



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14407 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

**AS INFÂNCIAS BRASILEIRAS NA EMERGENCIA DOS CUIDADOS COM AS LÍNGUAS FALADAS NO PAÍS MULTILÍNGUE**

Rosali Rauta Siller - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Rosali Rauta Siller - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Vanderlete Pereira da Silva - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Adriana Alves da Silva - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

**AS INFÂNCIAS BRASILEIRAS NA EMERGENCIA DOS CUIDADOS COM AS LÍNGUAS FALADAS NO PAÍS MULTILÍNGUE**

Rosali Rauta Siller (UFES)

Vanderlete Pereira da Silva (UEA)

Adriana Aves da Silva (Udesc/Unicamp)

**Coordenadora:** Rosali Rauta Siller (UFES)

### **Resumo Geral do Painel**

Este Painel Temático reúne pesquisas que problematizam a condição multilíngue do Brasil e as formas como a invisibilidade das tantas línguas faladas afetam a educação das infâncias. Realizar a reunião da ANPED no estado que concentra a maior população indígena do país, nos convoca a refletir se vamos prosseguir dando continuidade a invisibilidade das línguas faladas e seus apagamentos, iniciado desde a invasão portuguesa ou optamos por romper com o processo de subalternização que desvaloriza nossa ancestralidade e construímos outros caminhos, menos excludentes e mais solidários, na contramão dos posicionamentos hegemônicos, que negam nossa pluralidade étnica. Nessa direção, considerando os desafios que implicam a temática da ANPED “Educação e Equidade” e quais bases podemos propor

para *Amar-zonizar* e reconstruir o país, em frangalhos e pandemônio bolsonarista, nosso painel temático propõe contribuir neste chamado à reconstrução a partir da interlocução e debate sobre as infâncias brasileiras e a exuberância da diversidade linguística cultural. Através de pesquisas realizadas em três contextos e regiões brasileiras, do norte, do sudeste e do sul, com crianças, para as infâncias e suas redes de educação e cuidado, problematizando em distintos percursos educativos, a urgente (des)colonização do pensamento e sua repercussão nas línguas, na emergência dos saberes ancestrais e possibilidades de reinvenções da educação infantil brasileira.

**Palavras-chave:** diversidade linguística; infâncias; pedagogias descolonizadoras.

### **A (des)colonização da língua e dos saberes das crianças de imigração pomerana**

Rosali Rauta Siller

Universidade Federal do Espírito Santo

**Palavras-chave:** infâncias; crianças pomeranas; diversidades linguística.

#### **Introdução**

Que língua você fala? Essa pergunta deve ser feita às crianças e famílias desde a Educação Infantil, conforme tem advertido a professora Dra. Ana Lúcia Goulart Faria nos últimos dez anos. Tal pergunta moveu a pesquisa etnográfica da qual este texto resulta, realizada com avós e neto(a)s de imigração pomerana. No primeiro momento, apresento uma descrição geral da situação linguística no Brasil frente aos processos de colonização, fornecendo dados sobre o número de línguas sobreviventes, e, em seguida e de modo mais específico, apresento dados da pesquisa etnográfica realizada com neto(a)s e avós de imigração pomerana para destacar a responsabilidade assumida por essas últimas na transmissão da língua e saberes ancestrais de sua cultura. Para o enfrentamento desses desafios, tendo como horizonte a construção de uma pedagogia descolonizadora de línguas e saberes, utilizo-me das contribuições de Faria (1994, 1999) e Walsh (2009).

O processo de colonização brasileira iniciou-se com os imigrantes portugueses, que invadiram as terras pertencentes aos povos originários, expropriando-os de seus territórios, do direito de falarem suas línguas maternas e do direito de sua própria condição humana, relacionada ao direito à vida. A história indígena, portanto, é uma história de expropriação.

Além disso, como parte do imperialismo engendrado com essas invasões e disputas, diferentes povos africanos foram arrancados à força de diferentes regiões do Continente africano para serem obrigados a trabalhar na condição de pessoas escravizadas. Esses povos chegaram ao Brasil com suas línguas maternas, algumas das quais sobrevivem somente nos rituais religiosos de matrizes africanas e/ou em comunidades remanescentes de quilombolas (PETER, 2007).

Ainda no período colonial, de 1808 a 1859, com a política de colonização que postulava a formação dos primeiros núcleos coloniais, na tradição da pequena propriedade e na prática da agricultura familiar, chegaram ao país os primeiros imigrantes suíços e outros grupos de várias províncias da então Confederação Alemã, dirigindo-se às regiões Sul e Sudeste. Dentre essas províncias, destacamos: Reno, Hunsrück, Hesse, Bavaros, Treves, Prússia, Pomerânia, além de outros povos germânicos, como os tirolezes, austríacos, luxemburgueses, holandeses e badeneses (DIEGUES JÚNIOR, 1994). Assim que essas famílias chegaram ao Brasil, foram figuradas e nomeadas genericamente como “alemães”, iniciando-se, com isso, um processo de apagamento e de silenciamento de suas línguas, saberes, histórias.

Na transição dos séculos XIX para XX, atraídos pelo desenvolvimento urbano e pelo crescimento industrial que o Brasil experimentava, sobretudo no período entreguerras, outros povos imigrantes se destacaram, como os italianos, japoneses, árabes, libaneses, poloneses, espanhóis, chineses, coreanos, holandeses, enfim, falantes de diferentes línguas (DIEGUES JÚNIOR, 1994). Em menor proporção, no início do século XXI, o Brasil volta a ser atraente para imigrantes, os quais, oriundos de diferentes partes do mundo, em especial da América Latina, aqui chegaram com o(a) filho(a)s. Nesta leva, algo em torno de 40% eram sul-americanos, provenientes de países fronteiriços (Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai, Peru e Uruguai). Em menor percentual, vinham também da Europa (20%), Ásia (12,5%) e de países da América do Norte (9,1%) (NASCIMENTO; MORAIS, 2020).

As duas últimas décadas foram, também, marcadas por uma imigração forçada de refugiados de diversas nacionalidades (BEZERRA, 2006), os quais chegaram ao Brasil com suas crianças em fuga de conflitos armados. É importante destacar a diversidade de origem dos solicitantes de refúgio no Brasil. Esses refugiados, conforme Junger *et al.* (2022), são provenientes de mais de 117 países, sendo que de 2011 a 2021 a maior parte compunha-se de venezuelanos (48.789), seguidos dos sírios (3.682) e congolezes (1.078). O estado do Acre concentrou o maior volume de solicitações de refúgio apreciadas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (47,8%), seguido por Roraima (14,7%).

Esse contexto traz luz sobre o número de línguas faladas no Brasil. Ao lado da língua portuguesa, instituída pelos invasores e colonizadores portugueses, enunciada e aprovada pela Constituição de 1988, como “a língua oficial do Brasil” (BRASIL, 1988), estima-se que no país haja mais de 330 línguas faladas. Entre os povos originários, são faladas mais de 270 línguas (IBGE, 2010). Além da Língua Brasileira de Sinais, são faladas 56 línguas de imigração, dentre as quais a língua pomerana.

A instituição do português como a língua oficial do Brasil, a partir do art. 13 da CF 1988, faz com que a diversidade linguística seja, paulatinamente, substituída por um padrão cultural e linguístico, em geral, associado à cultura dominante. Esta é a língua estabelecida como única, que veicula uma única cultura “válida”, devendo, por isso, ser hegemônica. Enquanto isso, um enorme contingente de falantes das línguas minoritárias se vê privado de usufruir seus direitos linguísticos mais básicos (MAHER, 2007), o de falar e agir nos espaços públicos na sua língua materna. Seleciona-se, assim, quem tem direito a voz e quem deve ser silenciado.

Nesse cenário, devemos, sim, continuar perguntando às crianças brasileiras, conforme propõe Ana Lúcia Goulart Faria: que língua você fala? Devemos, ainda, continuar insistindo na pergunta: por que o Brasil não se reconhece como um país multicultural e multilinguístico? Paradoxalmente, o patrimônio linguístico-cultural dos povos originários e trazido pelos imigrantes de todos os tempos é desconhecido pela maioria do(a)s brasileiro(a)s, inclusive pela maioria dos docentes que atuam desde a Educação Infantil, que se acostumaram a ver o

Brasil como um país monolíngue.

As políticas colonialistas de interdição das línguas faladas no Brasil contribuíram para que a língua do colonizador, então utilizada por uma pequena parcela da população, ligada à administração colonial, fosse adotada no país como estratégia para sua ocupação e unificação, apesar de suas dimensões territoriais, inferiorizando, subalternizando, silenciando todas as demais línguas. Tais políticas, nessa perspectiva, resultaram no desaparecimento de muitas línguas faladas no Brasil. Em meados do século XVII, por exemplo, o Marques de Pombal assina um decreto proibindo o uso das línguas indígenas no território brasileiro. No período do Estado Novo (1937-1945), as populações de imigração europeia e asiática sofreram forte repressão devido à política nacionalista de Getúlio Vargas, intensificada durante a II Guerra (1939-1945), quando o Brasil se posicionou contra os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

Isso posto, a seguir, tratamos de avós pomeranas que passam parte do tempo com seus neto (a)s e de sua resistência para manter viva a língua pomerana, herdada de seus ancestrais e por elas considerada o maior patrimônio cultural de seu grupo étnico.

### **Neto(a)s bilíngues de imigração pomerana: a responsabilidade das avós e os desafios desde a educação infantil**

Silva (2021) cunha as expressões “*background* migrante” ou “de imigração” para fazer referência àquelas pessoas que não viveram diretamente a imigração, mas se deparam cotidianamente com o desafio de conciliar dois mundos culturais distintos: os da família de origem e o da sociedade de inserção. É o caso das avós e neto(a)s de imigração pomerana, sujeitos desta pesquisa. Qual a responsabilidade dos avós de apresentarem a seus neto(a)s o legado de heranças simbólicas e materiais, sobretudo a língua pomerana? Como o(a)s neto(a)s apreendem e (re)significam esse legado em suas práticas cotidianas? Trata-se de uma etnografia realizada em 2019 com quatro avós e quatro neto(a)s em dois campos empíricos, localizados em áreas rurais de Santa Maria de Jetibá (ES). Esse município teve origem no século XIX, com a chegada, em 1859, dos primeiros pomeranos, provenientes da Pomerânia, então província da Prússia e que, na atualidade, divide-se entre a Alemanha e a Polônia.

No processo de emigração da Pomerânia, em um movimento contínuo e dialético de construção e reconstrução, de fazer-se e refazer-se, de desterritorialização e reterritorialização, sua população vivenciou rupturas, mudanças e permanências. Durante a travessia, entre sonhos e esperanças, os pomeranos se desterritorializaram ao deixarem seus primeiros territórios e parte de seu povo. No entanto, sua língua, seus costumes e sua cultura, ainda hoje ligam este grupo aos seus lugares de origem. Em seus movimentos de resistências, ressignificaram os seus territórios de destino, formando novas territorialidades.

As avós de imigração pomerana são percebidas nesta pesquisa como sujeitos sociais, em permanente formação, com experiências acumuladas, a serem experienciadas e compartilhadas com os seus netos e suas netas, que, também atores sociais, possuem capacidade de intercambiar experiências. Como ocorre com todas as crianças, constatamos que o(a) neto(a)s que participaram da pesquisa reelaboram, (re)significam os conhecimentos aprendidos com suas avós e, posteriormente, compartilham essas experiências em suas brincadeiras. Neto(a)s e avós influenciam-se e se ajudam mutuamente. O(A)s primeiro(a)s passavam parte do dia sob os cuidados de suas avós e, na outra – exceto um deles, que ficava na propriedade com seu pai e sua mãe –, frequentavam a pré-escola. Na convivência entre o par avós e neto(a)s, foi possível perceber o quanto aquelas se utilizavam de estratégias as mais variadas para transmitir a este(a)s a língua materna e todo o legado das heranças materiais, os

modos de vida dos seus antepassados, conteúdos essenciais da cultura pomerana.

Com o(a)s neto(a)s sempre por perto, brincando e ajudando, as avós preparavam as refeições, realizavam outras atividades da casa, cuidavam do quintal e da criação dos animais domésticos e lhes transmitiam a língua pomerana e algumas práticas do seu cotidiano, como a buscar lenha, pôr o brote no forno, cuidar dos animais, coletar ovos no galinheiro, bem como hortaliças e verduras, cuidar das estufas de flores e de quintais muito bem cuidados por elas. Destacamos que a cultura de verduras, hortaliças e flores têm forte significado no cotidiano do(a)s neto(a)s e avós: representa trabalho, economia, diversão, brincadeira, comida, enfim, sua cultura. Dos momentos do plantio, colheita, embalagem das verduras e hortaliças até a comercialização, lá estavam netos e netas com as avós e demais adultos da família. Esses, dentre outros elementos, são centrais e essenciais à vida do(a)s neto(a)s, das avós e de toda a família, nas suas territorialidades e na construção da identidade territorial (HAESBAERT, 2014).

A língua materna das avós pomeranas, seu legado e suas tradições, é a prerrogativa principal para que o(a)s neto(a)s possam tecer suas estórias e as práticas sociais de seu grupo étnico. Uma das netas comentou que sua avó conversava com ela somente em pomerano, mas que, na escola, a comunicação ocorria mais em português. Uma criança e sua mãe comentam das aulas de educação pomerana na turma da pré-escola frequentada pela primeira

**Criança** – *Lá na minha escola, tem uma professora de pomerano. [...] A minha professora sai da sala e entra outra professora de pomerano. Ela fala em pomerano, os números. Ela fala um pouquinho em português também. A professora fala em pomerano, mas todo mundo, não. Mãe* – *É tipo assim, que nem em inglês. A professora passa em português e passa algumas coisas em inglês. [...] Essa professora não fala só em pomerano. Ela fala mais em português com as crianças.*

A dinâmica narrada pela criança integra o Programa de Educação Pomerana (Proepo), desenvolvido nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá. Criado em 2005 e resultado de pesquisas que tensionaram práticas colonizadoras desde a Educação Infantil, o Proepo traz a língua e a cultura como elementos indispensáveis ao reconhecimento dos pomeranos como grupo diferenciado na sociedade brasileira. A partir de 2020, o programa foi ampliado para atender a crianças da creche ao Ensino Fundamental. Mantinha-se com a contratação de professore(a)s pomerano(a)s bilíngues e itinerantes, com duas aulas semanais de 50 minutos.

Embora reconhecendo a importância do Proepo, entendo que, pelo fato de se pautar no convívio integral das crianças de imigração pomerana com a língua portuguesa, sua estruturação acaba por levar ao desuso da língua pomerana. A partir dos programas de educação bilíngue apresentados por Maher (2005, 2007), proponho a construção do modelo assimilacionista do enriquecimento linguístico, construído em perspectiva emancipatória, que pretende um bilinguismo aditivo, em que a língua portuguesa é adicionada ao repertório comunicativo da criança sem, contudo, deixar de se investir no aumento de sua competência no uso da língua materna. Tal prática insiste na importância de que, ao longo de todo o processo de escolarização, a língua de instrução seja a língua minoritária, fazendo com que as minorias se tornem cada vez mais proficientes na língua de seus ancestrais.

A população pomerana e de outros imigrantes, cotidianamente, enfrentam as barreiras discriminatórias devido ao uso de sua língua materna, aos territórios em que vivem e ao fato de serem pequeno(a)s agricultores (a)s. Essas são categorias interseccionadas, que afetam a convivência social, situando esse grupo em condições de desigualdades. Porém, as avós pomeranas e toda a família dos netos e netas que participaram da pesquisa resistem a essas

políticas hegemônicas de desenvolvimento e progresso de morte, que produzem o monolinguismo.

Como descolonizar a língua e saberes ancestrais da população de imigração pomerana desde a Educação Infantil? Argumentamos que as pedagogias contra-hegemônicas podem contribuir para romper com as estruturas de dominação que atuam no apagamento, silenciamento, subalternização de crianças, avós e outros sujeitos de imigração pomerana e de todas as pessoas que compõem os povos e comunidades tradicionais, na busca de uma sociedade outra possível.

### **A língua e saberes ancestrais do território pomerano: a (des)colonização desde a Educação Infantil**

Em um país colonizado, como o Brasil, em que as diferenças frequentemente são vistas como desigualdades, apostamos na possibilidade de pensar o mundo com e a partir dos sujeitos subalternizados, dentre eles as crianças pomeranas. Nessa perspectiva, em busca de pedagogias contra-hegemônicas, deparamo-nos com o estudo pioneiro da professora Ana Lúcia Goulart de Faria que propõe uma pedagogia brasileira “macunaímica” a partir de sua pesquisa de doutorado desenvolvida nos Parques Infantis de Mário de Andrade em 1994. Para Faria (1999) o início de uma pedagogia antropofágica, pautada no convívio entre as crianças de idades e origens diversas e entre os adultos (instrutoras, médicos, vigilantes, zeladoras, mães) e, entre adultos e crianças no espaço coletivo dos Parques Infantis da cidade de São Paulo, projeto idealizado por Mário de Andrade, pode ter dado início a uma pedagogia das diferenças, das relações, uma pedagogia descolonizadora, uma Pedagogia “Macunaímica”, termo cunhado pela autora. Defendida a partir dessa experiência, a pedagogia brasileira “macunaímica” descolonizadora (FARIA, 1999) pode ser compreendida como uma pedagogia da escuta, das relações, promotora de todas as dimensões humanas: lúdica, artística, do imaginário etc. Trata-se de uma pedagogia que consiste em oferecer às crianças oportunidades de se expressarem artisticamente, brincarem, jogarem, enfim, produzirem suas culturas infantis. Uma pedagogia centrada em prover às crianças oportunidades para continuarem crianças (FARIA, 1999).

Apostamos, também, na construção de uma pedagogia na perspectiva da interculturalidade conforme proposta por Silva (2021) e Walsh (2009, 2010). Educação intercultural compreendida como “comprometimento teórico-prático, destinado a promover formas de convivência na diversidade, fazendo do estar juntos uns aos outros uma ocasião de enriquecimento recíproco (SILVA, p.544-545). Uma interculturalidade crítica vinculada aos princípios da educação decolonial, conforme proposta de Walsh (2009, p. 25), que deve ser compreendida como ferramenta pedagógica que questiona os processos de subalternização, inferiorização e seus padrões de poder e, ao mesmo tempo “alentam a criação de modos *outros* – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”. A proposta da interculturalidade crítica visa “implodir- a partir da diferença-as estruturas coloniais de poder [...] re-conceituar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relações equitativas lógicas, práticas e formas culturais diversas de pensar, agir e viver” (WALSH, 2010, p. 04)

Seguindo a “trilha” dessas autoras e em conformidade com os dados apresentados nesta pesquisa, proponho uma pedagogia “macunaímica”, intercultural crítica, construídas na contramão do repertório da modernidade/colonialidade. Assim, em vez de uma visão que homogeneiza aspectos linguísticos e culturais, que se pauta em um padrão universal de infância e de criança, negando que elas são diferentes, proponho uma pedagogia que valorize a língua materna, os saberes, as práticas, as histórias vividas e contadas por avós de imigração

pomerana do campo, integrando-as às práticas docentes desde a Educação Infantil.

## Referências

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.69, Dezembro, 1999, p.60-91.

DIEGUES, Júnior, Manuel. **Imigração, Urbanização e Industrialização**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 2014

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

IBGE. **Censo**. Rio de Janeiro, 2010.

JUNGER, Gustavo et al. **Refúgio em números 2022**. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais, 2022.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado”. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Do Casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

PETTER, Margarida. Línguas Africanas no Brasil. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, n. 27-27, p. 63-89, 2007.

SILVA, Clara Maria. Crianças com Background Migratório nos serviços educativos para a primeira infância na Itália. **Zero- a- Seis**. Florianópolis, v.23., n.43, p.543-560, jan./jun., 2021.Universidade Federal de Santa Catarina.Trad. Ana Masria Orlandina Trancredi Carvalho.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009. **Anais** [...] La Paz, 2009.

WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz. Instituto Internacionale de Integración del Convenio Andres Bello , 2010.

## A educação das crianças em meio a diversidade cultural e linguística

Vanderlete Pereira da Silva

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

**Palavras-chave:** crianças; diversidades cultural e linguística; creche.

### Introdução

Este resumo expandido traz um recorte da minha pesquisa de doutorado concluída em 2021, resultado das minhas reflexões como professora e militante na defesa dos direitos das crianças à educação. Meu objetivo de pesquisa foi investigar os elementos sociais, políticos e as pluralidades históricas da realidade amazônica, que pudessem ser tomados como representativos de concepções acerca do educar e cuidar de crianças presentes nas alternativas criadas pelas mães manauaras, na perspectiva de compreender a falta de creches públicas em Manaus. Neste resumo, problematizo sobre como as infâncias, produzidas pelo discurso da modernidade/colonialidade como homogênea, genérica, marcadas pela perspectiva de criança abstrata, pensam/vivem a diversidade linguística e cultural existente na cidade de Manaus, capital do estado que concentra a maior população indígena do país?

Neste contexto, busco dar visibilidade aos fatores linguísticos e culturais, que associados aos étnico-raciais, de gênero, classe, território, entre outros, aprofundam as desigualdades e ferem a dignidade das crianças, impedindo-as de ser e de viver plenamente suas infâncias. Durante o processo de produção dos dados para a pesquisa, entrevistei doze mulheres manauaras, mães de crianças de 0 a 3 anos de idade, que moravam em um bairro da periferia de Manaus, que concentrava, segundo o IBGE (2010), a maior população de crianças na faixa etária de creches. No bairro, havia somente uma creche pública para atender as famílias interessadas em matricular suas crianças.

No mesmo período, imersa nas reflexões sobre o tema, após as entrevistas com as mulheres-mães manauaras, estive no município de São Gabriel da Cachoeira, interior do Amazonas, onde vivem o maior quantitativo de povos indígenas do estado. No município, havia somente uma creche pública em funcionamento. Não havia creche particular. Lá, conversei informalmente com mulheres indígenas de três povos distintos, que eram mães de crianças de 0 a 3 anos, a fim de saber se elas tinham matriculado seus filhos ou filhas na creche. Objetivava entender se as questões culturais e os traços identitários das culturas indígenas, podiam ter repercussão nas formas de cuidar e educar das mulheres manauaras.

As mães indígenas de São Gabriel da Cachoeira contaram sobre suas preocupações com a matrícula das crianças na creche, destacando entre as preocupações, a questão da língua. Apenas uma mãe indígena tinha o filho frequentando a creche, as demais não matricularam, diziam que seus filhos e filhas falavam o idioma do pai e de outros familiares com as quais conviviam em casa, na creche deixariam de falar a língua dos seus ancestrais para aprender somente a língua portuguesa.

O referencial teórico utilizado para análise dos dados, são os estudos decoloniais. Entre os autores e autoras selecionado, destacamos os estudos de Mignolo (2003) que nos ajuda a compreender a dimensão que toma a preocupação das mães indígenas, no aprender a língua do colonizador e o apagamento da língua dos colonizados, quando nos explica que:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as

peças encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são ... (MIGNOLO, 2003, p. 633).

Confirmando as ideias de Mignolo (2003) sobre o sentido da língua no processo de subalternização, Fanon (2008, p. 34), acrescenta que, “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícita”. O pensamento de Fanon é confirmado no apagamento de tantas línguas faladas pelos povos originários, iniciado desde a invasão em 1500 e que segue na contemporaneidade.

### **Brasil, um país monolíngue?**

Nos parágrafos iniciais do Diretório dos Índios, documento produzido que serviu como instrumento de extermínio cultural dos povos originários e que vigorou a partir de 1757, impondo entre outros aspectos da cultura portuguesa, a língua e a substituição dos nomes indígenas pelos registros de nome e sobrenome portugueses, que permanece até os dias atuais, são confirmadas a importância atribuída à imposição da língua do colonizador:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. (DIRETÓRIO, §6)

Ao longo de tantos séculos desde a invasão portuguesa, seguimos pactuando com o apagamento das línguas indígenas e mantendo a invisibilidade do multilinguismo brasileiro. São Gabriel da Cachoeira, o município anteriormente mencionado, aprovou em 22 de novembro de 2002, a Lei Municipal 145, que tornou as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu, faladas por parte expressiva da população local, como línguas cooficiais. Segundo as mães moradoras dos municípios, com as quais pude conversar sobre a situação, contaram que durante um tempo funcionou nas escolas públicas o uso das línguas cooficiais, mas que não houve continuidade. A pesquisa foi realizada entre 2019 e 2020, quando fiz contato com as mães de São Gabriel, no momento, já não havia o uso das línguas indígenas nas escolas, prevalecia a língua portuguesa.

As mães afirmaram que na creche, a maioria das professoras eram indígenas e que sabiam falar a língua do seu povo, mas no ambiente institucional optavam por falar na língua portuguesa. Com os jovens na escola, segundo as mães, era a mesma situação, todos falavam a língua indígena em casa, mas, se alguém na escola perguntar quem sabe, nenhum deles afirma positivamente. Para elas, por vergonha.

Nesse sentido, enquanto as mães de São Gabriel recusam a matrícula na creche, na tentativa de proteger os filhos e filhas do processo de subalternização que busca a homogeneização da língua, a mulheres-mães manauaras, também na busca por proteger suas

crianças das violências que elas mesmas experimentaram na vida urbana, desejam a matrícula na creche, para que os filhos e filhas sejam escolarizados, aprendam a língua portuguesa e todos os saberes que os distanciem da memória ancestral, e das várias formas de violências presentes no contexto empobrecido em que vivem.

Maher (2013), ao pesquisar no estado do Acre, as línguas indígenas de sete etnias, ilustra os efeitos devastadores da interferência da cultura de sociedades de consumo em culturas como as indígenas:

[...] embora a língua indígena seja falada por pessoas de todas as faixas etárias (adultos, jovens e crianças), já se percebe um aumento no número de crianças que têm o português como língua materna. Além disso, também se observa um declínio no número de domínios comunicativos nos quais a língua indígena é confortavelmente utilizada: em algumas situações, os falantes parecem preferir se comunicar, entre si, em português, em parte porque o vocabulário da língua indígena não dá conta do que as pessoas querem ou precisam dizer (MAHER, 2013, p. 240).

A língua do colonizador passa a ter liderança no domínio comunicativo dos povos indígenas. Isto ocorre pelo fato de o vocabulário não comportar a radicalidade das diferenças dos modos de vida. O vocabulário indígena não consegue expressar situações cotidianas que surgem, a partir da transformação do modo de vida, cujos valores culturais entre dominador e dominados são antagônicos. Neste caso, não se trata de traduzir palavras de uma língua para outra, mas de criação de outras formas de interação com a vida, em mundos absolutamente distintos entre si. Esse é o receio das mães indígenas de São Gabriel da Cachoeira, que vivem na zona urbana da cidade e que rejeitam a vaga na creche.

As mães indígenas com as quais mantive o diálogo sobre a matrícula dos filhos e filhas na creche, enfrentam a força da colonialidade que mantém a hegemonia da língua portuguesa e as cegueiras da sociedade brasileira quanto ao seu pseudomonolinguismo. Historicamente a língua do colonizador tem liderança no domínio comunicativo dos povos indígenas. Isto se revela nas tantas línguas indígenas que desapareceram e continuam desaparecendo, pois as alterações nos modos de vida e transformações nas práticas culturais tem repercussões direta no vocabulário e nas formas de expressar o cotidiano. O repertório vocabular é alterado, porque a vida não é mais a mesma quando os saberes ancestrais são desvalorizados.

Maher (2007), enfatiza o cuidado necessário ao planejamento de programas educacionais pautados no respeito às especificidades linguístico-culturais de grupos minoritários. Para a autora, não basta as minorias étnicas brasileiras terem consciência de seus direitos constitucionais, para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem, seja na prática transformado. São Gabriel é exemplo da complexidade que envolve a manutenção das línguas, não bastando a criação da legislação de forma isolada. Nessa perspectiva, é importante retomar o pensamento de Mignolo (2017, p. 13), quanto ao conceito de colonialidade: “Colonialidade” equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade”.

Na descrição de Quijano (2005) sobre a forma como o projeto de modernidade/colonialidade foi se instalando, é possível perceber a destruição, o esfacelamento contínuo do sentido da vida e tudo o que está a ela relacionado, que havia sido construído pelos povos antepassados, e a nefasta, poderosa e sedutora substituição pelo efêmero, que chega até nós, aparentemente, indestrutível:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

O investimento nas subjetividades perpassa a crença na desvalorização das culturas ancestrais e o medo das violências que mantém o processo de subalternização. Em um processo de urbanização mais consolidado, alicerçado no projeto modernidade/colonialidade, que contextualiza as experiências de vida das mães manauaras que entrevistei durante a pesquisa, evidenciam que elas sabem sobre os saberes que são valorizados e querem para seus filhos e filhas as rotas de fuga do empobrecimento e tudo o que vem junto.

### **Em defesa de uma educação multilíngue desde a creche**

O [censo do IBGE \(2010\)](#) contabilizou 305 etnias indígenas no Brasil, que falam 274 línguas diferentes. Impossível continuarmos ignorando este fato e prosseguirmos na morte das línguas faladas pelos povos originários, desconsiderando as línguas faladas pelas crianças e suas famílias desde as creches e pré-escola. Negar a existência do multilinguismo brasileiro e tudo o que contém esta concepção aqui resumidamente exposta, significa dar continuidade ao projeto Modernidade/colonialidade que reverbera nas violências que vitimam as diferentes infâncias no país.

Nesse sentido, precisamos, entre outras coisas, pensar formas alternativas de educar e cuidar das nossas crianças, contrários aos processos de homogeneização que mantém a língua portuguesa como hegemônica. Os processos de alfabetização que privilegiam a língua portuguesa, reafirmando a ideia do Brasil como um país monolíngue, vão na contramão da valorização e preservação das línguas faladas no país, fortalecendo a colonialidade e dando continuidade as violências decorrentes dos modos de subalternização impostos. Defendo o trabalho com as crianças desde a Educação Infantil, que viabilize a concretização de uma educação que valorize a ancestralidade indígena e a proteção das tantas línguas existentes.

### **Referências**

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MAHER, Terezinha. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue

e intercultural. *In*: Stella Maris Bortoni-Ricardo Cavalcanti. Marilda. C. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MAHER. Terezinha Machado. Definições de infância na Amazônia ocidental indígena: a perspectiva local e o etnocentrismo. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.237-254, nov. 2013.

MIGNOLO, Walter D. **História locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais hoje. Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1, (1), p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005, p. 107 – 130.

### **Pedagogias descolonizadoras: diversidades linguísticas, (des) invenções culturais e transgressões emergentes**

Adriana A. Silva

(Udesc/Unicamp)

**Palavras-chave:** pedagogias desconolizadoras; diversidade cultural e linguística; infâncias.

### **Introdução**

A presente apresentação pretende compor neste painel temático na perspectiva das pedagogias descolonizadoras que buscam subverter os processos de invenção e reinvenção da educação brasileira, em especial voltadas as políticas públicas na educação das infâncias, seja nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental.

Trata-se de um percurso que tem como lócus praxiológico a área de formação de professoras/es para a educação básica e propõe na como metodologia de pesquisa e criação, três movimentos: a problematização da imposição e imperialismo da língua portuguesa como eixo fundante de um projeto colonial cristão; segundo a necessidade de buscarmos uma consciência linguística crítica às políticas educacionais que historicamente silenciaram e invisibilizaram as línguas indígenas dos povos originários e as línguas africanas dos povos escravizados – que em seus territórios de origem mantiveram suas línguas nativas.

Por fim, em um terceiro emergência de promovermos as reinvenções no campo das múltiplas linguagens nas práticas sociais e culturais que emergem nas invenções transatlânticas do caldo linguístico da afrobrasilidade que compõem a nossa língua portuguesa à brasileira.

**Primeiro movimento: problematizar é descolonizar e reinventar**

Problematizar a invenção do Brasil, país de dimensões continentais, com uma variedade de grupos étnicos e linguísticos, os quais, muitas vezes, coabitam uma mesma região, com suas diferentes línguas, formas de ser, viver, conviver e dançar que lhes são próprias, é descolonizar nossas lentes perante um contexto não homogêneo, que dentro de um projeto colonial cristão tem como padrão uma identidade nacional referenciada a um povo, uma raça, um grupo étnico, uma cultura, uma religião, um território, uma língua única: o português.

Porém sabemos que a história brasileira é repleta de migrações, marcado pelo movimento político colonial de receber imigrantes de todas as partes do mundo e pelos deslocamentos internos de pessoas que se movimentam de regiões consideradas de menos condições de sustentabilidade a outras de maior projeção econômica, o Brasil é considerado um país das migrações. Dos europeus, atraídos pela política de colonização, no século XVI, os portugueses foram os primeiros a chegarem para colonizarem as terras que pertenciam aos indígenas; posteriormente, no processo de invasão e disputa territorial, trouxeram negros/as africanos/as para constituir a mão de obra escrava em nosso país. De acordo com Darcy Ribeiro, aos cinco milhões de indígenas que habitavam o Brasil, no ano de 1500, chegaram mais outros cinco milhões de europeus, seis milhões de pessoas oriundas da África, forçadas a trabalhar como escravos. E, mais tarde, antes mesmo da Independência, em meados do século XIX, chegou um número elevado de imigrantes europeus, que se dirigem às regiões Sul e Sudeste e formam os primeiros núcleos coloniais, na tradição da pequena propriedade rural e da agricultura familiar. Além da imigração nesse mesmo período e início do século XX, grandes contingentes imigratórios chegavam principalmente para as cidades, atraídos pelo desenvolvimento urbano e pelo crescimento industrial: italianos, japoneses, libaneses, poloneses, espanhóis, chineses, coreanos. Salientando que nesses movimentos de imigração internacional as crianças sempre estiveram presentes. (SILVA; SILLER; SILVA, 2021).

Neste cenário nos questionamos em como reinventar nossos olhares sobre a diversidade linguística que compõem o mosaico da cultura brasileira? Refinar nossas escutas para sonoridades diversas e múltiplas linguagens comunicacionais que engrossam o caldo linguístico que constitui nossas brasilidades?

Compreendemos que no movimento de problematizar a diversidade linguística como patrimônio cultural brasileiro descolonizamos nossas cosmocepções sobre as línguas faladas, sentidas e vividas no vasto território brasileiro, ampliando nossa consciência linguística para um mundo além da língua portuguesa, suas oficialidades e políticas educacionais de imperialismo linguístico (SEVERO, 2015).

**Segundo movimento: consciência linguística transgredir e emancipar os usos da língua**

A consciência linguística crítica propõe uma análise sobre os processos de invenção e reinvenção das línguas nos países colonizados, como parte de um projeto colonial cristão, tanto no continente africano como nas américas, onde a ética patriarcal feudal de subordinação e cristianização das línguas indígenas operou de forma complexa através dos mecanismos de imposição linguística, na aprendizagem da língua, tradução, políticas e

planejamentos linguísticos como norma de desenvolvimento social e econômico. (MAKONI; PENNYCOOK, 2015)

Compreendemos que a negação da diversidade linguística e o constante imperialismo da língua portuguesa como norma/meta/ápice nas políticas educacionais para a infância brasileira se constitui como marcas do mesmo projeto colonial em um *continuum* histórico, de reprodução das pedagogias tradicionalmente colonizadoras, alinhadas à suas origens missionárias, opressoras e violentas, sobretudo com os povos originários e de origem afro-brasileira.

Ensinar à Transgredir, como incita bell hooks (2017) é efetivamente compreender os complexos desafios da educação como prática da liberdade em um processo de reinventar pedagogias que combatam as práticas educativas de um país marcado por uma história de múltiplas violências coloniais, que do passado ao presente reiteram nas suas relações sociais do racismo estrutural, ao patriarcado feminicida até a consciência do infanticídio linguístico do povos originários para estarem integrados à sociedade brasileira.

Descolonizar nossa pedagogia missionária portuguesa, despatriarcalizar as infâncias em nossas creches frutos da luta feminista (SILVA; MACEDO, 2018) ou como nos aponta Marisa Costa (2021), ao nos relatar um pouco do processo da trajetória das lutas e resistência em defesa das infâncias em São Tomé e Príncipe, buscar nossas alternativas, a autora traz em seu relato como exemplo o “*Klinté Glanji* (quintal grande) entendido como espaço de aprendizagem para a vida, de ensino das línguas nacionais, de passagem de testemunho, de memória e de resistência cultural” (p. 146).

Nesta perspectiva este segundo movimento se conecta com a experiência de países africanos que resistindo aos processos coloniais mantiveram suas línguas nativas, que segundo o *Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação em Países Lusófonos* (2015) mesmo tendo o português como língua oficial, coexistem em todos os países diversas outras línguas nacionais, faladas e algumas com alfabetos próprios como o Criolo cabo verdiano (ALUPEC), reforçando que apesar das mazelas coloniais, há uma rica diversidade sociolinguística e cultural do países africanos a nos inspirar.

### **Terceiro movimento: o futuro ancestral do tupi or not tupi ao pretuguês!**

Conscientizar sobre o passado das nossas tristes heranças coloniais, no racismo e sexismo da nossa língua portuguesa, emergindo das resistências a conexão inventiva de um *pretuguês* que transgride as normas e lugares de fala (GONZALES, 1984). Transgredir no presente as dolorosas marcas das práticas sociais que nas dolorosas marcas de silenciamento, invisibilização desumaniza pessoas racializadas, mas que com seus corpos e movimentos em quilombos resistem, com seus *Oris* – poeticamente apresentando no documentário de nome homônimo (GERBER, 1989) pelos de memórias ancestrais (NASCIMENTO, 2018). Ancestralidades que reinventam futuros ao se conectarem no tempo e no espaço das resistências, como nos aponta Ailton Krenak (2022) no futuro ancestral para além das limitadas percepções da modernidade do mundo ocidental.

Nesta direção do futuro ancestral, que apresento um último movimento que traz na proposição metodológica da ancestralidade como eixo articulador de práticas pedagógicas

desenvolvidas por professoras negras e indígenas na educação infantil – através da literatura e suas confluências narrativas. Ancestralidade presente nos livros: *O Orocongo do menino gentil* de Priscilla Cristina Freitas; *Nós, vovó e os livros* de Maria Aparecida Rita Moreira, *Antonietta e Triolé*, *Triolé: poemas de Crus e Souza* de Eliane Debus, publicações recentes de professoras escritoras negras do sul do Brasil, que conectam escrevivências e ancestralidade como confluências para as infâncias brasileiras. Também destaco neste movimento de conexão Brasil-África pela literatura, através da pesquisa do grupo “Literalise: Grupo de Pesquisa em literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária” da UFSC/CNPq, coordenado pela professora Eliane Debus que organizou com outras pesquisadoras da área a publicação do livro “Para dar a conhecer as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa para a infância publicadas no Brasil no período de 2013 a 2018” que traz as resenhas de 36 livros, sendo de 18 de Angola, 16 de Moçambique, 1 de Cabo Verde e 1 de Guiné-Bissau. Livros, que inspiram e mobilizam contações de histórias, incitam memórias e alimentam invenções transatlânticas, confluências da diversidade linguística indígena, afro-brasileira, patrimônio cultural da nossa ainda à ser conquistada: a tão sonhada brasilidade.

De um Brasil inventado como a *pátria mãe gentil*, do mito hino fundador à reinvenção da mátria concreta das vozes das mulheres mães-professoras-pesquisadoras-poetas-ativistas de luta tendo a língua também como possibilidades de outras poéticas da resistência (SILVA; FARIA, 2021).

## Referencias

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Estudo exploratório sobre a situação da educação nos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, GuineBissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe**. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação em Países Lusófonos. 148p. 2015.

COSTA, Marisa da Graça do ES. Um olhar sobre a trajetória das lutas e resistência em defesa das infâncias em São Tomé e o Príncipe. In ANJOS, Cleriston.; FARIA, Ana Lúcia G.; ARELARO, Lisete G. (Orgs.) **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Gracialiano Ramos, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Cia da Letras. São Paulo, 2022.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. Tradução de Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística** (Florianópolis. Online), v. 16, n. 2, 2015. p. 09-34

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. Filhos da África, 2018

SEVERO, Cristine Gorski. Língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. **Working Papers em Linguística** (Florianópolis. Online), v. 16, n. 2, 2015. p. 35-61.

SILVA, Adriana A; SILLER, Rosali R.; SILVA, Vanderlete P. Divisão sexual do trabalho e diversidade linguística na subalternização das infâncias: opressões étnicas, linguísticas e culturais na reprodução das desigualdades. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 1260-1284. Especial (agosto 2021): O que estamos fazendo da infância? Reconfigurações das

políticas públicas diante do neoliberalismo ultraconservador.

SILVA, Adriana Alves da; MACEDO, Elina Elias de. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são responsáveis de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 145-162.

SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da Comédia Infantil: entrelaçando gêneros, classes, raças e infâncias estrangeiras. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 444-470, jan./jun., 2021

### **Filmografia:**

ÔRÍ. Direção de Raquel GERBER. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: [https://www.facebook.com/100068003666998/videos/document%C3%A1rio-or%C3%AD/677188599155700/?locale=hi\\_IN](https://www.facebook.com/100068003666998/videos/document%C3%A1rio-or%C3%AD/677188599155700/?locale=hi_IN) Acesso em: 15/04/2023