

UM DIÁLOGO COM VOLÓCHINOV E FREIRE SOBRE ALTERIDADE, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS FRONTEIRAS LINGÜÍSTICAS PARA A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Raimundo Nonato de Pádua Câncio¹
Universidade Federal do Tocantins

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar aproximações teóricas entre Volóchinov (2017) (Círculo de Bakhtin) e Freire (1991), a partir de suas reflexões sobre alteridade, educação e linguagem, para verificar de que forma esses autores contribuem para um olhar crítico sobre as fronteiras linguísticas vivenciadas pelos povos indígenas Wai-wai (Karib), na aquisição do português como língua adicional na Amazônia brasileira. Metodologicamente, caracteriza-se como um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, cuja abordagem é qualitativa, realizado na Aldeia Mapura, junto a cinco sujeitos indígenas, utilizando-se como recurso de pesquisa a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir de duas subcategorias analíticas: manipulação do discurso e negação da alteridade; e posição de poder e resistência na inserção social, as quais dialogam com categorias: alteridade, educação e linguagem. O estudo faz aproximações como a base teórica de reflexão Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Os resultados mostram que os povos indígenas Wai-wai resistiram historicamente à manipulação do discurso e à negação da alteridade, engendrados pelos missionários norte-americanos, ocupando, nessa relação, um lugar de poder e resistência contra as ideologias monolíngues, levando-os a desenvolver estratégias comunicativas que lhes auxiliaram na aquisição da língua portuguesa como língua adicional.

Palavras-chave: Volóchinov; Freire; Alteridade; Educação; Linguagem.

¹ Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui Pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (2019). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade. Pesquisador da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1996-5959>. E-mail: nonatocancio@hotmail.com

A DIALOGUE WITH VOLÓCHINOV AND FREIRE ON ALTERITY, EDUCATION AND LANGUAGE IN THE CONTEXT OF LANGUAGE BORDERS FOR THE ACQUISITION OF PORTUGUESE AS ADDITIONAL LANGUAGE IN BRAZILIAN AMAZON

Abstract

The aim of this study is to identify theoretical approximations between Volóchinov (2017) (Bakhtin Circle) and Freire (1991), from their thoughts on otherness, education and language, to verify how these authors contribute to a critical look at the linguistic frontiers experienced by people. Wai-wai (Karib) indigenous peoples in the acquisition of Portuguese as an additional language in the Brazilian Amazon. Methodologically, it is characterized as a Case Study of the Ethnographic Type, whose approach is qualitative, conducted at Aldeia Mapura, with five indigenous subjects, using as semi-structured interview as research resource. Data were analyzed from two analytical subcategories: speech manipulation and negation of alterity; and position of power and resistance in social insertion, which dialogue with two major categories: alterity, education and language. The study makes approximations as the theoretical basis for reflection Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001). The results show that the Wai-wai indigenous peoples have historically resisted the manipulation of discourse and the denial of otherness engendered by American missionaries, occupying in this relationship a place of power and resistance against monolingual ideologies, leading them to develop communicative strategies that helped them to acquire Portuguese as an additional language.

Keywords: Volóchinov; Freire; Alterity; Education; Language.

UN DIÁLOGO CON VOLÓCHINOV Y FREIRE SOBRE ALTERIDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE EN EL CONTEXTO DE LAS FRONTERAS LINGÜÍSTICAS PARA LA ADQUISICIÓN DE PORTUGUÉS COMO LENGUA ADICIONAL EN LA AMAZONÍA BRASILEÑA

Resumen

El objetivo de este estudio es identificar enfoques teóricos entre Volóchinov (2017) (Círculo de Bakhtin) y Freire (1991), a partir de sus pensamientos sobre la otredad, la educación y el lenguaje, para verificar cómo estos autores contribuyen a una visión crítica de las fronteras lingüísticas experimentadas por los pueblos indígenas Wai-wai (Karib), en la adquisición del portugués como idioma adicional en la Amazonía brasileña. Metodológicamente, se caracteriza como un Estudio de Caso del Tipo Etnográfico, cuyo enfoque es cualitativo, realizado en Aldeia Mapura, con cinco sujetos indígenas, utilizando la entrevista semiestructurada como recurso de

investigación. Los datos se analizaron a partir de dos subcategorías analíticas: manipulación del habla y negación de la alteridad; y posición de poder y resistencia en la inserción social, que dialoga las categorías: alteridad, educación y lenguaje. El estudio realiza aproximaciones como base teórica para la reflexión Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Los resultados muestran que los pueblos indígenas Wai-wai han resistido históricamente la manipulación del discurso y la negación de la otredad engendrada por los misioneros estadounidenses, ocupando en esta relación un lugar de poder y resistencia contra las ideologías monolingües, llevándolos a desarrollar estrategias comunicativas que les ayudaron a adquirir el portugués como idioma adicional.

Palabras clave: Volóchinov; Freire; Alteridad; Educación; Idioma.

INTRODUÇÃO

A concepção de linguagem como um processo de interação está em desacordo com a percepção da língua como algo pronto, ordenado e previsível. O caráter ativo dos sujeitos na produção do discurso, no processo de interação comunicativa, evidencia a linguagem como atividade, como forma de ação. Trata-se de um conjunto de ações de construção e reconstrução dos sujeitos, os quais estão imersos em ambientes sociais, históricos e políticos específicos. Isso exige de nós um olhar para além da enunciação monológica, isolada do sujeito, mas como um fenômeno social, de produção de efeitos de sentido entre interlocutores, o *eu* e o *outro*, em uma dada situação de comunicação e em um dado contexto sócio-histórico e ideológico.

É, portanto, pela linguagem e pela língua que vivemos e expressamos experiências desenvolvidas em contextos sociais reais, político-ideológicos, num jogo de forças sociais e em meio a relações assimétricas de poder. Nessa perspectiva, reforçamos neste estudo a necessidade de um diálogo com Volochínov (2017)², do Círculo de Bakhtin, e Freire (1991) sobre alteridade, educação e linguagem, para verificar, nas obras “Marxismo e Filosofia da linguagem” e “Pedagogia do oprimido”, de que forma esses autores contribuem para um olhar

² Valentín Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936) foi discípulo de Bakhtin e um respeitado linguista, crítico de música, de arte e literatura, com quem Bakhtin e outros membros do grupo dialogaram. A obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi publicada na Rússia, em 1929, e assinada por Volóchinov, embora em algumas edições conste a autoria de Mikhail Bakhtin.

crítico sobre as fronteiras linguísticas³ vivenciadas pelos povos indígenas Wai-wai (Karib), na aquisição do português como língua adicional na Amazônia brasileira.

Para tanto, cabe observar que, neste Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, além da pesquisa bibliográfica, estabelecemos um diálogo com os dados empíricos coletados na Aldeia Mapuera. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco sujeitos indígenas, quatro homens e uma mulher indígena. Para a preservação da identidade, os sujeitos são referenciados por meio dos codinomes Edu, Ney, Thio, Iray e Shon Wai wai. As entrevistas foram possíveis devido a aproximação e a convivência com esses povos indígenas, o que já ocorre há alguns anos, e mediante a assinatura individual de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Conforme André (2008, p. 23), o Estudo de Caso do Tipo Etnográfico surgiu muito recentemente na literatura educacional, sendo uma “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional”. Na educação, este tipo estudo preocupa-se com o processo educativo e, devido às diferenças de enfoque com relação à antropologia, não cumpre alguns requisitos da etnografia. Entretanto, para que um estudo seja reconhecido como Estudo de Caso do Tipo Etnográfico é preciso, antes de tudo, que este enfatize um conhecimento do singular. E uma das características deste tipo de estudo é que ele “geralmente se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, programa inovador, um grupo social” (ANDRÉ, 2008, p. 24).

Além da introdução e conclusão, este texto está organizado em três diferentes seções. Na primeira seção, trazemos considerações acerca do contexto da aquisição do português como segunda língua na Amazônia brasileira. Na segunda seção, fazemos breves considerações sobre conceitos de alteridade, educação e linguagem, nas perspectivas de Volochínov e Freire, com os movimentos de contra-poder e resistência por meio da linguagem. Na terceira seção, evidenciamos, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, as fronteiras linguísticas e o jogo de forças sociais na aquisição do português como língua adicional, sob a convergência

³ Neste estudo, a expressão “fronteira linguística” é usada para designar o limite externo de uma língua; pois, a língua, enquanto marcador identitário, também constitui um elemento delimitador de território, ligado às formalizações legais e administrativas, o que permite estudos sobre a influência que uma língua pode exercer sobre a outra, interferência linguística, dentre outros.

teórica de Volochínov e Freire, e das aproximações teóricas com a Análise Crítica do Discurso.

SOBRE O CONTEXTO DA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Embora não haja precisão nas fontes históricas com relação aos dados linguísticos da América do Sul, o que se sabe é que no século XVII eram faladas cerca de 1.492 línguas, sendo que 718, quase a metade, eram faladas no que hoje corresponde à Amazônia brasileira (LOUKOTKA, 1968). Estima-se que só na Amazônia brasileira o número de línguas e de povos indígenas era de cerca de 400, antes da invasão portuguesa (RODRIGUES, 2001). Dados mais recentes apontam que são faladas, hoje, na Amazônia, cerca de 250 línguas indígenas, sendo 150 só em território brasileiro.

Sabe-se que uma série de medidas políticas foram impostas para conter a diversidade linguística nesta região, isso porque essa multiplicidade representava um “grande obstáculo para os agentes do colonialismo poderem enquadrar os povos que as falavam dentro do sistema produtivo colonial e da nova organização do trabalho”. (FREIRE, 1983, p. 9). Não bastassem as consequências e as diferentes atitudes em relação às línguas indígenas no passado, a expansão capitalista na Amazônia vem ocasionando uma série de problemas que estão relacionados à concentração da terra e à desestruturação gradual das populações indígenas, assim como de seus saberes culturais historicamente constituídos.

Neste país, o contato linguístico nas regiões de fronteira sempre foi inevitável, principalmente onde vivem diversos povos indígenas. De modo geral, a situação das práticas linguísticas nessas regiões contribui para a constituição de um panorama linguístico heterogêneo e multifacetado. A exemplo disso, a presença dos povos indígenas nas cidades, assim como de outros “grupos minoritários”, como os imigrantes e refugiados no Brasil, é frequentemente marcada pelo chamado “discurso da falta”, julgando os sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não conhecem” e “não sabem”. Percebidos nessa lógica, estes sujeitos não deveriam ocupar e estar nos lugares que estão ocupando.

Nessa perspectiva crítica, Moita Lopes (2003) afirma que a aprendizagem de uma língua não materna fornece acesso a conhecimentos que possibilitam uma ação social, ou seja, aprender o português para esses sujeitos significa a ampliação de percepções de mundo e a oportunidade de atuarem como agentes sociais modificadores. No caso da aquisição e aprendizagem de outra língua, precisamos definir também o que entendemos por “outra língua”, neste caso uma língua adicional. Para Leffa e Irala (2014, p. 32-33), como não há necessidade de “discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”, o uso do termo “adicional” traz mais vantagens. Para eles, “Tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses”.

Maher (2013, p. 118) observa que o que caracteriza o cenário sociolinguístico no Brasil é o multilinguismo, tornando o monolinguismo um mito, algo desejável por parte daqueles quem detém o poder. A ideologia do monolinguismo parte da premissa de que a língua portuguesa é fundamental para a constituição e unificação do Estado-Nação brasileiro, sendo, portanto, uma língua “imposta” aos falantes como “única” e “homogênea”, ignorando as outras línguas faladas por outros povos neste mesmo território.

No entanto, em contraposição a essas ideologias, nas interações sociais, os sujeitos “silenciados” negociam as suas identidades gradativamente e essas identidades se fragmentam na medida em que eles se inserem no mundo social e globalizado (HALL, 1999, p. 9). Assim, compreender as ideologias é também compreender os significados sociais nas interações, assim como as relações de poder que se estabelecem entre diferentes grupos de falantes. Por isso, as práticas discursivas, assim como as atitudes linguísticas, têm a ver com as línguas e com a identidade dos grupos que as usam, pois a língua que falamos identifica a nossa origem, história, cultura e grupo a que pertencemos. Nessa relação, as fronteiras linguísticas podem ser compreendidas como contrastes entre identidades em contextos cujas línguas e culturas estão em contato, delimitadas por estereótipos socialmente construídos, ou seja, por visões formadas a partir de normas culturais, pressões e assimetrias sociais.

Tais relações assimétricas de poder são vivenciadas pelos povos indígenas Wai-wai (Karib) em seus Territórios Indígenas e nas inter-relações vivenciadas a partir deles. Os Wai-wai habitam uma extensa região que compreende o sul da Guiana (rio Essequibo), o leste do Estado de Roraima (rios Jatapu e Anauá) e o noroeste do Estado do Pará (rio Mapuera), na Amazônia setentrional, região onde a Serra Acaraí delimita a fronteira entre o Brasil e a Guiana. São falantes da Língua Wai-wai, além de outras línguas da família Karib. Historicamente, os Karib se mantiveram centralizados fundamentalmente na parte mais ao norte, nas Guianas. Já os Aruak dominavam a bacia do alto Amazonas e a região do baixo rio Negro e rios Uatumã, Jatapu e Urubu.

Robert Schomburgt, geógrafo prussiano, ao explorar o sul da Guiana nas décadas de 1830 e 1840, fez os primeiros registros dos povos do complexo cultural Tarumã Parukoto, denominação utilizada para se referir a um contexto etnográfico constituído de uma rede de relações culturais, rituais, comerciais e conflituais que abriga diferentes grupos, em sua maioria pertencente à família linguística Karib. Culturalmente, a formação Wai-wai deve ser considerada como uma mistura de grupos originais de Wai-wai, Parukoto, Tarumã e Mawayana, embora este último povo tenha sido classificado como do tronco linguístico Aruák (FOCK, 1963).

Antropólogos e pesquisadores que visitaram a região do rio Mapuera-PA, a partir da segunda metade do século XX, constataram a grande transformação na cultura e na organização social desse povo indígena, levada a cabo pela *Unevangelized Fields Mission*, atualmente denominada Missão Evangélica da Amazônia (MEVA). Sobre essa relação com os missionários norte-americanos, Howard (1993) comenta que a conversão dos Wai-wai ao credo evangélico gerou entre eles uma modificação radical. Entretanto, argumenta que eles não ficaram inteiramente submissos aos missionários, haja vista que enquanto os missionários se aproveitaram da habilidade dos Wai-wai de visitar outros grupos para, através deles, atraí-los a si com intuito de conversão; os Wai-wai, por sua vez, valeram-se dos bens de troca, dos remédios, da escrita, dos novos poderes espirituais proporcionados por eles para dominar outros grupos indígenas.

No Brasil, os Wai-wai ocupam três Terras Indígenas (T I): a T I Wai-Wai (RR), no sudoeste de Roraima; a T I Nhamundá-Mapuera (AM/PA), no noroeste do

Pará e norte do Amazonas; e a T I Trombetas-Mapuera (AM/RR/PA), a qual abrange uma grande área entre o extremo sul de Roraima, o extremo norte do Amazonas e o noroeste do Pará. A Aldeia Mapuera fica no Pará, às margens do rio Mapuera, tributário do Trombetas, rio que banha a cidade de Oriximiná pela sua margem esquerda. Essa aldeia, onde entrevistamos os sujeitos da pesquisa, fica localizada dentro do território Nhamundá-Mapuera e é considerada a aldeia de maior importância entre o povo Wai-wai. Nela há uma escola indígena, os professores são todos homens e possuem formação em licenciatura intercultural indígena, ofertada pelo governo do Pará.

A alfabetização dos Wai-wai, ao contrário do que muitos pensam, não se deu na língua nacional, o português brasileiro, mas sim na língua nativa, aprendida, transcrita e ensinada pelos norte-americanos. Eles foram alfabetizados em Wai-wai para que pudessem ler a Bíblia, traduzida do inglês pelos missionários para a língua deste grupo indígena. A conversão religiosa fez com que, de certa forma, eles passassem a reavaliar o seu próprio universo espiritual, atribuindo-lhe, muitas vezes, valores negativos, a ponto de gerar em alguns antipatias ou aversão à sua cosmologia tradicional (CÂNCIO, 2016, p. 128).

Sobre o contexto da aquisição do português como língua adicional entre os Wai-wai, os estudos de Cândia (2017, p. 250-251) mostram que o monolinguismo entre eles é uma situação linguística reprovável, pois falar outras línguas faz parte da cultura e é uma prática desenvolvida nas suas históricas redes de relações no norte amazônico. Portanto, esse povo indígena não se sentia satisfeito somente em aprender a ler e a escrever a língua Wai-wai, ensinada pelos missionários. Embora eles fossem embargados pelos catequizadores evangélicos de estabelecerem diálogos com os não indígenas, falantes de português, o desejo de aprender a língua portuguesa fez com que eles transgredissem essa regra e lutassem pelo estabelecimento de uma escola indígena na Aldeia Mapuera.

Por meio dessa possibilidade de interação, os Wai-wai vislumbraram novas possibilidades e novos sentidos nas relações com os outros, não indígenas, o que é necessário entre eles para articular novas mudanças e os seus diversos interesses. Com relação à aquisição e o aprendizado da língua indígena e portuguesa, no espaço da escola, por exemplo, ocorre tanto a aprendizagem da língua indígena

(em maior escala) quanto a aprendizagem do português. De maneira mais expansiva, a aquisição e o aprendizado da língua indígena se desenvolve no território indígena, nas práticas e nos eventos sociais circunscritos à Aldeia Mapuera, mas também, em menor escala, na Escola Indígena Wai wai. A aquisição da língua portuguesa é bastante reduzida e as práticas sociais discursivas são predominantemente orais (CÂNCIO, 2017, p. 252).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ALTERIDADE, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NAS PERSPECTIVAS DE VOLOCHÍNOV (CÍRCULO DE BAKHTIN) E FREIRE

Com o objetivo de compreender como Volochínov e Freire desenvolvem os conceitos de “alteridade”, “educação” e “linguagem” a partir dos conteúdos discutidos em suas obras, e verificar se há convergência teórica entre esses autores no que se refere a esses possíveis conceitos, estabelecemos um diálogo com as seguintes obras desses autores: “Marxismo e Filosofia da linguagem” (VOLOCHÍNOV, 2017) e “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1991).

É importante observar que Volochínov, assim como Bakhtin, não aprofundam, de forma direta, as questões relativas à educação, mas eles avançam no sentido da importância do social, da inter-relação do *eu* com o *outro*, criando categorias, como interação verbal, dialogia, polifonia, por meio das quais é possível estabelecer uma relação com o campo pedagógico. Desta forma, não é possível pensar o conhecimento, e nesse processo o papel da escola, a partir de Bakhtin, sem pensar uma construção partilhada, dialógica e coletiva, ou seja, em que o *eu* e o *outro* sejam compreendidos na sua alteridade. Nessa discussão, o autor coloca a linguagem como um eixo central, conduzindo a uma percepção que nos exige outra forma de olhar os processos educativos e as relações estabelecidas dentro e fora da escola.

Em “Marxismo e Filosofia da linguagem” Volochínov (2017), ao delimitar os dois principais polos de análise (*subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*) com os quais dialoga, o autor chama atenção para as insuficiências analíticas ao se abordar a questão da linguagem. E critica essas duas orientações do pensamento

filosófico-linguístico dominantes no início do século XX. Mostra que o *subjativismo idealista*

interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística - sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua - são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 74).

Com relação ao *subjativismo idealista* sua crítica se volta àqueles que compreendem a linguagem como uma representação fiel daquilo que existe na mente humana, ou seja, o fator social não interfere na enunciação, não se considera a interação verbal. A visão é individualista, pois a prioridade, nesta concepção, é o ato da fala, que aqui é um ato monológico, ou seja, a língua enquanto uma criação individual.

Com relação ao *objetivismo abstrato*, para Volochínov:

O centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*. Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 79).

Nesta relação, o autor entende a língua como um sistema psíquico e arbitrário, como observado por Saussure, e a essência da língua encontra-se no próprio sistema linguístico. A língua, no *objetivismo abstrato*, é um sistema imóvel e acabado, composto de signos e regras disponíveis aos indivíduos, mas sem que estes possam interferir nesse sistema. Nessa direção, o sistema linguístico independe do ato de criação individual, pois a língua se impõe ao sujeito.

A prática de estudar a língua sem levar em consideração os sujeitos no momento da enunciação, de modo a ignorar as suas enunciações e seus atos de fala, é orientada com base no objetivismo abstrato. Contrário ao modo de estudar a língua como produto isolado de um sistema linguístico abstrato, Volochínov

chama atenção para a possibilidade de entender a língua como um fenômeno social de interação verbal. A linguagem, pois, para ele, deve ser entendida na sua dupla face: social e individual.

Portanto, para Volochínov (2017), sendo a linguagem uma consciência prática, ela nasce da necessidade de interação entre os sujeitos, uma vez que “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 34). Tal orientação nos permite discutir a linguagem na perspectiva dos usos, no processo de interação entre os sujeitos, como um produto social, o que sugere um estudo sobre as relações entre o *eu* e o *outro* e sobre as relações dialógicas estabelecidas por eles.

Nessa direção, partindo da compreensão de que a linguagem tem origem na interação entre homens reais, na suas condições sócio-históricas, Volochínov pontua que:

Ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, esse é *proton pseudos*, a “primeira mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é o seu *proton pseudos* (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 113).

Ao considerar o sistema linguístico, podemos dizer que o *eu*, para Volochínov (2017), é constituído na relação com o *outro*, o *eu* é também formado pelas palavras do *outro*, sendo o primeiro constituído pelo momento histórico e pelas relações dialógicas reais, estabelecidas com o *outro*. Havendo um desvinculamento dos sujeitos reais de suas condições históricas reais, deixa-se de considerar que nessa inter-relação pela linguagem os sujeitos “buscam se conhecer *sendo*” (FREIRE, 1991).

A interação verbal, portanto, que não pode ser vista como um sistema idealizado, constitui a realidade fundamental da língua e a base de toda teoria sobre filosofia da linguagem. Abordar esse sistema descolado dos sujeitos que o produzem implica uma prática que, na percepção de Freire (1991), estaria entre aquelas ditas desumanizadoras na relação entre opressores e oprimidos, o que

contribui para mascarar uma realidade. Se, assim como Freire, Volochínov também defende relações dialógicas, pode-se dizer que para ambos é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, pois, defender a relação entre o *eu* e o *outro*, ainda que haja luta de classes, exige de nós respeito ao *outro*. E esse processo vai se consolidar socialmente por meio de palavras, de signos, já que

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor. (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 116).

Sendo a palavra uma “realidade da consciência”, e se todo diálogo ocorre numa interação tensa e conflituosa, não podemos descartar que há interesses antagônicos entre as partes em diálogo. Neste aspecto, Freire (1991, p. 44) chama atenção para os elementos constitutivos da palavra, a “análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos”. Para o autor, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão”. Desta forma, para ele,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 1991, p. 44).

Ainda sobre a palavra, num ato de alteridade, Freire argumenta que esta não pode ser “privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”, uma vez que ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, “ou dizê-a para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1991, p. 44). O diálogo, portanto, para o autor, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*”, não se esgotando na relação do *eu* com o *outro*, pois um polo não existe sem o outro. O diálogo, assim, “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Por sua vez, Volochínov pontua que a língua é também usada como manipulação, pois tudo possui um fundo ideológico. E a questão da manipulação do discurso merece atenção para que se compreenda como a classe dominante tem usado a palavra para manipular e impor determinadas ideologias. Nesse sentido, a palavra, portanto, é o fenômeno ideológico por excelência. Mas, para o autor,

[...] esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 36 - grifo do autor).

Com relação à função dos signos, tanto os signos interiores quanto os exteriores, Volochínov (2017, p. 62) observa que é importante atentar para o fato de que a lógica da consciência é também a lógica da comunicação ideológica. Se analisados de forma descontextualizada, esses símbolos tendem não revelar as ideologias, pois a ideologia surge da “interação semiótica de um grupo social” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 36). Assim, cabe estudar a linguagem considerando o sujeito em seu meio social, o que significa considerar a sua natureza semiótica e ideológica.

A questão da ideologia não pode ser desvinculada da vontade de dominação e poder, o que se dá pela linguagem, porque é pela palavra que se dá a manifestação da ideologia. Nessa relação, a palavra tende a ser negada a determinados grupos de sujeitos, como os indígenas, por exemplo, por não deterem ou estarem no centro do poder. Sobre essa relação, é importante considerar que

entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1991, p. 45).

Assim, para Freire, “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”. Quando isso acontece, tende a ocorrer a desumanização das relações sociais, pois os sujeitos passam a ser pensados como objetos pelo discurso autoritário, negando a natureza social do sujeito, a sua interdependência, a interação do *eu* com o *outro*, a alteridade. E essa relação tende a uma situação de distinção entre “o que eu sou” e “o que eu não sou”, colocando em questão o diálogo entre os sujeitos. O diálogo envolvido na educação progressista é justamente aquele que permite a fala do outro, a interlocução.

O mesmo autor pontua ainda que o sujeito dialógico é crítico, pois ele possui “o poder de fazer, de criar, de transformar”. Se não há diálogo, se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico, “O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar” (FREIRE, 1991, p. 47). Portanto,

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1991, p. 45).

Como a língua pode ser usada como manipulação, é necessário que se questione a imposição de uma língua padrão sobre as demais, principalmente quando isso é gerido pela escola. Quando isso ocorre, há a manifestação de uma ideologia, em que a língua é usada por aqueles que detêm o poder para dominação das massas, e a fala e a escrita são meios utilizados nessa relação de domínio e poder, são elementos de controle simbólico das elites. Contudo, para Freire, as massas oprimidas podem participar do processo de libertação e transformação, com ação, reflexão e compromisso, o que prescinde diálogo:

A nossa convicção é de que, quanto mais cedo começa o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical - a dos homens como

seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários. (FREIRE, 1991, p. 149)

Desta forma, na concepção de Freire, o antidiálogo é também imposto pelo opressor, “na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade” (FREIRE, 1991, p. 162). Pela relação ação antidialógica se dá a manipulação dos oprimidos, o que pode ser desconstruído com uma organização crítica e consciente, na “problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação” (p. 174). Freire sempre foi um forte defensor da educação como prática de liberdade, dando destaque a uma educação que desperte a consciência crítica do oprimido diante da manipulação do opressor.

Na teoria da ação dialógica de Freire os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração:

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero *isto*. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* - um não-eu - esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 1991, p. 198).

Compreende-se, portanto, que a linguagem humana carrega consigo muito mais do que códigos que expressam significados, ela é capaz de mudar concepções e impor ideologias. Nesse sentido, a educação torna-se um possível caminho em direção ao processo de libertação do *eu* e do *outro*. Ainda que a perspectiva volochínoviana, assim como a bakhtiniana, não aborde a questão da educação nessa relação, é perceptível perceber que Volochínov também investe nessa possibilidade de busca da liberdade, na mesma direção em que esta é evocada na perspectiva freireana.

FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E JOGO DE FORÇAS SOCIAIS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR UM POVO INDÍGENA DA AMAZÔNIA, SOB A CONVERGÊNCIA TEÓRICA DE VOLOCHÍNOV E FREIRE.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma vertente teórico-metodológica do estudo da linguagem que permite descrever, explicar e interpretar os modos como os discursos dominantes influenciam os saberes, as atitudes e as ideologias partilhadas, a partir de um modelo tridimensional proposto por Norman Fairclough (2001, p. 99), professor da Universidade de Lancaster, e um dos principais expoentes da ACD: o discurso é focalizado como *texto*, *prática discursiva* e *prática social*. Todavia, neste estudo, o enfoque se dá no discurso como *prática social*. Na perspectiva deste enfoque, o autor aproxima o conceito de discurso aos conceitos de ideologia e poder, situando o discurso na concepção de poder como hegemonia.

Para Fairclough, qualquer evento discursivo é também considerado um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22). Entende-se como práticas modos habituais de ação social, e entre essas relações sociais estão as relações de poder, instituições, luta hegemônica, dentre outras. E o discurso é apenas um entre os momentos da prática social. Deste modo, o discurso é entendido como um modo de ação constituinte do social, pois as pessoas agem pelo discurso aos outros e também agem sobre o mundo, onde valores e identidades circulam e são representados. Portanto, por meio dos discursos, os sujeitos produzem não apenas entidades e relações sociais, mas também enquadram os sujeitos de diferentes maneiras.

Com aproximações a esta abordagem teórica, relacionada às categorias alteridade, educação e linguagem, a partir das obras de Volochínov (2017) e Freire (1991), podemos mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação, especialmente entre os povos indígenas da região amazônica. Com isso, podemos dizer então que, se a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela, então o objeto de estudo de qualquer análise do discurso está envolta em relações de poder, identidades sociais e processos ideológicos.

Nessa relação, o respeito aos direitos, à cultura e às identidades dos povos indígenas são questões urgentes, diante do desafio das interações com a sociedade não indígena. Dado o desafio das fronteiras linguísticas vivenciadas por essa população, destacamos o poder e a resistência dos povos indígenas, cujo protagonismo é expresso em práticas sociais e discursivas que evidenciam as relações de poder às quais eles estão submetidas no dia a dia.

Para tanto, os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos cinco sujeitos indígenas Wai-wai deste estudo, foram analisados a partir de duas subcategorias analíticas: manipulação do discurso e negação da alteridade; e posição de poder e resistência na inserção social. Estas subcategorias dialogam com as categorias: alteridade, educação e linguagem. Os sujeitos com os quais dialogamos neste estudo e com os quais estabelecemos certa convivência, são multilíngues⁴, possuem histórias de vidas bastante singulares, mas todas atravessadas pelo histórico desafio das fronteiras linguísticas e das lutas contra-hegemônicas.

As fronteiras linguísticas entre os povos Wai-wai e os missionários norte-americanos foi o primeiro impasse e choque entre as culturas. Esse confronto se deu entre transgressões e tensionamentos, mediante as tentativas de dominação e de hierarquização dos conhecimentos. Os missionários descreveram e ensinaram aos Wai-wai a escrita e a leitura da língua indígena para que pudessem traduzir a Bíblia da língua inglesa para a língua indígena, com fins de catequização, assimilação e de (des)caracterização cultural. Eles também começaram a utilizar a língua indígena naquele contexto como um mecanismo de privação e isolamento (CÂNCIO, 2017, p. 238). Tais práticas podem ser evidenciadas nas falas de Ney e Edu Wai wai, ao relatarem como ocorria essa forma de privação, mediada pelo então cacique da Aldeia Mapuera:

Eu ainda lembro quando a irmã Irene morava aqui. Eu fui aluno dela, ela ensinava a gente a ler a Bíblia. Depois de certo tempo, quando o município já estava reconhecendo a escola da Aldeia, eles desejavam que ela assumisse a direção da escola. Foi ela que nos ensinou a nossa língua, produziu e também ajudou a produzir alguns

⁴ Todos os sujeitos entrevistados falam mais de três línguas, entre elas as línguas indígenas, correspondentes a cada povo, a língua inglesa e a língua portuguesa.

materiais escritos sobre a nossa língua indígena. E era esse material nos ajudava a aprender a ler a Bíblia (EDU WAI WAI, 2016).

Eu lembro muito bem de quando eu era criança, eu havia sofrido muito na época porque nós não tínhamos contato direto com o branco, o nosso cacique nunca autorizava a ida para a cidade. (NEY WAI WAI, 2016).

Naquele momento histórico, a língua, enquanto um sistema, já era compreendida pelos Wai-wai como um fenômeno social de interação verbal, o que ia muito além da perspectiva utilitarista dos missionários, sustentada numa relação assimétrica de poder, como num ato de prescrição. Tal atitude dos missionários fazia com que, naquele contexto, a palavra fosse privilégio de alguns, ou seja, daqueles que desafiassem as fronteiras estabelecidas no território indígena pelos estrangeiros. A manipulação do discurso, pelo embargo da palavra, possuía um fundo ideológico, que tinha o objetivo de impor determinada base de conhecimentos a um povo, por vontade de dominação e poder. Fairclough (2001, p. 64) mostra que um dos efeitos constitutivos do discurso “contribui para a construção de identidades sociais ou posições dos sujeitos” e para a edificação de “sistemas de conhecimentos e crenças”.

Em contraposição, na lógica Wai-wai, a língua possui uma relação orgânica que nutre não somente o corpo de coisas boas, mas também a alma, por meio da sabedoria, adquirida com a maturidade, o que não se dá de maneira isolada, mas na inter-relação com o outro. Nessa relação, o aprendizado de outras línguas, como a língua portuguesa, permitiu que eles transitassem por lugares onde se inscreviam outras línguas e conhecimentos outros. Trata-se de uma questão que chama atenção para que, no estudo do discurso e na construção das identidades, é preciso considerar o contexto sócio-histórico e ideológico do usuário da linguagem, assim como o seu lugar de enunciação. E esta questão, entre os Wai-wai, fica bem evidente nas falas de Thio e Iray Wai wai:

Você precisa aprender a falar e entender a Língua Portuguesa para poder conversar, poder se comunicar, e mesmo assim para poder se alimentar, para comprar alimentos e outras coisas. Então é necessário, é bom para o indígena aprender outras línguas, como o português, o espanhol. Mas se nós não aprendermos o português, ou outra língua, tudo vai ficar mais difícil. (THIO WAI WAI, 2016).

Mas é preciso saber que quando nós estamos doentes aqui na aldeia nós vamos à cidade para curar as nossas doenças, é por isso que nós precisamos aprender a Língua Portuguesa, para sabermos os nomes dos remédios e poder dizer onde é que estamos sentindo dores, se sentimos dores na cabeça, no braço, no corpo. (IRAY WAI WAI, 2016).

As falas de Thio e Iray Wai wai chamam atenção para a subalternização e desumanização racial vivenciados pelos povos na modernidade, ou seja, sobre o discurso da falta de humanidade nos sujeitos colonizados que os distancia da modernidade, da razão e de faculdades cognitivas. Essa forma de silenciar o outro, que se dá pela negação da alteridade, é muitas vezes responsável por fazer com que o oprimido projete em si a visão negativa que o opressor tem dele, de ser ignorante e incapaz. Tais práticas evidenciam a necessidade de politizar o ensino, uma vez que essas ideologias são investidas de interesses políticos e ideológicos, como a histórica entrada de missionários estrangeiros em territórios indígenas. E a escola sempre usada para legitimar e valorizar alguns grupos, mas também para rejeitar outros.

Dentre essas questões, os povos indígenas vivenciam entre eles, e na relação com o não indígena, muitas situações reais de conflitos, interações discursivas, marcadas por diferenças culturais, que colocam em questão a necessidade de diálogo entre os sujeitos. Quando Shon Wai wai foi trazida pelos seus pais da Guiana para o Pará, Brasil, com onze anos de idade, para um contexto de contato com outros povos indígenas, esse contato também foi marcado por diferenças culturais:

[...] eu vi que aqui as coisas eram diferentes, que a cultura daqui, de certa forma, era diferente. Na Guiana, por exemplo, não há danças. Mas aqui em Mapuera os indígenas dançam. Quando eu cheguei aqui, os indígenas já usavam roupas. Mas quando eu era pequena lá na Guiana, a minha mãe falava que os indígenas andavam nus, depois que eles cresceram foi que aprenderam a usar roupas (SHON WAI WAI, 2016).

Transitar por outras territorialidades também constitui uma diferença, pois implica adentrar a outros espaços e a vivenciar relações de poder, o que exigiu de Shoni novas interações sociais e discursivas, e apropriações no entrecruzamento de

diferentes territórios e culturas. É, pois, nas fronteiras linguísticas que essas diferenças adquirem maiores relevâncias. Esta questão é muito marcante na fala de Edu, ao relatar a sua experiência na aquisição da língua portuguesa:

Cheguei à cidade sem entender o português, mas andava por lá, enfrentava muita coisa, enfrentava o racismo e o preconceito das pessoas. Somente depois que eu comecei a aprender o português é que eu passei a entender o que que eles estavam falando a mim. Eu enfrentei muita coisa desse tipo. Eles falavam de mim com preconceito, aí eu comecei aprender o português. Não foi na escola que eu aprendi, foi na rua mesmo com as pessoas, no dia a dia. (EDU WAI WAI, 2016).

A fala de Edu mostra que não podemos dissociar a sua história de vida das imbricações entres as culturas, mediados pelas interseções e fronteiras linguísticas. Tal qual a história de vida de Shoni, vivida no entrecruzamento de diferentes territórios, culturas e línguas, a fala de Edu nos força a olhar essas relações numa abordagem mais integradora, no “cruzar” das fronteiras, buscando compreender as suas múltiplas e indissociáveis articulações com outras dimensões, como a linguística na aquisição da língua portuguesa.

A questão das fronteiras idiomáticas exigiu tanto de Shon quanto de Edu esforços para adaptações às novas práticas discursivas. Shon então passa a relatar não mais o seu problema das diferenças entre as culturas indígenas, mas a urgência e o desafio das circunstâncias do discurso nos usos da Língua Portuguesa, nas interações por meio da fala e escrita, uma vez que esta outra língua lhe impunha fronteiras, principalmente no que se refere à sua inserção noutros espaços sociais. Tal questão foi incisiva quando Shon se viu diante de um sério problema de saúde de seu filho:

Então nós tivemos que levá-lo para Manaus e Belém. Eu tive que ir para Manaus, somente eu e ele. Eu não falava nada de português. Nós fomos encaminhados para Belém. Quando chegamos a Belém sentia muita dificuldade na comunicação, os médicos tentavam falar comigo sobre a situação do meu filho, mas eu não entendia nada (SHON WAI WAI, 2016).

Se antes ela já sentia o impacto das diferenças entre as próprias culturas indígenas, agora, além de conviver longe de seu território, passou a viver os

impactos da cultura do outro, os conflitos identitários e os efeitos de uma situação linguística híbrida, que lhe impôs o desafio de poder enunciar desse novo espaço:

Eu demorei muito tempo em Belém, eu passei três anos lá com meu filho. Eu e meu filho ficamos sozinhos todo esse tempo lá. Mas havia também índios de outras tribos lá, como Kaiapós, Xicrins e Mundurucus. Os Mundurucu falavam muito bem português. Depois que eles passaram a conversar comigo, e eu fui aprendendo algumas expressões com eles. Eles conversavam em português entre eles, eu ia observando e também aprendia devagar. Eles tentavam falar comigo em português, eu fui aprendendo devagar, nessa situação, com eles tentando conversar comigo (SHON WAI WAI, 2016).

Shon foi colocada num entre-lugar linguístico-cultural bem particular, dada a situação da gravidade da saúde de seu filho. É importante observar que a aquisição da língua portuguesa se deu nos processos de interação com outros povos indígenas, no contexto da sociedade não indígena, dadas as condições em que se encontrava. Esta situação demarca uma posição de poder e resistência, uma vez que a urgência de inserção social lhe ajudou a desenvolver estratégias comunicativas que lhe auxiliaram na aquisição da língua nacional. No entanto, esse processo não foi fácil para Shon:

A Língua Portuguesa era um obstáculo enorme pra mim. Muitas vezes eu até chorava porque não conseguia conversar com ninguém, ficava muito triste e calada. Eu não sabia perguntar, por exemplo, sobre a saúde de meu filho, mesmo ele estando muito mal na UTI. Eu não sabia nem dizer “Bom dia!”, “Como é como o seu nome?” (SHON WAI WAI, 2016).

Shoni passou a conviver entre diferentes sistemas linguísticos, em situações que lhe obrigaram, como mulher indígena, a significar o mundo e a se ressignificar como um sujeito fronteiriço. Assim, ela foi se constituindo discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituíam a realidade na qual estava imersa, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas, uma vez que para Volochínov (2017, p 123) a interação constitui a realidade fundamental da linguagem.

Por sua vez, Irai chama atenção para a interação verbal no aprendizado do português, para a superação das fronteiras linguísticas por meio do diálogo, o que,

para ele, pressupõe um olhar crítico, problematizador e consciente, diante da suposta imposição de uma língua sobre as demais:

Para mim, a língua portuguesa é complicadíssima. Eu aprendi português, mas via que meu povo não sabia, aí eu servia de intérprete para eles. [...] Aí eu digo que uma das formas de aprender é dialogando [..] É muito complicado afirmar que o ensino de português ajuda acabar com a nossa cultura. Nós não ensinamos somente por meio de palavras e frases. Com isso, quero dizer que não é português que poderá acabar com a nossa cultura, mas a falta de registro. (IRAI WAI WAI, 2016).

Assim como Volochínov (2017), Irai também defende relações dialógicas, não nega a natureza social do sujeito, a necessidade de interação do *eu* com o *outro*, o que evidencia princípios de alteridade. Em Freire (1991), foi possível verificar que o que antidiálogo é também imposto pelo opressor, uma estratégia objetiva de manutenção da opressão. Todavia, fica claro na fala de Irai o respeito à sua cultura, mas também o respeito à cultura do outro, o que torna inaceitável entre os povos indígenas as ideologias monolíngues e da homogeneidade linguística:

Eu aprendi a minha língua indígena para respeitar a minha cultura e a minha própria língua. Também eu aprendi o português para que respeitar a outra cultura, porque nós temos que aprender a respeitar cultura, as festas deles, como o carnaval, as apresentações, o círio. Então tudo isso nós temos que respeitar, tanto nós, como índios, quanto vocês. Eu entendo que na sala de aula é minha obrigação como professor respeitar a cultura do outro. (IRAI WAI WAI, 2016).

Ainda que tenha experienciado a manipulação do discurso e negação da alteridade, Irai parte do respeito entre as culturas. Sua compreensão é considerada uma forma de diálogo, o que para ele não se restringe apenas ao respeito à sua voz, à sua cultura; mas é, sobretudo, um ato de compromisso, humanização e de responsabilidade também as outras culturas. Trata-se, assim como as práticas discursivas de Edu, Ney, Thio, Iray e Shon Wai wai, de uma posição de poder e resistência na inserção social, que se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, como práticas de alteridade e de fundamentos da identidade. São relações que se inscrevem na direção pedagogia crítica de Freire, da luta pela superação das injustas. Relações que

precisam se dar pela via da educação dialógica, a qual não pode ocorrer deslocada do contexto social vivido, o que pressupõe o respeito pela liberdade dos sujeitos.

CONCLUSÃO

Neste estudo, cujo objetivo foi identificar aproximações teóricas entre Volochínov (2017) e Freire (1991), a partir de seus pensamentos sobre alteridade, educação e linguagem, foi possível verificar que, embora Volochínov não aborde, de forma direta, questões relativas à educação, ele avança no sentido da importância do social, da inter-relação do *eu* com o *outro*, criando categorias por meio das quais é possível estabelecer uma relação com o campo pedagógico.

Tanto em Volochínov (2017) quanto em Freire (1991), é inconcebível uma leitura que faça o desvinculamento dos sujeitos reais de suas condições históricas reais, ou seja, sem considerar a inter-relação pela linguagem. Com isso, não é possível pensar a educação, estabelecendo reflexões sobre o papel da escola, sem pensar uma construção partilhada, dialógica e coletiva, ou seja, em que o *eu* e o *outro* sejam compreendidos na suas alteridades, relação que é mediada pela linguagem.

A interação verbal para Volochínov (2017), assim como para Freire (1991) não pode ser concebida como um sistema idealizado, pois constitui a realidade fundamental da língua, isso sinalizada para uma educação mais contextualizada, que se efetive a partir de práticas pedagógicas e situações reais de interação entre os sujeitos. Por que é real, na interação verbal não podemos descartar que haja interesses antagônicos entre as partes em diálogo, ou seja, a língua é também usada como manipulação, uma vez que tudo possui um fundo ideológico. Para Freire (1991), o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Os autores abordam a questão da manipulação do discurso, para que se compreenda como a classe dominante tem usado a palavra para manipular e impor determinada ideologia.

Nesse sentido, os autores contribuem para um olhar crítico sobre as fronteiras linguísticas vivenciadas pelos povos indígenas Wai-wai na aquisição do português como língua adicional, mas também para as nossas práticas educativas,

uma vez que as falas dos sujeitos revelam as históricas formas de manipulação discursiva vivenciadas por eles na relação com os missionários norte-americanos, por meio da educação catequizadora. Os missionários usaram a língua indígena naquele contexto como um mecanismo de privação e isolamento. E, por meio da ACD, constatamos que os discursos dos indígenas, ao contrário do que se possa pensar, se dão numa perspectiva crítica e contra-hegemônica, de resistência. Evidenciamos um problema social, histórico, a catequização dos indígenas, que é relatado pelos Wai-wai por meio da descrição de práticas sociais de resistência.

O diálogo com outras culturas e a aquisição de outras línguas, como o caso da língua portuguesa, era privilégio de alguns, ou seja, daqueles que desafiavam as fronteiras estabelecidas no território indígena pelos estrangeiros. E essa manipulação do discurso, pelo embargo da palavra, possuía um fundo ideológico, que tinha o objetivo de impor determinada base de conhecimentos àquele povo. Em Freire (1991), foi possível verificar que o que é antidiálogo é também imposto pelo opressor como uma estratégia objetiva de manutenção da opressão.

Em contraposição, os Wai-wai, devido às históricas relações conflituosas com os não indígenas, marcadas por situações reais de conflitos, diferenças culturais, compreendem que pela aquisição de outras línguas é possível transitar por outros lugares, conhecer outras culturas. Esta situação demarca uma posição de poder e resistência, uma vez que a urgência de inserção social os ajudou a desenvolver estratégias comunicativas, impondo-lhes o desafio de poder enunciar desses novos espaços.

São relações que se inscrevem na direção pedagogia crítica de Freire, da luta pela superação das injustas. Tais práticas evidenciam a necessidade de politizar o ensino de línguas, principalmente o ensino de português na escola indígena, uma vez que essas ideologias são investidas de interesses políticos e ideológicos, assim como a histórica entrada de missionários estrangeiros em territórios indígenas. Tais relações precisam ser problematizadas pela via da educação dialógica, a qual não pode ocorrer deslocada do contexto social vivido, o que pressupõe uma educação libertadora, o respeito às diferenças e à liberdade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.
- FREIRE, J. R. B. Da 'fala boa' ao português na Amazônia brasileira. *AMERINDIA: Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne*. 8: 39-83, Paris, 1983.
- CÂNCIO, R. N. de P. *Para além da aldeia e da escola: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira*. 275 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FOCK, N. *Waiwai: religion and society of the Amazonian tribe*. Copenhagen: The National Museum, 1963.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. HALL, S. *Da Diáspora*. Identidades e Mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- HOWARD, C. V. Pawana: a farsa dos visitantes entre os Waiwai da Amazonia. IN: CASTRO, E. V. de; CUNHA. *Amazônia. Etnologia e história indígena*: 229-264. São Paulo: NHII/ USP/ FAPESP, 1993.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.
- LOUKOTKA, C. *Classification of South of American Indian Languages*. Johannes Wibert Ed., University of California, Los Angeles, 1968.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. da; TILIO, R; ROCHA, C. H. *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-134, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. 3.ed. São Paulo, Loyola, 2001.