nas pessoas de cada um desses países, residentes das zonas rurais e urbanas, bem como destacar a influência que determinados aspectos culturais desses povos podem influenciar nessas interações. O que se percebe é que o respeito aos “direitos humanos linguísticos” não tem sido, mais uma vez, contemplado pelas dinâmicas linguísticas oficiais, ou tem sido levado em conta apenas parcialmente, circunstancialmente, dada a situação de emergência vigente. Retomando o que disse no início deste texto, quando falamos de línguas, estamos falando de gente, das pessoas pelas quais essas línguas são organizadas. Portanto, o respeito aos direitos humanos linguísticos, envolvendo o “direito às línguas” e o “direito das línguas” perpassa também a questão do direito à vida, que, em tempos de COVID-19, tem nos obrigado a todos a reinventar as formas sociais de valorização dos indivíduos, suas culturas e conhecimentos, a despeito da lógica capitalista e colonialista de usar as vidas como forma de produzir e sustentar as riquezas de poucos privilegiados. Em territórios sobreviventes a todas as violências que o colonialismo produziu, o respeito aos direitos humanos linguísticos dos povos configura numa reparação histórica da dignidade dessas pessoas para o exercício da liberdade e da cidadania.

As políticas linguísticas relacionadas com a COVID-19 nos contextos aqui abordados apresentam questões que nos convidam, enquanto comunidade global e, mais ainda, como intelectuais da linguagem, acerca dos usos políticos da(s) língua(s) nas questões que emergem na(s) sociedade. Como bem apresenta Spolsky citado anteriormente, as práticas reais das comunidades aqui estudadas, quando preocupadas de fato com os cidadãos e cidadãs de cada contexto, veiculam informações nas línguas dessas pessoas, salvaguardando-lhes o direito à língua e à vida. No entanto, quando as prioridades são outras, a língua parece assumir um lugar da obviedade monolíngue que mascara a desimportância e o descaso com a diversidade linguística, colocando em risco a democracia e as vidas. Este trabalho pretende atender ao terceiro componente apresentado por Spolsky, ou seja, uma contribuição para os esforços no sentido de mudar as crenças linguísticas excludentes e homogeneizadoras, jogando luz às necessidades plurais e aos direitos linguísticos humanos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R. N. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. *Língua e Literatura*, n. 27, p. 313-335, 2010.
- BEN-RAFAEL, E. Multiculturalism in sociological perspective. In: BAUBOČEK, R., HELLER, A.; ZOLLBERG, A. (ed.). *The challenge of diversity: integration and pluralism in societies of immigration*. Aldershot, England: Gower/Avebury, 2004. p. 133-154.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CÂMARA, C. L. da. *COVID-19 o multilinguismo em Moçambique*. Rev. cient. UEM: Sér. ciênc. bioméd. saúde pública. Pre-print, 2021.
- CIMI, Conselho Indigenista Missionário. *Povo Munduruku traduz informações sobre o COVID-19*. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/04/povo-munduruku-traduz-informacoes-sobre-covid-19-para-lingua-nativa/> Acesso em: 22 maio 2020.
- FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016.

- HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003. p. 47-80.
- HOBSBAWN, E. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (org.). *A invenção das tradições*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- ISA. *Portal do Instituto socioambiental*. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/> Acesso em: 22 maio 2020.
- JORNAL DE ANGOLA. *Línguas locais e Covid-19 são analisadas em debate*. 14/05/2020. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/linguas-locais-e-covid-19-sao-analisadas-em-debate/> Acesso em: 10 ago. 2021.
- LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- PROCURADORES falam “fique em casa” em 14 línguas indígenas. *G1, Portal Globo de Informações*, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/04/15/procuradores-falam-fique-em-casa-em-14-linguas-indigenas-para-alertar-indios-de-mt-sobre-prevencao-a-covid-19-veja-video.ghtml> Acesso em: 22 maio 2020.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: MOURA, H. M.; SILVA, F. L. L. da (org.). *O direito à fala? A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis, Editora Insular, 2000. p.67-78.
- PROJETO ORIGEM. *Fica em casa, parente!* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=11O4p1hIMSY> Acesso em: 22 maio 2020.
- REPÚBLICA DE ANGOLA. *Constituição da República*. 2010. Disponível em: [http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao\\_da\\_Republica\\_de\\_Angola.pdf](http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao_da_Republica_de_Angola.pdf) Acesso em: 22 maio 2020.
- SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- SILVEIRA, A. C. da. *Discursos sobre a língua (portuguesa) em Timor-Leste: entre colonialismos e resistências*. 2018. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198268/PLLG0738-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2020.
- SIPAD, Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade, da Universidade Federal do Paraná. *Povos indígenas e o COVID-19: ações diante da pandemia*. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/povos-indigenas-e-o-covid-19-acoes-diante-da-pandemia/> Acesso em: 22 maio 2020.
- SPOLSKY, B. Políticas linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. Trad. Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 372-376. 2016.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995.

UFRR, Universidade Federal de Roraima. *Vídeos em línguas indígenas sobre sintomas do COVID-19*. Disponível em: <http://ufr.br/ultimas-noticias/6287-videos-em-linguas-indigenas-informam-sobre-sintomas-e-formas-de-evitar-a-covid-19>  
Acesso em: 22 maio 2020.

UNESCO. *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em: 22 maio 2020.

TATOLI. Portal da Agência Totoli. 2020. Disponível em: <http://www.tatoli.tl/>. Acesso em: 22 maio 2020.



Recebido em 22/02/2021. Aceito em 11/08/2021.

# LINGUICÍDIO AFRICANO NO BRASIL

LINGUICIDIO AFRICANO EN BRASIL

AFRICAN LINGUICIDE IN BRAZIL

**Jefferson Evaristo\***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**RESUMO:** A história sociolinguística do Brasil é permeada de contatos, conflitos, rupturas, imposições e prevalências. Se, de um lado, chegaram os portugueses e a língua portuguesa ao Brasil, de outro chegaram também numerosos grupos étnico-linguísticos vindos do continente africano, trazidos especialmente através do tráfico negreiro – o que, por si só, já dá o tom das relações possíveis entre a língua portuguesa e as línguas vindas da África. Nosso texto enfoca o período do século XVI ao XIX e a dinâmica da relação entre a língua portuguesa e as línguas africanas, discutindo o processo de linguicídio por que as línguas africanas passaram.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguicídio. Sociolinguística. História da língua portuguesa. Línguas africanas.

**RESUMEN:** La historia sociolingüística de Brasil está impregnada de contactos, conflictos, rupturas, imposiciones y prevalencias. Si, por un lado, el portugués y la lengua portuguesa llegaron a Brasil, por otro también llegaron numerosos grupos étnico-lingüísticos del continente africano, traídos especialmente a través de la trata de esclavos, que, en sí misma, ya marca la pauta para las posibles relaciones entre la lengua portuguesa y las lenguas procedentes de África. Nuestro texto se centra en el período comprendido entre los siglos XVI y XIX y la dinámica de la relación entre la lengua portuguesa y las lenguas africanas, discutiendo el proceso lingüístico por el que atravesaron las lenguas africanas.

**PALABRAS CLAVE:** Linguicidio. Sociolingüística. Historia de la lengua portuguesa. Idiomas africanos.

**ABSTRACT:** The sociolinguistic history of Brazil is permeated with contacts, conflicts, ruptures, impositions and prevalences. If, on the one hand, the Portuguese and the Portuguese language arrived in Brazil, on the other hand numerous ethnic-linguistic groups also came from the African continent, brought especially through the slave trade - which, in itself, already sets the tone for relations between the Portuguese language and the languages coming from Africa. Our text focuses on the period from the 16th to the 19th century and the dynamics of the relationship between the Portuguese language and the African languages, discussing the process of linguicide that the African languages went through.

**KEYWORDS:** Linguicide. Sociolinguistics. History of the Portuguese language. African languages.

## 1 INTRODUÇÃO

De certa forma, é possível dizermos que a história de um país, território ou grupo social é a história da(s) língua(s) falada(s) nesse território/grupo. A história de um país, qualquer que seja ele, é a história de sua língua. Ou, para sermos mais exatos, de suas línguas.

---

\* Pós-doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em língua portuguesa (UERJ, 2020) e em língua italiana (UFRJ, 2019). É professor adjunto de língua portuguesa na universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jeffersonpn@yahoo.com.br.

No Brasil, naturalmente, o processo será idêntico. Pensar a história do Brasil é pensar a sua história linguística, uma vez que os acontecimentos por que passamos são intrinsecamente atravessados pelas línguas “por que passamos”. Ao menos, é claro, em tese.

De maneira imediata, três são os grandes períodos que, cronologicamente, marcaram a “história linguística do Brasil”<sup>1</sup>: em um primeiro momento, o contato entre o português trazido de Portugal e as línguas indígenas existentes na então Terra de Santa Cruz; em um segundo momento, o contato existente entre a língua Portuguesa e as línguas de matriz africana<sup>2</sup>, trazidas com os escravos que aqui aportavam; em um terceiro momento, o contato entre as línguas trazidas pelos imigrantes e a – já consolidada – língua portuguesa.

Aqui, daremos destaque ao segundo “momento sociolinguístico” a que fizemos referência acima, destacando um ponto específico dentre aqueles que foram fundamentais para a compreensão da língua portuguesa no Brasil e, de certa forma, para a compreensão do próprio Brasil.

A hipótese que se coloca é a de que, apesar da miríade de línguas e variantes coexistentes no território brasileiro, cada uma delas foi sucessivamente suplantada, de forma a restar hegemonicamente apenas uma, a língua portuguesa (CARDOSO, 2016)<sup>3</sup>. E, não apenas suplantada, mas efetivamente apagada, ao ponto de hoje muitas delas sequer serem conhecidas, estudadas ou divulgadas. Houve, de fato, um verdadeiro linguicídio, apesar dos movimentos de resistência existentes.

Nosso texto busca discutir alguns dos pontos que permitiram o que chamamos de linguicídio das línguas africanas no Brasil. Na primeira parte, a sua introdução, apresentamos a proposta do texto e apontamos alguns de nossos caminhos.

Na segunda, discutiremos a formação de uma nova África no Brasil, dada a proporção do número de negros escravizados que aqui aportaram. Trata-se de um indiscutível fator de formação da sociedade brasileira que, por vezes, é negligenciado.

Na terceira seção, discutimos alguns dos principais pontos que podem explicar o linguicídio africano no Brasil. Ainda que saibamos que o cenário é muito mais complexo do que um simples artigo pode abarcar, apontamos alguns dos fatores que podem ajudar a explicar o processo.

Por fim, na última seção, apresentamos alguns últimos pontos que fecham nossa intervenção, deixando outras pistas que podem ser utilizadas por outros pesquisadores para aprofundar mais a questão.

## 2 O QUE ERA PARA SER UMA NOVA ÁFRICA

Em relação à situação, número, influência e participação dos negros escravizados no Brasil, há inúmeros dados do período brasileiro, entre os séculos XVI e XIX, que não são precisos. Lucchesi (2009, p. 45) assinala, por exemplo, uma leitura de Prado Júnior que “[...] alude a referências de sua vinda [de negros escravos] já na primeira expedição oficial de povoadores, em 1532”. Mello (2014, p. 49) defende como sendo de 1538 a “[...] chegada dos primeiros africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos”.

Isso significa que, considerando-se a hipótese como correta, desde o primeiro momento em que os portugueses chegaram ao Brasil para povoar o novo mundo já havia o elemento do negro africano a compor a realidade social e linguística da então Terra de Santa Cruz. Entretanto, ainda que a hipótese não esteja correta, basta considerar o ato de D. João III: “[...] o alvará de 29 de março de 1549,

<sup>1</sup> Destaque-se que esses períodos não são estanques, mas se sobrepõem.

<sup>2</sup> Ainda que no período houvesse também, em menor, escala o contato com as línguas indígenas.

<sup>3</sup> Com isso, naturalmente, não dizemos que o Brasil seja monolíngue. Apenas a título de exemplo, o IPOL (Instituto de Políticas Linguísticas) atesta haver aproximadamente 250 línguas sendo faladas no Brasil, dentre línguas indígenas, quilombolas e de imigração, por exemplo. Isso não muda o fato de que, no plano da hegemonia, o Brasil tem apenas uma língua: a língua portuguesa.

que autorizou a importação de escravos de Guiné e da Ilha de S. Tomé para trabalharem nos engenhos” (BANDECCHI, 1972, p. 207), documento material ao qual parte dos historiadores atribui o início da escravidão brasileira.

Em outras palavras, basta considerar que os portugueses começaram a se fixar nas terras recém-descobertas no ano de 1532. Embora não haja uma precisão inequívoca quanto à data de início da escravidão no Brasil, quer seja considerada a data exposta por Lucchesi (2009), quer seja considerada a data exposta por Mello (2014), é possível extrair um mesmo ponto: o elemento negro africano esteve presente aqui desde o início da organização sociopolítica do Brasil<sup>4</sup>.

Esteve presente, inclusive, em enorme quantidade. Ainda que os dados sejam escassos, alguns autores apresentam os seguintes números:

- a) Petter (2014, p. 22): “ao longo dos três séculos do tráfico negreiro, teriam sido importados 4.800.000 africanos”.
- b) Almeida (2014, p. 353): “durante cerca de 300 anos, o tráfico transatlântico transportou para o Brasil cerca de quatro milhões e meio de africanos escravizados”.
- c) Mello (2014, p. 49): “ao longo de mais de três séculos de tráfico negreiro, as estimativas numéricas sobre a população desalojada da África e realocada para o Brasil alcançam a casa dos três a quatro milhões de indivíduos”.
- d) Lucchesi (2009, p. 59), citando Pandiá Cológeras, fala em treze milhões de escravos, ainda que considere o número exagerado.
- e) Bandecchi (1972, p. 207): “basta dizer-se que em 350 anos mais ou menos, o número de africanos vindos para o Brasil, atinge a 3.600.000”.
- f) Proença Filho (2017, p. 106): “quatro a cinco milhões de africanos arrebatados da terra-mãe chegam escravos à colônia, até 1855”.
- g) Segundo o “Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico”, o número seria de aproximadamente 5,5 milhões (SLAVE VOYAGES, 2021).

Os números, embora discrepantes, mantêm entre si uma mesma lógica: os escravizados foram trazidos para cá aos milhões. Almeida (2014) indica, agrupando por períodos, a proveniência desses negros que aqui aportavam, expondo como suas origens remetem a praticamente toda a África. “Qualquer que tenha sido a quantidade de africanos aportados no Brasil, seu número foi claramente elevado, e sua importância foi duradoura e espaiada em todos os níveis da estruturação sociocultural brasileira” (MELLO, 2014, p. 49). Os dados do tráfico transatlântico apresentam o significativo número de negros trazidos ao Brasil. Um número ainda mais significativo quando pensamos que, a ele, devem ser somados os outros escravos nascidos já no Brasil.

“É gente de distintas origens e idiomas diversos, de tribos várias e variada cultura. E são, de origem sudanesa: iorubás ou nagôs, jejes, ewes-fons tapas, fânti-axântis e hauçás; e de origem banto: angolas, bengalas, moçambicanos, monjolos” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 106). Mesmo para aqueles que nasciam aqui, o elemento cultural de seus país/grupo étnico-social permanecia como um fator a ser considerado, ainda que já num momento pós-contato sociolinguístico e cultural com a língua portuguesa.

Considerando-se a precariedade dos dados da época, definir com exatidão quantas e quais línguas africanas chegaram ao Brasil é uma tarefa quase impossível. Sabemos que os escravos chegaram aos milhões e que compunham uma parcela significativa da sociedade; sabemos que formaram a base produtiva por alguns séculos, assim como sabemos que eles estiveram “espalhados” por todo o território nacional, ainda que com maior concentração nos polos urbanos da época.

O que não sabemos, entretanto, é a configuração sociolinguística do período. “São raras as informações sobre o contato entre as diferentes línguas e culturas africanas que para cá foram transplantadas; são poucas as referências sobre os processos de aquisição do português pelos africanos” (PETTER, 2014, p. 19). Havia aqui uma “Nova África”, mas esta era silenciada e ignorada; era escravizada.

<sup>4</sup> Para fins de praticidade e fluidez do texto, a partir deste ponto, faremos referência sempre ao país como “Brasil”, desconsiderando os outros nomes históricos por que ele passou. Não somos indiferentes à discussão sobre, por exemplo, a historicidade do conceito de nação (datado do século XIX); também reconhecemos a existência dos oito nomes pelos quais o Brasil já foi chamado desde o “Pindorama” dos indígenas. Como o nome Brasil já estava fixado desde o início do povoamento português, adotaremos apenas a forma corrente “Brasil”.

Comumente, os historiadores defendem a hipótese de que havia uma “seleção linguística” prévia ao tráfico negreiro, de forma a tentar evitar a aglomeração de africanos de mesma etnia, cultura ou língua, para fins de facilitação da dominação desse grupo. Importava aos portugueses que os negros não tivessem laços entre si, para que assim uma possível rebelião fosse prevenida. Era a “expectativa de incomunicabilidade entre os cativos africanos” (LIMA; CARMO, 2014, p. 12): “De fato, a heterogeneidade linguística dos escravos foi sempre uma variante desejada por traficantes e senhores preocupados em submeter a escravaria importada à mais perfeita anomia, de modo que dessa equação de poder resultasse a segurança senhorial” (ALMEIDA, 2014b, p. 74).

Uma heterogeneidade que, na prática, não se sustentava. Petter (2014, p. 21) demonstra como inúmeros eram os escravos vindos de uma mesma região e, conseqüentemente, falantes de uma mesma língua. Da mesma forma, muitas das diferentes línguas africanas pertenciam ao mesmo tronco linguístico, o que as tornava próximas e compreensíveis umas às outras. É o caso, por exemplo, do tronco gbe, encontrado nas costas do Congo, Gana, Nigéria e do Benin. Como observa Castro, numerosos contingentes de africanos eram trazidos das regiões em que se falava “[...] eve, fon, gun, mina e maí, destacando-se, no entanto, como línguas étnicas majoritárias, eve e fon” (CASTRO, 2014, p. 63).

A suposta heterogeneidade linguística, portanto, era mais um mito do que um fato. Havia, sim, comunicabilidade entre os negros escravizados, por vezes servindo a língua como código secreto de fala entre os negros. Ou seja:

[...] escapou aos senhores [de escravos] o fato de que o grande fluxo de escravos advindos da África Centro-Ocidental [...] propiciou a construção de identidade comum entre esses cativos, baseada na semelhança de suas culturas, todas do grupo linguístico banto. [...] Dessa forma, essa língua franca funcionava tanto como um código secreto para os escravos quanto como um símbolo de oposição aos seus senhores. (ALMEIDA, 2014, p. 76)

Como visto, é possível determinar que um número elevado de línguas chegou ao Brasil nos navios negreiros. Não é possível, entretanto, individualizá-las com precisão científica. Todavia, se não é possível determinar as línguas que vieram ao Brasil pelos navios africanos, é possível reconstituir parte da quimera observando as regiões das quais esses negros saíram, comparando-se assim as suas línguas. Foi o trabalho capitaneado por Petter (2014), assim como por Bandecchi (1972) ou Almeida (2014, 2014a). Um trabalho que expôs a variedade sociolinguística e cultural que passou a compor o cenário brasileiro entre os séculos XVI e XX.

As estimativas falam em algo em torno de duzentas línguas africanas no Brasil (PROENÇA FILHO, 2017, LUCCHESI, 2009). Milhões de africanos, centenas de línguas: era de se esperar que o Brasil, um “mosaico de variedades” (GUISAN, 2015, p. 229), passasse à história como uma nação plurilíngue majoritariamente africana, com traços indígenas. Entretanto, a previsão não se confirmou.

Basta perceber a configuração numérica da população da época para que o cenário ganhe luzes. Proença Filho (2017) indica que já em 1583, uma carta de José de Anchieta listava a existência de quatorze mil negros africanos, para vinte e cinco mil brancos portugueses. As estimativas, aproximadas, carecem de maior fundamentação, mas os dados indicam que, por exemplo, no final do século XVII, a população brasileira era de “[...] cerca de trezentas mil pessoas, e os brancos seriam, no máximo, cem mil, enquanto os escravos de origem africana, cento e setenta mil” (LUCCHESI, 2009, p. 46). Havia, portanto, quantitativamente, setenta por cento mais negros africanos que brancos portugueses já no século XVII..

Entretanto, um dado posterior é ainda mais impactante: “[...] ainda o período é Colônia, negros e mulatos constituem 79% da população baiana, 75% dos mineiros, 68% da gente de Pernambuco, 64% dos habitantes do Rio de Janeiro” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 109).

Por óbvio, ainda que se considere uma suposta “incomunicabilidade linguística”<sup>5</sup> entre os negros africanos vindos para o Brasil, dois fatores não podem ser desconsiderados. O primeiro é que o alto número de negros traficados, com seu igualmente alto número de

<sup>5</sup> Não desconsideramos aqui a existência de línguas gerais, quer de matriz portuguesa, quer de matriz africana, na composição do cenário. Entretanto, como o objetivo de nosso texto é o de discutir o linguicídio das línguas africanas, não faremos uma análise mais aprofundada da questão.

línguas faladas, passa a conviver, em contato linguístico, com a língua portuguesa falada pelos brancos – que, ademais, era a língua da corte, da política e da economia. O segundo é que, em alguns poucos anos, já havia descendentes dos primeiros escravos que, nascidos no Brasil, passavam a conviver em um ambiente plurilinguístico complexo. Não se esqueça, ainda assim, a perene presença indígena no período. Como afirma Proença Filho (2017, p. 107), “[...] avulta o negro africano na construção do Brasil”.

É, portanto, um campo social, histórico e linguístico para o qual a simples análise de uma “influência” das línguas africanas na língua portuguesa nos planos lexical, morfológico, sintático e semântico não será suficiente. Em Petter (2014, p. 25), há uma breve listagem de trabalhos que conferiam aos pontos de observação listados acima a primazia dos fatores de influência das línguas africanas na língua portuguesa. Não são listados, porém, trabalhos que priorizem os aspectos sócio-históricos, sociolinguísticos ou de contato linguístico, embora a autora fale em “[...] aprofundar os estudos da história social dos contatos linguísticos no Brasil, considerando, sobretudo, a atuação das línguas indígenas e africanas” (PETTER, 2014, p. 26).

É o ponto em que nossa proposta se distancia da maior parte dos trabalhos da área, justamente por não focar nos aspectos “estruturais” da língua portuguesa do Brasil. É, por exemplo, a leitura de Lucchesi (2009, p. 41), para quem

[...] no Brasil, o contato dos colonizadores portugueses com milhões de aloglotas, falantes de mais de mil línguas indígenas autóctones e de cerca de duzentas línguas que vieram na boca de cerca de quatro milhões de africanos trazidos para o país como escravos, é, sem sobra de dúvida, o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro.

Foi, ainda, a leitura de Petter (2014, p. 20), na busca por uma “[...] tentativa de explicar como as variedades linguísticas africanas se integraram ao português falado no Brasil, de modo a tornarem-se praticamente invisíveis na língua que falamos”.

A proposta que discutimos é outra: a de observar a língua portuguesa em sua dimensão sociolinguística e histórica e em seu contato linguístico com as línguas africanas trazidas para o Brasil pelos negros escravizados.

Para um estudo eficaz da história e das mudanças por que passa/passou uma língua, é necessário recorrer, inicialmente, a estudos de linguística histórica. Aqui, cabe lembrar a divisão existente entre a chamada história externa da língua e chamada história interna da língua. Nas palavras de Gladstone Chaves de Melo (1981, p. 69),

A história [história externa] é a história dos acontecimentos políticos, sociais e culturais que tiveram repercussão ou consequências linguísticas, é a história cultural de um povo (ou de povos que se sucederam numa região), mas a história cultural elaborada com um acento tônico na língua. A segunda [história interna] é a descrição do processamento das divergências, é o estabelecimento da evolução fonética, morfológica, sintática e semântica

De maneira bastante próxima, Faraco vai defender que a história externa é “[...] a história da língua no contexto da história social, política, econômica e cultural da(s) sociedade(s) com a(s) qual(is) ela está relacionada” (FARACO, 2006, p. 59-60).

Ou seja: considerar a história de uma língua, bem como do contato entre as línguas, é considerar também a sua história cultural (sua história “normal”, a “história ensinada na escola” e presente nos livros didáticos), identificando, a partir da preocupação com a língua, quais dos acontecimentos e processos históricos de uma região podem ter tido alguma influência em uma ou mais línguas. “Fatores sociais têm influência direta ou indireta nos processos de mudança das línguas” (FARACO, 2006, p. 61), direcionando-os, condicionando-os, acelerando-os ou refreando-os, dentre outros, como veremos a seguir.

Apresentada a ideia de uma “Nova África” no Brasil, composta por milhões de negros traficados – aos quais se deve somar, ainda, os seus descendentes nascidos no Brasil –, há inúmeras perguntas que ainda precisariam ser feitas. Que elementos poderiam justificar o cenário? Quais forças e/ou agentes atuaram no processo? Que eventos sociais e históricos precisariam ser considerados? Há, obviamente, muitas perguntas possíveis, ainda que a maioria delas tenha respostas apenas parciais, imprecisas ou esfumaçadas.

São perguntas que tentaremos, na próxima seção, tornar um tanto ou quanto mais elucidadas, mesmo que de forma breve.

### 3 PRÁTICA-SE UM LINGUICÍDIO

A palavra *linguicídio* já está registrada no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), fazendo, portanto, parte do elenco de palavras de nossa língua. Entretanto, seu uso não é exatamente comum, ainda que seu entendimento seja relativamente claro a partir de uma análise simples da estrutura morfológica da palavra.

Uma consulta ao *Google Scholar* (2021), importante repositório que lista, de forma ampla, a produção acadêmica registrada em revistas e livros especializados, dá como resultado à pesquisa por “linguicídio” o retorno de sessenta e oito entradas, algumas das quais em duplicidade. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, outro importante repositório que lista todas as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, sequer indica alguma pesquisa que tivesse a palavra em seu título, sumário ou palavras-chave.

Não deixa de ser sintomático observar, ainda, a ausência do verbete *linguicídio* em diferentes dicionários. O *Novíssimo Dicionário Aulete* (AULETE, 2011), o *Dicionário Crítico de Sociolinguística* (BAGNO, 2017), assim como os online *Dicionário de Termos Linguísticos* (XAVIER; MATEUS, 2021) e *Priberam* (2021): todos não trazem o verbete. Uma ausência notável, portanto.

A primeira ocorrência do conceito que se tem notícia data de 1992, em trabalho da linguista francesa Silvain Auroux, traduzido no Brasil. Segundo a autora, “[...] as línguas pouco e menos instrumentalizadas foram, por isso mesmo, mais expostas ao linguicídio, voluntário ou não” (AUROUX, 1992, p. 70). “Instrumentalizadas”, no contexto da autora, dizia respeito ao fato de as línguas possuírem ou não escrita alfabética, literatura, falantes nativos, produção científica, aplicabilidade política e/ou religiosa, dentre outros. Quando uma língua não tinha tais atributos ela estaria mais exposta, direta ou indiretamente, a sofrer linguicídio, isto é, o assassinato da língua.

Por uma questão não exatamente linguística, mas política e social, as línguas africanas no Brasil estavam expostas, todas elas, aos critérios elencados por Auroux (1992) para que fossem “assassinadas”. Não havia espaço para as línguas africanas no novo mundo – ainda que, paradoxalmente, a presença do africano fosse necessária. Não havia espaço para as línguas africanas justamente porque havia uma outra que precisava se impor a elas.

Já desde o primeiro momento sociolinguístico que elencamos na introdução do texto, a concorrência da língua portuguesa com as línguas indígenas faria com que, pelo esforço dos jesuítas e pela presença da Igreja, houvesse uma “aproximação linguística” entre os portugueses e os indígenas. É significativa, nesse sentido, a publicação, em 1595, da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, elaborada pelo Padre Anchieta (MELLO, 2014, p. 48), atestando a existência do *nheengatu*, uma língua tupi-guarani importante para o período e ainda hoje falada em alguns lugares, como em São Gabriel da Cachoeira, onde é língua co-oficial do município.

Uma aproximação linguística que tinha, nesse primeiro momento, uma dupla função: catequizar os índios e dominá-los para o trabalho. Uma aproximação que pressupunha, também, a prática na língua portuguesa. Um contato que não pode deixar de ser considerado, embora aqui ele não seja aprofundado, por não ser nosso escopo.

Assim, pouco a pouco, os portugueses iam fixando sua língua como vetor de importância da vida social e política do Brasil, fazendo da língua, também, as práticas sociais. Era necessário saber a língua portuguesa, mesmo que de maneira rudimentar, para participar minimamente da sociedade.

Havia, é claro, o caminho inverso: portugueses que aprendiam as línguas nativas indígenas para poderem se comunicar e servir de ponte entre os dois continentes: “O componente português da população brasileira aqui esteve, evidentemente, desde a descoberta da terra. Após a partida da esquadra cabralina do litoral brasileiro, aqui foram deixados degredados para aprenderem as línguas locais e servirem de elo entre o novo território descoberto e o reino” (MELLO, 2014, p. 50).

Acontece que, para o caso africano, no segundo momento sociolinguístico do Brasil, já não eram necessários esses “degredados” para fazerem tal ponte. Os próprios escravos cumpriam esse papel em duas frentes: de um lado, com a chegada dos “escravos do reino” – isto é, africanos escravizados em Portugal que aqui aportavam já com uma certa aquisição da língua portuguesa –, havia já um número de negros bilíngues; de outro, com a imposição violenta dos portugueses sobre os negros, falar a língua dos senhores era uma questão de sobrevivência.

Aprender o português como segunda língua era, dessa forma, imperativo aos escravos. Some-se a parcial heterogeneidade linguística existente nas senzalas e a emergência da língua portuguesa como língua franca ganha destaque: a “[...] língua de intercurso entre colonizadores e escravos era o português” (LUCCHESI, 2009, p. 47).

Foi importante, para tanto, o desenvolvimento e ascensão de uma sociedade açucareira, pujante economicamente e que começava a fundar no Brasil inúmeras cidades. Nelas, a língua portuguesa era a língua de uso, ganhando inclusive toques de requinte lusitano. Não bastava falar a língua portuguesa: era necessário falá-la como ela era falada em Portugal.

Isso criava um cenário linguístico complexo: havia a língua portuguesa “lusitana alta”, falada pelos altos funcionários do governo e o clero católico. Havia a língua portuguesa “lusitana baixa”, falada pelos degredados e aventureiros que vinham tentar a vida no Brasil, assim como pelos portugueses que eram habitantes rurais ou pouco escolarizados. Havia os africanos que aprendiam a língua portuguesa como segunda língua, falantes que apresentavam um português bastante rudimentar e não-padrão, influenciado pelas suas próprias línguas maternas. Havia, por fim, os descendentes desses negros que aprendiam uma língua portuguesa semicrioulizada nas senzalas, fortemente marcada pelas línguas africanas. Todas elas, entretanto, assumiam a face de “língua portuguesa”.

“Assim, a expansão da língua portuguesa no Brasil, até o início do século XVIII, ocorria paralelamente à expansão da sociedade açucareira do Nordeste” (LUCCHESI, 2009, p. 47). Tempos depois, com o áureo período da exploração das minas de ouro em Minas Gerais, esse avanço será ainda mais acentuado, interiorizando a língua em locais em que, anteriormente, ela pouco adentrava. Espalhava-se a influência da língua portuguesa porque espalhava-se a influência, o poder e o domínio econômico dos portugueses que aqui empreendiam, assim como de seus descendentes. No período, é possível assinalar ainda a vinda de considerável contingente de portugueses, ávidos por enriquecer na colônia.

Se o número de portugueses era inferior ao de africanos, seu poder e participação social eram marcadamente superiores. Aos escravos, restavam duas saídas: serem considerados boçais ou ladinos. Boçais eram aqueles que não dominavam a língua portuguesa, que não sabiam se expressar na língua dos colonizadores. Ladinos, ao contrário, eram aqueles que tinham domínio linguístico do português. Ambas as palavras, atualmente, denotam sentido pejorativo.

Ser um ladino era a *conditio sine qua non* para que os escravos pudessem, por exemplo, pleitear a sua alforria. Era, com outros fatores, condição também para serem alocados nos serviços menos pesados, humilhantes e agressivos, como aqueles do interior da casa dos portugueses. “Esses provavelmente tinham um maior acesso aos modelos da língua-alvo e adquiriam uma variedade de português mais próxima da língua de seus senhores” (LUCCHESI, 2009, p. 67). Dito de outra forma, falar a língua portuguesa era uma habilidade que permitia não apenas a sobrevivência, mas trazia vantagens aos escravos.

Lima (2014) demonstra como a dicotomia boçais e ladinos era relevante na sociedade. São casos como o dos numerosos exemplos de anúncios de venda de escravos que priorizavam, junto ao aspecto físico do indivíduo, a sua capacidade linguística, assim como as notícias de fuga de escravos que “fingiam” ser boçais para tirarem proveito das situações. Ou seja, “[...] na perspectiva aqui apresentada, a questão do desenvolvimento linguístico em contextos de diáspora no Brasil pode ser orientada da seguinte maneira: grandes contingentes populacionais multiétnicos em convivência em ambientes dominados por uma língua de poder socioeconômico necessitavam estabelecer comunicação” (MELLO, 2014, p. 54-55).

Reafirmamos: os escravos eram, direta e indiretamente, forçados a aprenderem a língua portuguesa não apenas por força de seus ofícios, mas porque isso poderia significar, em última instância, a manutenção de sua própria vida ou a libertação de pesados castigos físicos.

Ao mesmo tempo, conservar suas línguas não era uma tarefa fácil por três motivos: a segurança dos senhores, a destituição de seus cultos religiosos e a desejada “nativização” brasileira.

Da parte dos senhores de escravos, havia um medo constante de que estes se rebelassem e atentassem contra a vida dos brancos portugueses. Estando em maior número e possuindo notável força física superior – uma exigência de seus trabalhos forçados –, os escravos representavam, diuturnamente, uma ameaça à vida e à segurança de seus senhores.

Falar em suas línguas africanas era uma ameaça a qual os brancos não poderiam se sujeitar. Castro (2014, p. 61) o demonstra pelo exemplo de Antônio da Costa Peixoto, português que escreveu uma rudimentar obra analisando a língua dos escravos de sua região: a *Obra nova da língua geral de mina traduzida para o nosso idioma por Antônio da Costa Peixoto*. Para os historiadores, trata-se da mais importante obra linguística do período.

Nela, Antônio Peixoto aponta características da língua mina-jeje. “O objetivo do autor era tornar esse falar corrente entre a escravaria local acessível ao entendimento das autoridades e senhores coloniais, numericamente inferiorizados, como instrumento eficaz de repressão e dominação” (CASTRO, 2014, p. 62). Repressão e dominação que poderiam ser traduzidos como “paz e tranquilidade” para a vida dos senhores.

Retornemos à ideia de uma suposta incomunicabilidade linguística entre os escravos. Até aqui, defendemos que ela não existia de fato, considerando os troncos familiares das línguas africanas que aqui chegavam. Todavia, ao mesmo tempo, havia, sim, certa incomunicabilidade. Primeiro, porque ela era planejada desde a captura dos escravos em África – o que, é verdade, nem sempre funcionava. Depois, porque há de ser considerado que muitos dos africanos que chegavam, oriundos de tribos diferentes, tinham brigas entre si.

A entrada constante de novos africanos de diferentes origens étnicas, pelo tráfico, teria provocado muito mais a dissensão do que a unidade entre eles. As rivalidades históricas entre os diversos povos africanos, ainda em suas terras de origem, teriam impedido que, com facilidade, pudessem criar solidariedades que resultassem na formação de uma comunidade ou na organização mais efetiva contra os senhores, ainda que vivendo todos sob as mesmas condições de cativeiro. (FARIA, 2007, p. 124-125)

Ou seja: por paradoxal que seja, havia e não havia incomunicabilidade linguística entre os negros africanos no Brasil. Uma incomunicabilidade que, por um lado, resultará em línguas gerais africanas, principalmente as de base banto (LUCCHESI, 2009). Entretanto, por outro, fará com essas línguas gerais o mesmo que já fazia com as línguas originais.

Essa é, ainda, “[...] uma tentativa de explicar como as variedades linguísticas africanas se integraram ao português falado no Brasil, de modo a tornarem-se praticamente invisíveis na língua que falamos”<sup>6</sup> (PETTER, 2014, p. 20): todas elas eram suplantadas, proibidas, subjugadas e agredidas. Matava-se as línguas uma a uma, enterrando-as nas mesmas senzalas em que lutavam para sobreviver.

Da mesma forma, as línguas africanas eram completamente ligadas ao culto, de modo que a religião africana só poderia sobreviver nas línguas africanas (BERNARDO, 2014; D’OXUM, 2014; MATTOS; ABREU; COUTO, 2014). Praticar a religião africana não deixava de ser, ainda, um motivo de medo para os senhores portugueses: eram os escravos bárbaros, hereges, falando línguas estranhas e cultuando deuses por eles desconhecidos.

<sup>6</sup> Há quem diga que essa foi a forma encontrada de as línguas resistirem.

Atentar contra a religião africana era, ainda, atentar contra a própria identidade africana. Língua e religião, desde sempre, foram elementos intrínsecos entre si (GUISAN, 2015a). Da mesma maneira que é impossível pensar o catolicismo sem a língua latina ou pensar o hinduísmo sem o sânscrito, pensar as religiões africanas sem as suas línguas será uma tarefa impossível.

Ao mesmo tempo, a união que a religião conferia aos africanos era vista, também, como uma ocasião de perigo para os portugueses. Qualquer “aglomeração”, união ou sentimento de pertença entre os escravos era já um alerta de perigo. Some-se a isso, ainda, a forte tradição portuguesa na religião católica e o incessante trabalho de catequese realizado no Brasil, desde a conversão dos índios, e o cenário de proibição da prática religiosa africana estará completo. “Negro usa língua de branco, por força da catequese e da condição escrava, e adapta suas crenças por meio do sincretismo” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 107): aos negros, restava mascarar suas crenças no sincretismo com o catolicismo<sup>7</sup>.

E, por fim, um último elemento deve ser considerado: havia entre os africanos uma espécie de “desejo forçado” – que também era um desejo dos portugueses – de serem “nativizados” como brasileiros. Dessa inserção na sociedade brasileira dependia, como já afirmado, a própria salvaguarda da vida dos negros escravizados. Era condição elementar, por exemplo, para que um escravo conseguisse ser alforriado, assim como o era para que eles pudessem agir de maneira mais consciente para, daí, conseguirem alguns “pequenos benefícios”, como a libertação dos trabalhos mais pesados ou a redução dos castigos físicos.

Ser um ladino – e não um boçal – permitia aos africanos sonharem com uma vida diferente daquela em que viviam. Uma vida que, de fato, seria possível, ainda que fosse difícil. São conhecidos, por exemplo, – de certa forma caricatos – os casos de escravos homens que conseguiam virar comerciantes (e que, inclusive, traficavam outros escravos), de escravas mulheres que prostituíam outras escravas (sendo a “dona” delas) ou de escravas que seduziam seus senhores e disso tiravam benefícios, como a emblemática Chica da Silva. De maneira breve, Castro (2014) faz um apanhado dessas situações que, por paradoxais e complexas que sejam, existiam e estão documentadas historicamente.

Esse cenário levou os historiadores à

[...] interpretação de que foi um sucesso absoluto o processo de ocidentalização dos homens nascidos na África e tornados escravos nas Américas. Caio Prado Júnior, um dos mais incisivos, infere que pouco das culturas africanas estaria presente na vida dos escravos e menos ainda teria contribuído para a constituição mais geral da cultura e da sociedade brasileiras, a não ser resquícios, aqui e ali, nas expressões, na comida e em aspectos culturais considerados supérfluos por ele. (FARIA, 2007, p. 123)

Ao mesmo tempo, como já destacado, crescia vertiginosamente a importância da língua portuguesa nos âmbitos da economia, da administração pública, da vida religiosa e das práticas sociais cotidianas. Um cabo de forças que tendia unilateralmente para a língua portuguesa e fazia com que quanto mais ela fosse usada, mas ela fosse dominante, não apenas num sentido quantitativo de uso, mas principalmente num sentido de domínio de poder.

<sup>7</sup> O que, também, é passível de discussões.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos acima, somados, levaram ao cenário que nomeia nosso texto. Houve um linguicídio africano no Brasil. O período da escravidão brasileira legou ao país uma espécie de “não-herança” africana da língua portuguesa, ao ponto de ainda hoje essas duzentas línguas africanas – bem como as mais de mil línguas indígenas – mal serem conhecidas pelo nome. Os estudos históricos e linguísticos ainda engatinham na análise dos fenômenos do período, assim como apenas nas últimas décadas houve um maior interesse dos acadêmicos para a questão. O linguicídio existiu, mas parece que poucos o perceberam.

Ou seja: dito de outra forma, para que a língua portuguesa pudesse se afirmar, foi necessário que uma série de outras línguas africanas fossem suprimidas, relativizadas, subjugadas e, por fim, apagadas, eliminadas. A condição linguística de todas as outras línguas era “minorizada”. “Utilizamos aqui o termo minorizado para fazer referência às variedades linguísticas afetadas pela ‘condição minoritária’” (LAGARES, 2011, p. 170), uma posição depreciativa de uma língua em relação a outra língua, de maior prestígio e uso hegemônico. Vale salientar ainda que a condição de língua minorizada “[...] não está relacionada simplesmente com aspectos numéricos ou quantitativos, mas fundamentalmente qualitativos” (LAGARES, 2011, p. 170).

Uma observação precisa ser feita: “[...] essa condição tem a ver com a possibilidade ou impossibilidade de uma variedade linguística exercer determinadas funções sociais numa comunidade humana e num momento histórico concreto” (LAGARES, 2011, p. 170). Possibilidades que, como defendemos, não existiam para os escravos.

Objetivamente, não havia nada na “estrutura” das línguas africanas que afirmasse que eles não poderiam, por exemplo, assumir uma posição de culto religioso ou de comércio local. Não foi, portanto, uma escolha linguística, mas, sim, antes de tudo, das dinâmicas de poder e dos âmbitos políticos, econômicos e culturais em que cada língua estava inserida.

Os historiadores e linguistas, atualmente, são praticamente unânimes em marcar como as línguas africanas exerceram fator de influência inegável na língua portuguesa. Quase a totalidade dos autores já citados defendem essa posição, especialmente Lucchesi (2009). Há muito das línguas africanas na língua portuguesa, na cultura brasileira e na constituição do Brasil como nação. O ponto, ao que parece, é indiscutível.

O que defendemos, entretanto, não é a herança lexical, morfológica ou de variação linguística que as línguas africanas legaram ao português. Nem mesmo defendemos a influência cultural, artística ou religiosa que os escravos deixaram para a construção da nova nação.

O ponto que defendemos é o do linguicídio que foi praticado com as línguas africanas no Brasil, quase todas elas assassinadas, enterradas e esquecidas pela história. Ao fim e ao cabo, de maneira hegemônica, sobrou apenas uma língua a ser utilizada no Brasil. Não por acaso, a língua de poder dos colonizadores.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. L. de. Tráfico de africanos para o Brasil. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História Social da Língua Nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 353-362.

ALMEIDA, M. A. L. de. As vozes centro-africanas no Atlântico Sul (1831-c.1850). In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História Social da Língua Nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014a. p. 73-104.

AULETE, C. *Novíssimo Aulete* – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.

- BAGNO, M. de A. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BANDECCHI, B. Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil. *Revista de História USP*, v. 44 n. 89, p. 207-213, 1972.
- BERNARDO, D. J. Jongos, espaço de construção de identidade: afinando os pontos com a escola. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História Social da Língua Nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 311-328.
- CARDOSO, M. Plataforma do Letramento: O Brasil e suas muitas línguas. *IPOL*, 2021. Disponível em <http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>. Acesso em: 23 set. 2021.
- CASTRO, Y. P. de. A língua mina-jeje no Brasil, uma língua negro-africana documentada em Vila Rica no século XVIII. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História social da língua nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 61-72
- D'OXUM, I. M. M. A língua nagô no terreiro. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. *História social da língua nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 329-344
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- EVERETT, D. *Language: the cultural tool*. New York: Pantheon, 2012.
- FARACO, C. A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARIA, S. S. C. Identidade e comunidade escrava: um ensaio. *Tempo - Revista do Departamento de História da UFF*, v. 22, p. 122-146, 2007.
- GOOGLE SCHOLAR. 2020. Busca "linguicídio". Disponível em: Acesso em: 26 jan. 2022.
- GUISAN, P. F. G. O paradigma da língua na formação do nacionalismo brasileiro. In: SAVEDRA, M. M. G; MARTINS, M. A.; HORA, D. da (org.). *Identidade Social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ; EDUERJ, 2015. p. 225-250
- GUISAN, P. F. G. Língua, cultura, religião e nação no mundo e no Brasil. *Ecolinguística: revista brasileira de ecologia e linguagem*, v. 1, p. 1-17, 2015a.
- LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- LAGARES, X. C.; BAGNO, M. Continuidades e rupturas linguísticas na Península Ibérica. *Revista da ABRALIN*, v. Espec., p. 123-151, 2011.
- LIMA, I. S. Práticas e fronteiras: africanos, descendentes e língua nacional no Rio de Janeiro. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. (org.). *História social da língua nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 229-248.
- LIMA, I. S.; CARMO, L. do. (org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-73.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATTOS, H.; ABREU, M.; COUTO, P. B. “O meu pai contava...”: tradição oral e identidade negra no sul fluminense. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. (org.). *História social da língua nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 277-310.

MELLO, H. As difusas fronteiras entre línguas crioulas e línguas não crioulas: o caso da gênese e desenvolvimento da língua nacional no Brasil. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. (org.). *História social da língua nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. ;

PETTER, M. Línguas africanas no Brasil: vitalidade e invisibilidade. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. do. (org.). *História social da língua nacional 2*. Rio de Janeiro: Nau Editora/FAPERJ, 2014. p. 19-40.

PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Priberam, 2021. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/chave>. Acesso em: 23 set. 2021.

PROENÇA FILHO, D. *Muitas línguas, uma língua: a trajetória do português brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

SLAVE VOYAGES. 2021. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/about/about>. Acesso em: 26 jan. 2022.

THOMASON, S. G. *Language contact*. Edinburgh: University Press, 2001.

XAVIER, M. F.; MATEUS, H. M. *Dicionário de Termos Linguísticos. Portal da Língua Portuguesa*, 2021. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology>. Acesso em: 23 set. 2021.



Recebido em 11/08/2021. Aceito em 27/09/2021.

**COMBATE  
À PANDEMIA  
DO CORONAVÍRUS:  
O DILEMA DA  
COMUNICAÇÃO VERTICAL  
EM SOCIEDADES  
MULTILINGUES –  
O CASO  
DE MOÇAMBIQUE**

**COMBATIR LA PANDEMIA DE CORONAVIRUS: EL DILEMA DE LA COMUNICACIÓN  
VERTICAL EN SOCIEDADES MULTILINGÜES: EL CASO DE MOZAMBIQUE**

**COMBATING THE CORONAVIRUS PANDEMIC: THE DILEMMA OF VERTICAL  
COMMUNICATION IN MULTILINGUAL SOCIETIES – THE CASE OF MOZAMBIQUE**

**Manuel Armando Guissemo\***

**Walter Eusébio Matimbe\*\***

Universidade Eduardo Mondlane | Moçambique

RESUMO: O presente artigo faz uma reflexão sobre o dilema da comunicação vertical em sociedades multilingues. O principal objectivo que se persegue nele é o de fazer uma abordagem da gestão do multilinguismo, tomando o contexto moçambicano como exemplo, caracterizado pela coexistência do Português com as línguas locais africanas, faladas pela maioria da população. O estudo

---

\* Professor Auxiliar da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, doutorado em Bilinguismo pela Universidade de Estocolmo, Suécia. Docente das disciplinas de Introdução à Antropologia Linguística, Fundamentos de Sociolinguística (graduação) e Sociologia da Linguagem (pós-graduação).  
E-mail: [mguissemo@hotmail.com](mailto:mguissemo@hotmail.com).

\*\* Assistente universitário da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, doutorando em Linguística na mesma instituição. Docente das disciplinas de Introdução à Antropologia Linguística, Fundamentos de Antropologia Linguística, Fundamentos de Sociolinguística e Metodologia de Investigação (graduação). E-mail: [maotimbe@yahoo.com.br](mailto:maotimbe@yahoo.com.br).

é feito considerando-se a relação entre a conceitualização da comunicação vertical e as ideologias linguísticas. Metodologicamente, os dados analisados foram recolhidos aleatoriamente na paisagem linguística da cidade de Maputo, inspirando-se no estudo de Landry e Bourhis (1997), e nos mídias locais para captar como o multilinguismo é usado na difusão das informações sobre a prevenção do Coronavírus. Esta informação foi cruzada com abordagens sobre a gestão do multilinguismo. O artigo pretende contribuir nos debates sobre o Multilinguismo, visando apontar para o tipo de ascensão que as línguas locais africanas tendem a ter, do ponto de vista estatutário, num contexto em que elas convivem com o Português, língua com um largo histórico de supremacia. Nele concluímos que as línguas locais africanas permanecem marginalizadas, apesar de parecerem fornecer evidências em contrário devido ao discurso do dia que propala uma convivência cada vez crescente e harmoniosa entre o Português e as línguas locais africanas faladas pelos moçambicanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Moçambique. Multilinguismo. Pandemia do Coronavírus, Comunicação vertical. Ideologia linguística.

**RESUMEN:** Este artículo reflexiona sobre el dilema de la comunicación vertical en sociedades multilingües. El principal objetivo que se persigue en él es abordar la gestión del multilingüismo, tomando como ejemplo el contexto mozambiqueño, caracterizado por la convivencia del portugués con las lenguas africanas locales, habladas por la mayoría de la población. El estudio se realiza considerando la relación entre la conceptualización de la comunicación vertical y las ideologías lingüísticas. Metodológicamente, los datos analizados fueron recolectados aleatoriamente del paisaje lingüístico de la ciudad de Maputo, a partir del estudio de Landry y Bourhis (1997), y de los medios locales para capturar cómo se utiliza el multilingüismo en la difusión de información sobre la prevención del coronavirus. Esta información se comparó con enfoques para gestionar el multilingüismo. El artículo pretende contribuir a los debates sobre el multilingüismo, apuntando a señalar el tipo de auge que tienden a tener las lenguas africanas locales, desde el punto de vista estatutario, en un contexto en el que conviven con el portugués, una lengua de larga tradición histórica de supremacía. En él, llegamos a la conclusión de que las lenguas africanas locales siguen marginadas, a pesar de parecer evidencia de lo contrario debido al discurso de la época que promueve una convivencia cada vez mayor y armoniosa entre el portugués y las lenguas africanas locales habladas por los mozambiqueños.

**PALABRAS CLAVE:** Mozambique. Multilingüismo. Pandemia de Coronavírus. Comunicación vertical. Ideología lingüística.

**ABSTRACT:** This article reflects on the dilemma of vertical communication in multilingual societies. The main objective pursued in it is to approach the management of multilingualism, taking the Mozambican context as an example, characterized by the coexistence of Portuguese with the local African languages, spoken by the majority of the population. The study is carried out considering the relationship between the conceptualization of vertical communication and linguistic ideologies. Methodologically, the analyzed data were collected randomly from the linguistic landscape of Maputo city, drawing on the study by Landry and Bourhis (1997), and from the local media to capture how multilingualism is used in the dissemination of information about the prevention of Coronavirus. This information was cross-referenced with approaches to managing multilingualism. The article intends to contribute to debates on Multilingualism, aiming to point to the kind of rise that local African languages tend to have, from a statutory point of view, in a context in which they coexist with Portuguese, a language with a long history of supremacy. In it, we conclude that local African languages remain marginalized, despite appearing to provide evidence to the contrary due to the discourse of the day that promotes an ever-growing and harmonious coexistence between Portuguese and the local African languages spoken by Mozambicans.

**KEYWORDS:** Mozambique. Multilingualism. Coronavirus Pandemic. Vertical communication. Linguistic ideology.

## 1 INTRODUÇÃO

“Ideologias e práticas linguísticas” têm sido um tema de investigação na Sociolinguística africana desde que o continente libertou-se do domínio colonial europeu, há mais de 60 anos (KAMWANGAMALU, 2019). Firmino (2002) aborda esse assunto como “A ‘Questão Linguística’ na África Pós-Colonial”. A essência das investigações nesse âmbito assenta na gestão do multilinguismo no continente africano, tendo em conta que em muitos países deste continente, as línguas locais faladas pela maioria dos africanos não ganharam a esperada valorização a ponto de substituírem as línguas dos ex-colonos da posição de línguas oficiais e línguas mais privilegiadas. Adotar uma política exoglósica (adoção de uma língua estrangeira como o único idioma oficial nacional) era

geralmente considerada a escolha mais óbvia em muitos países africanos, após a sua independência (HEINE, 1977; RUIZ, 1995). Devido a essa realidade, atualmente, um dos temas frequentemente tratados na investigação sobre questões linguísticas africanas tem a ver com a necessidade de se “desenvolver”, “elaborar” e “promover” a utilização das línguas africanas locais para que possam servir propósitos novos e científicos (MAKONI; MEINHOF, 2003).

No âmbito da temática em torno da coexistência de línguas na África, o presente artigo discute a convivência entre as diversas línguas locais africanas faladas em Moçambique, como línguas maternas de grande parte dos cidadãos, com o Português, língua ex-colonial e única língua oficial no país. Este artigo pretende contribuir com os debates sobre a gestão do multilinguismo no contexto sociolinguístico moçambicano (STROUD, 2002; LOPES, 2004; FIRMINO, 2002, 2010, 2011; STROUD; GUISSIMO, 2017; GUISSIMO, 2018; REITE et al., 2020; REITE, 2021), em que o principal objetivo é discutir o processo dinâmico associado ao multilinguismo, considerando-se a possibilidade de diferentes línguas serem institucionalizadas na sociedade moçambicana.

O artigo faz uma análise da forma como o multilinguismo é gerido em Moçambique, no contexto da comunicação das principais mensagens de prevenção ao Coronavírus. Nele, concluímos que, nas campanhas de prevenção contra a pandemia do Coronavírus, o uso das línguas locais africanas indicia que essas línguas começam a desempenhar um papel de agências de desenvolvimento no país e que, embora tenham uma crescente visibilidade, o discurso vertical mostra que o português continua sendo a língua, de fato, mais privilegiada nos processos de gestão do país, incluindo o tratamento do multilinguismo.

O primeiro caso de Coronavírus no país foi reportado em Março de 2020, e, a essa altura, criou-se a palavra de ordem “Fique Em Casa” como a principal arma de combate à transmissão do Coronavírus. A par da palavra de ordem “Fique Em Casa”, foram produzidos panfletos explicativos sobre a prevenção do Coronavírus. Diariamente, o Ministério da Saúde também faz um informe sobre o estágio da evolução da pandemia, e o Presidente da República, quando necessário, dirige-se à nação para falar sobre a visão do governo moçambicano relativa à mitigação das consequências nefastas desta pandemia.

Tratando-se de uma crise sanitária global em que a comunicação sobre a sua prevenção deve chegar a todos os cidadãos, interessados, neste artigo, refletir sobre a forma de gestão que o governo de Moçambique tem usado para gerir o multilinguismo, de modo a garantir que a informação oficial relacionada ao combate à pandemia do Coronavírus alcance a todos os cidadãos. Nesse sentido, a reflexão foi feita através de dados recolhidos aleatoriamente na paisagem linguística da cidade de Maputo, inspirando-se no estudo de Landry e Bourhis (1997), e nas mídias locais, nomeadamente, televisões locais, jornais em circulação na cidade e Rádio Moçambique, para captar como o multilinguismo é usado na difusão das informações sobre a prevenção do Coronavírus. Essa informação foi cruzada com abordagens sobre a gestão do multilinguismo.

O presente artigo começa com uma introdução na qual se apresenta o âmbito do estudo no contexto do multilinguismo. Depois da introdução, apresenta-se a descrição sociolinguística do sul de Moçambique, que é a zona que foi alvo de estudo. Posteriormente, trata-se da conceitualização da comunicação vertical, considerando-se inicialmente o contexto africano e depois o caso de Moçambique. Na quarta parte do artigo aborda-se a questão do multilinguismo em contextos pós-coloniais, tendo em conta o tipo de ideologia que pode estar associada à gestão da coexistência das línguas locais africanas com a língua do ex-colono. A essa parte segue a apresentação de alguns estudos sobre as ideologias linguísticas na África, com especial destaque para Moçambique. A penúltima parte do artigo é direcionada para a análise do dilema da comunicação vertical no contexto moçambicano, em tempos da pandemia do Coronavírus. Por fim, segue a conclusão com a apresentação das observações finais.

## 2 DESCRIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA (DO SUL) DE MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país multilingue localizado no Sul Global e faz fronteira com seis países que foram colônias britânicas, nomeadamente República Unida da Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, África do Sul e Reino de Eswatini. Em Moçambique, o Português, língua do ex-colono, é a língua oficial e coexiste com mais de uma dezena de línguas locais africanas, também conhecidas como línguas bantu. Essas línguas locais africanas constituem o maior substrato linguístico do país e são faladas como línguas maternas por mais de 85% da população total (CHIMBUTANE, 2012, p. 5). O mosaico linguístico em Moçambique é enriquecido

com a presença de algumas línguas de origem asiática, como o Gujarati, o Memane, o Hindi e o Urdu (LOPES, 2004, p. 18), bem como com a presença de algumas línguas africanas trazidas por imigrantes de países como Nigéria, Sudão, Somália, República Democrática do Congo e Ruanda (CHIMBUTANE, 2015), existindo, também, falantes de algumas línguas europeias, como o francês e o inglês. O número de moçambicanos que fala inglês tem vindo a crescer devido às vantagens profissionais e educacionais relacionadas com essa língua (ROSÁRIO, 2015; FIRMINO, 2010; STROUD, 2002). O multilinguismo em Moçambique é, também, caracterizado pela presença do português brasileiro e do chinês (para mais detalhes, veja GUISSIMO [2018]).

Durante o período colonial, "as línguas africanas e o Português foram enquadrados de formas diferenciadas (...) e organizados em diferentes ordens de visibilidade" (STROUD; GUISSIMO, 2015, p. 9). O Português estava ligado a domínios e funções públicas e oficiais e à ideia de modernidade e metrópole, enquanto as línguas africanas eram restritas a domínios informais, domésticos, e ligadas à ideia de tradicional e local (STROUD, 2007, p. 30; FIRMINO, 2002).

Quando da independência de Moçambique, proclamada em 25 de junho de 1975, "[...] a língua portuguesa era parte do repertório linguístico de um grupo minoritário de moçambicanos, residentes principalmente nos centros urbanos" (GONÇALVES, 2010, p. 31). Apesar desse cenário, o governo moçambicano liderado pela Frelimo adotou uma política linguística exoglóssica, através da qual o Português foi declarado a língua oficial e língua-de unidade nacional. Para Gonçalves (2010),

A atribuição deste estatuto oficial à língua portuguesa prende-se, em primeiro lugar, com as suas potencialidades como língua "operacional" (GANHÃO, 1979), que garante a unidade nacional e permite, de forma mais eficaz do que as línguas bantu locais, a comunicação internacional e a transmissão de conhecimento científico. (GONÇALVES, 2010, p. 31)

Uma análise baseada nos dados do censo feito pelo Instituto Nacional de Estatística Moçambicano, referente aos períodos de 1980-2017, mostra que as línguas locais africanas continuam a ser largamente usadas em Moçambique. A nível nacional, o emakhwua é a maior língua materna, seguida do português e do xichangana (REITE, 2021; INE, 2019, CHIMBUTANE, 2012; FIRMINO, 2002). Apesar do crescente uso das línguas locais africanas, essas línguas ainda não possuem a visibilidade e o estatuto que o Português possui no país (GUISSIMO, 2018, p. 12), sendo as línguas locais africanas usadas, principalmente, na comunicação intra-étnica.

Na região sul de Moçambique, a capital do país, Maputo, objeto do presente estudo, as práticas linguísticas são caracterizadas, principalmente, pelo uso de três línguas dominantes nessa região, o português, o xichangana e o xirhonga. O português é substancialmente mais usado nas áreas urbanas, e o xichangana e o xirhonga são mais usados nas áreas suburbanas e rurais. Na cidade de Maputo, o xirhonga e o xichangana são as línguas nativas e as primeiras línguas de comunicação para a maioria dos residentes, e essas línguas são usadas preferencialmente nos domínios privados (FIRMINO, 2002). Em estudo mais recente, Reite (*et al.*, 2020) constataram que na capital do país mais da metade dos jovens com menos de 20 anos declara usar o português como a principal língua de comunicação, em um contexto linguístico em que também se usa o xichangana, o xirhonga e, em alguns casos, o inglês.

O uso constante do xichangana e xirhonga pela maioria dos residentes na capital do país permite que essas duas línguas sejam consideradas como línguas francas na cidade de Maputo (FIRMINO, 2002). Para terminar a caracterização do contexto sociolinguístico dessa cidade, importa referir que a cidade de Maputo, sendo a capital do país, devido aos movimentos migratórios internos de outras províncias para essa cidade, incluindo a presença de pessoas de outros países, registra a circulação, com grande ou pequena incidência, de quase todas as línguas anteriormente descritas como integrantes do cenário sociolinguístico moçambicano.

### 3 SOBRE O CONCEITO DE COMUNICAÇÃO VERTICAL

O processo de comunicação entre o poder político e as massas pode ser executado por via de mecanismos que se designam por comunicação vertical e comunicação horizontal. Tomando como base o estudo de Heine (1977), intitulado comunicação vertical e horizontal na África, explicaremos o alcance desses dois conceitos.

Heine (1977) explica que a comunicação vertical pode ser empregada como um símbolo de autoridade, sinalizando superioridade sobre os outros enquanto o uso da comunicação horizontal, por outro lado, cria o efeito oposto, isto é, pode ser empregada para minimizar as aspirações pessoais e enfatizar atitudes igualitárias.

Em termos de função social, Heine (1977) afirma que a comunicação vertical é usada, *inter alia*, a fim de estabelecer a distância social entre o orador e o ouvinte e para criar um ambiente de relacionamento formal, enquanto a comunicação horizontal é usada para servir a funções opostas às acima descritas. A comunicação horizontal serve para suprir as lacunas que podem separar os participantes no processo comunicativo e/ou introduzir uma atmosfera de informalidade na conversa (HEINE, 1977, p. 234). A título exemplificativo, Heine (1977) explora o estudo de David Parkin (1974), que fala sobre a situação linguística em Nairobi, onde se observa que o inglês funciona como uma língua vertical, e o swahili funciona como uma língua horizontal. Segundo as palavras de David Parkin, citado por Heine (1977, p. 234, tradução nossa): “[...] se eu for um funcionário do governo, o uso do Inglês pode afirmar a minha autoridade e estabelecer um tom de formalidade... Se a pessoa não souber o Inglês, ela provavelmente dará as boas vindas (usando o Swahili), o que é menos humilhante para ele do que o recuo no estatuto implícito pela mudança do Inglês para o Swahili”<sup>1</sup>.

É nosso entendimento que a comunicação horizontal é feita, muitas vezes, com recursos às línguas consideradas marginais. De acordo com Guissemo (2018), as línguas locais africanas, faladas pela maioria da população, foram ideologicamente enquadradas como marginais, periféricas, irrelevantes e, por vezes, totalmente contrárias ao desenvolvimento do país durante os períodos colonial e pós-colonial. Guissemo (2018) argumenta que em diferentes momentos históricos, as línguas locais africanas foram proibidas (especialmente em alguns espaços urbanos), censuradas, tornadas invisíveis e monitoradas, e os seus falantes vigiados. Recentemente, no início da década de 90, as línguas locais africanas atingiram um ponto “na ordem de visibilidade”<sup>2</sup> que se pode considerar como de “reconhecimento ou afirmação” (KERFOOT; HYLSTENSTAM, 2017). Mas, mesmo assim, esse reconhecimento vem embalado por várias formas de marginalidade (GUISSEMO, 2018). Em Moçambique, ainda é notório que as línguas locais africanas não adquiriram a merecida cidadania, elas sempre aparecem à sombra da língua portuguesa, língua eleita como oficial e de unidade nacional. Evidencia essa realidade, por exemplo, o fraco uso que essas línguas têm tido a nível das televisões nacionais e da imprensa escrita.

### 4 MULTILINGUISMO EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

O período colonial foi em grande medida dominado pelas “[...] ideologias de homogeneidade e uniformidade que se sobrepunham à diversidade social que caracterizava todo ambiente social” (DONG; BLOMMAERT, 2009, p. 47). No período pós-colonial, verifica-se o abandono da estabilidade e homogeneidade linguísticas como normas para dar espaço à diversidade linguística (HELLER, 2011).

O multilinguismo em contextos pós-coloniais tem despertado cada vez mais interesse à Sociolinguística devido às suas diferentes gêneses e dinâmicas. De acordo com Blommaert (2010), muitos dos estudos realizados sobre o multilinguismo em contextos pós-coloniais são categorizados por aquilo que se designa por “Sociolinguística da Globalização”. Blommaert (2010) sugere que a Sociolinguística da Globalização deve ser uma Sociolinguística de recursos comunicativos móveis e não de línguas imóveis, porque

<sup>1</sup> “If I am a government officer, use of English may affirm my authority and set a tone of formality... If the man does not know English then he is likely to welcome (using Swahili), which is less humiliating to him than the stepdown in status implied by the switch from English to Swahili.” (PARKIN, 1974, p. 208).

<sup>2</sup> In the order of visibility.

a mobilidade afeta a linguagem. Assim, estudos sobre esse fenômeno têm de ter em conta que as línguas podem entrar em novos espaços, bem como podem ser associadas a novos valores.

As dinâmicas do multilinguismo nos países do sul global têm sido objeto de estudo e com base na sua análise, pode-se notar que a escolha, o uso e as atitudes no âmbito linguístico estão intrinsecamente ligadas às ideologias linguísticas, às relações de poder, aos arranjos políticos e às identidades dos falantes (BLACKLEDGE, 2009, p. 35).

Ideologias linguísticas podem ser definidas como “[...] o sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas, juntamente com sua carga de interesses morais e políticos” (IRVINE, 1989, p. 255). Assim, as ideologias linguísticas nunca são apenas sobre a linguagem, mas, também, dizem respeito a noções sociais fundamentais, como comunidade, nação e a própria humanidade (WOOLARD, 2004, p. 58). Blommaert (1999), na sua obra *Language Ideological Debate*, afirma que as ideologias linguísticas estão, também, relacionadas com o estabelecimento de relações políticas de poder, dominação e exploração por meio de uso de certas línguas que dão vantagens a certos grupos dentro de uma sociedade específica. Ainda nessa obra, Blommaert afirma que para o caso específico de África, os debates em torno das ideologias linguísticas são fundamentais para entender como “o multilinguismo é encarado como um obstáculo e como algo que deve ser enfrentado por meio de planeamento, políticas e intervenções especializadas” (BLOMMAERT, 1999, p. 25).

No presente artigo, a análise da questão da comunicação vertical será alicerçada na abordagem centrada na ideologia linguística. Blommaert (1999) sugere que a ideologia linguística é um tópico importante de debate no estudo da relação entre a linguagem e a sociedade, especialmente quando se trata da abordagem de tópicos relacionados com a relação entre a linguagem e as estruturas sociais e poder, e dos motivos e causas de certos tipos de mudanças linguísticas. Considerando este posicionamento, acreditamos que as opções linguísticas num contexto multilingue como o moçambicano também podem estar relacionadas com as ideologias linguísticas.

## 5 ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA ÁFRICA

Madumulla (*et al.*, 1999), num estudo sobre ideologias linguísticas na Tanzânia, constataram que a transição política para o socialismo intensificou o processo de construção da nação tanzaniana, tendo o recurso à promoção do swahili para o estatuto de língua nacional contribuído para esse feito. Essa mudança na política linguística foi entendida como um processo de “africanização” da nação pós-colonial (BLOMMAERT, 1999, p. 26). Guissemo (2018) entende que a revolução socialista na Tanzânia deu visibilidade e cidadania aos falantes de swahili, e como resultado disso essa língua começou a ser usada por intelectuais na poesia.

No contexto moçambicano, retratado por Stroud (1999), observa-se uma realidade que se distancia muito da ideologia linguística adotada na Tanzânia. De acordo com Stroud (1999), a transição política para o socialismo em Moçambique, logo após a independência, em 1975, ditou a promoção do uso da língua do ex-colonizador, o português, como língua oficial e língua de unidade nacional. De acordo, ainda, com Stroud (1999), essa promoção do português em Moçambique foi acompanhada por um conjunto de processos semióticos que enraizaram a língua no imaginário do Estado-Nação. Essa língua tornou-se o meio através do qual o governo socialista exercia o poder e o controle na construção da nação moçambicana.

Stroud e Guissemo (2017) analisaram o multilinguismo em Moçambique dentro da perspectiva dos debates da ideologia linguística (*Language Ideological Debate*), apontando o seu estudo para as diferentes formas de inserção que as línguas locais africanas e o português foram tendo ao longo do tempo, inseridos em discursos de temporalidade muito diferentes. A conclusão a que se chegou foi a de que as línguas locais africanas são vistas como línguas do passado ou do futuro, em oposição ao português, que é representado discursivamente como uma língua do presente.

Com base na breve abordagem sobre o multilinguismo em contextos pós-coloniais aqui realizada, entendemos que o quadro conceitual da Sociolinguística alicerçada nos padrões contemporâneos de globalização é, também, relevante na investigação e compreensão do multilinguismo no Moçambique colonial e pós-colonial, na medida em que a reconstrução do Moçambique pós-

colonial foi feita em torno da *portuguesificação*<sup>3</sup> dos espaços urbanos, embora esses espaços já fossem habitados por moçambicanos que, na sua maioria, não falavam português como língua materna (GUISSEMO, 2018). No Moçambique atual, mais constitucional e mais plural, as línguas locais africanas têm uma visibilidade emblemática (uma visibilidade de exibição/promulgação) como itens de patrimônio cultural (STROUD; GUISSEMO, 2015, p. 15), e essas línguas também começam a ser usadas em alguns setores que garantem o desenvolvimento do país. Chimbutane (2017), falando dos múltiplos contextos de uso das línguas locais africanas em Moçambique, afirma que:

Além de suas funções educacionais, as línguas africanas são usadas em campanhas políticas e cívicas, como a prevenção do HIV/SIDA, o que abriu novos e promissores mercados para usuários competentes dessas línguas, incluindo serviços editoriais, de tradução e interpretação. A indústria da informação e comunicação é outro sector que tem exigido pessoal qualificado nas línguas africanas. (CHIMBUTANE, 2017, p. 7)

Tendo caracterizado o tipo de coexistência linguística que se tem observado em Moçambique na edificação e consolidação do Estado-Nação, passamos à análise dos contornos que tem tomado a gestão do multilinguismo em tempos da pandemia do Coronavírus no país.

## 6 PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E O DILEMA DA COMUNICAÇÃO VERTICAL EM MOÇAMBIQUE

As informações oficiais relacionadas com a evolução da pandemia do coronavírus no país são veiculadas diariamente pelo Ministério de Saúde (MISAU). O informe do MISAU é realizado em conferência de imprensa dirigida aos jornalistas dos diferentes órgãos de informação. Em tempo útil, alguns órgãos de informação como a TVM, STV<sup>4</sup> e Rádio Moçambique efetuam a transmissão ao vivo. Em termos linguísticos, o informe do MISAU e a interação realizada com os jornalistas é efetuada exclusivamente em língua portuguesa, havendo a tradução para a língua de sinais na TVM.

A informação sobre a pandemia do Coronavírus no país também é veiculada por meio de panfletos afixados em espaços públicos e com recurso à imprensa escrita. Esses dois mecanismos recorrem exclusivamente à língua portuguesa para a transmissão das mensagens sobre o Coronavírus. Depois de terem sido feitas várias rondas exploratórias na paisagem linguística da cidade de Maputo e sobre os jornais impressos em circulação nessa cidade, não se encontrou um único anúncio/panfleto ou placa publicitária escrito nas línguas locais africanas, embora uma parte considerável dos habitantes desta cidade tenham como língua materna uma língua local africana. A área da Paisagem Linguística (*Linguistic Landscape*) dedica-se ao estudo da linguagem presente nos espaços públicos. Por consenso, Landry e Bourhis (1997) são atribuídos a autoria do estudo mais marcante nessa área. Os autores afirmam que: “A linguagem dos sinais de trânsito público, outdoors publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais de lojas comerciais e sinais públicos em edifícios governamentais combinam-se para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana” (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 25).

A ausência das línguas locais africanas nos anúncios sobre a prevenção do Coronavírus nos jornais e na paisagem linguística mostra que o português é a língua eleita e privilegiada tanto na paisagem linguística como na imprensa escrita moçambicana na campanha sobre a prevenção do coronavírus. Veja-se a imagem 1.

<sup>3</sup> Por *portuguesificação* referimo-nos à promoção exclusiva da língua portuguesa nos espaços públicos. Por exemplo, havia casos em que avisos eram afixados em repartições públicas lembrando às pessoas que era obrigatório o uso do português, a língua oficial (FIRMINO, 2002, p. 235).

<sup>4</sup> TVM – sigla referente à “Televisão de Moçambique”, órgão de comunicação público. STV – sigla referente à “Sua Televisão”, órgão de comunicação privado.

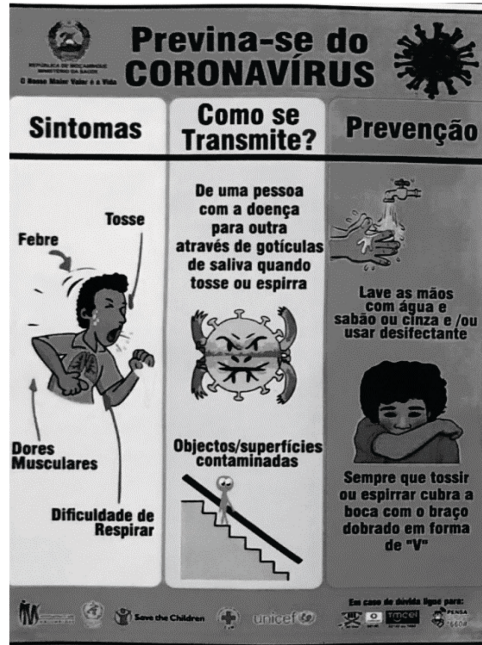


Imagem 1: Panfleto mais publicado no país sobre as medidas de prevenção do Coronavírus

Fonte: MISAU (2020)

Na imagem 1, apresenta-se o panfleto que é amplamente usado na cidade de Maputo, e em todas as províncias do país, na difusão dos sintomas associados ao Coronavírus, bem como na disseminação das medidas de prevenção contra esse vírus. Essa imagem atesta a ausência das línguas locais africanas na comunicação vertical em prol do combate à pandemia, ou seja, na comunicação entre as entidades com poder institucional e a população.

Na imagem 2, é apresentado panfleto, provavelmente produzido para as zonas rurais, onde se usa, largamente, as línguas locais africanas, tendo em conta o tipo de casa retratada, construída de material local – caniço e com a ausência de água canalizada.

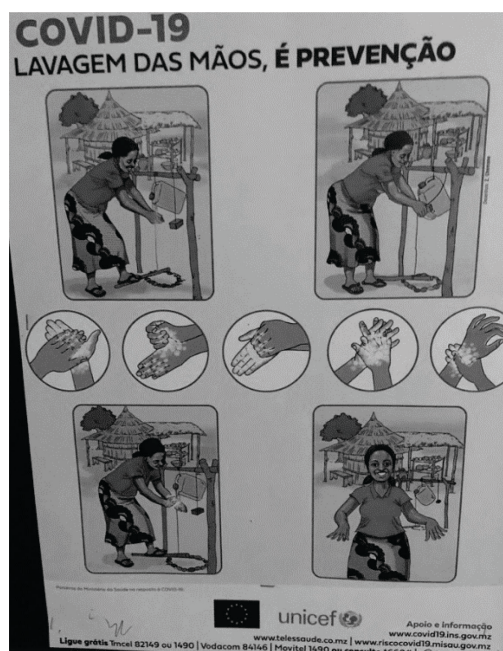


Imagem 2: Panfleto ilustrativo da lavagem das mãos

Fonte: MISAU (2020)

Na imagem 2, nota-se a ausência de elementos linguísticos na explicação do modo de lavagem das mãos, no entanto, há que se destacar o uso exclusivo da língua portuguesa no cabeçalho do panfleto. A ausência das notas explicativas nessa imagem pode estar relacionada com o não uso das línguas locais africanas na comunicação vertical nos panfletos publicitários sobre a prevenção do Coronavírus.

No âmbito do combate à pandemia do Coronavírus, quando necessário, também o Presidente da República, Filipe Nyusi, dirige-se à nação, tendo, no dia 30 de abril de 2020, feito o anúncio da prorrogação do Estado de Emergência, inicialmente declarado em Março de 2020, por mais 30 dias a contar de 1º de Maio. No informe, totalmente dirigido em língua portuguesa, o Presidente terminou dizendo “Vamos ficar em Casa”. Essa expressão foi, em seguida, repetida em três línguas locais africanas, emakhuwa, cisena e xichangana<sup>5</sup>:

Emakhuwa – *Nrowe ootheene ahu nikhale owaani*;

Cisena – *Ngatikale pamuzi*;

Xichangana – *Ahithsameni kaya*.

Coincidência ou não, essas três línguas estão geograficamente bem distribuídas em Moçambique. Emakhuwa é a língua com maior número de falantes no país e é muito falada na zona norte. Cisena é uma das línguas faladas na zona centro do país. Xichangana é a língua mais falada na zona sul do país, incluindo a capital.

No seu informe do dia 30 de abril de 2020, o Presidente Nyusi deixou a indicação da necessidade de se usarem as línguas locais no processo de disseminação das informações sobre a prevenção do Coronavírus, como atesta a imagem 3.



**Imagem 3:** Presidente da República no informe à nação, dia 30 de abril de 2020

**Fonte:** TVM (2020)

O uso das línguas locais africanas emakhuwa, cisena e xichangana no discurso à nação foi algo surpreendente e emotivo por não ser habitual o recurso a essas línguas durante os informes oficiais do Presidente da República, uma vez que “[a]s línguas [locais] africanas raramente são percebidas como meios significativos de modernização e progresso” (CHIMBUTANE, 2017, p. 1), devido à herança dos discursos coloniais que viam essas línguas como historicistas, tradicionais, obsoletas (STROUD; GUISSIMO, 2017).

Os discursos locais, em quase todo o país, sobre a prevenção da pandemia do Coronavírus são realizados com recurso às línguas locais africanas, sempre que isso se mostra pertinente para o alcance cada vez maior das massas. No Jornal Notícias, do dia 16 de abril de 2020, numa matéria relativa a “Mensagens sobre prevenção também nas zonas rurais”, Anselmo Colher, residente na Vila Municipal de Úlonguè, distrito de Angónia, Tete, disse o seguinte:

<sup>5</sup> Agradecemos ao Dr. Maurício Bernardo pela transcrição dos excertos do discurso do Presidente da República.

Por aquilo que me tem chegado aos ouvidos, as mensagens disseminadas sobre as medidas de prevenção contra o novo coronavírus são bem claras uma vez que são transmitidas em línguas locais. Por isso não vejo a razão de alguém dizer que não tem conhecimento da existência da doença e muito menos das medidas para a sua prevenção. (JORNAL NOTÍCIAS, 16 de abril de 2020, p. 24)

Entendemos do depoimento que, pelo fato de usarem as línguas locais nas campanhas de sensibilização sobre a prevenção do coronavírus, estão criadas as condições para que todos tenham acesso à informação e estejam em condições de se prevenir. Essa realidade não seria possível com o uso exclusivo da língua portuguesa, uma vez que o português ainda é uma língua exclusivista, por não ser do domínio de muitos moçambicanos. O apoio ao uso das línguas locais africanas nas zonas rurais no âmbito das mídias moçambicanas pode ser considerado “[u]ma celebração verbal do multiculturalismo do gueto” (PENNYCOOK; MITCHELL, 2009, p. 36), dado que nas “[...] mídias globais: apenas certos tipos de discurso público se tornam hegemônicos e, portanto, a capacidade dos sujeitos marginais de contestar às formas pelas quais são representados, é limitado” (HAUPT, 2013, p. 479).

O uso das línguas locais africanas em domínios oficiais/formais de campanhas de sensibilização traz as populações não falantes do português, que constituem a maioria da população moçambicana, para a construção da nação. Esse é um exemplo daquilo que Stroud (2001) chama de *Linguistic Citizenship* (cidadania linguística<sup>6</sup>). De acordo com Stroud (2001, p. 347, tradução nossa):

O conceito de cidadania linguística é uma forma de reconhecer o enorme potencial político que reside na formulação de representações alternativas e complexas de identidade e linguagem que esperam ser aproveitadas. Ele oferece uma crítica dos discursos dominantes que atribuem uma identidade a uma língua - muitas vezes uma identidade caracterizada em relação às preocupações do Estado majoritário.<sup>7</sup>

Com base na cidadania linguística, as línguas locais africanas começam a ganhar cada vez mais destaque em lugares multilingues africanos. Esse impulso que se tem dado ao uso das línguas locais africanas no país corresponde à comunicação horizontal, dado que consideramos ser a materialização das orientações com vista a possibilitar maior aproximação entre o Estado e a população no combate à pandemia do Coronavírus. Essas medidas foram resultantes da comunicação vertical em língua portuguesa emanada pelo MISAU e pelo Presidente da República, ou seja, das diretrizes sobre o combate à pandemia do Coronavírus com cunho/poder institucional produzidas em português, visando melhorar a comunicação por meio da inclusão das línguas locais africanas.

A análise feita neste artigo mostra que a aceitação pública das línguas locais africanas em Moçambique é agora um procedimento normal. Estamos em uma nova era em que o valor das línguas locais africanas na paisagem sociocultural moçambicana recebeu alguma forma de reconhecimento “alargado”. Esse reconhecimento “alargado” fortalece a ideologia da inclusão social por possibilitar maior participação dos moçambicanos nos processos oficiais, apesar de essas línguas serem usadas para veicular o que foi discutido e deliberado em espaços onde a língua portuguesa é predominante. Nesse sentido, o português ainda está associado a uma retórica de modernidade, antitradicionalismo, urbanização e cooptação de elites, articulando claramente uma continuidade histórica com o português colonial (STROUD; GUISSIMO, 2017).

## 7 OBSERVAÇÕES FINAIS

No sul global, o monolinguismo começa a dar espaço ao multilinguismo, em que as línguas locais africanas estão ganhando cada vez mais visibilidade em ambientes antes reservados ideologicamente às línguas europeias. O presente artigo mostra, conforme foi apontado por Firmino (2011), que o português em Moçambique está imerso em um Estado-Nação multilingue e multicultural, em que as línguas locais africanas cumprem funções instrumentais e sentimentais significativas. A análise da configuração do contexto

<sup>6</sup> Tradução nossa.

<sup>7</sup> “The concept of linguistic citizenship is one way of recognising the enormous political potential residing in the formulation of alternative and complex representations of identity and language that is waiting to be harnessed. It offers a critique of those dominant discourses that would ascribe one identity in one language – often an identity characterised in relation to the concerns of the majority State”. (STROUD, 2001, p. 347).

sociolinguístico moçambicano aponta para o fato de as línguas locais africanas e do português serem produzidos discursivamente em quadros temporais distintos. É esse fator diferenciador que continua a reproduzir a marginalidade das línguas locais africanas, uma vez que se continua a observar uma supremacia do português, que foi promovido a estatutos altos no período colonial e no início da construção do Estado-Nação.

Este artigo, no âmbito da pesquisa sobre o multilinguismo em Moçambique, argumenta que as línguas locais africanas permanecem marginalizadas, apesar de parecerem fornecer evidências em contrário devido ao discurso do dia que propala uma convivência cada vez mais crescente e harmoniosa entre o português e as línguas locais africanas faladas pelos moçambicanos. Por exemplo, em alguns eventos públicos, como campanhas eleitorais, o uso das línguas locais africanas pelos políticos constitui uma das grandes estratégias de mobilização das massas, não se verificando a mesma preocupação com uso dessas línguas após o término dos períodos de campanha eleitoral.

No que diz respeito às campanhas de prevenção contra a pandemia do Coronavírus, o uso das línguas locais africanas indicia que essas línguas começam a desempenhar um papel de agências de desenvolvimento em Moçambique. Apesar da crescente visibilidade das línguas locais africanas no país, o discurso vertical mostra que o português continua sendo a língua mais privilegiada nos processos de gestão do país, incluindo o tratamento do multilinguismo que esses processos comportam. Essa realidade perpetua, como mostrou Heine (1977), a ideologia europeia que, na África, ditou a adoção do uso das línguas europeias como símbolos unificadores nas unidades geopolíticas caracterizadas pela heterogeneidade étnica e linguística.

## REFERÊNCIAS

BLACKLEDGE, A. *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: CUP, 2010.

BLOMMAERT, J. The Debate is Open. In: BLOMMAERT, J. (ed.). *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 1-38

CHIMBUTANE, F. Language Policies and the Role of Development Agencies in Postcolonial Mozambique. *Current Issues in Language Planning*, v.18, n. 4, p. 1-15, 2017.

CHIMBUTANE, F. Línguas e educação em Moçambique: uma perspectiva sócio-histórica. In: GONÇALVES, P.; CHIMBUTANE, F. (org.). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: em direcção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance Editores, 2015. p. 35-75.

CHIMBUTANE, F. *Panorama Linguístico de Moçambique – Análise dos Dados Do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo: INE, 2012.

DONG, J.; BLOMMAERT, J. Space, Scale and Accents: Constructing Migrant Identity in Beijing. In: COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. (ed.). *Globalization and Language in Contact. Scale, Migration and Communicative Practices*. Great Britain: Continuum, 2009. p. 42-61.

FIRMINO, G. Nation-statehood and linguistic diversity in the postcolony: The case of Portuguese and indigenous languages in Mozambique. In: ANCHIMBE, E; MFORTEN, S. (ed.). *Postcolonial Linguistic Voices. Identity Choices and Representations*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2011. p. 99-117.

FIRMINO, G. *A Situação do Português no Contexto Multilingue de Moçambique*. (Manuscrito). Universidade de São Paulo: FFLCH, 2010.

- FIRMINO, G. A. “*Questão Linguística*” na África Pós-Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia, 2002.
- GONÇALVES, P. A. *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: INCM, 2010.
- GUISSEMO, M. *Manufacturing Multilingualisms of Marginality in Mozambique*. Exploring the Orders of Visibility of Local African Languages. 2018. (Doctoral Dissertation). Stockholm: Stockholm University, 2018.
- HAUPT, A. Citizenship without representation? Blackface, misogyny and parody. *COMMUNICATIO*, [s.l.], v. 39, n.4, p. 466-482, 2013.
- HEINE, B. Vertical and horizontal Communication in Africa. *Africa Spectrum*, [s.l.],v. 12, n.3, p. 231-238, 1977.
- HELLER, M. *Paths to Post-Nationalism. A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017*. Resultados Definitivos Moçambique. Maputo: INE, 2019.
- IRVINE, J. When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, [s.l.], n. 16, p. 248-267, 1989.
- JORNAL NOTÍCIAS, Edição n. 30.961, Quinta-feira, 16 abril. 2020.
- KAMWANGAMALU, N. Language ideologies and practices in Africa. *Journal of Sociolinguistics*, [s.l.], [s.n.], p. 1-12, 2019.
- KERFOOT, C.; HYLSTENSTAM, K. Introduction: Entanglement and Orders of Visibility. In: KERFOOT, C.; HYLSTENSTAM, K. (ed.). *Entangled Discourses: South-North Orders of Visibility*. New York: Routledge, 2017. p. 1-13.
- LANDRY, R.; BOURHIS, R. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, [s.l.], v. 16, n.1, p. 23-49, 1997.
- LOPES, A. *The Battle of the Languages: Perspectives on Applied Linguistics in Mozambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- MADUMULLA, J.; BERTONCINI, E.; BLOMMAERT, J. Politics, Ideology and Poetic Form: The Literary Debate in Tanzania. In: BLOMMAERT, J. (ed.). *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 307-341.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Introducing Applied Linguistics in Africa. In: MAKONI, S.; MEINHOF, U (ed.). *Africa and Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003. p. 1-12.
- PENNYCOOK, A.; MITCHELL, T. Hip Hop as Dusty Foot Philosophy: Engaging Locality. In: SAMY ALIM, H.; IBRAHIM, A.; PENNYCOOK, A. (ed.). *Global Linguistic Flows*. Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language. London: Routledge, 2009. p. 25-42.
- REITE, T. From racial to linguistic social divisions: Coloniality in contemporary Maputo. *Journal of Sociolinguistics*, [s.l.], n. 00(1), p. 1-19, 2021.
- REITE, T.; OLOKO, F.; GUISSEMO, M. Fluid Multilingual Practices amongst Youth in Camaroon and Mozambique. In: SWARTZ, S.; COOPER, A.; BATAN, C.; CAUSA, L. (ed.). *The Handbook of Global South Youth Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2020. p. 357-369.

ROSÁRIO, L. A Língua Portuguesa como Factor de Desenvolvimento Nacional e Afirmação Internacional – Que Desafios? *In: GONÇALVES, P.; CHIMBUTANE, F. (org.). Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: em Direcção a uma Coerência entre Discurso e Prática.* Maputo: Alcance Editores, 2015. p. 23-34.

RUIZ, R. Language Planning Considerations in Indigenous Communities. *The Bilingual Research Journal*, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 71-81, 1995.

STROUD, C. Bilingualism: Colonialism and Postcolonialism. *In: HELLER, M. (ed.). Bilingualism: A Social Approach.* London: Palgrave Macmillan, 2007. p. 25-49.

STROUD, C. Flaming Bourdieu Socioculturally: Alternative Forms of Linguistic Legitimacy in Postcolonial Mozambique. *Multilingua*, [s.l.], v. 21, p. 247-273, 2002.

STROUD, C. African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic Citizenship versus Linguistic Human Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, [s.l.], v. 22, n. 4, p. 339-355, 2001.

STROUD, C. Portuguese as Ideology and politics in Mozambique: Semiotic (Re)constructions of a Postcolony. *In: BLOMMAERT, J. (ed.). Language Ideological Debates.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. p. 343-380.

STROUD, C.; GUISSIMO, M. Linguistic Messianism: Multilingualism in Mozambique. *In: EBONGUE, A.; HURST, E. (ed.). Sociolinguistics in African Contexts, Multilingual Education 20.* Gewerbestrasse 11: Springer international Publishing, 2017. p. 35-51.

STROUD, C.; GUISSIMO, M. Linguistic Messianism. *Multilingual Margins*, [s.l.], v. 2, n.2, p. 7-21, 2015.

WOOLARD, K. Is the Past a Foreign Country? Time, Language Origins, and the Nation in Early Modern Spain. *Journal of Linguistic Anthropology*, [s.l.], v. 14, n.1, p. 57-80, 2004.



Recebido em 05/05/2021. Aceito em 27/11/2021.

# PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TRANSLINGUAGEM NO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

PERCEPCIONES Y REFLEXIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE TRANSLINGUAJE EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN MOZAMBIQUE

TEACHER'S PERCEPTIONS AND REFLECTIONS ON TRANSLANGUAGING PEDAGOGICAL  
PRACTICES IN BILINGUAL EDUCATION IN MOZAMBIQUE

Gervásio Absolone Chambo\*

Universidade Eduardo Mondlane| Moçambique

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir as percepções e reflexões dos professores de ensino bilíngue em Moçambique sobre a exploração das práticas de translanguagem nas classes de pós-transição. Com base na análise de entrevistas não-estruturadas e das sessões de discussão em grupo no processo de validação interna e externa dos resultados, este estudo constatou que os professores reconhecem os problemas pedagógicos associados ao uso da pedagogia monoglóssica nas classes de pós-transição. No entanto, os professores que participaram nas experiências práticas de translanguagem são favoráveis ao uso desta nas classes de pós-transição ao passo que os professores que exclusivamente analisaram as evidências de translanguagem na sala de aulas defendiam a perspectiva monoglóssica nas práticas de translanguagem. O estudo conclui que os professores analisam a relevância das práticas de translanguagem nas classes de pós-transição a partir de visões da pedagogia monoglóssica e das evidências de aprendizagem qualitativa da L2 e dos conteúdos académicos.

PALAVRAS-CHAVE: Translanguagem. Ensino bilíngue. Professores. Pedagogia monoglóssica/ heteroglóssica. Moçambique.

---

\* Doutor em Estudos Linguístico pela Universidade de Vigo. Professor na Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: [gervasio.chambo@uem.mz](mailto:gervasio.chambo@uem.mz).

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo discutir las percepciones y reflexiones de los profesores de enseñanza bilingüe en Mozambique sobre la explotación de las prácticas de translenguaje en las clases de postransición. Con base en el análisis de entrevistas no estructuradas y de las sesiones de discusión en grupo en el proceso de validación interna y externa de los resultados, este estudio constató que los profesores reconocen los problemas pedagógicos asociados al uso de la pedagogía monoglósica en las clases de postransición. Sin embargo, los profesores que participaron en las experiencias prácticas de translenguaje son favorables al uso de esta en las clases de postransición, mientras que los profesores que exclusivamente analizaron las evidencias de translenguaje en el aula defendían la perspectiva monoglósica en las prácticas de translenguaje. El estudio concluye que los profesores analizan la relevancia de las prácticas de translenguaje en las clases de postransición a partir de la perspectiva de pedagogía monoglósica y de las evidencias de aprendizaje cualitativo de la L2 y de los contenidos académicos.

PALABRAS CLAVE: Translenguaje. Enseñanza bilingüe. Profesores. Pedagogía monoglósica/ translósica. Mozambique.

ABSTRACT: This study aims to discuss the perceptions and reflections of bilingual education teachers in Mozambique on the exploration of translanguaging practices in post-transition grades. Basing on the analysis of unstructured interviews and the group discussion sessions in the process of internal and external validation of the results, this study found that teachers recognize the pedagogical problems associated with the use of monoglossic pedagogy in post-transition grades. However, teachers who participated in the translanguaging practice experiences favoured the use of translanguaging in post-transition grades whereas teachers who exclusively analysed the evidence of translanguaging in the classroom advocated the monoglossic pedagogical perspective in translanguaging practices. The study concludes that the teachers' reflections about using of translanguaging pedagogical practices in post-transition grades are based on monoglossic pedagogy perspective and the evidence of qualitative learning of L2 and academic contents.

KEYWORDS: Translanguaging. Bilingual education. Teachers. Monoglossic/ heteroglossic pedagogy. Mozambique.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos contextos africanos cujas políticas linguísticas e educacionais são exoglósicas, desenvolvem-se programas transicionais em que a L1 é meio de instrução nas primeiras duas ou três classes e a posterior ocorre a transição para L2 (Inglês, Francês e Português) que se torna o principal meio de instrução (HEUGH, 2011). As L1 são limitadas à literacia nas classes iniciais ao passo que as L2 são usadas para o ensino da ciência (MAZRUI, 2002). As orientações pedagógicas do programa transicional adotado em Moçambique em 2003 e revisto em 2019 (Estratégia de Expansão do Ensino Bilingüe 2020-2029 (MINEDH, 2019)) advogam o princípio de separação e/ou de fronteiras de línguas nas classes de pós-transição onde a L2 (português) é o principal meio de instrução e L1 (língua moçambicana) é explorada como meio auxiliar da L2 (INDE/MINED, 2003; MINEDH, 2019). O princípio de separação e/ou fronteiras de línguas é uma estratégia pedagógica da perspectiva monoglósica que, em realidade obriga aos professores a perpetuar a exposição máxima à L2 e evitamento da L1 nas classes de pós-transição. A título de exemplo, as orientações pedagógicas para as classes de pós-transição preveem que os professores recorram ao método prever-rever nas aulas. Em termos práticos, este método determina o uso de cada língua em momentos específicos de aula, isto é, sem “misturar” as línguas (INDE/MINED, 2003). No entanto, os alunos não possuem a proficiência linguística e acadêmica desenvolvida em L2 ao ponto de aprenderem sem a liberalização da L1 e da L2 nas aulas e, mais ainda, os conteúdos são cognitiva e academicamente exigentes (CHAMBO, 2020). Os professores do ensino bilingüe reconhecem as limitações linguísticas e pedagógicas associadas ao ensino numa perspectiva monoglósica nas classes de pós-transição (CHAMBO, 2016) mas, a sua falta de consciência em relação aos papéis comunicativos, pedagógicos e sociais da L1 nas situações de ensino de/em L2 suscita posicionamentos divergentes em relação ao uso ou não de duas ou mais línguas nas aulas (CHIMBUTANE, 2015).

García (2009), García e Wei (2014) e Flores e Beardsmore (2015) entendem que os programas de ensino bilingüe assumem e promovem o monolingüismo como norma no ensino através de práticas pedagógicas alicerçadas na perspectiva monoglósica e na convicção de que o uso flexível de ambas línguas na sala de aulas ameaça a aprendizagem de/em L2 (JACOBSON, 1990; COOK, 2001; CUMMINS, 2007). Contudo, esta perspectiva monoglósica é desafiada por novas práticas pedagógicas alicerçadas na perspectiva heteroglósica e/ou translósica da qual se destaca a translanguagem (BAKER, 2001; GARCÍA, 2009;

CANAGARAJAH, 2011), que é uma estratégia pedagógica e metadiscursiva que propõe a liberalização das práticas linguísticas bi/multilíngues como um único repertório linguístico nos contextos multilíngues (GARCÍA, 2009; CREESE; BLACKLEDGE, 2010; GARCÍA; WEL, 2014).

Este estudo parte das experiências pedagógicas dos professores baseadas na perspectiva monoglóssica em L2 no ensino bilíngue e analisa as suas reflexões e os seus posicionamentos em relação às práticas de translinguagem exploradas nas classes de pós-transição. As práticas de translinguagem liberalizaram o uso de ambas línguas como um único repertório linguístico, discursivo e didático no ensino-aprendizagem de ciências naturais, contrariamente à pedagógica de separação, fronteira e maximização da L2 e evitamento da L1 instituída para as classes de pós-transição (INDE/MINED, 2003). Duas perguntas de estudo são formuladas a respeito deste tema, nomeadamente: (i) Como os professores de ensino bilíngue com experiência confirmada no ensino baseado na pedagogia monoglóssica avaliam as práticas pedagógicas da translinguagem nas classes de pós-transição? (ii) Que significados os professores constroem sobre as práticas de translinguagem num contexto em que o ensino bilíngue visa promover o desenvolvimento de proficiência dos alunos em L2 nas classes de pós-transição?

## 2 TRANSLINGUAGEM NA SALA DE AULAS E AS CRENÇAS E/OU PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Ainda que vários estudos sobre a translinguagem sejam massivamente publicados em livros e revistas científicas, poucos têm-se debruçado sobre a translinguagem e as percepções dos professores no contexto africano.

O estudo de Mwanza (2017), realizado nas escolas rurais da Zâmbia, um país multilíngue em que o inglês é uma L2 aprendida no ambiente escolar, mostra como os professores de inglês repudiam o uso das L1 dos alunos através de práticas de translinguagem. A tese dos professores é sustentada pelas ideologias monolíngues segundo as quais a língua-alvo tem de ser ensinada na própria língua-alvo e que a integração da L1 ocasionaria a interferência (MWANZA, 2017). Entretanto, Mashinja e Mwanza (2020) estudaram as práticas pedagógicas heteroglóssicas dos professores primários namibianos. As práticas de translinguagem desafiam a pedagogia monoglóssica instituída pelo currículo à medida que exploram as línguas dos alunos no ensino, criando oportunidades de construção de significados nas aulas, maximizando a participação dos alunos bem como facilitando os processos de aprendizagem. Nyimbili e Mwanza (2021) constataram que os professores consideram as práticas pedagógicas de translinguagem mais onerosas em termos de tempo de aula e desajustadas à avaliação que é feita na língua de instrução (cinyanja, L2). Por estas razões, os autores concluíram que os professores advogam que o letramento inicial seja desenvolvido exclusivamente em L1 dos alunos.

Em Moçambique, Chimbutane (2015) estudou as práticas dos professores de ensino bilíngue no ensino de Português. O desconhecimento que os professores de ensino bilíngue apresentam em relação ao ensino de Português como L2 confunde e/ou diverge os seus posicionamentos em relação ao uso ou não da L1 como meio auxiliar no ensino de Português nas classes de pós-transição. Enquanto alguns professores preferem excluir o uso da L1, em conformidade com a pedagogia de separação de línguas, outros veem-na como um meio imprescindível para o ensino de Português através de alternância de códigos (CHIMBUTANE, 2015). Ainda no contexto moçambicano, Terra (2018) constatou episódios de translinguagem e de alternância de códigos nas classes iniciais em que os professores preferiam o ensino em português, L2, como meio de instrução – ao invés da L1 prescrita no currículo. Este fato é justificado pela falta de formação pedagógica dos professores sobre o ensino bilíngue (uso da L1 como meio de instrução), não domínio da L1 dos alunos pelos professores e não existência de materiais didáticos.

Omidire e Ayob (2020) analisaram os prós e contras que se circunscrevem ao uso de translinguagem (inclusão das L1 no ensino em inglês) no ensino primário sul-africano. Os alunos e os professores apresentaram atitudes positivas em relação à translinguagem como estratégia de ensino, contudo, a complexidade das línguas, as visões contraditórias em relação à L1, a insuficiência de recursos e de materiais de ensino nas escolas e a falta de formação pedagógica dos professores para ensinar em contextos de sala de aulas multilíngues são os principais que desfavorecem o uso da translinguagem nas escolas sul-africanas. Probyn (2019) estudou o ensino-aprendizagem da ciência em oito escolas rurais e suburbanas sul-africanas cujos professores ensinavam usando a pedagogia monolíngue (separação de línguas) (professores B') e os outros, explorando a pedagogia heteroglóssica orientada para o multilinguismo e para a pedagogia translinguagem (professores B). Probyn (2019) concluiu que as práticas dos professores B criam

maiores oportunidades para os alunos aprenderem a ciência do que as práticas monolíngues dos professores B'. As práticas da pedagogia de translinguagem são suficientemente condicionadas pela coerência entre o conteúdo da aula e os níveis de engajamento dialógico e discursivo dos alunos na construção dos significados do conhecimento científico.

Makalela (2015) analisou as percepções dos professores em formação inicial sobre a inclusão das diferentes línguas sul-africanas nas aulas de sepedi, uma das 11 línguas oficiais do país. Os resultados do estudo indicavam que a translinguagem facilitava a aprendizagem, expandia os repertórios linguísticos, permitia a intercompreensão mútua dos alunos de diferentes línguas, rompendo as barreiras e os enclaves linguísticos impostos pelo monolinguismo e pela separação entre as línguas no regime de apartheid. Neste sentido, o autor classificou a translinguagem como uma das formas de manifestação de filosofia ubuntu segundo a qual “uma língua é incompleta sem a outra”, ou seja, há uma interdependência entre a visão de mundo africana e o uso das línguas sem fronteiras e que se constroem e se reafirmam as identidades multilíngues e multiculturais através da promoção de espaços multilíngues nas aulas (MAKALELA, 2015).

Charamba (2020), num estudo sobre as práticas de translinguagem no ensino de ciências desenvolvidas pelos professores no Zimbabwe, cujos alunos apresentavam baixos níveis de proficiência linguística e acadêmica em inglês, L2, concluiu que os professores reconhecem que as práticas de translinguagem tornam a ciência mais compreensível contrariamente ao ensino exclusivamente monolíngue em L2.

Fora do contexto africano, Barros *et al.*, (2020) exploraram as crenças e as percepções dos professores norte-americanos em formação inicial em relação ao multilinguismo, ensino de línguas e à translinguagem. As conclusões do estudo revelam que os professores possuem crenças baseadas na perspectiva monolíngue e na inexistência prática no uso da translinguagem em contextos de salas de aulas multilíngues tal que a consideram não funcional para o ensino de línguas senão no ensino bilíngue (BARROS *et al.*, 2020). Grenner e Jönsson (2020) mostram que os professores suecos valorizam o uso exclusivo do inglês sem a integração da L1 dos alunos nas aulas. Entretanto, concordam que a translinguagem possa ser usada nas aulas de inglês de forma apropriada desde que se garanta a paridade de proficiência linguística nos alunos.

Yuvayapan (2019) mostra que alguns professores de inglês, L2 na Turquia consideram a translinguagem como “scaffolding<sup>1</sup>”, uma perspectiva pedagógica oportuna nos momentos pontuais na aula. Entretanto, a perspectiva monolíngue de ensino de inglês defendida pelas instituições e por outros professores de inglês coagem a reprová-la como uma pedagogia não sistemática e não-funcional para o ensino ainda que as suas práticas provem o contrário.

Menken e Sánchez (2019) denunciam que a translinguagem quebra a ideologia monolíngue das escolas e dos professores no contexto norte-americano. Os professores norte-americanos reconhecem o valor pedagógico desta perspectiva no ensino, adotam-na nas suas práticas pedagógicas diante dos alunos bilíngues emergentes ao invés das práticas ideológicas e pedagógicas monolíngues em inglês. Por seu turno, os professores do estudo de Deroo e Ponzio (2019) concluíram que a translinguagem é, no contexto norte-americano, uma perspectiva linguística e pedagógica adequada para o desenvolvimento dos alunos bilíngues e ao mesmo tempo um recurso vital para o ensino-aprendizagem uma vez que rompe a perpetuação das práticas de ensino e avaliação monolíngues nas salas de aulas multilíngues.

Holdway e Hitchcock (2018) analisaram as ideologias pedagógicas dos professores de Hawaii, nos Estados Unidos de América, em relação à introdução de práticas translíngues (uso das diferentes L1 dos alunos) no ensino de matemática em contextos de sala de aulas multilíngues com base na pedagogia monolíngue. Os professores repudiaram as práticas monolíngues ao constatarem que as práticas translíngues transformavam e adequavam-se ao ensino nas turmas multilíngues à medida que as diferentes línguas eram

<sup>1</sup> Segundo Gibbons (2015, p.16), “scaffolding” nada mais é para além da ajuda (andaime) que os professores prestam temporariamente aos alunos para que mais tarde aprendam novas habilidades, conceitos ou níveis de sozinhos.

usadas como recursos nas aulas de matemática. Entretanto, o sucesso da sua implementação tem de ser negociado entre a experiência anterior dos professores, as práticas e as exigências linguísticas dos alunos na sala de aulas (TICHELOVEN *et al.*, 2019).

Wang (2019) constatou atitudes favoráveis dos professores chineses de mandarim e dos respectivos alunos de diferentes línguas apresentam em relação às práticas de translanguagem. Ambos as consideram como estratégias de “scaffolding”, porque as diferentes línguas dos alunos são liberalizadas e usadas para fins de negociação de significados e de conhecimento através de uma comunicação amistosa professor-aluno. Na Nova Papua Guiné, os professores de inglês língua estrangeira consideram que as práticas de translanguagem assumem vários significados em termos pedagógicos desde a facilitação de uso e de interpretação dos materiais didáticos, comunicação segura e produtiva dos alunos, elevação da atmosfera de aprendizagem na sala de aulas, apoio dos alunos na língua-alvo, formulação das perguntas pelos alunos e desafio aos professores para a aprendizagem da língua local (SAHIB *et al.*, 2020).

### 3 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo parte de uma pesquisa-ação participativa (STRINGER, 2007; MCNIFF; WHITEHEAD, 2010) desenvolvida com o objetivo de avaliar o impacto pedagógico da translanguagem e da aprendizagem transcultural como estratégias de ensino para as classes de pós-transição, visando revitalizar a participação discursiva dos alunos na sala de aulas. Com efeito, a metodologia concebida neste estudo tencionava colher dados nas aulas de ciências naturais, 4ª classe lecionadas com base na translanguagem e aprendizagem transcultural comparando com os dados das aulas lecionadas através da pedagogia monolíngue em L2. Neste estudo são analisados parte dos dados relativos às práticas de translanguagem.

#### 3.1 LOCAL E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo decorreu em quatro escolas primárias completas (EPC de Citimela, EPC de Wulombe, EPC de Ruwani e EPC de Mikhokhweni) selecionadas aleatoriamente e que ministram o ensino bilíngue nas zonas rurais da província de Inhambane. Estas escolas foram integradas em 2004 como pioneiras na fase da expansão do ensino bilíngue no país depois do sucesso da experiência desenvolvida pelo PEBIMO (1993-1997) nas províncias de Gaza e Tete. Deste estudo participaram 17 professores de ensino bilíngue; entre eles, há os que iniciaram em 2004 e os que se foram integrando ao longo dos anos subsequentes. Estes professores lecionavam em diferentes classes do ensino bilíngue. Em termos de capacitação para este ensino, os professores que iniciaram neste modelo de ensino em 2004 foram capacitados pelos técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). No entanto, os professores que se integraram nos anos subsequentes foram capacitados pelas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), pelos professores com experiência de capacitação e de lecionação no ensino bilíngue desde 2004. No entanto, alguns professores lecionavam no ensino bilíngue sem que tivessem participado em nenhuma capacitação. As capacitações versavam essencialmente sobre: currículo de ensino bilíngue; ortografia das L1 e alfabetização em L1. À medida que as classes se sucediam, os professores eram capacitados em matérias sobre uso de L1 nas classes de pós-transição, com enfoque para o método prever-rever e as orientações de separação de línguas e exposição máxima à L2 nas aulas. Nestas capacitações, os professores eram orientados a não explorar práticas de pedagogias heteroglóssicas e/ou transglóssicas, tais como: tradução, alternância de códigos, exploração da L1 nas aulas de e/em L2.

#### 3.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DOS RESULTADOS

Por questões metodológicas, os resultados da pesquisa-ação participativa são validados e/ou legitimados com base nos critérios e padrões de julgamento (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010). Neste processo, constituíram-se dois grupos validação, a destacar:

- (i) Grupo de validação interna (composto por professores internos à pesquisa provenientes da EPC de Ruwani e EPC de Citimela – que participaram nos ciclos de pesquisa-ação sobre as práticas de translanguagem e de aprendizagem transcultural);

(ii) Grupo de validação externa (constituída por professores externos à pesquisa e provenientes das EPC de Wulombe e EPC de Mikhokhweni – que foram convidados para avaliar a viabilidade das práticas de translinguagem, analisando as evidências de aulas desenvolvidas nas escolas de ação inovadora em (i)).

Ambos grupos avaliaram os resultados do estudo usando os mesmos critérios e padrões de julgamento que foram definidos em cada ciclo da pesquisa-ação participativa (STRINGER, 2007), nomeadamente: participação aberta, activa e voluntária dos alunos; nível de participação e de interação dos alunos e facilitação de ensino-aprendizagem. No entanto, o grupo de validação interna tinha experiências de participação nas práticas de planificação, observação, análise dos diferentes ciclos de pesquisa-ação diferentemente do grupo de validação externa.

### 3.3 RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram recolhidos a partir das entrevistas grupais não-estruturadas, de fichas de perguntas de validação dos resultados da pesquisa e de gravação áudio-visual (STRINGER, 2007; MCNIFF; WHITEHEAD, 2010). Para ambos grupos, concederam-se três aulas transcritas referentes à etapa inicial, intermediária e final dos ciclos de pesquisa-ação (totalizando: nove aulas diferentes), desenvolvidos nas EPC de Ruwani e EPC de Citimela (escolas de ação inovadora onde se realizaram as práticas pedagógicas de translinguagem e aprendizagem transcultural) e as respetivas aulas de controle provenientes da EPC de Mikhokhweni.

Os grupos de validação externa, além da avaliação das aulas transcritas analisadas individual e coletivamente em sessões de discussão dos grupos criados pelos professores de cada escola, assistiram aos respetivos vídeos, preencheram as fichas de perguntas de validação dos resultados da pesquisa que deviam preencher individualmente e depois participaram das sessões de entrevistas grupais não-estruturadas. Contrariamente, os grupos de validação interna, para além das aulas transcritas referentes às três etapas e das fichas de perguntas de validação dos resultados da pesquisa, participaram da entrevista grupal não-estruturada e recorreram às suas experiências práticas desenvolvidas ao longo dos diferentes ciclos de pesquisa-ação para validar os resultados da pesquisa.

A análise de dados usados neste estudo circunscreveu-se estritamente às reflexões e/ou posicionamentos dos professores nos grupos de validação interna e externa em relação à viabilidade da pedagógica da translinguagem no ensino de ciências naturais, nas classes de pós-transição a partir dos seguintes critérios e padrões de julgamento: participação aberta; ativa e voluntária dos alunos; nível de participação e de interação dos alunos e facilitação de ensino-aprendizagem e valores de evidências (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010).

Com efeito, os dados gerados pelas entrevistas grupais não estruturadas, fichas de perguntas de validação dos resultados da pesquisa, aulas transcritas e respetivos vídeos, foram transcritos e sistematizados de acordo com os critérios e padrões de julgamento definidos para a validação dos resultados da pesquisa (STRINGER, 2007). A seguir, efetuou-se a análise e interpretação dos dados (MCNIFF; WHITEHEAD, 2010), recorrendo à triangulação dos dados dos grupos de validação interna e os dos grupos de validação externa (JICK, 1979; MCNIFF; WHITEHEAD, 2010). O estudo foi desenvolvido respeitando os princípios da ética. Os sujeitos deste estudo participaram voluntariamente e sob termo de consentimento ético lido e assinado. O estudo recorreu aos pseudónimos fictícios com intuito de garantir a confidencialidade e proteger a identidade civil e física dos sujeitos, bem como das escolas envolvidas.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS MONOGLÓSSICAS EM PORTUGUÊS, L2 NAS CLASSES DE PÓS-TRANSIÇÃO

Os professores de ensino bilíngue têm experiências tanto do ensino em L1 antes da transição como do ensino em L2 nas classes de pós-transição que lhes permitem observar e refletir sobre a relação entre a língua de instrução e o impacto no ensino-aprendizagem. As reflexões e/ou posicionamentos dos professores ilustram por unanimidade que existem diferenças pedagógicas entre as classes lecionadas em L1 e as lecionadas em L2 (CHAMBO, 2016). Nas classes lecionadas em L2, os alunos encaram dificuldades para aprender em L2 proficientemente subdesenvolvida, ao passo que os professores enfrentam desafios para ensinar em L2 sem recorrer

abertamente à L1 numa situação em que ambos são vítimas da transição precoce e da pedagogia monoglóssica. O extrato (1) retrata reflexões da professora Adhozani sobre as consequências pedagógicas do ensino-aprendizagem em L2 nas classes de pós-transição.

*Extrato 1: Prof. Adhozani (EPC de Mikhokhweni)*

[...] o que eu observo lá na minha sala a interação não é assim mesmo melhor. Ali os alunos não estão muito bem livres. Eu não sei se estão com medo ou o quê mas o que eu vejo é que não participam mesmo de uma forma desejada o que vinha acontecendo por exemplo nas aulas de citshwa lá na 3ª classe porque eles já estavam totalmente livres. Agora eu acho que eles agora sentem-se um pouco inibidos por questão da língua ou questão da assistência, não sei. [...]

A professora Adhozani expôs as diferenças entre as aulas em L2 (4ª classe, pós-transição) e as aulas em L1 (1ª à 3ª, antes da transição). Conforme se constata, os alunos mostram-se acanhados e tímidos, tal que não participavam interativamente nas aulas em L2 à semelhança das evidências das classes lecionadas em L1 (CHAMBO, 2020). Nesta reflexão, a professora Adhozani propôs, ainda que em dúvida, a possibilidade de conceder uma “assistência” que possivelmente podia ser uma abordagem pedagógica específica para as classes de pós-transição que tome em consideração o fato de que os alunos são bilíngues emergentes (GARCÍA, 2009) que não se acomodam às práticas pedagógicas monolíngues em L2 com evitamento da L1. Entretanto, o professor Milisi da EPC, de Wulombe (extrato 2, abaixo), partilhou em forma de denúncia, as atitudes dos alunos da 5ª classe que desafiam contra as práticas pedagógicas em L2 e contra o professor, exigindo o uso da L1 nas aulas em L2.

*Extrato 2: Prof. Milisi (EPC de Wulombe)*

1. Prof. Milisi: Agora por exemplo nesta modalidade que estou usar agora (...), estou a sofrer
2. Investigador: Por que está a sofrer?
3. Prof. Milisi: Porque as crianças epa hi::: todo o momento, quer que a criança aprenda lá dentro usando
4. Investigador: Português
5. Prof. Cirani: Gitonga?
6. Prof. Milisi: Não não, é gitonga
7. Prof. Girisa: Gitonga
8. Investigador: *Vagulomba gitonga avo?* (eles exigem que se fale gitonga?)
9. Prof. Milisi: *Vagulomba gitonga avo* (eles exigem que se fale gitonga)
10. Prof. Cirani: I::: hu::: português na sala mesmo na 5ª é difícil a criança falar em português na aula
11. Prof. Milisi: Estou a lutar mesmo com as crianças. é preciso trabalhar i:::
12. Prof. Girisa: A comunicação da criança só é gitonga
13. Prof. Ayenda: É usando só e só português não há-de haver aquela comunicação mesmo que nós desejamos
14. Investigador: Então são duas lutas. he::: são duas guerras, guerra deles que querem gitonga e guerra do prof. que quer português
15. Prof. Cirani: Eles estão mais inclinados no gitonga
16. Prof. Girisa: E gostam crianças

As reflexões dos professores acima ilustram que o ensino em L2 sem a L1 inviabiliza a participação, a comunicação e a aprendizagem dos alunos. Contudo, as orientações emanadas para as classes de pós-transição obrigam que o ensino-aprendizagem seja maioritariamente em L2 e, se necessário, pode-se explorar a L1 a título de meio auxiliar no ensino em L2 para explicar conceitos difíceis em matemática e ciências naturais e avaliar a aula (INDE/MINED, 2003). Estas orientações limitam a atuação dos professores que cumprem cegamente as práticas pedagógicas monolíngues centradas na exposição máxima à L2, fronteiras entre as línguas e o princípio de separação de línguas no ensino (JACOBSON, 1990) e bloqueiam a promoção de espaços de atuação da L1 e da L2 através de pedagogia hetero/transglóssica, como é o caso da translíngua. Diante deste cenário, alguns professores decidem infringir a orientação de uso das línguas acima exposta, explorando a L1 nas aulas reservadas à L2 através de alternância de códigos como forma de superar as dificuldades impostas pela L2, e outros ainda promovem a orientação monolíngue sem o uso da L1, visando preparar os alunos para o exame nacional em L2 no fim da 5ª classe (CHIMBUTANE, 2015).

Sob o ponto de vista de qualidade do ensino-aprendizagem, nota-se que o ensino em L2 está centrado nos professores, nos métodos passivos (exposição) e nas estratégias de “safetalk”<sup>2</sup> (CHICK, 1996; CHAMBO, 2020). O extrato 3 retrata a reflexão do professor Vinichi que considera a L2 como uma barreira que inviabiliza a qualidade de aprendizagem dos alunos.

*Extrato 3: Prof. Vinichi (EPC de Mikhokhweni)*

1. Prof. Vinichi: *kusukela tresera nawugondzili hi citshwa se uta laha ka kwarta utekela kuteka* (a partir da terceira vens ensinando os alunos em citshwa mas quando transitam para a quarta classe, colocas uma) barreira *uveka* ((risos)) *uku laha* (e dizes ao aluno) já é para *hitlula laha* (saltares aqui), *van'wanyani vatlula van'wanyani vatiba kalahaya ka* (alguns alunos vão saltar, outros vão-se embater naquela) barreira *liya* (ali), *aheee* (estás a entender) ((risos)) *van'wanyani vatlula vayawa ni madzolo* ((risos)) (outros ainda saltarão mas cairão de joelhos) ((risos)) já *wawo mhaka ya kona?* (estás a ver o problema?). *Kwalava ka* (Aquela mesma) barreira *ya kona nakuhi liya ya cigodho* (é um troco) ((risos)) (...) os vídeos já dizem quase tudo. (...) este último, mostra que há problemas de comunicação entre o professor e os alunos. Há uma barreira que é causada pela língua. (...) eheee... então o professor aí falava sozinho e chegava às conclusões sozinho e prontos ((risos))
2. Prof. Andhozani: *atiwotisa atlhela atihlamula* (você pergunta-se e responde-se)
3. Prof. Vinichi: *atlhela atihlamula* (e depois responde-se), então *orindzela kuyiba simbi basi* ((risos)) (fica a espera que o sino toque) (...) *atahuma aya* (para sair para o) recreio ((risos)) (...) *basi atawulawula aku* (e retorna à sala de aulas para a dizer aos alunos) até amanhã.

Ainda que num discurso cômico, a reflexão do professor Vinichi situa a L2 como um tronco abismal que, obrigatoriamente, os alunos devem saltar caso queiram progredir academicamente nas classes subsequentes. No entanto, nenhum aluno está habilitado a saltá-lo: uns saltam com sucesso, outros embatem-se contra o tronco e outros saltam-no, mas caem perigosamente com os joelhos. Nestas condições, muitos alunos veem-se, dolorosamente, inibidos de aprender com base na L2 tanto pela baixa proficiência linguística e acadêmica nesta língua como pelas estratégias de ensino usadas pelos professores “você pergunta-se e responde-se”, esperando que o sino toque para dispensá-los, dizendo “até amanhã”. Esta reflexão mostra que, na realidade, o rendimento pedagógico dos alunos é afetado pela transição e sobretudo, pelas pedagogias monolíngues que se assumem nas classes de pós-transição (CUMMINS, 2007). Elas são, em si, um entrave, um tronco abismal que os alunos não conseguem saltar e ainda que o saltem, expõem-se às inúmeras dificuldades para dominar a L2.

#### 4.2 TRANSLINGUAGEM: “TRADUZIR O PENSAMENTO EM LÍNGUA LOCAL PARA O PORTUGUÊS E INTERPRETAR ESTE CONHECIMENTO DE PORTUGUÊS PARA A LÍNGUA LOCAL”

No início deste estudo, os professores referiram que usavam a L1 nas aulas em L2 nas classes de pós-transição, tal como preconiza a translíngua. Por esta razão, não a consideravam como uma pedagogia inovadora. Contudo, durante a observação das aulas constatou-se que as práticas pedagógicas dos professores exploravam a L2 e a L1 com base na pedagogia monoglósica (exposição máxima à L2 e separação de línguas), tanto que os alunos apenas usavam a L1 sob elicitación do/a professor/a diferentemente do uso das línguas como um único repertório linguístico (GARCÍA, 2009). O extrato (4) elucida a visão exposta pela professora Lambani (EPC de Ruwani) em relação ao que a proposta pedagógica de translíngua representa para os alunos.

*Extrato 4: Prof. Lambani (EPC de Ruwani)*

(...) só indo para os vídeos *zvikomba ku acin'wanana cihatla citsaka hi citshwa* (constatar-se-á que a/o aluna/o fica mais esperta/o e aberta/o em citshwa), *akama wowulawula cilungu co i:::* ((gesticula a cabeça cabisbaixa)) (quando você usa o português ela/e fica cabisbaixa), *loko uwulawula hi citshwa calulama* ((gesticulou a ação de erguer a cabeça)) (mas quando

<sup>2</sup> Este termo surge no estudo sobre o discurso em sala de aula observado por Chick (1996) nas escolas negras de Kwazulu, na África de Sul. Chick (1996) constatara que os professores e os alunos recorriam às estratégias passivas de interação na aula caracterizadas pelo coro propositado pelos professores, variação da tonalidade, repetição de respostas, terminação de frases e/ou palavras entre outras, com o objetivo de camuflar a compreensão e o desenvolvimento da aula e, desta forma, salvaguardar a aplicação de possíveis represálias que o regime de apartheid aplicava aos alunos e aos professores no sistema educativo.

falas em citshwa ela/e ergue a cabeça), *ciwuya laha ka kunene* (e fala abertamente). (...) *já hi cilungu basi e:: tawuya* (em português só e:: é muito difícil). *Utlela nawena utisintira kambe uku* “Ah::: *ndzokala kuwulawula zvona? Zvomahisa kuyini? Wazviwo?* (Chego ao ponto de sentir-me mal e até questionar-me “Ah::: será que não estou a falar corretamente? O que se passa comigo? Estás a ver?). Já, acho que é vantajoso.

O gesto “baixar a cabeça” está relacionado com a reação dos alunos contra as práticas monolíngues em L2, ao passo que “erguer a cabeça” simboliza a predisposição dos alunos para participar nas aulas quando os professores activam as práticas hetero/transglóssicas através da exploração da L1 nas aulas em L2. Na ótica da professora Lambani, as práticas monolíngues desmotivam a participação dos alunos de tal forma que se pode questionar até que ponto o discurso do/a professor/a é relevante nas aulas. Este extrato ressalta a percepção de que os alunos contradizem a transição precoce no ensino bilíngue, opõem-se à política linguística e educacional assimilacionista e homogeneizante através de atitudes que, a olho nu, exigem a exploração pedagógica heteroglóssica nas aulas de pós-transição. As vantagens deste tipo de práticas vão desde a compreensão dos conteúdos, o desenvolvimento de ambas línguas com enfoque para a L2 e do bilinguismo e ainda, habilitar os alunos à L2 e aos conteúdos académicos (BAKER, 2001). A intervenção do professor Azumbani no extrato 5 reafirma que as práticas pedagógicas de translinguagem constroem um ambiente de “scaffolding” nas aulas.

*Extrato 5: Prof. Azumbani (EPC de Citimela)*

Agora, quando começamos já com esta liberdade de ter que transmitir nas duas línguas, a criança já se sentia acomodada (...) aliás, a criança do jeito que fazia era transformar o conhecimento que já tem em cicopi o mesmo só e só para português. (...) esta abertura de espaços de traduzir, usar português – copi de forma planificada, claro, então isto vem catapultar de certa maneira o que as crianças dizem ahhh... afinal isto é isto, isto é isto traduzir o pensamento em língua local para o português e interpretar este conhecimento de português para a língua local. Então, isto incentiva também a sua participação porque as crianças ficam murchas por causa da língua. Isso é uma coisa que eu vivi quando dei aquelas aulas em português...

Analisando o extrato acima nota-se que o “scaffolding” surge como consequência da promoção das práticas pedagógicas hetero/transglóssicas a partir das quais os alunos se sentem livres para pensar em ambas línguas, e por conseguinte, motivam-se para participar activamente na aula. A valência da translinguagem como evidência de manifestação da pedagogia de “scaffolding” observa-se quando a concetualização dos conteúdos constrói-se com base na complementaridade entre as línguas como um único recurso pedagógico e quando os alunos têm a oportunidade de “traduzir o pensamento em língua local para o português e interpretar este conhecimento de português para a língua local”. Nesta ótica, alguns professores da avaliação externa consideravam a translinguagem como uma pedagogia transformadora do ensino-aprendizagem. A título de exemplo, o extrato 6 ilustra o posicionamento do professor Vinichi que, após avaliar as aulas transcritas e os respetivos vídeos, concluiu que a translinguagem permitia a participação activa dos alunos na construção do conhecimento.

*Extrato 6: Vinichi (EPC de Mikhokhweni)*

De acordo com o texto que eu li na transcrição pude ver de que de facto os alunos participam abertamente e são ativos. O nível de interação é de facto satisfatório (...) os alunos de facto abrem-se, falam, participam, constroem ideias porque muitas das vezes o que é difícil é tirar um pensamento numa língua em que você não domina, é difícil desenvolver um pensamento. Então é numa língua que tu falas que é fácil manipular a própria língua, escapar-se de algumas coisas. (...) talvez haja uma necessidade de dizer abertamente que “nesta aula aqui vocês estão livre de falar qualquer língua, aqui não há, não tenham problemas” para as crianças sentirem-se livres e participar.

A análise do extrato acima mostra que mais do que a translinguagem como pedagogia de ensino, os alunos têm a L1 como o recurso a partir do qual desenvolvem o conhecimento e a L2 (BAKER, 2001; GARCÍA; WEI, 2014). Uma das evidências é a participação dos alunos nas aulas, que é dinamizada pela liberalização das línguas que, conforme o professor Vinichi, incentiva aos alunos a sentirem-se livres para expor as suas ideias e/ou conhecimentos na aula usando a língua que lhes convier.

#### 4.3 TRANSLINGUAGEM: CRÍTICAS A PARTIR DA VISÃO MONOGLÓSSICA

As práticas de translíngua suscitaram críticas e questionamentos por parte dos professores subdivididas em três categorias: (i) translíngua e o exame nacional em L2; (ii) impacto negativo do uso da L1 nas aulas em e de L2 e (iii) significado das construções discursivas translíngues. Na ótica dos professores, as práticas de translíngua inviabilizam a exposição máxima à L2. Assim, a promoção de duas línguas como um único repertório linguístico na sala de aula não “prepararia os alunos” para dominar a L2, os conteúdos académicos e superar o exame nacional conforme revelam as questões patentes no extrato 7, abaixo.

*Extrato 7: Prof. Milisi (EPC de Wulombe)*

Usando esta modalidade que estamos a analisar, arranca 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> está usando gitonga – português, gitonga – português, será que esta criança está na altura de dominar a língua portuguesa até o fim do II ciclo? (...) a mesma criança será possível enfrentar o mesmo exame de monolíngua esta criança?

O currículo do ensino primário submete os alunos do ensino monolíngua e bilingue à realização do exame nacional em português no fim da 5<sup>a</sup> classe. Por esta razão, os professores do ensino bilingue têm apenas duas classes (4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>) para elevar a proficiência linguística e académica dos alunos em L2 e ensiná-los conteúdos académicamente exigentes (ciências e matemática). Diante deste desafio, os professores preferem aplicar a pedagogia monoglóssica (exposição máxima à L2, evitamento da L1 e separação de línguas), visando assegurar o desenvolvimento linguístico e académico dos alunos em L2, preparando-os para aprovar o exame nacional em L2. Neste diapasão, as práticas pedagógicas da translíngua são tidas como fatores que deformam (JACOBSON, 1990; COOK, 2001) os alunos a não aprender exclusivamente em L2, isto é, se a L1 for liberalizada nas aulas nas classes de pós-transição sem a separação de línguas, os alunos não desenvolverão a L2 mas sim a L1. É com base nesta visão de pedagogia monoglóssica que a professora Andhozani prefere usar o método prever-rever (um método de separação de línguas recomendado para as classes de pós-transição (INDE/MINED, 2003)) ao invés das práticas de translíngua, conforme ilustra o extrato 8.

*Extrato 8: Prof. Andhozani (EPC de Mikhokhweni)*

Para *mina yoleyo ya* (mim, este método) prever-rever *yinene hiku loko utinyiketela kwaleniya ka citshwa basi* (é ótimo porque se promover cada vez mais o citshwa) ou muita das vezes *hiya kwaleniya, kutaku kutlela kwatsi a n'wanana alemala kwaleniya*. Já *leyi ya* (estar-se-ia a deformar a criança. Já, na minha opinião, considero o método) prever-rever *hi mawonela ya mina ndziwayiwona kwatsi yinene* (em minha opinião, como o mais adequado).

No seguimento desta análise, a professora Girani considera que o uso da L1 nas classes antes da transição para além de “deformar” os alunos, “desatualiza” os professores. Diante desta constatação, a professora Girani propõe que as práticas de translíngua iniciem a partir da 1<sup>a</sup> classe e não nas classes de pós-transição pois, desta maneira, evitar-se-ia a “deformação e desatualização” de que são vítimas os alunos e os professores nas classes antes da transição segundo aponta o extrato 9.

*Extrato 9: Prof. Girani (EPC de Mikhokhweni)*

(...) *wena mugondzisi wa kona loko wotinyiketela hi ntamu nguvhu seno ka citshwa seno, wathela utshama* (se o próprio professor centrar-se mais na promoção exagerada do citshwa, corre o risco de ficar) deformado. Já *loko utana uyivanyana seno ka cilungu seno utachelanyana* (se puder roubar um pouco a língua portuguesa e usar razoavelmente), fazer aquela mistura você também como pessoa não fica muito desatualizado. Sim porque a bilingue *loko hingayiwoni kwatsi* (se prestares mais atenção), de 1<sup>a</sup> até a 3<sup>a</sup> apesar de que eu ainda não tenho *yadefomara nyana kutsongwana phela* (deforma de alguma forma).

Analisando criticamente os extratos 8 e 9 observa-se que ambas professoras veem a importância da L1 no ensino-aprendizagem mas numa perspectiva monoglóssica. Enquanto a professora Andhozani prefere o método de prever-rever a favor da L2, a professora Girani propõe o uso da L2 nas classes reservadas à L1. Estas visões procuram, em comum, obstruir o valor pedagógico da L1 tanto nas classes antes da transição como nas classes de pós-transição.

O questionamento sobre a relação entre as práticas de translanguagem e o exame, levantado pelos professores, foi comentado pela professora Ayenda (extrato 10, abaixo) após analisar e avaliar crítica e objetivamente as evidências do estudo nas sessões de validação externa.

*Extrato 10: Prof. Ayenda (EPC de Wulombe)*

Mas do meu lado eu penso que a criança estará habilitada a falar português, afinal de contas nós não estamos para deixar o português de lado. Nós vamos continuar a dar o português mas vamos misturar as duas línguas no sentido de a criança perceber as coisas na sua língua e ao mesmo tempo traduzir para o português. (...) penso que o exame poderá também enfrentar. Talvez o que eu vejo poderia a criança ter algumas dificuldades de interpretar porque ai no exame nem sempre o professor estará sempre para explicar nas duas línguas é onde poderá ter algumas dificuldades mas uma criança bem preparada na 3ª, 4ª e 5ª classe ou desde a 1ª acho que pode enfrentar o exame na língua portuguesa.

A tese da professora Ayenda entende que a translanguagem, por si, irá preparar os alunos durante três classes e melhor ainda se for desde o início das classes iniciais tal que estariam academicamente munidos de competências e habilidades para realizar o exame em L2. Nestes termos, os alunos compreenderiam os conteúdos em ambas línguas ao ponto de realizarem o exame com mais segurança do que os alunos que aprendem com base nas práticas monolíngues em L2.

Na sequência da validação externa, os professores contestaram contra as práticas discursivas translíngues nas aulas. Na visão destes professores, as práticas discursivas translíngues não seriam adequadas para a sala de aulas, conforme ilustra o extrato 11.

*Extrato 11: Prof. Giwuti (EPC de Mikhokhwani)*

1. Prof. Giwuti: *mina kama ndzinga, go gondza a* (quando eu lia o) texto *andzizvikumangi kwatsi hiku* (não entendia muito bem) ora vinha citshwa ora português, citshwa e português. Agora eu queria saber bem bem bem a maneira de dar aulas é esta de logo na sala de aulas juntarmos as mesmas línguas?
2. Invest.: Sim, é essa aí a ideia principal.
3. Prof. Giwuti: é de usar as duas línguas?
4. Invest.: Trabalharmos para ver se é viável *kutirisa timbiri* (usar duas línguas) ou mantemos o modelo (...) de usar só e só português (...) os professores que estão a dar 4ª classe bilíngue, a orientação é de que tem de se usar apenas o português, *kutsongwani citshwa* (e um pouco de citshwa)
5. Prof. Giwuti: no caso de não perceber.

A professora Giwuti não concordava com o uso dos discursos translíngues na sala de aulas “Agora eu queria saber bem bem bem a maneira de dar aulas é esta de logo na sala de aulas juntarmos as mesmas línguas?” tal que apesar da confirmação do investigador em (2), a professora discordou “é de usar as duas línguas?” e expôs as circunstâncias em que a L1 é usada nas aulas “no caso de não perceber”. O posicionamento do professor Vinichi, no extrato 12, corrobora com o estranhamento da professora Giwuti. Este sugere que as frases sejam enunciadas numa única língua e que haja barreiras e/ou balizas entre as línguas ao nível discursivo.

*Extrato 12: Prof. Vinichi (EPC de Mikhokhwani)*

Isto é uma pesquisa, o que eu pude perceber é que os professores precisarão de uma capacitação, porque começava uma frase em português em que não termina uma frase em português depois vai meter uma palavra em copi numa única construção. Começou em português. É um discurso que começa em português mas vai terminar numa outra língua. Não é um discurso completo. Então a sugestão é que quando se começa um enunciado em língua portuguesa que se termine em língua portuguesa. Mas bem é difícil numa interação com os alunos ahhh... Então o que queria dizer é que a mistura sim mas é preciso algumas barreiras. Se começou em citshwa pelo menos terminar em citshwa a frase completa. É sugestão. Colocar umas pequenas balizas só que é difícil numa interação.

A análise dos extratos 11 e 12 revela que os professores recorriam às suas experiências pedagógicas monolíngues em L2 à pedagogia de separação de línguas para avaliar evidências de práticas discursivas translíngues. Os professores propunham que os discursos bilíngues fossem demarcados através de fronteiras de enunciação de uma língua de cada vez, isto é, um enunciado em L2 e/ou

enunciado em L1 e nunca enunciados translíngues. Entretanto, é com recurso neste género de discurso de sala de aulas que se construía a aprendizagem de ciências naturais.

## 5 DISCUSSÃO

Este estudo analisou as reflexões e/ou posicionamentos dos professores sobre a pedagogia de translinguagem no ensino de ciências naturais referente à 4ª classe do programa de ensino bilíngue vigente em Moçambique. Os professores envolvidos neste estudo tinham experiências de práticas pedagógicas monoglóssicas a partir das quais desenvolviam as aulas no ensino bilíngue e desconheciam as práticas pedagógicas hetero/transglóssicas. Entretanto, os professores não se conformavam com o ensino em L2 nas classes de pós-transição porque os alunos não possuíam a proficiência linguística e académica em L2 que os possibilitasse participar discursivamente na construção da aprendizagem à semelhança das classes antes da transição lecionadas em L1.

As reflexões e/ou posicionamentos dos professores em relação aos resultados e/ou evidências das práticas pedagógicas de translinguagem em comparação com as práticas pedagógicas monoglóssicas são, por um lado, convergentes e, por outro lado, divergentes dentro dos mesmos critérios e padrões de julgamento. Em relação às reflexões e/ou posicionamentos convergentes, o estudo constatou que, em geral, todos os professores que participaram nos ciclos de pesquisa-ação sobre as práticas pedagógicas de translinguagem nas escolas de ação inovadora teceram posicionamentos favoráveis em relação à viabilidade destas para as classes de pós-transição (DEROO; PONZIO, 2019; MENKEN; SÁNCHEZ, 2019; HOLDWAY; HITCHCOCK, 2018). Entretanto, os professores da validação externa (EPC de Mikhokhweni) apresentaram posicionamentos favoráveis mas, ao mesmo tempo, críticos, céticos e receosos relativamente ao valor pedagógico da translinguagem nas classes de pós-transição. Conforme os seus posicionamentos, concordavam com o fluxo de línguas nas classes de pós-transição, no entanto, discordavam que as respetivas práticas pedagógicas fossem baseadas na liberalização e no uso indiscriminado das línguas como repertórios linguísticos na sala de aulas (MWANZA, 2017). Nestes termos, os professores admitiam a possibilidade de se usar a translinguagem desde que obedecesse à pedagogia monoglóssica (princípio de separação de línguas, exposição máxima da L2 sem a L1 e/ou com a compartimentalização das línguas na sala de aulas (p.e. enunciados discursivos)). Em outras palavras, os professores da validação externa valorizavam a L1 como um recurso pedagógico imprescindível para auxiliar o ensino em L2 nas classes de pós-transição, mas não a valorizavam como parte do repertório linguístico a ser promovido paralelamente com a L2 (BARROS *et al.*, 2020). Este posicionamento confirma a visão monoglóssica dos professores da validação externa, que pressupõe que o uso liberalizado da L1 nas aulas em L2 através das práticas de translinguagem concorreria para reduzir o espaço e o tempo reservados para L2, assim como condicionar a aprendizagem dos conteúdos em L2 (JACOBSON, 1990; COOK, 2001), a língua do exame no fim da 5ª classe. Como se pode depreender, os professores da validação externa estão mais confiantes em relação à visão pedagógica monoglóssica, ao passo que os professores da validação interna valorizam a visão pedagógica de translinguagem como a que melhor se ajusta aos baixos de proficiência linguística e académica dos alunos em L2 e às exigências académicas das classes de pós-transição (MENKEN; SÁNCHEZ, 2019).

A análise crítica sobre as reflexões e/ou os posicionamentos dos professores constata evidências sólidas de quão as políticas e as ideologias monoglóssicas subjacentes ao ensino bilíngue manifestam-se nas práticas pedagógicas. A avaliação objetiva do papel das línguas nas classes antes e pós-transição elucida que o objetivo do ensino bilíngue é garantir que os alunos aprendam a L2 e em L2 a partir de habilidades da L1. Neste sentido, as visões dos professores ainda que vislumbrem as vantagens pedagógicas das práticas de translinguagem na sala de aulas, ainda manifestam algumas dúvidas sobre quão podem promover a L2, garantir a aprendizagem dos conteúdos e habilitar os alunos para aprovar no exame em L2. Sabe-se que as capacitações que se organizam para os professores lecionarem nas classes de pós-transição continuam a priorizar as ideologias e políticas linguísticas e educacionais monoglóssicas instituídas pelas orientações pedagógicas que assumem a L2 como língua de prestígio em relação à L1. Por esta razão, ainda que os professores constatem dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos em L2, seguem escrupulosamente as orientações pedagógicas monoglóssicas orientadas, outros recorrem a L1 de forma voluntária e a risco próprio (desrespeitando a orientação monoglóssica) para minimizar as dificuldades de aprendizagem associadas à L2 não dominada pelos alunos (CHIMBUTANE, 2015).

A transição das práticas pedagógicas monoglóssicas para as práticas pedagógicas de translinguagem requer a capacitação e/ou formação pedagógica dos professores, isto é, a negociação entre as práticas anteriores dos professores e as novas práticas hetero/transglóssicas (TICHELOVEN *et al.*, 2019). Os professores que experienciaram as práticas pedagógicas de translinguagem constataram que estas superavam as dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos em L2, e acima de tudo, as práticas pedagógicas monoglóssicas (HOLDWAY; HITCHCOCK, 2018; PROBYN, 2019). Este facto demonstra que a pedagogia de translinguagem é viável para as classes de pós-transição mas, tem de desafiar as ideologias e políticas linguísticas e educacionais subjacentes ao ensino bilíngue (YUVAYAPAN, 2019), enfrentar a visão pedagógica e monoglóssica consolidada entre os professores do ensino bilíngue bem como formar os professores sobre o espaço da pedagogia de translinguagem nos contextos em que o ensino é bi/multilíngue.

## 6 CONCLUSÕES

A pedagogia de translinguagem apresenta-se como uma perspectiva linguística e pedagógica revolucionária no século XXI sobretudo nos contextos multilíngues em que as políticas linguísticas e educacionais valorizam as línguas dominantes (geralmente, L2) em detrimento das línguas minoritárias (L1). Durante séculos o ensino nos contextos multilíngues é desenvolvido com base em pedagogias monoglóssicas que valorizam a L2 com o objetivo de promover a homogeneização linguística. Com o advento da translinguagem, têm surgindo vários estudos promissores que procuram estudar diferentes aspetos relacionados com ensino-aprendizagem de línguas e de conteúdos disciplinares em diferentes subsistemas e currículos tradicionalmente desenvolvidos com base nas pedagogias monoglóssicas.

O propósito deste estudo circunscrevia-se em analisar as reflexões e/ou posicionamentos dos professores do ensino bilíngue em Moçambique em relação às práticas pedagógicas de translinguagem aplicadas nas classes de pós-transição lecionadas com base nas pedagogias monoglóssicas. A pedagogia de translinguagem rompe a hegemonia da pedagogia monoglóssica que prescreve um ensino baseado na exposição máxima à L2, separação de línguas e evitamento da L1 no ensino-aprendizagem (DEROO; PONZIO, 2019). Esta visão pedagógica não é adequada para os contextos multilíngues muito menos nas situações dos alunos bilíngues emergentes em processo de desenvolvimento do bilinguismo (GARCÍA; WEI, 2014) nos programas de educação bilíngue. Neste sentido, a pedagogia de translinguagem reactiva o valor pedagógico das línguas como repertórios interdependentes que facilitam a construção dos significados no ensino-aprendizagem, resgata o valor pedagógico da L1 e adverte que nenhum ensino pode garantir o desenvolvimento académico dos alunos sem que a L1 e a L2 sejam consideradas como um único repertório linguístico, discursivo e pedagógico no ensino-aprendizagem nos contextos multilíngues ou de minorias linguísticas.

As evidências deste estudo ilustram que as reflexões e/ou posicionamentos dos professores do ensino bilíngue em relação às práticas pedagógicas de translinguagem nas classes de pós-transição tendem a ser influenciados pela pedagogia monoglóssica vigente nas orientações e práticas pedagógicas instituídas pelo MINED/INDE (2003) bem como pela política assimilacionista que se manifesta através da transição de ensino em L1 para L2 na 4ª classe e do prestígio pedagógico reservado à L2. Por estas razões, ainda que as práticas de translinguagem sejam pedagogicamente flexíveis e funcionais, os professores do ensino bilíngue envolvidos neste estudo as encaram com algum ceticismo sobretudo quando constatarem que estas anulam a hegemonia pedagógica da L2 através da visualização e do uso L1 nas classes de pós-transição reservadas ao ensino em L2. Este ceticismo tende a tornar-se mais acentuado quando os professores constatarem que os espaços da L2, uma língua não dominada pelos alunos, são partilhados entre esta e a L1. Contudo, o ceticismo dos professores tende a amainar ligeiramente quando estes constatarem evidências que comprovam que as práticas pedagógicas de translinguagem garantem a aprendizagem progressiva e qualitativamente da L2 e dos conteúdos académicos pelos alunos nas classes de pós-transição.

Em jeito de conclusão, este estudo ressalva que, pese embora a pedagogia de translinguagem seja pedagogicamente dinâmica, flexível e adequada para o ensino das classes pós-transição em Moçambique, as reflexões e/ou os posicionamentos dos professores tendem a encará-la numa perspectiva monoglóssica. A mudança desta perspectiva só é possível se os professores observarem as evidências de qualidade da aprendizagem da L2 e dos conteúdos como impacto de uso das práticas pedagógicas translingues nas aulas.

## REFERÊNCIAS

- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3<sup>rd</sup> edition. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BARROS, S. *et al.* Challenging monolingual ways of looking at multilingualism: insights for curriculum development in teacher preparation. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 20, n. 4, p. 239-254, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2020.1753196?journalCode=hlie20>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, v. 2, n. 2011, p.1-28, 2011. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239331.1/html>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- CHAMBO, G. Desafios discursivos em Português como meio de instrução nas aulas de Ciências Naturais em Moçambique. *Calidoscópio*, v. 18, n. 3, p. 547-569, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.183.04/pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- CHAMBO, G. Pedagogia de pressão e insistência linguística em L2, meio de instrução: o silêncio, sussurro e a voz baixa dos alunos de educação bilingue em Moçambique. In: RAMALLO, F. (ed.). *Documentos de trabalho en ciencias de linguaxe (DTCL)*. Vigo: GRADES, 2016. p. 71-126.
- CHARAMBA, E. Translanguaging in a multilingual class: a study of the relation between students' languages and epistemological access in science. *International Journal of Science Education*. v. 42, n. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2020.1783019?journalCode=tsed20>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- CHICK, K. Safe-talk: collusion in apartheid education. In: COLEMAN, Hywel. (ed.). *Society and the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 21-39.
- CHIMBUTANE, F. O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de Ensino Bilingue em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, v. 1, n. 1, p. 7-23, 2015. Disponível em: <http://www.revistacientifica.uem.mz/revista/index.php/lcs/article/view/38/38>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- COOK, V. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, v. 53, n. 3, p. 403-423, 2001.
- CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *Modern Languages Journal*, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>. Acesso: 29 jan. 2022.
- CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Applique*, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.
- DEROO, M.; PONZIO, C. Confronting ideologies: a discourse analysis of in-service teachers' translanguaging stance through an ecological lens. *Bilingual Journal Research*, v. 42, i. 2, p. 214-231, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2019.1589604?journalCode=ubjr20>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- FLORES, N.; BEARDSMORE, H. B. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (ed.). *Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden: Wiley-Blackwell, 2015. p. 205-222.

- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan. 2014.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*. Oxford: Wiley/Blackwell. 2009.
- GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*, 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth: Heinemann, 2015.
- GRENNER, C.; JÖNSSON, N. H. *Teachers' perceptions of the use of translanguaging within English education in grades 4 – 6*. 2020. Project. Kultur-Språk-Medier, Malmö Universitet. 2020.
- HEUGH, K. Theory and practice – language education models in Africa: research, design, decision-making and outcomes. OUANE, A.; GLANZ, C. (ed.). *Optimising learning, education and publishing in Africa: the language factor*. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa. UIL/ADEA, 2011. p. 105-155.
- HOLDWAY, J.; HITCHCOCK, C. Exploring ideological becoming in professional development for teachers of multilingual learners: perspectives on translanguaging in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. v. 75, p. 60-70, 2018. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/202738/>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- INDE/MINED. *Programa de ensino básico - I Ciclo (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Classes)*. Maputo: INDE/MINED, 2003.
- JACOBSON, R.; FALTIS, C. Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. (ed.). *Language distribution issues in bilingual schooling*. Bristol: Multilingual Matters, 1990. p. 3-17.
- JICK, T. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, p. 602-611, 1979.
- MAKALELA, L. Breaking African language boundaries: student teachers' reflections on translanguaging practices. *Language Matters*, v. 46, n. 2, p. 275-292, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10228195.2014.986664>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- MASHINJA, B.; MWANZA, D. The efficacy of translanguaging as pedagogical practice in selected Namibian multilingual primary classrooms. *Multilingual Margins*. v. 7, n. 3, p. 49-68. 2020. Disponível em: <https://multimargins.ac.za/index.php/mm/article/view/208>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- MAZRUI, A. The English language in African education: dependency and decolonization. In: TOLLEFSON, J. (ed.). *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 267-283.
- MCNIFF, J.; WHITEHEAD, J. *You and your action research project*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Routledge, 2010.
- MENKEN, K.; SÁNCHEZ, M. T. Translanguaging in English-only schools: from pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. *Tesol Quarterly*, v. 0, n. 0, p. 1-27. 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.513>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- MINEDH. *Estratégia de expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo: MINEDH, 2019.
- MWANZA, D. S. Implications of teachers' attitudes towards unofficial languages on English language teaching in multilingual Zambia. *Zambian Journal of Language Studies*. v. 1, i. 1, p. 101-124, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332230722\\_Implications\\_of\\_Teachers%27\\_Attitudes\\_towards\\_Unofficial\\_languages\\_on\\_English\\_Language\\_Teaching\\_in\\_Multilingual\\_Zambia](https://www.researchgate.net/publication/332230722_Implications_of_Teachers%27_Attitudes_towards_Unofficial_languages_on_English_Language_Teaching_in_Multilingual_Zambia). Acesso: 29 jan. 2022.

NYIMBILI, F.; MWANZA, D. S. Translanguaging challenges faced by teachers and learners in first grade multilingual literacy classrooms in Zambia. *International Journal on Studies in English Language and Literature*. v. 9, i. 3, p. 20-31, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350588796\\_Translanguaging\\_Challenges\\_faced\\_by\\_Teachers\\_and\\_Learners\\_in\\_First\\_Grade\\_Multilingual\\_Literacy\\_Classrooms\\_in\\_Zambia](https://www.researchgate.net/publication/350588796_Translanguaging_Challenges_faced_by_Teachers_and_Learners_in_First_Grade_Multilingual_Literacy_Classrooms_in_Zambia). Acesso: 29 jan. 2022.

OMIDIRE, M. F.; AYOB, S. The utilization of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua*. v. 41, n. 1, p. 105-129. 2022. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2020-0072/html>. Acesso: 29 jan. 2022.

PROBYN, Margie. Pedagogical translanguaging and the construction of science knowledge in a multilingual South African classroom: challenging monoglossic/post-colonial orthodoxies. *Classroom Discourse*. v. 10, n. 3-4, p. 216-236, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19463014.2019.1628792?journalCode=rcti20>. Acesso: 29 jan. 2022.

SAHIB, R. *et al.* West Papuan teachers' perceptions on translanguaging practices in EFL classroom interaction. *ELT-Lectura: Studies and Perspectives in English Language Teaching*. v. 7, n. 2, p. 73-84. 2020. Disponível em: <https://journal.unilak.ac.id/index.php/ELT-Lectura/article/view/4205>. Acesso em: 26 jan. 2022.

STRINGER, E. *Action research*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage Publications, 2007.

TERRA, S. E. Bilingual education in Mozambique: a case-study educational policy, teacher beliefs, and implemented practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. v. 24, n. 1, p. 1-15. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2018.1441803>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TICHELOVEN, A. *et al.* Translanguaging challenges in multilingual classroom: scholar, teacher, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*. v. 18, n. 3, p. 491-514. 2019. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2019.1686002?journalCode=rmjm20#:~:text=Overall%2C%20seven%20distinct%20pedagogical%20challenges.%3B%20and%20\(7\)%20Confusion..](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2019.1686002?journalCode=rmjm20#:~:text=Overall%2C%20seven%20distinct%20pedagogical%20challenges.%3B%20and%20(7)%20Confusion..) Acesso em: 26 jan. 2022.

WANG, D. Translanguaging in Chinese foreign language classrooms students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. v. 22, i. 2, p. 138-149, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2016.1231773?journalCode=rbeb20>. Acesso em: 26 jan. 2022.

YUVAYAPAN, F. Translanguaging in EFL classrooms: teachers' perceptions and practices. *Journal of Languages and Linguistic Studies*. v. 15, n. 2, p. 678-694, 2019. Disponível em: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1312#:~:text=The%20results%20showed%20that%20EFL.and%20parents%20of%20their%20students>. Acesso em: 26 jan. 2022.



Recebido em 26/04/2021. Aceito em 25/11/2021.

# ENSINO E APRENDIZAGEM *ONLINE* NO ZIMBABWE: ALGUMAS OPINIÕES E CRENÇAS

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE *ONLINE* EN ZIMBABWE: ALGUNAS OPINIONES E CRENÇAS

ONLINE TEACHING AND LEARNING IN ZIMBABWE: SOME OPINIONS AND BELIEVES

**Diocleciano Nhatuve\***

Universidade do Zimbabwe | Universidade Eduardo Mondlane

**Moisés Mafuiane\*\***

Seminário Bíblico e Teológico de Maputo

**RESUMO:** Neste artigo discutimos as opiniões, percepções e sugestões de um grupo de estudantes universitários zimbabueanos e seus pais/encarregados sobre o ensino-aprendizagem *online*, com o objetivo geral de entender até que ponto as suas mundividências (des)favorecem esta modalidade de ensino. O estudo ancora-se nos princípios teóricos da aprendizagem *online* e numa metodologia mista. Os resultados revelam a superioridade percentual das percepções e sugestões adversas aos princípios e ao processo de ensino-aprendizagem *online*. No entanto, embora pouco representativos, registram-se igualmente ideias e sugestões favoráveis que não devem ser ignoradas. Neste sentido, argumentamos a favor da mudança de atitude negativa e da adaptação às novas formas de aprendizagem. As instituições de ensino, ao conceberem e implementarem projetos de ensino-aprendizagem *online*, devem incluir atividades de consciencialização do tecido social sobre a relevância desta modalidade de educação.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino-aprendizagem *online*. Estudantes universitários e seus pais. Opiniões, percepções e sugestões. Impacto. Mudança de atitude.

**RESUMEN:** En este artículo discutimos las opiniones, percepciones y sugerencias de un grupo de estudiantes universitarios de Zimbabue y sus parientes sobre la enseñanza y el aprendizaje *online*, con el objetivo general de comprender en qué medida sus cosmovisiones (des)favorecen esta modalidad de enseñanza. El estudio se basa en los principios teóricos del aprendizaje *online* y en

---

\* 1 Doutor em Linguística do Português pela Universidade de Coimbra. Leitor de Língua portuguesa na Universidade do Zimbabwe. E-mail: [djrnhatuve@gmail.com](mailto:djrnhatuve@gmail.com).

\*\* Mestre em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane. Docente no Seminário Bíblico e Teológico de Maputo. E-mail: [mlmafuane@gmail.com](mailto:mlmafuane@gmail.com).

una metodología mixta. Los resultados revelan el porcentaje superior de percepciones y sugerencias adversas a los principios y al proceso de enseñanza-aprendizaje *online*. Sin embargo, a pesar de los pocos representantes, también hay ideas y sugerencias favorables que no deben ser ignoradas. En este sentido, defendemos el cambio de actitudes negativas y la adaptación a nuevas formas de aprendizaje. Las instituciones educativas, al diseñar e implementar proyectos de enseñanza-aprendizaje *online*, deben incluir actividades de sensibilización de la sociedad sobre la relevancia de este tipo de educación.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza-aprendizaje *online*. Estudiantes universitarios y sus parientes. Opiniones, percepciones y sugerencias. Impacto. Cambio de actitud.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to understand how and to what extent students' and parents' worldview about online teaching and learning affects this modality of education. In this regard, we discuss opinions, perceptions and suggestions of Zimbabwean university students and their parents. The study is based on the principles of online learning theories and on qualitative and quantitative approaches. Results reveal that opinions, perceptions and suggestions uncondusive to online learning expressively surpass the percentage of those in line with the principles and process of online education. However, although conducive perceptions and suggestions are less than the late ones, they must never be neglected. We argue that students and society in large need to change negative attitude towards online learning and accept the new ways of learning. Therefore, educational institutions must include in their projects of online teaching and learning activities aiming to raise awareness of the society in what regards the relevance of online learning.

**KEYWORDS:** *Online* teaching and learning. University students and their parents. Opinions, perceptions and suggestion. Impact. Change of attitude.

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia impõe profundas mudanças nos sistemas de ensino quer em países desenvolvidos, quer em países em desenvolvimento. É que a adesão às tecnologias digitais é cada vez mais crescente quer num, quer noutro contexto e os benefícios do uso dessas tecnologias para o ensino-aprendizagem são largamente difundidos em diferentes contextos. Aliás, o desenvolvimento de competências de uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) é, hoje em dia, uma das grandes prioridades dos sistemas de ensino, na formação do Homem para responder às exigências do irreversível fenómeno de globalização. As mudanças que se impõem envolvem vários setores e entidades que viabilizam o processo de formação do Homem. Há necessidade de mudança de comportamentos, de estratégias, de materiais e de ambientes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; AMANTE; OLIVEIRA, 2019; MENDES *et al.* 2018; MOREIRA; RIGO, 2018; BATES, 2017). Sendo verdade que estas mudanças ocorrem em sistemas de ensino diferentes (por um lado, em contextos social, material e economicamente preparados para tais mudanças e, por outro, em sistemas de ensino socioeconomicamente menos preparados), é óbvio que ocorram de forma heterogénea. Há certos aspectos cuja mudança é mais rápida e fácil (uso das TIC) e outros cuja a mudança, devido a várias circunstâncias, é mais lenta e difícil. De uma forma geral, nos países desenvolvidos, as mudanças têm lugar sem sobressaltos, enquanto nos sistemas de países em desenvolvimento, registram-se dificuldades acentuadas.

Neste contexto, intentamos com este trabalho avaliar até que ponto as opiniões e crenças de estudantes e pais/encarregados sobre o processo de ensino-aprendizagem *online* (des)favorecem o sucesso no uso desta modalidade de educação em países em desenvolvimento. Mais especificamente, considerando que, com a eclosão da pandemia da Covid-19, as instituições de ensino superior zimbabweanas, à semelhança do que aconteceu em outros países da região e do mundo, adotaram a modalidade de ensino-aprendizagem *online*, pretendemos identificar e discutir as principais opiniões, crenças e sugestões de estudantes universitários e respetivos pais que, de forma abrupta, se viram obrigados a recorrer ao ensino-aprendizagem *online* (no Zimbabwe).

O interesse por este tema fundamenta-se, em primeiro lugar, pelo fato de o ensino-aprendizagem *online*, devido aos seus benefícios e à dinâmica social, ter-se revelado uma modalidade incontornável para um ensino que, realmente, sirva aos interesses das respetivas sociedades. Em segundo plano, a escolha deste tema justifica-se pelo fato de o nosso grupo alvo (estudantes e pais inquiridos), após cerca de um semestre de ensino-aprendizagem *online* (processo de ensino-aprendizagem e respetiva avaliação), revelar o fracasso e

a inviabilidade do processo e, ao mesmo tempo, revelar comportamentos e atitudes incompatíveis com os mecanismos de educação com recurso a ferramentas digitais *online* (NHATUVE, 2020).

Entretanto, o estudo releva do fato de representar um contributo valioso na área de ensino- aprendizagem *online* no contexto específico de estudantes universitários zimbabweanos, bem como de todos os sistemas de ensino da região que, como é sabido, partilham condições socioeconómicas e culturais similares. Aliás, no estudo, identificamos as principais opiniões, crenças e sugestões de pais e estudantes que partilham o mesmo espaço sociofamiliar onde o estudante deve realizar as diferentes atividades de aprendizagem *online* e apresentamos argumentos favoráveis para a consciencialização sobre a pertinência, possibilidade e viabilidade do ensino-aprendizagem *online*, não só para fazer face às dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19, mas também como forma de acolher de maneira positiva as mudanças impostas pelos avanços da ciência e da tecnologia na área da educação.

A base empírica deste estudo é constituída por opiniões e sugestões de estudantes universitários zimbabweanos de diferentes cursos e dos respectivos pais sobre a viabilidade da aprendizagem *online*. Estes dados foram recolhidos no âmbito de um inquérito sobre o ensino-aprendizagem *online* que, embora seja largamente difundido e as respetivas vantagens reconhecidas (ALLY, 2008, p. 17-18) graças ao uso e difusão das TICs, representou, para o grupo alvo (nossos inquiridos) uma prática nova para a qual precisava de se adaptar.

O estudo é norteado pelos princípios de ensino e de aprendizagem *online* como subparte da teoria de ensino e de aprendizagem em geral (ANDERSON, 2008a, p. 46-47). No conjunto destes princípios encontram-se aportes sociopedagógicos e didáticos (BATES, 2017, p. 109-144) que nos permitem não só analisar de forma crítica as opiniões, sugestões e crenças sobre o ensino-aprendizagem *online*, como também avançar estratégias e comportamentos favoráveis a uma aprendizagem *online* motivadora e de qualidade.

## 2 CONSPECTO TEÓRICO

A atual dinâmica social, marcada pelo inconfundível e irreversível avanço da ciência e da tecnologia e, no decurso do ano de 2020, pela pandemia da covid-19, propicia o uso, cada vez mais crescente, da modalidade *online* de ensino-aprendizagem, com o intuito de formar cidadãos competentes e socialmente úteis (ALLY, 2008). Na verdade, a maior adesão ao ensino-aprendizagem com recurso a meios digitais *online* justifica-se pelo fato de a maior parte de instituições de ensino bem como a sociedade em geral reconhecerem os múltiplos benefícios associados a um ensino-aprendizagem *online* cuidadosa e eficazmente desenhado e implementado.

De acordo com Ally (2008, p. 17-18), o ensino-aprendizagem *online* tem benefícios para os professores e alunos na medida em que se caracteriza pela flexibilidade no que tange ao tempo e ao espaço de aprendizagem, isto é, o processo de aprendizagem *online* não conhece barreiras de tempo ou de espaço. Os materiais de aprendizagem *online* permitem uma aprendizagem assíncrona relevante, recorrendo a livros, artigos, vídeos atuais diversificados e de alta qualidade, por um lado, enquanto as sessões síncronas, recorrendo a várias ferramentas e plataformas de ensino-aprendizagem *online* (*google classroom*, *google meet*, *zoom*, *youtube*, entre outros), facilitam e enriquecem a comunicação entre os alunos e os professores. Os professores podem, facilmente, orientar o aluno para o desenvolvimento de competências relevantes que tenham um impacto positivo na sociedade, recomendando-lhe informações e materiais adequados.

Entretanto, “[...] o que sabemos é que uma aprendizagem *online* eficaz resulta de um *design* e planeamento instrucionais cuidadosos, usando um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento” (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020, p. 2). A modalidade, a estratégia, a relação aluno-professor, os papéis do professor e do aluno, a sincronia da comunicação, as avaliações e fontes de feedback são de vital importância (MEANS, BAKIA; MURPHY, 2014).

Subscrevendo as ideias dos autores arrolados no parágrafo anterior, é preciso sublinhar que o *design* e o planeamento de uma aprendizagem *online*, tal como acontece com o ensino-aprendizagem em geral, não se deve limitar na definição e concepção de

conteúdos e apetrechamento de infraestruturas escolares. Tratando-se de um modelo de educação relativamente novo, que algumas sociedades ainda não estão moral e culturalmente preparadas para o acolher, há uma urgência, sobretudo em contextos em que a aprendizagem *online* é uma prática nova, de o *design*, o planeamento e a implementação do ensino-aprendizagem incluírem a consciencialização da instituição sociofamiliar sobre o seu papel, para que o processo traga os benefícios desejados.

Na tentativa de apresentar uma teoria sobre a aprendizagem *online*, Anderson (2008a, p. 47-48) alerta para o fato de os alunos, na maioria de casos, começarem a aprendizagem *online* com mundividências, hábitos, percepções e preconceitos incongruentes com esta modalidade de ensino-aprendizagem. Esta situação capitaliza a necessidade de, no *design* do ensino-aprendizagem *online*, os professores e as instituições de ensino priorizarem também campanhas de sensibilizar não só os alunos, como também toda a instituição sociofamiliar, sobre a relevância, os materiais, as atitudes e os papéis de cada entidade para a fluidez da aprendizagem *online* no contexto familiar (ANDERSON, 2008b).

Ademais, este autor advoga que uma aprendizagem *online* deve ser “[...] community-centred, knowledge-centred, learner-centred, and assessment-centred” (ANDERSON, 2008a, p. 46-47). As questões que se despoletam com estes pressupostos, tendo em mente as diferenças que caracterizam as sociedades no que toca à sua prontidão sociocultural, moral e econômica para aderir ao ensino-aprendizagem *online*, têm que ver com os casos em que as comunidades e os alunos, devido às suas mundividências e percepções e aos seus hábitos e preconceitos, não aprovam a modalidade *online* de ensino e/ou enfrentam muitas dificuldades neste processo. As dificuldades relacionadas com a aprendizagem *online*, sobretudo no tempo da pandemia da Covid-19, são várias e são relatadas por autores de várias partes do mundo (ALI, 2020; BENTES; FERREIRA; SILVA, 2020; DEMUYAKOR, 2020; NHATUVE, 2020; SANTOS; ZABOROSKI, 2020, entre outros).

O estudo de Ali (2020), baseado em dados sobre a aprendizagem *online* por estudantes universitários, revela que, para além de meios compatíveis para viabilizar tal aprendizagem (computadores, *smartphones*, etc.), a prontidão, a capacidade, a confiança e a motivação de professores, alunos e sociedade são aspectos que afetam o uso das tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem *online*. Por seu turno, um estudo feito por Demuyakor (2020, p. 1-9) envolvendo estudantes ganeses em Universidades chinesas indica que a maioria de estudantes enfrentou dificuldades relacionadas com os altos custos da aprendizagem *online* e com a baixa qualidade dos serviços de *Internet*.

Relativamente à África subsaariana, o relatório das Nações Unidas sobre o impacto da Covid-19 revela que cerca de 90% de estudantes não têm acesso a computadores domésticos e 82% não tem acesso à *Internet* (IMPACTO DA COVID-19 EM ÁFRICA, 2020, p. 1-26) e, conseqüentemente, enfrentam dificuldades acentuadas para levar a cabo uma aprendizagem *online* eficaz. Por seu turno, Nhatuve (2020, p. 207-226), estudando comportamentos, ações e condições de estudantes universitários da região austral de África, constatou que cerca de 70% dos inquiridos se queixavam do insucesso e frustração na aprendizagem *online* a que foram submetidos como forma de minimizar os efeitos da pandemia da Covid-19.

De acordo com este autor, preconceitos relativamente à modalidade *online* de ensino-aprendizagem, falta de preparação moral e material e a dificuldade de reservar tempo para se dedicar à aprendizagem *online* no contexto familiar são alguns dos aspectos que resultaram no fracasso do processo de ensino-aprendizagem *online* neste grupo alvo.

Já no contexto brasileiro, estudos de Santos e Zaboroski (2020) e de Bentes, Ferreira e Silva (2020) apontam como desafios na aprendizagem *online*: (1) a falta de recursos nas escolas, (2) a necessidade de preparação dos alunos, (3) a desigualdade no acesso à *Internet*, (4) a fragilidade psicológica, (5) o tédio, (6) a não aceitação da modalidade de ensino-aprendizagem *online* e (7) os problemas familiares.

Conforme se pode depreender, vária literatura sobre o ensino-aprendizagem *online* sublinha a pertinência desta modalidade de educação, destacando os benefícios que proporciona ao aluno, ao professor e a toda a sociedade. Contudo, os mesmos estudos, sobretudo aqueles cuja base empírica envolve dados de ensino-aprendizagem *online* em contextos cuja sociedade ainda não está devidamente preparada para este tipo de ensino, indicam dificuldades de diversa ordem. Para os propósitos deste estudo, das diversas dificuldades, interessa-nos focalizar aquelas que têm que ver com a mundividência, os preconceitos, os hábitos, a falta de

preparação moral, a dificuldade de reservar tempo para se dedicar à aprendizagem *online* no contexto familiar, a não aceitação da modalidade de ensino-aprendizagem *online* e os problemas familiares, para melhor discutirmos as opiniões, as crenças e sugestões dos nossos inquiridos sobre o ensino-aprendizagem *online*.

### 3 ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção, descrevemos a estratégia que usamos para a coleta de dados e a constituição da amostra que serve como base empírica do nosso estudo. Para além desta descrição, apresentamos os procedimentos práticos a que recorremos para a análise dos dados que consiste na interpretação e discussão de dados referentes às opiniões, crenças e sugestões de estudantes e seus pais/familiares sobre o ensino-aprendizagem *online*.

#### 3.1 METODOLOGIA

Os dados que nós analisamos neste estudo foram recolhidos através de um inquérito sobre o ensino-aprendizagem *online* através da plataforma *Surveyplanet*, cujo acesso foi/é possível através do link <https://s.surveyplanet.com/oJNbQm0-q>. A recolha destes dados decorreu entre 1 de julho e 31 de dezembro de 2020.

A base empírica é constituída por dados de 204 estudantes de 4 instituições de ensino superior do Zimbabwe que frequentavam diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Estes estudantes são de ambos os sexos e tinham idades entre os 18 e 35 anos. Das informações facultadas por este grupo alvo, selecionámos aquelas que representam opiniões, crenças e sugestões sobre o ensino-aprendizagem *online*.

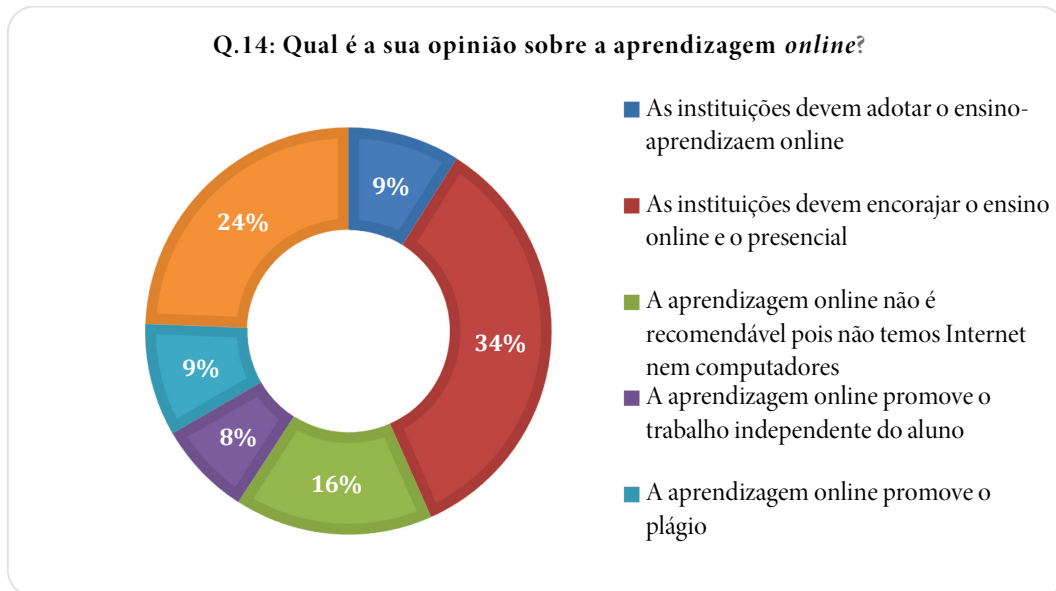
A nossa experiência de ensino *online* envolvendo a maioria dos nossos inqueridos, os quais se queixaram do insucesso, da frustração e da desmotivação durante o ano letivo de 2020, permitiu-nos constatar a existência de preconceitos/crenças (como: *o ensino online não promove a qualidade; eu só consigo aprender quando o professor explica em sala de aula física*, entre outros (NHATUVE, 2020)) associados à aprendizagem *online* e de uma certa negação deste tipo de educação.

Estas constatações e o fato de acreditarmos que os preconceitos, os hábitos e as crenças de estudantes e seus familiares (ANDERSON, 2008), sobretudo em contextos em que a modalidade de ensino-aprendizagem *online* é nova, podem ter um impacto negativo no processo de aprendizagem *online*, catapultaram e justificam o nosso interesse em analisarmos o tipo de informação que constitui a nossa base empírica.

A análise de dados, entretanto, consiste na apresentação, em gráficos, das principais opiniões, crenças e sugestões sobre o ensino-aprendizagem *online*. Para além da apresentação de dados, faz-se uma interpretação e discussão dos mesmos à luz dos pressupostos teóricos apresentados por Anderson (2008), Ally (2008), Means, Bakia e Murphy (2014), entre outros. A discussão é feita com base nos aportes de natureza teórica apresentados por estes autores e também com base nos resultados de outros estudos sobre o ensino-aprendizagem *online*, tais como os de Nhатуve (2020), Santos e Zaboroski (2020), Ali (2020), Bentes, Ferreira e Silva (2020).

#### 3.2 OPINIÕES, CRENÇAS E SUGESTÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM ONLINE

Os dados sobre as opiniões, crenças e sugestões acerca do ensino-aprendizagem *online* estão apresentados nos gráficos 1, 2 e 3 abaixo. O primeiro gráfico, referente às opiniões e crenças dos estudantes, representa a distribuição de 279 respostas dadas por um universo de 204 inquiridos sobre este assunto (portanto, alguns dos informantes escolheram mais de uma opção das que apresentámos no respetivo questionário). No gráfico 2, por seu turno, estão representados dados estatísticos correspondentes a 194 contribuições dos pais/encarregados dos estudantes envolvidos neste estudo sobre o mesmo assunto. Finalmente, as sugestões dos nossos inquiridos estão representadas no gráfico 3. Trata-se de cerca de 50 contribuições dadas para a questão número 16 do nosso inquérito.

Gráfico 1: Opiniões e crenças de estudantes sobre a aprendizagem *online*

Fonte: Autores (2021)

A leitura do gráfico 1 acima revela duas situações óbvias sobre a questão do ensino-aprendizagem *online* num contexto em que o uso das TICs, apesar de vários constrangimentos, tende a beneficiar a maioria dos cidadãos, sem, no entanto, ser acompanhado pela devida consciencialização e preparação para o seu uso harmonioso, sobretudo no âmbito de ensino-aprendizagem. O gráfico demonstra que há, no seio dos nossos inquiridos, posicionamentos favoráveis ao ensino-aprendizagem *online* e também posicionamentos desfavoráveis a esta modalidade de ensino-aprendizagem, sendo, neste caso, relevante a análise quantitativa das opiniões e crenças que, em conformidade com a literatura arrolada no enquadramento teórico (ANDERSON, 2008; ALLY, 2008; MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020; MEANS, BAKIA; MURPHY, 2014, entre outros), são (des)favoráveis a um processo harmonioso de ensino-aprendizagem *online*.

Neste contexto, considerámos como ideias e crenças (des)favoráveis as seguintes:

### **I. Ideias e crenças favoráveis:**

- As instituições devem adotar o ensino-aprendizagem *online* (9%);
- As instituições devem encorajar o ensino *online* e o presencial (34%);
- A aprendizagem *online* promove o trabalho independente do aluno (8%).

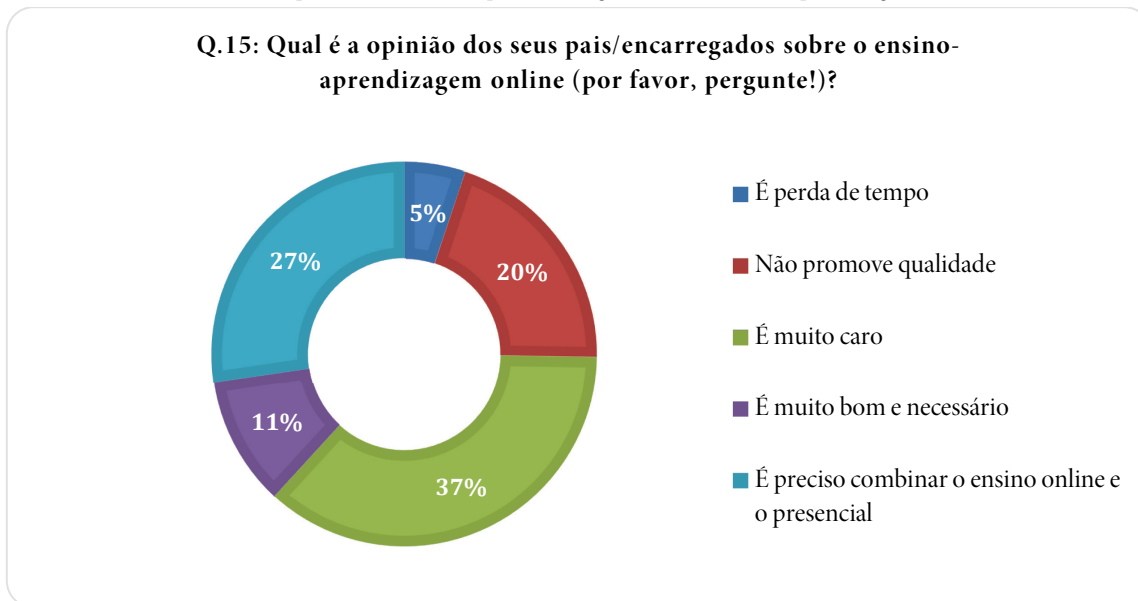
### **II. Ideias e crenças desfavoráveis:**

- A aprendizagem *online* não é recomendável pois não temos Internet nem computadores (16%);
- A aprendizagem *online* promove o plágio (9%);
- A aprendizagem *online* não promove a qualidade da educação (24%).

Os dados estatísticos apresentados no gráfico 1 (referente às opiniões e crenças dos nossos inquiridos) indicam um total de 51% de opiniões e crenças que encorajam e promovem uma atitude positiva de diversas entidades (estudantes, professores e instituições de ensino) para a viabilização do ensino-aprendizagem *online*. Em contrapartida, registamos um cumulativo de 49% de posicionamentos desfavoráveis, o que representa uma diferença de 1% relativamente às posições contrárias. Esta situação, entretanto, prenuncia um certo ceticismo dos estudantes envolvidos neste estudo relativamente à eficácia da modalidade *online* de ensino-aprendizagem, neste momento, adotada para contornar os efeitos negativos da pandemia da Covid-19.

Relativamente às ideias dos pais/encarregados dos nossos inquiridos, os dados do gráfico 2 abaixo revelam a existência de aspectos (des)favoráveis, alguns dos quais relevantes sob o ponto de vista socioeconómico e outros pertinentes para a criação de uma consciência coletiva sobre a necessidade de promover a aceitação desta modalidade de ensino (gráfico 2).

**Gráfico 2:** Opiniões e crenças dos pais/encarregados sobre o ensino-aprendizagem *online*



Fonte: Autores (2021)

À semelhança do que registámos no gráfico referente às opiniões e crenças dos estudantes, identificam-se, por parte dos pais e encarregados, ideias favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem *online* e também ideias desfavoráveis.

**I. Ideias e crenças favoráveis:**

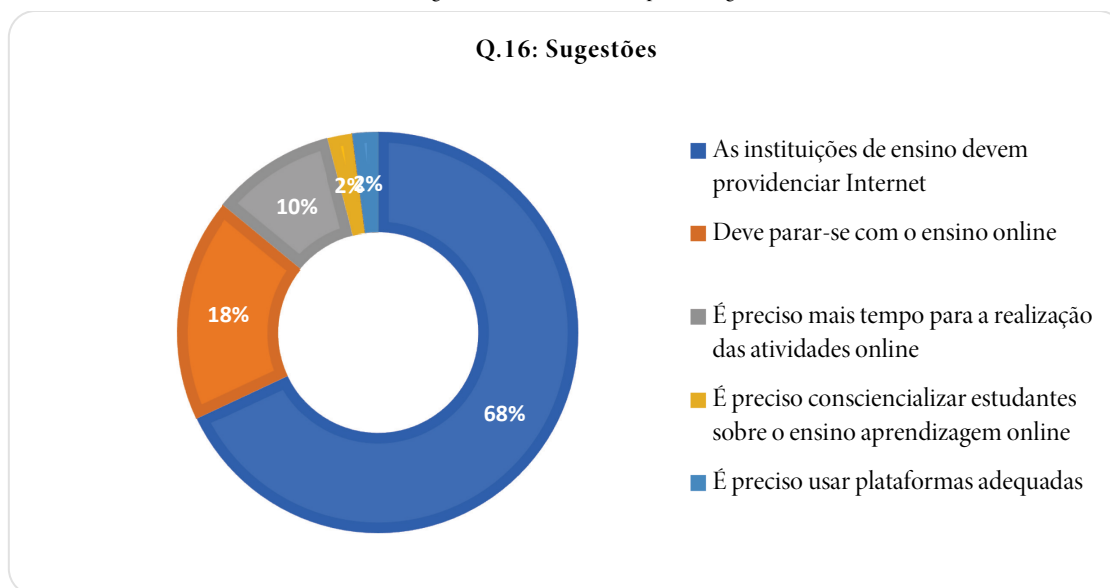
- a. É muito bom e necessário (11%);
- b. É preciso combinar o ensino *online* e o presencial (27%).

**II. Ideias e crenças desfavoráveis:**

- a. É perda de tempo (5%);
- b. Não promove a qualidade da educação (20%);
- c. É muito caro (37%).

Contrariamente ao que observámos no gráfico 1, as ideias e/ou crenças favoráveis à modalidade *online* da educação totalizam valores percentuais iguais a 38%, enquanto as que representam posicionamentos ou mundividências menos favoráveis atingem índice percentual de 62%. Mais claramente, esta disposição indica a falta de prontidão em termos morais, económicos e sociais da instituição sociofamiliar para criar um ambiente adequado para a fluidez do processo de aprendizagem *online* e, conseqüentemente, pouco investimento moral e material para viabilizar o processo.

Finalmente, no gráfico 3 abaixo, representamos as principais sugestões de estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem *online*. Estas sugestões, na sua maioria, relevam do fato de, para além de aspectos de índole moral e socioeconómica, despoletarem a discussão sobre os papéis das instituições sociofamiliar e escolar na criação de condições para a viabilização da aprendizagem, e sobre o tempo e plataformas digitais necessários.

Gráfico 3: Sugestões sobre o ensino-aprendizagem *online*

Fonte: Autores (2021)

À semelhança do comportamento observado nos outros dois gráficos, há, no gráfico 3, aspectos favoráveis ao uso da modalidade *online* de educação e outros menos favoráveis:

### III. Sugestões favoráveis:

- a. É preciso mais tempo para a realização das atividades *online* (10%);
- b. É preciso consciencializar os estudantes sobre o ensino-aprendizagem *online* (2%);
- c. É preciso usar plataformas adequadas (2%);

### IV. Sugestões desfavoráveis:

- a. As instituições de ensino devem providenciar *Internet* (68%);
- b. Deve parar-se com o ensino-aprendizagem *online* (18%).

Em correspondência à tendência geral observada nos gráficos 1 e 2, destacamos, no gráfico das sugestões dos nossos inquiridos, um índice percentual expressivamente superior de propostas desfavoráveis (com um cumulativo de 86%) à implementação harmoniosa do ensino-aprendizagem *online*, em relação às sugestões favoráveis (com um total de 14%). Os aspectos desfavoráveis dizem respeito ao papel da instituição sociofamiliar na criação de condições para que a aprendizagem *online* (no contexto familiar) possa ter lugar sem sobressaltos. Já as propostas favoráveis têm que ver com a necessidade de tempo, com a criação de condições morais para a aprendizagem *online* e com o uso de meios digitais adequados.

### 3.3 DISCUSSÃO

Indicamos como objetivo geral deste estudo avaliar até que ponto as opiniões e crenças de estudantes e pais sobre o processo de ensino-aprendizagem *online* (des)favorecem o sucesso no uso desta modalidade de educação em países em desenvolvimento, com particular destaque para o contexto zimbabweano. Nesta perspectiva, a análise dos dados apresentados nos gráficos 1, 2 e 3, de forma geral, revela índice elevado de opiniões, crenças e sugestões que não favorecem uma aprendizagem *online* harmoniosa no contexto familiar, em oposição àquelas que são favoráveis.

É preciso realçar que considerámos como aspectos favoráveis aqueles que convergem com os principais pressupostos teóricos relativos à educação *online* (ANDERSON, 2008a; 2008b; ALLY, 2008; MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020) ou aqueles cujo teor é abonatório a estes princípios teóricos. Por seu turno, considerámos aspectos desfavoráveis aqueles que não sendo corroborativos para os preceitos apresentados por estes autores, podem pôr ou põem em causa a aprendizagem *online*. Portanto, sendo elevados os índices percentuais destes últimos aspectos, o nosso estudo sugere, de uma forma geral, que no seio do nosso grupo alvo (estudantes e seus pais/encarregados) prevalecem preconceitos e mundividências adversas a uma educação *online* harmoniosa.

No que diz respeito às ideias e crenças desfavoráveis à aprendizagem *online* destacamos, em primeiro lugar, a negação da modalidade do ensino-aprendizagem *online* (a aprendizagem *online* não é recomendável pois não temos *Internet* nem computadores (16%); é perda de tempo (5%); é muito caro (37%)) por alegadamente acarretar muitos custos, sem ter nenhum benefício.

A questão da negação da modalidade *online* da educação representa um impacto negativo direto dos preconceitos, dos hábitos e das crenças de estudantes e seus familiares (ANDERSON, 2008a), o que impõem que no *design*, planeamento e/ou implementação da educação *online* (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020, p. 2), sobretudo em sociedades em desenvolvimento, se inclua, como procedimento base, a educação social e moral sobre a modalidade *online* de aprendizagem. A situação da rejeição desta modalidade de ensino-aprendizagem é igualmente relatada por Santos e Zaboroski (2020), não sendo, portanto, exclusiva do contexto zimbabweano.

De acordo com Anderson (2008a, p. 46-47), a aprendizagem *online* é “*learner-centred*”. Isto significa que, embora não seja independente, o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem *online*, ou seja, ele é o executor das atividades e decisões chave para a sua aprendizagem. Contudo, se este estudante e pessoas próximas no contexto familiar rejeitam esta modalidade de aprendizagem, são iminentes e previsíveis o fracasso e o insucesso por falta de automotivação e da motivação vinda da instituição familiar.

Considerar que o ensino-aprendizagem *online* acarreta muitos custos é, obviamente, um ponto relacionado com a realidade socioeconómica que é igualmente indicada por Demuyakor (2020). No entanto, achamos justo que este assunto seja ponderado em consideração de todos os custos de um ensino presencial em que o estudante tem de se deslocar da casa onde vive com a família para viver numa residência universitária ou em casa arrendada.

Com a atual dinâmica social caracterizada pela proliferação das tecnologias digitais e, desde os finais de 2019, pela pandemia da Covid-19 que forçou o encerramento das instituições de ensino e a adoção, por muitos países, do ensino-aprendizagem *online*, considerar que esta forma de educação é *perda de tempo* ou *não tem nenhum benefício* é menos consensual. Embora haja trabalhos que relatam as suas inconveniências, muitas das vezes relacionadas com as dificuldades na sua implementação (ALI, 2020; DEMUYAKOR, 2020; NHATUVE, 2020), existem provas científicas e vivas que atestam as suas vantagens quer para a sociedade, quer para estudantes, quer ainda para os professores (ALLY, 2008).

Como consequência destas opiniões e crenças adversas aos mecanismos *online* de ensino-aprendizagem, tal como discutido nos parágrafos acima, a maioria das sugestões sobre esta modalidade de ensino é oposta aos seus princípios e menos vantajosa, tendo em conta, não só a atual situação da pandemia da Covid-19, como também as transformações por que passam as sociedades com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, numa altura em que a competência em TICs se impõe como prioridade para todos os sistemas de ensino. As principais sugestões, neste âmbito são:

1. As instituições de ensino devem providenciar *Internet* (68%);
2. Deve parar-se com o ensino-aprendizagem *online* (18%).

A primeira é relativa à acessibilidade da *Internet*. É indiscutível que sem este serviço não se podem desenvolver atividades de ensino-aprendizagem *online*. É, portanto, um dos requisitos básicos (ANDERSON, 2008a). Entretanto, a questão que se coloca relativamente a esta sugestão é: quem deve providenciar serviços de *Internet* para viabilizar o processo de aprendizagem *online*?. Em

nosso entender, não é justo que se impute esta responsabilidade exclusivamente à instituição de ensino. Também achamos que não é justo que, estando em casa, o estudante não desenvolva atividades de aprendizagem *online* simplesmente porque a escola não providenciou serviços de *Internet*.

Efetivamente, achamos que as instituições de ensino funcionam com, para e pela sociedade. Isto justifica a necessidade de um trabalho conjunto entre as instituições escolares e familiares para viabilizar a aprendizagem *online*, neste caso específico, garantido o acesso à *Internet* (NHATUVE, 2020). Parece ser muito mais papel (e dever social e moral) dos pais garantir que, estando em casa, numa situação de ensino remoto, o estudante tenha meios para a aprendizagem, do mesmo modo que é seu dever garantir que tenha livros, cadernos, canetas e inclusive casa para morar em situação de aprendizagem tradicional.

A segunda sugestão é consequente dos preconceitos, mundividências e dificuldades dos nossos inquiridos relativamente a esta modalidade nova de ensino-aprendizagem, para a qual não estão devidamente preparados. Entretanto, abdicar desta forma de estudar que, como o dissemos antes, tem vantagens invejáveis quando implementada eficazmente, é negar a mudança e a adaptação necessárias numa sociedade cada vez mais globalizada. É preciso que sejam ultrapassados os preconceitos, sejam criadas as condições de mudança de atitude e seja desenvolvida uma atitude positiva relativamente ao uso das tecnologias e ferramentas digitais, sobretudo no contexto de ensino-aprendizagem (NHATUVE, 2020).

Já no que diz respeito a opiniões e crenças favoráveis a uma aprendizagem *online* harmoniosa destacam-se posições totalmente apologistas da modalidade *online* de educação (as instituições devem adotar o ensino-aprendizagem *online* (9%); é muito bom e necessário (11%)), ideias que defendem e encorajam a *blended learning* que consiste na combinação de estratégias de ensino-aprendizagem *online* com as de ensino presencial (as instituições devem encorajar o ensino *online* e o presencial (34%); é preciso combinar o ensino *online* e o presencial (27%.)) e aquelas que reconhecem o potencial da aprendizagem *online* na promoção da independência do aluno na aprendizagem (a aprendizagem *online* promove o trabalho independente do aluno (8%)).

As ideias que defendem e encorajam a modalidade *online* de ensino conformam-se com os princípios teóricos que governam o ensino-aprendizagem *online* tal como descrito por Anderson (2008a, 200b) e Ally (2008). Na verdade, mais do que nunca, o ensino-aprendizagem *online* é/deve ser, hoje em dia, encorajado para a promoção da qualidade da educação. Por sua vez, a *blended learning* (DZIUBAN *et al*, 2018) é uma modalidade a encorajar, sobretudo em sociedades em desenvolvimento nas quais a modalidade completamente *online* é nova e é acompanhada de dificuldades acentuadas. Há, entretanto, muitas instituições de ensino que adotaram esta estratégia de ensino-aprendizagem.

Como sugestões favoráveis, ainda que avançadas por um reduzido número de inquiridos, há que reconhecer a sua pertinência para o sucesso da aprendizagem *online*. Estas sugestões apontam para a necessidade de um trabalho que permita (1) a consciencialização dos estudantes sobre a possibilidade e relevância do ensino-aprendizagem *online* (2%) e (2) o uso de plataformas digitais adequadas (2%).

A consciencialização dos estudantes e toda a sociedade, tal como temos vindo a defender, é um dos trabalhos preliminares e contínuos para acelerar a mudança e a adaptação perante a nova realidade. Deve ser, sobretudo em países em desenvolvimento, um aspecto a priorizar no *design*, planeamento e implementação de um projeto de ensino-aprendizagem *online* (cf. MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020). A escolha e o uso das plataformas são igualmente deveras importantes. É preciso que as instituições, os professores e também os estudantes superem as suas dificuldades e consigam identificar e usar plataformas, ferramentas e estratégias que, sendo menos onerosas, facilitem a aprendizagem de qualidade (MENDES, *et al.*, 2018; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; MOREIRA; RIGO, 2018; MOREIRA, 2018).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisámos as opiniões, percepções e sugestões de um grupo de estudantes universitários zimbabwianos e seus pais/encarregados sobre o processo de ensino-aprendizagem *online*. Os resultados indicam que as percepções dos nossos inquiridos neste âmbito integram dois grupos antagônicos. O primeiro grupo é de ideias adversas (desfavoráveis) e o segundo é de percepções apologistas em relação a modalidade de ensino *online*.

Entretanto, as primeiras percepções, em termos estatísticos, superam as segundas, i.e., a maioria das opiniões e crenças dos nossos informantes não se conforma com os princípios que governam a aprendizagem *online* (ANDERSON, 2008a, 2008b; ALLY, 2008); não é a favor nem abonatória a esta modalidade de ensino. Consequentemente, a maior parte das sugestões avançadas pelo nosso grupo alvo revela negação do processo de aprendizagem *online*.

No entanto, a negação do ensino-aprendizagem *online* é um posicionamento que pode acarretar consequências avultadas, não só no âmbito das medidas de mitigação dos efeitos negativos da pandemia da Covid-19 na área da educação, mas também, e sobretudo, no âmbito de adaptação às novas formas de viver, de trabalhar, de aprender e de comunicar que, acompanhando os progressos nas áreas da ciência e tecnologia, se impõem nas sociedades (MENESES; FERNANDEZ; REGANA, 2011).

Embora menos representativos em termos estatísticos, identificam-se também ideias e percepções favoráveis a um processo de aprendizagem *online* harmonioso, podendo destacar-se o reconhecimento da necessidade de adotar o ensino-aprendizagem *online*, de promovê-lo e de combiná-lo, em certos contextos, com o ensino presencial – *blended learning* (DZIUBAN *et al.*, 2018).

Nestes moldes, estas opiniões conformam-se com os princípios que governam a aprendizagem *online* e/ou representam um contributo inovador que abre espaço para a mudança de atitude, a favor da modalidade *online* de educação. Aliás, as sugestões avançadas neste âmbito sublinham a necessidade de tempo suficiente para a realização de *e-atividades*, de consciencialização do tecido social sobre a pertinência da aprendizagem *online*, e de adotar estratégias e escolher ferramentas e plataformas eficazes.

Portanto, conscientes das dificuldades enfrentadas pelos nossos inquiridos, da situação constrangedora causada pela Covid-19, da necessidade de uma atitude positiva face às novas formas de viver, trabalhar, aprender e comunicar que caracterizam a era da ciência e da tecnologia, e reconhecendo as potencialidades (vantagens) da aprendizagem *online*, achamos que as percepções, os hábitos e a mundividência adversos a este modelo de ensino que prevalecem em algumas sociedades em desenvolvimento devem ser substituídos por atitudes de mudança positiva a favor da nova realidade. Na concepção de projetos de ensino-aprendizagem *online* devem ser previstas atividades contínuas de consciencialização dos estudantes, dos pais e de toda a sociedade sobre a funcionalidade da educação *online*.

#### REFERÊNCIAS

- ALI, W. *Online and remote learning in higher education institutes: a necessity in light of Covid-19 pandemic. Higher Education Studies*; v. 10, n. 3, p. 16-25, 2020.
- ALLY, M. Foundations of educational theory for *online* learning. In: Anderson, T. (ed.). *The theory and practice of online learning*. Canada: Au Press, 2008. p. 15-44.
- AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. *Avaliação e feedback. Desafios atuais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2019.
- ANDERSON, T. Towards a theory of *online* learning. In: ANDERSON, T. (ed.). *The theory and practice of online learning*. Canada: Au Press, 2008a. p. 45-74.

ANDERSON, T. Teaching in an *Online Learning Context*. In: ANDERSON, T. (ed.). *The theory and practice of online learning*. Canada: Au Press, 2008b. p. 343-366.

BATES, T. *Educar na era digital [livro eletrônico]: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (Coleção tecnologia educacional 8)

BENTES, J. A. O.; FERREIRA, D. C. N.; SILVA, M. C. Letramentos e afastamento social no contexto da pandemia: o que pensam os discentes do ensino médio de escolas públicas de Belém-Pa? *Revista INTERACÇÕES*, n. 55, p. 227-249, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Life/Downloads/20718-Texto%20do%20Trabalho-85529-1-10-20201230.pdf>. Acesso: 1 jan. 2021.

DEMUYAKOR, J. Coronavirus (Covid-19) and *online learning* in higher institutions of education: A survey of the perceptions of ghananian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, v.10 n. 3, p. 1-9, 2020.

DZIUBAN, C; GRAHAM, C.; MOSKAL, P.; NORBERG, A.; SICILIA, N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 15 n. 3, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>. Acesso: 30 set.2020.

IMPACTO DA COVID-19 EM ÁFRICA. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/media/2431/file/Resumo%20da%20Pol%C3%ADtica:%20Impacto%20da%20COVID19%20nas%20crian%C3%A7as.pdf>. Acesso: 30 set. 2020.

MATTAR, J.; LOUREIRO, A.; RODRIGUES, E. Educação online em tempos de pandemia - desafios e oportunidades para professores e alunos. *Revista INTERACÇÕES*, n. 55, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.22001>. Acesso: 1 jan. 2021.

MEANS, B.; BAKIA, M.; MURPHY, R. *Learning online: what research tells us about whether, When and how*. New York: Routledge Taylor & Frances, 2014.

MENDES, A. Q. *et al. Modelo pedagógico virtual: Cenários de desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

MENESES, E. L.; FERNANDEZ, G. D.; REGANA, C. B. E-Actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital. In: ROIG V. R.; LANEVE, C. (ed.). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación através de la investigación*. Alcoy - Brescia: Marfil & La Scuola Editrice, 2011. p. 267-281.

MOREIRA, A. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. *Em Rede: Revista de Educação à Distância*, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>. Acesso: 30 set. 2020.

MOREIRA, J. A, M; RIGO, R. M. Definindo ecossistemas de aprendizagem em rede: Percepções de professores envolvidos em processos de formação. *Debates em Educação*, v. 10, n. 22, 2018, p. 107-120. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n22p107-120>. Acesso: 30 set. 2020.

MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, v.20, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso: 30 mar. 2021.

NHATUVE, D. Ensino-aprendizagem *online* em países em desenvolvimento: o papel do aluno. *Revista INTERACÇÕES*, n. 55, p. 207-226, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.21084>. Acesso: 1 jan. 2021.

SANTOS, J.; R. E. ZABOROSKI, E. A. Ensino remoto e pandemia covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. *Revista INTERACÇÕES*, n. 55, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.20865>. Acesso: 1 jan. 2021.



Recebido em 25/02/2021. Aceito em 11/08/2021.

**ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS:  
MULTILINGUISMOS E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

*ENTREVISTAS Y TESTIMONIOS:  
MULTILINGÜISMO Y DESAFÍOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA*

**INTERVIEWS AND TESTIMONIALS:  
MULTILINGUALISM AND CHALLENGES IN PANDEMIC TIMES**

**Fernando Merloto Soave (PR/AM), Altaci Rubim (UNB, Unesco), Rogério Ribeiro (Instituto Cigano do Brasil), Luana Manini (OAB/SP), Vanessa Sagica (Doutoranda em Linguística UFSC), Shirley Vilhalva (UFMS), Algemiro da Silva (Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda)\***

Depoimentos e entrevistas concedidos a **Cristine Gorski Severo**

**Silvana Aguiar dos Santos\*\***

Este texto tem como objetivo apresentar o posicionamento e a perspectiva de lideranças, agentes públicos e pessoas acadêmicas que estão envolvido/as com as políticas – explícitas ou implícitas (SHOHAMY, 2005) – de promoção, valorização, revitalização e difusão das línguas minoritárias no Brasil, sejam elas línguas faladas por diferentes comunidades indígenas, a diversidade de línguas de sinais e as línguas dos povos ciganos. Atentamos para os desafios e a agentividades desses grupos (SMITH, 1999), mesmo diante das ausências do poder público, de atuar de maneira criativa, solidária e engajada. Julgamos o texto pertinente, especialmente pelo papel que a voz dessas pessoas deve desempenhar na promoção de políticas públicas, uma vez que entendemos que este campo deve acolher os “[...] interesses de uma coletividade, extrapolando os limites de proveitos particularistas ou mesmo individuais, na medida em que deve ser expressão de um debate público, aberto à participação de interesses contraditórios dos interessados diretos ou indiretos” (MELAZZO, 2010, p. 13). As entrevistas e os depoimentos foram feitas entre junho e julho de 2021 e seguiram três perguntas feitas a todas/todos, o que permite uma visão comparada e aprofundada sobre a questão. As respostas foram enviadas por e-mail, na modalidade oral pelo *WhatsApp* e em vídeo (Libras). Os contatos e entrevistas foram conduzidos por Cristine Severo (UFSC) e Silvana Aguiar dos Santos (UFSC).

---

\* **Sobre o/as entrevistado/as:** trata-se de um grupo heterogêneo de lideranças, agentes públicos e representantes de comunidades que atuam, direta ou indiretamente, em prol das línguas minoritárias/minorizadas: Fernando Merloto Soave (PR/AM), Altaci Rubim (UNB, Unesco), Rogério Ribeiro (Instituto Cigano do Brasil), Luana Manini (OAB/SP), Vanessa Sagica (Doutoranda em Linguística UFSC), Shirley Vilhalva (UFMS), Algemiro da Silva (Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda). E-mails: fernandosoave@mpf.mp.br; altacirubim2017@gmail.com; rogerioribeirosciganocalon@gmail.com; maniniluana@gmail.com; vanessa.sagica@yahoo.com.br; shirley.vilhalva@ufms.br; karaimirim54@yahoo.com.br.

\*\* **Sobre as entrevistadoras:** Cristine Severo (UFSC) e Silvana Aguiar dos Santos (UFSC) editam este número especial. Cristine Severo é docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSC) e coordenadora do grupo Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos. Silvana Aguiar dos Santos é docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) e coordenadora do Programa de Extensão TILSJUR - Tradutores e intérpretes de línguas de sinais na área. E-mails: crisgorski@gmail.com; s.santos@ufsc.br.

Seguem as perguntas feitas:

*I Fale sobre você e sua atuação junto aos grupos minorizados/minoritários.*

*II Quais os desafios enfrentados envolvendo as línguas (e acesso à informação) no contexto da pandemia?*

*III Se fosse possível sugerir ações em torno das línguas e da comunicação voltadas para essas comunidades, qual ou quais seriam?*

As pessoas convidadas para responder a essas questões são agentes públicos, representantes importantes, lideranças ou desempenham papel relevante em relação às comunidades linguísticas minoritárias, tanto internamente à comunidade, como na sua relação com a esfera pública. Apresentamos, abaixo, os nomes que integraram os depoimentos e as entrevistas:

- 1) Fernando Merloto Soave, Procurador da República/Ministério Público Federal (PR/AM).
- 2) Altaci Rubim, docente da UNB, representante da América Latina e Caribe da UNESCO no GT Mundial da Década das Línguas Indígenas e pertencente ao povo Kokama.
- 3) Rogério Ribeiro, cigano da etnia Calon, presidente do Instituto Cigano do Brasil-ICB e membro consultivo da comissão da Igualdade Racial da OAB/CE.
- 4) Luana Manini, advogada, membro efetiva da Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência da OAB/SP e tradutora e intérprete no par linguístico Libras-Português.
- 5) Vanessa Sagica, pertencente ao povo Macuxi e doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- 6) Shirley Vilhalva, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), liderança e escritora surda, atuante na comunidade surda e pesquisadora das línguas de sinais indígenas. Acesso ao vídeo em Libras: [https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAl2JNH9xYwfuJUoocaHa\\_yD/view](https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAl2JNH9xYwfuJUoocaHa_yD/view)<sup>2</sup>
- 7) Algemiro da Silva (Karai Mirim), formado em sociologia, mestrando em Linguística. Atua na Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda na Aldeia Sapukai.

A seguir, optamos por agrupar as respostas conforme as perguntas, seguindo a sequência dos nomes apresentados anteriormente.

## I FALE SOBRE VOCÊ E SUA ATUAÇÃO JUNTO AOS GRUPOS MINORIZADOS/MINORITÁRIOS<sup>3</sup>

### 1) Fernando Merloto Soave (PR/AM)

Procurador no Amazonas desde 2014, atuando na 6ª CCR (direitos indígenas e demais povos tradicionais). Busca priorizar atuações com resultados práticos, em geral as que são realizadas em formato de rede têm maior potencial de ter resolutividade. Um exemplo interessante de atuação nossa neste sentido é: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/catrapovosbrasil>

### 2) Altaci Rubim (UNB)

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília e mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Foi selecionada em 2020 pela UNESCO para representar o Brasil no GT Mundial da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032).

### 3) Rogério Ribeiro (Instituto Cigano do Brasil)

presidente do Instituto Cigano do Brasil-ICB. Pertencente à etnia Calon e membro consultivo da comissão da Igualdade Racial da OAB/CE. O Instituto de Cultura, Desenvolvimento Social e Território do Povo Cigano do Brasil, Instituto Cigano do Brasil-ICB, desde de a sua implementação no ano de 2018, vem desenvolvendo ações para a promoção e defesa dos direitos dos povos ciganos no Brasil. O ICB é uma organização de abrangência nacional e internacional que oferece serviços gratuitos e permanentes para pessoas ciganas, especialmente aquelas de baixa renda ou beneficiárias de programas governamentais, não fazendo nenhuma

<sup>2</sup> Nota do Editor: mantivemos os links no corpo do texto justamente para facilitar o acesso, em detrimento da obediência às normas da ABNT.

<sup>3</sup> Para uma discussão sobre o conceito de língua minoritária e as relações de poder que minorizam grupos e línguas, produzindo línguas minorizadas, ver Ponso (2017).

distinção de gênero, sexualidade, cor, etnia, origem, classe social, crença política ou religiosa. Podem compor os quadros do ICB ciganos, descendentes, transcendentais, simpatizantes da cultura cigana, a partir de 18 anos. O ICB é uma organização de abrangência nacional com estrutura organizacional que contabiliza 16 coordenações estaduais e ou municipais nos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Pará, duas (02) coordenações internacionais nos países de Portugal e Bélgica e GTs temáticos, compostos por convidados, ciganos e não ciganos de todos os estados brasileiros (técnicos e acadêmicos).

#### 4) Luana Manini (OAB/SP)

Advogada e tradutora e intérprete no par linguístico Libras-Português: Iniciou há 15 anos o seu aprendizado na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em um espaço religioso. Com o seu desenvolvimento linguístico e a convivência com as diferentes comunidades surdas, experienciou as dificuldades e violações que sofriam e passou a esclarecer seus direitos e deveres. Por se compreender bilíngue e ter interesse em atuar com as questões de tradução e interpretação, cursou uma pós graduação, que a permitiu adquirir competência linguística, extralinguística e emocional, fortalecendo o seu trabalho com os clientes surdos e a consultoria de tradução dos materiais e das provas na esfera jurídica. Atualmente, coordena o projeto Manini Jurídico, com a finalidade de contribuir com o letramento jurídico e encurtar o distanciamento dos surdos sinalizantes no acesso às informações legais, para exercerem sua cidadania em igualdade de condições com os falantes do português. Na Comissão da OAB/SP, coordena o GT de Pessoas com Deficiência Sensorial, cujo objetivo é estudar e propor medidas voltadas para o bem estar das pessoas com deficiência, além de zelar pelo aprimoramento e cumprimento das normas pertinentes a este grupo.

#### 5) Vanessa Sagica (Doutoranda/UFSC)

Realiza pesquisa de doutorado em prol da valorização e do resgate identitário do povo Macuxi e Wapichana, do qual também faz parte. Justifica-se essa atuação porque com a demasiada inserção na sociedade hegemônica esses povos têm cada vez mais silenciado essas práticas em detrimento das do Estado, ocasionando um apagamento linguístico e identitário. Ainda que o Estado de Roraima abrigue a maioria dos Macuxi e Wapichana, que também se encontram nas regiões da Guiana Inglesa e Venezuela, e tenha cooficializado essas línguas em uma determinada área do Estado, faz-se necessário buscar políticas públicas que insiram essas línguas num contexto ainda maior da sociedade.

#### 6) Shirley Vilhalva (UFMS)

Atuante na comunidade surda e pesquisadora das línguas de sinais indígenas. Foi professora e diretora de Escola Estadual de Surdos/CEADA e professora no CAS/MS. Dedicou 25 anos como voluntária na FENEIS, 15 anos como voluntária na ASSUMS, contribuiu como Conselheira do CONSEP e do CONADE. Atua na educação de surdos em Mato Grosso do Sul há 36 anos, trabalhando com surdos urbanos e indígenas surdos.

Acesso ao depoimento em Libras: [https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAI2JNH9xYwfuUoocaHa\\_yD/view](https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAI2JNH9xYwfuUoocaHa_yD/view)

#### 7) Algemiro da Silva (Karai Mirim, Escola Indígena Guarani Karai Kuery Renda)

Atua como professor do colégio guarani Karai Kuery Renda, no 2º segmento. Auxilia a comunidade, o cacique e a associação indígena dentro da comunidade. Na seção jurídica, auxilia a comunidade para encaminhar ou adquirir documentos, como CPF. Vive há 30 anos na comunidade, onde residem 120 famílias. Atua com os projetos Ponto de Cultura e Semente Guarani, que são frutos de editais do governo.

## II QUAIS OS DESAFIOS ENFRENTADOS ENVOLVENDO AS LÍNGUAS (E ACESSO À INFORMAÇÃO) NO CONTEXTO DA PANDEMIA?

### 1) Fernando Merloto Soave (PR/AM)

Há diversos desafios. Por ex, a ausência de acesso à informação adequada não permite o exercício dos direitos regularmente e nem a adequação das políticas ao contexto cultural de cada povo. Isto acontece no acesso às políticas públicas, como bolsa família e outros benefícios; no acesso às políticas de compras públicas (que podem possibilitar geração de renda e maior autonomia), e por aí vai. A questão das línguas em si evoca o tema das tradições. A ruptura das tradições (língua inclusa) provoca danos sociais imensos, inclusive maior alcoolização e drogadição, entre outras causas. O fortalecimento das tradições (língua inclusa) tende a trazer maior empoderamento e força para o combate aos ilícitos, às pressões e cooptações externas, etc.

### 2) Altaci Rubim (UNB)

Nosso desafio foi transformar as nossas oficinas presenciais em cursos remotos de ensino de língua e acompanhar as aulas do Centro de Línguas Kokama na modalidade remota, além das atividades na própria UNB, por meio do ensino remoto. O primeiro passo foi lidar com a formação de professores que ocorria através de duas oficinas presenciais (em julho e janeiro, no período de férias). Na pandemia, elas passaram a ocorrer através da mídia social, pelo *WhatsApp*. Eu e meus alunos – Mariana, Luis Felipe e Maria Madalena – criamos um projeto para que as atividades do grupo de curso básico da língua kokama fossem enviadas em forma de post (do canva), para que não ficassem pesadas e fossem acessadas com internet baixa. Os professores preferiram que as atividades fossem em formato pdf para que pudessem imprimir e usá-las nas escolas. O 2º módulo priorizou o uso do material em pdf. O desafio foi o acesso à internet. Os professores neste contexto são esforçados: saem das aldeias, colocam crédito no celular, abaixam as atividades, as imprimem e compartilham. Muitos terminaram o curso, mas também tivemos desistência. Sabemos que a desistência na modalidade remota tem sido alta em qualquer esfera.

Outro exemplo de atuação foi acompanhar os centros de língua kokama. O lado positivo nesses centros foi o deslocamento do ensino, que saiu das quatro paredes dos centros e retornou para o seio da família. As crianças recebem as atividades pelo *WhatsApp* e as realizam juntamente com pais e avós, reforçando a língua e cultura. Avançamos nesta proposta.

Registro, ainda, o depoimento da profa Laura, do centro de ciências e saberes Kokama Lua Verde Yatsi Ikira (Manaus) sobre a experiência de ensino remoto. Segundo ela: “inciamos nossas atividades na modalidade remota e tem sido um grande desafio. Estamos aprendendo sobre as tecnologias e novos métodos de ensino. Na Lua Verde ensinamos as crianças e estamos utilizando jogos, aplicativos, cruzadinhas, jogo dos sete erros, de forma que elas possam aprender de maneira dinâmica e didática. Utilizamos figurinhas e *emojis* no *whats up* e as crianças têm se identificado com a metodologia, com resultados positivos. Procuramos trabalhar com aquilo que é disponível às crianças. Nem todos têm acesso à internet. Pensando nisso, encurtamos o envio de imagens. Enviados duas por dia, bem elaboradas, e a experiência tem sido prazerosa. Recebemos feedback dos pais dizendo que as crianças gostam. Elas, também, estão interagindo com os pais na língua kokama, pedindo bênção nesta língua.”

### 3) Rogério Ribeiro (Instituto Cigano)

A falta de assistência por parte do Poder Público, a ansiedade e a angústia têm sido sintomas comuns nessa fase que os Povos Ciganos vêm vivendo. As incertezas de lidar com uma doença desconhecida e que ainda não tem vacina preventiva deixam os Ciganos com medo. Todo sofrimento e toda morte humana, independentemente da raça, cor e cidadania, deveria sensibilizar as pessoas, principalmente, aquelas que tem condições de ajudar.

Com a chegada do Coronavírus, a ajuda humanitária e as parcerias se tornaram extremamente importantes. O ICB confeccionou máscaras personalizadas, criou a campanha *fique na Barraca Ciganos*, elaborou uma cartilha com as principais orientações sobre a Covid-19, criou o Mapa de Óbitos pela Covid-19 dos Povos Ciganos, além de uma página no facebook sobre o memorial das vítimas de Covid-19 dos Povos Ciganos. Sobre as parcerias, diante da ausência de políticas públicas específicas para os Povos Ciganos, O ICB conseguiu ótimas parcerias, como: Mesa Brasil Sesc Ceará que, desde abril de 2020, vem recebendo doações e compartilhando com as famílias ciganas cearenses; a Natuagua forneceu álcool 70; o governo do estado forneceu algumas

máscaras; o Instituto INEC forneceu cestas básicas para algumas famílias. Além disso, foi realizado cadastro na rede de cultura dos artistas e trabalhadores da cultura através do mapa cultural.

#### 4) Luana Manini (OAB/SP)

Com a pandemia, todas as pessoas precisaram rever seus conceitos, adaptar os negócios e atualizar obrigatoriamente suas habilidades tecnológicas. No Poder Judiciário não foi diferente. Nós, operadores do direito (Magistrados, Ministério Público e Advogados), fomos forçados a mudar e passamos a realizar as audiências e atendimento ao cliente preso de forma virtual. Apesar dos benefícios prometidos na realização das audiências remotamente, como à facilidade de acesso, agilidade no andamento processual e redução dos gastos, para a Comunidade Surda, a mudança apontou outros e novos desafios. A LIBRAS é uma língua de modalidade gestual-visual, diferente da língua portuguesa, de modalidade oral-auditiva, e essa diferença demonstra que algumas questões de acessibilidade, que parecem atender um determinado grupo, não contemplam ou dificultam a participação dos surdos sinalizantes em razão das peculiaridades da língua. O primeiro desafio que enfrentei foi e permanece em relação às diferentes plataformas e recursos de acessibilidade usados no acesso aos serviços do Tribunal. Cada sistema tem funcionamento e funcionalidades diferentes, impossibilitando, por exemplo, a fixação do intérprete na tela e o acompanhamento satisfatório da parte surda (autor, réu, testemunha ou terceiro interessado) devido à movimentação e alteração constante do layout a cada manifestação em voz dos ouvintes na sala, além da ausência de legenda simultânea em português. Ademais, as expressões faciais e corporais que pertencem à gramática da língua e dão sentido na comunicação ficam prejudicadas no pequeno espaço (janela) das salas virtuais. Somado a isso, a maioria dos surdos utiliza o aparelho celular para acompanhar a audiência virtual e a falta de equipamento adequado, como computador ou tablet que tem uma tela mais ampla, é um desafio.

O acesso à Internet, a falta de qualidade na conectividade e o uso das máscaras no Sistema Prisional prejudicaram o nosso trabalho como profissional intérprete de Libras, devido à imprecisão das escolhas tradutórias em decorrência da baixa visualidade. Tal fato torna as partes surdas e as pessoas que não têm esses recursos ou acesso a esses serviços de qualidade ainda mais vulneráveis. Nesse caso, o advogado pode solicitar o cancelamento das audiências virtuais ou requerer que se tornem híbridas, justificando as razões. Todavia, o prazo para a realização de audiências presenciais ainda está com data a definir (sabe-se lá quando) ou é prorrogada pelo juiz, para um período muito distante, tornando o acesso à justiça para o surdo injusto, além de moroso. Infelizmente, as sugestões para sanar esses problemas, na ótica dos falantes de línguas orais são: atendimento via chat, ligações, mensagem de texto ou áudios, o que definitivamente não atende o direito linguístico do surdo. A tecnologia nos oferece diferentes caminhos e auxilia em muitas questões, no entanto, para os surdos sinalizantes, a participação humana e presencial é ainda a melhor forma de acesso e comunicação.

#### 5) Vanessa Sagica (Doutoranda/UFSC)

Especificamente, na região do Bonfim, em Roraima, está localizada a Comunidade Indígena Manoá, que abriga uma parte do meu povo Macuxi. Nessa comunidade, a língua macuxi não tem mais sido colocada tanto em cena, os seus falantes se tornaram raros, as reuniões com o Tuxaua e as demais ações são todas realizadas na língua oficial do país. Isso se torna preocupante, uma vez que se trata de ações que competem apenas aos integrantes da comunidade, ainda que as demandas sejam levadas às instâncias burocráticas na língua oficial. Acredito que, no seio da comunidade, deveria ser incentivada a prática ou mesmo a inserção daquilo que envolve a língua originária. Esse excesso do uso da língua dominante exclui uma parcela que ainda se comunica em sua língua materna e/ou dos que não dominam a língua oficial.

Na pandemia, por exemplo, os indígenas compreendiam que estava se passando algo grave, mas a intensidade daquilo que era provocado pelo vírus se tornou mais significativa e real quando os indígenas tiveram acesso a vídeos e, posteriormente, a panfletos que explicavam os sintomas e as ações preventivas na língua macuxi e wapichana. O panfleto surtia efeito, primeiramente, nos falantes das línguas que tinham o conhecimento da escrita, sendo que estes puderam (re)transmitir informações aos que dominavam apenas a oralidade. Assim, alguns sintomas do Corona Vírus puderam ser contextualizados às doenças que são alarmantes e perigosas de serem contraídas no entendimento desses povo, como por exemplo: “tosse seca” foi traduzida como “*He he*” na língua macuxi e, é entendida como uma tosse insistente que não passa, a exemplo da tuberculose.

**6) Shirley Vilhalva (UFMS), atuante na comunidade surda e pesquisadora das línguas de sinais indígenas.**

Acesso em Línguas de Sinais: [https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAl2JNH9xYwfuUoocaHa\\_yD/view](https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAl2JNH9xYwfuUoocaHa_yD/view)

**7) Algemiro da Silva (Karai Mirim)**

Com a pandemia, nossa vida e cotidiano ficaram atípicos. A comunidade está em recuperação, voltando a fazer trabalhos e artesanatos, mas ainda não como antes. Mantemos nossa língua, cantos e danças. O colégio também parou totalmente. Além de mim, há mais seis professores guarani e todos ficamos com nossos contratos. Na nossa aldeia, praticamente 50% foram infectados. Somos 480 pessoas, das quais 240 foram infectadas. Atuo na aldeia como um dos representantes e coordenador da campanha que fizemos – como sociedade civil – junto a professores e colaboradores da cidade do Rio de Janeiro.

**III SE FOSSE POSSÍVEL SUGERIR AÇÕES EM TORNO DAS LÍNGUAS E DA COMUNICAÇÃO VOLTADAS PARA ESSAS COMUNIDADES, QUAL OU QUAIS SERIAM?**

**1) Fernando Merloto Soave (PR/AM)**

- a) maior incentivo e articulação junto às universidades públicas (e privadas) para apoio no resgate linguístico aos povos com interesse.
- b) criação de cartilhas, vídeos de whatsapp e materiais de políticas públicas e também lúdicos na língua de cada povo, pelos entes públicos responsáveis nas diferentes políticas com apoio da FUNAI, da academia, do próprio povo interessado.
- c) instalação de pontos de internet nas comunidades interessadas (isto facilitaria muito o acesso à informação, o contato imediato diante de violações, etc).
- d) fomento à criação de redes de comunicação locais onde inexistentes (seja via rádio, impresso, whatsapp etc.).

**2) Altaci Rubim (UNB)**

O desafio é a internet, pois nem todos têm acesso. Quando possível, colaboramos, mas, no geral, são os pais que providenciam alimentação e, também, o acesso à internet. Na UNB, estamos realizando atividades pelo modelo remoto, usando o google meet, podcast, e outros instrumentos. Observamos que é muito cansativo para os estudantes. No meu caso, não observo desistência, mas sei que é cansativo para os alunos, ainda mais diante de perdas e sofrimentos psicológicos.

**3) Rogério Ribeiro (Instituto Cigano do Brasil)**

Produção de cartilhas específicas, além da implantação do quesito etnia nos formulários/cadastros do Sistema de Saúde. Importante incentivar a veiculação de toda a produção oficial de informação nos meios de comunicação tradicionais e em rede sociais, ou através de cartilha, folders, panfletos etc. Sobre o coronavírus, pensando na acessibilidade para a pessoa com deficiência, importante observar os recursos de linguagem em braile, libras, audiodescrição e legenda; produzir material informativo/educativo e vídeo institucional sobre os serviços, programas, projetos, controle social e canais de participação social, além de realizar ampla divulgação na comunidade cigana, haja visto a pouca alfabetização de muitos adultos.

**4) Luana Manini (OAB/SP)**

A Libras já é reconhecida pela Lei nº 10.436/02 como meio legal de comunicação e expressão oriundas das comunidades surdas. No entanto, é preciso apoiar **o seu uso e difusão** para que diferentes profissionais conheçam e possam se empenhar na comunicação com os surdos. Na pandemia os desafios são agravados pelo afastamento social e a tecnologia tem sido uma aliada. Não na substituição do profissional por avatar, mas como impulsionamento para o conhecimento da língua e desafios que as Comunidades Surdas enfrentam cotidianamente. Para tanto penso que é possível:

- Ampliar o conhecimento sobre as comunidades surdas no sistema Judiciário, Policial e Penitenciário.
- Capacitar os operadores de direito na área jurídica para que os surdos acessem esses serviços com segurança e autonomia.
- Identificar as ações, os materiais e providenciar os recursos de acessibilidade (janela de Libras, audiodescrição e LSE) em todos os informes de serviços públicos.
- Fortalecer as Centrais de Intérpretes de Libras e formações destes profissionais.

- Potencializar sistemas de atendimento (SAC, canais) que possibilite o envio de vídeo em LIBRAS com profissionais capacitados para dar o devido suporte.

**5) Vanessa Sagica pertence ao povo Macuxi; doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**

As nuances linguísticas somente são percebidas por meio de políticas linguísticas que assegurem às línguas minoritárias, ações contextualizadas às suas comunidades. Em se tratando de um contexto pandêmico, essas políticas se tornam ainda mais urgentes, para que os indígenas sejam de fato inseridos aos eventos da sociedade hegemônica – tendo atenção às suas especificidades sociolinguísticas – bem como a garantia da sobrevivência de seus povos originários.

**6) Shirley Vilhalva (UFMS), atuante na comunidade surda e pesquisadora das línguas de sinais indígenas.**

Acesso em Línguas de Sinais: [https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAl2JNH9xYwfuUoocaHa\\_yD/view](https://drive.google.com/file/d/11nTyX4RrxAl2JNH9xYwfuUoocaHa_yD/view)

**7) Algemiro da Silva (Karai Mirim)**

Produção de cartilhas e materiais de divulgação nas línguas indígenas, promoção e acesso às políticas públicas em prol das populações indígenas.

## REFERÊNCIAS

MELAZZO, E. Ss. Problematizando o conceito de políticas públicas: Desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. *TÓPOS*, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.

PONSO, L. C. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. *Revista Gragoatá* (UFF), v. 22, p. 184-207, 2017.

SHOHAMY, E. *Language Policy Hidden Agendas and New Approaches*. Londres: Routledge, 2005.

SMITH, L. T. I. *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd/University of Otago Press, 1999.



Recebido em 15/10/2021. Aceito em 20/10/2021.