

Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, pág. 317-335.

Decolonialidade da língua - por uma desconstrução do binarismo na Amazônia

Danilo Nascimento dos Anjos
Juliana Lara Melo de Oliveira
João Batista Santiago Ramos

RESUMO

Diante da necessidade de compreender os fenômenos do binarismo na Amazônia e do que envolve a questão linguística bem como do discurso nas práticas decoloniais para a construção do que se compreende por identidade de gênero, despertou-se o interesse de investigar onde a língua surge como fator de transgressão de imposições coloniais em contexto ameríndio. A pesquisa lança-se na compreensão de como ocorreu e ocorre a subalternização de corpos e teve por objetivo identificar os meios para a resistência através da educação que emancipa via linguagem/discurso. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e fundamenta-se nos referenciais teóricos de Guajajara (2020), Fonseca (2016), Machado (1998), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Gontijo (2021). Foi possível notar que apesar de haver importância na atualização de documentos base da educação como a BNCC, é preciso unir esforços das áreas dos conhecimentos, onde a figura do professor tem papel fundamental na desconstrução da visão fechada sobre gênero e na constituição da alteridade sobre as diversidades étnicas. Portanto, a união entre educadores não-indígenas, indígenas e sociedade se faz necessária para as resistências nesse sentido, o que culmina a relevância de estudos sobre a diversidade e identidade de gênero nos povos originários.

Palavras-chave: Gênero. Amazônia. Decolonialidade. Língua. Binarismo.

ABSTRACT

Faced with the need to understand the specificities of binarism in the Amazon and what involves the linguistic issue as well as the discourse in decolonial practices for the construction of what is understood as gender identity, the interest was awakened in investigating where language emerges as a factor of transgression of colonial impositions in an Amerindian context. The research launched the understanding of how the subordination of bodies occurred and occurs and aimed to identify the means for resistance through education that emancipates via language/discourse. The methodology used was bibliographical research and is based on the theoretical references of Guajajara (2020), Fonseca (2016), Machado (1998), Castro-Gómez and Grosfoguel (2007), Gontijo (2021). It was possible to note that although there is importance in updating documents based on education such as the BNCC, it is necessary to unite efforts in the areas of knowledge, where the figure of the teacher plays a fundamental role in deconstructing the closed view of gender and in the constitution of otherness about ethnic diversities. Therefore, a union between non-indigenous educators, indigenous people and society is necessary for resistance in this sense, which culminates the relevance of studies on diversity and gender identity in original peoples.

Keywords: Gender. Amazon. Decoloniality. Language. Binarism.

INTRODUÇÃO

A construção de gênero¹ na Amazônia foi consolidada e é vigente até o presente através do discurso do colonizador sob uma ótica binária de separação homem/mulher com pressupostos de poder e subalternização do corpo que não diz respeito ao pensamento ameríndio, mas à visão Ocidental. Segundo Gontijo (2021), os impactos da colonização decaem sobre o binarismo de gênero que gera uma espécie de colonialidade dos afetos e desejos imposta aos povos originários.

Essa dicotomia se deu através nos discursos ao longo do tempo e tem seus registros em diversas áreas, as quais interessa aqui o campo educacional com ênfase através da língua, pois é um dos fatores cruciais inclusive para a dominação de um povo. Isso ocorreu no Brasil e em contexto amazônico invisibilizando não só o uso das línguas indígenas, mas sua organização como classe social, econômica e cultural, onde causou danos identitários para a diversidade étnica que perpassa questões de gênero e urge resgatar a identidade dos povos indígenas.

É necessário frisar que os pressupostos da colonização se apoiaram na lógica cristã, com a colonização principalmente através das missões dos jesuítas e patriarcal, a qual permanece na sociedade alastrando o rastro machista e lgbtfóbico cujo preconceito ainda é muito presente e se estende sob as demais manifestações religiosas e as identidades de gênero dos indivíduos, apesar de o Brasil ser um país laico. A historiadora Lerner cita que “[...] O patriarcado como sistema é histórico: tem início na história. Sendo assim, pode ser extinto pelo processo histórico.” (Lerner, 2019, p. 31), portanto, aponta um viés que por se tratar de processo histórico está intrínseco ao campo educacional, menos como extinção e mais como modificação de um sistema quiçá defasado.

Nesse sentido, já existem investigações de pesquisas quanto à abordagem das temáticas de gênero em documentos oficiais da atuação de educadores como a BNCC. De acordo com Silva et al. (2020), a própria palavra *gênero* foi pouco encontrada na BNCC, apenas se referindo a gêneros literários, e, na mesma pesquisa, a palavra *sexualidade* aparece raras vezes referindo-se sempre a uma questão biológica na área das ciências destinada ao oitavo ano.

Nos dados elencados por Araújo (2022), é citada a diminuição da discussão na temática gênero e sexualidade na BNCC, onde os dados demonstram que na versão do texto

*Aqui vamos nos referir à identidade de gênero e não à gêneros textuais.

da base nacional (2015) o termo *sexualidade* é citado 5 vezes, tendo subido para 15 citações na BNCC de 2016 e diminuído para 4, no texto da Base Nacional de 2017. Além disso, os termos *gênero* e *sexualidade* aparecem associados apenas na BNCC de 2015. Já o termo *gênero* teve crescente aumento de citações ao longo das atualizações do texto do documento aqui citado.

Esses dados demonstram o quanto a estrutura da base nacional urge de atualização, posto que é de urgência a mudança de discursos e sua ampliação que surgem do contexto de invisibilizar existências negadas bem como a cultura do binarismo imposta no contexto colonial e mantida por pressão de grupos tradicionais.

Nesse sentido, tratar-se-á de discutir sobre a seara educacional no que tange ao uso da língua e aos discursos bem como debate sobre os documentos que regem a educação e, assim, objetiva-se verificar em que passos caminham a temática para que seja possível melhor delinear o interesse e resultados dessa pesquisa.

2 CONSTRUÇÃO DE GÊNERO ATRAVÉS DO PADRÃO ALHEIO AO CONTEXTO INDÍGENA

A temática da construção de gênero é um assunto que perpassa diferentes áreas, a partir de diversos enfoques. Partindo do pressuposto de que a “construção social de gênero se faz arbitrariamente em relação à diferenciação de sexos de homens e mulheres – não existe a mulher e não existe o homem enquanto categorias universais” (Machado, 1998, p. 108), é importante distanciarmos o conceito de gênero ao de sexo biológico. Dessa forma, definimos o gênero como sendo os “aspectos da vida social que compõem percepções de caráter público e privado em sua totalidade e que, na medida do possível, precisam ser esclarecidos e interpretados de acordo com o contexto social em que estão inseridos” (Silva, 2013, p. 21).

Gênero e identidade estão relacionados, na medida em que um se torna inerente ao outro. Nesta perspectiva, focalizamos a nossa abordagem para a construção de gênero e identidade de um grupo étnico social, que ainda é visto por muitos através de uma visão estereotipada e reducionista, os povos indígenas brasileiros. Essa visão estereotipada é herança do processo histórico que o Brasil sofreu, deixada pelos colonizadores portugueses e expandida posteriormente. Assim sendo, “o colonialismo se estruturou na busca pela homogeneização das formas de organização social das populações indígenas, reduzindo suas

complexidades para fins de imposição da supressão em prol da homogeneidade.” (Guajajara, 2020. p. 31).

Diante disso, os povos indígenas foram enquadrados em um padrão imposto pelos dominadores europeus, negando suas liberdades e identidades, produzindo uma imagem difundida como submissa e subjugada. Essa integração quase causou o desaparecimento dos povos nativos e a anulação de sua diversidade cultural. Conforme Munduruku (2012, p. 30), “o paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento”.

Conforme essa visão, nota-se que foi um pensamento construído e consolidado desde antes da colonização, onde sua aceitação era até mesmo por filósofos e pensadores idealistas sobre as construções da modernidade desenvolvimentista. Segundo ressalta Dussel (1993), para Hegel, Alemanha e Inglaterra como representantes maiores da Europa eram os portadores do desenvolvimento que deveria ser levado ao Sul, ou seja, ao bárbaro, ao mundo colonial que designava todo o resto não inserido na Europa de cegueira eurocêntrica.

Nesse sentido, se traduz a integração como instrumento de articulação de padrão eurocentrado de sociedade, investindo na redefinição das identidades dos povos originários rumo à incorporação ao universal. E quanto mais homogeneizadas forem suas culturas e estruturas organizacionais, os silenciamentos, como o de gênero se somam à prática generalizante. (Guajajara, 2020. p. 31)

Esse mecanismo foi responsável pela imposição cultural violenta que a colônia portuguesa adotou como meio de cativar e sujeitar a pluralidade étnica que os indígenas detinham, generalizando-os, reduzindo os seus valores. Como afirma Guajajara (2020, p. 51), “generalizar o índio é etapa para suplantar diversidades culturais e estruturas intracomunitárias, para silenciar e, conseqüentemente, invisibilizar categorias”. Em contrapartida, ampliar a visão para a diversidade cultural presentes nos povos indígenas é possibilitar visualizar a riqueza multicultural que os indígenas, na sua individualidade e em suas particularidades, possuem como identidade e gênero.

Passando por um processo demolidor de opressão, os povos indígenas foram dizimados, diminuindo exponencialmente a quantidade populacional (Fonseca, 2016). As mulheres indígenas eram tratadas como objetos, seja sexuais, reprodutores ou como animais exóticos. Como cita Fonseca (2016, p. 47):

Nas primeiras embarcações que chegaram ao Brasil, não vieram mulheres solteiras. As mulheres indígenas eram tomadas tal como as terras. Os jesuítas chegaram a solicitar que o reino enviasse mulheres, mesmo que meretrizes, de modo a garantir o aumento da população a serviço de Deus.

Mesmo sendo privadas do direito sobre seus corpos, eram ainda consideradas inferiores até mesmo quando comparadas às meretrizes pelos religiosos portugueses.

Além disso, seguindo o modelo social patriarcal, os homens brancos eram os donos e líderes da família. “O patriarca era também o detentor de poder sobre toda a população que estava subordinada às terras as quais era proprietário” (Fonseca, 2016, p.48). Sendo assim, as escolhas sobre o destino de todos dependiam da vontade dessa figura, tornando todos subordinados a uma só pessoa. Após muito tempo, os anos de opressão foram sendo superados, contudo, o dano foi avassalador, deixando um passado cheio de dor e agressões à cultura e à organização social dos povos indígenas.

Em relação a visão construída e propagada pela população não indígena, Julio Melatti (2007, p. 256 *apud* Fonseca, 2016, p. 55) afirma que existem duas perspectivas que foram utilizadas para definir esses povos:

uma delas seria a visão pejorativa (e cínica) de que os(as) indígenas seriam “preguiçosos, cruéis e sujos” [...]. O outro ponto de vista seria aquele romântico do índio como naturalmente bom propagandeado nas literaturas de Rousseau, Afonso Arinos, José de Alencar, Gonçalves Dias, muito utilizado com o objetivo de criar uma imagem nacional para a independência do país.

A primeira dessa visão foi incentivada pelos “vizinhos das aldeias e os sertanejos que possuem interesses econômicos sobre suas terras e na exploração dos minerais que ali se encontram, com apoio por vezes de funcionários(as) da Funai que são oriundos das localidades onde estão essas populações” (Fonseca, 2016, p. 55). Já a segunda foi construída por meio da literatura, no período romântico literário, conhecido como fase indianista. Conforme Ferreira (2012, p. 8), “o indianismo deu origem ao que ficou conhecido como o ‘mito do bom-selvagem’, [...] a figura do índio era vista como um convite a um retorno às formas primitivas da natureza humana as quais estariam livres da corrupção”.

Diante disso, seja pela visão pejorativa ou seja pela visão idealizada difundida sobre a figura do índio, ambas recaem no mesmo equívoco: nenhuma condiz com a realidade de quem tem propriedade no assunto, isto é, nenhuma foi produzida pelo detentor do conhecimento fundamentado e enraizado neste tema, o próprio indígena. Sendo assim, é

possível afirmar que a construção de identidade e gênero dos povos indígenas foi criada por pessoas que não fazem parte desta realidade multicultural.

2.1 Os direitos legais dos povos indígenas brasileiros

No que tange aos direitos civis assegurados na legislação brasileira em relação aos povos indígenas, destacamos dois momentos. O primeiro é o Código Civil de 1916, “no qual considerava os(as) indígenas como relativamente incapazes, algo somente alterado em 1962” (Fonseca, 2016, p. 47), neste código, com pouco mais de um século, havia um respaldo legal para todas as atrocidades cometidas contra os povos indígenas. Ao considerar os indígenas incapazes, transfere-se a responsabilidade sobre a sua própria vida e destino a terceiros, que preferem invisibilizar e esconder as diversas pluralidades que os constituem.

Também ressaltamos a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967.

A proposta inicial era que a sua gerência fosse realizada por um conselho com participação da sociedade civil, porém, durante a ditadura, esse conselho diretor foi extinto e passou as atribuições a uma presidência que, enquanto durou o regime, foi sempre ocupada por um militar (Mellati, 2007, p. 254 *apud* Fonseca, 2016, p. 51).

Além disso, ainda no período da ditadura militar, outro importante documento foi criado. Em 1973, o Estatuto do índio (Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973) foi publicado. Neste estatuto, as terras indígenas foram transferidas para o domínio público da União, retirando o direito dos povos indígenas sobre o seu próprio território.

Apesar da ampliação legislativa teoricamente de proteção, o período militar foi mais um capítulo na história brasileira de massacre à população indígena. O relatório final da Comissão Nacional da Verdade, que apurou violações de direitos humanos cometidas durante o período da ditadura militar, revelou que ao menos oito mil indígenas foram atingidos por ações dos militares que envolveram cárcere privado; escravização; coação para caça de guerrilheiros(as); invasão e perda de territórios (Fonseca, 2016, p. 51).

Em contrapartida, o segundo momento que destacamos é o avanço que a legislação conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988, onde é reconhecida e garantida a proteção da organização social desses povos. “Ao reconhecer aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, o art. 231 alberga o direito à alteridade, ou seja, o direito do índio ser diferente, o que implica a aceitação de que a cultura dos não índios não é a única forma de cultura válida” (Villares, 2014, p. 94).

Entretanto, como salienta Fonseca (2016, p. 54), “os avanços legais não necessariamente significaram avanços reais para a realidade indígena no Brasil”. Ainda há perseguição e tentativa de aniquilação dos povos indígenas. Recentemente, a questão da demarcação das terras indígenas entrou novamente em discussão, pelo conhecido Marco Temporal, que tenta ser aprovado e ser legitimado. Conforme Osowski (2017, p. 324), em 2009, o Supremo Tribunal Federal, ao julgar um caso sobre demarcação de terras indígenas, “estabeleceu que a data para se aferir a tradicionalidade da ocupação indígena sobre suas terras seria o dia da promulgação da Constituição Federal de 1988, adotando o que convencionou chamar de Teoria do Fato Indígena”.

A partir disso, este fato abriu portas para a discussão a respeito do direito sobre o território pertencente ou não aos povos indígenas. O marco temporal² é apenas mais um exemplo de atentado contra a população indígena e a sua existência que insiste em resistir e sobreviver, mesmo sendo perseguidos, menosprezados, reduzidos a visões estereotipadas, pejorativas. Felizmente, como afirma Fonseca (2016, p. 57) “apesar de todos os problemas ainda enfrentados por essa população, há um crescimento demográfico de várias etnias”. Ressaltamos assim, a importância de proteger esses povos, para que possam continuar a existir, sem a necessidade de tanta resistência e luta, pelo simples fato de termos o direito à vida.

3 O DISCURSO COMO FERRAMENTA DE PODER E DOMINAÇÃO COLONIAL

Neste momento, abordaremos a questão da imposição da Língua Portuguesa como a única língua que poderia ser usada no Brasil colonial. Ressalta-se, assim, a importância da linguagem para a manutenção cultural e social de um povo. Nos dizeres de Leite e Callou (2005, p. 5):

É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento de si própria e do mundo que a cerca. É na linguagem que se refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes

* (...)11.1. O marco temporal de ocupação. A Constituição Federal trabalhou com data certa -- a data da promulgação dela própria (5 de outubro de 1988) -- como insubstituível referencial para o dado da ocupação de um determinado espaço geográfico por essa ou aquela etnia aborígine; ou seja, para o reconhecimento, aos índios, dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. 11.2. O marco da tradicionalidade da ocupação. É preciso que esse estar coletivamente situado em certo espaço fundiário também ostente o caráter da perdurabilidade, no sentido anímico e psíquico de continuidade etnográfica (...) (BRASIL, 2009).

agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, grau de escolaridade. A fala tem, assim, um caráter emblemático.

Dessa forma, a língua utilizada exerce poder e pode ser usada como um meio de dominação social.

Michel Foucault (1993, p. 88-89) em "História da Sexualidade I: A Vontade de Saber" ao dar uma definição para poder, realiza a seguinte afirmação:

Dizendo poder, não quero significar 'o poder', como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um estado determinado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem as constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Dessa forma, mesmo com a imposição da Língua Portuguesa como a única língua aceita, os empréstimos e contribuições que as Línguas Indígenas e Africanas dentre outras têm são inegáveis e constantemente presentes na construção e formação do Português Brasileiro (PB).

Conforme Leite e Callou (2005, p. 9), “não se pode presumir para a expansão do português no Brasil uma forma linguística única, pois a época em que se deu a colonização, a origem dos colonizadores e as consequências linguística de um contato heterogêneo são aspectos que devem ser considerados”. Dessa forma, frisamos que a abordagem do processo de dominação linguística portuguesa desconsidera as contribuições que as demais línguas tiveram na construção português brasileiro.

3.1 A aquisição da língua portuguesa no Brasil colonial

Ao tratar sobre o processo de colonização que aconteceu no Brasil, é necessário abordar a imposição linguística que Portugal realizou sobre as demais línguas que existiam, as indígenas e as africanas. Segundo Barbosa (2020, p. 21):

A história mostra que os portugueses, quando aqui chegaram, tiveram, de pronto, contato maciço com os índios que viviam no litoral e falavam línguas aparentadas do tronco tupi. Começa assim a se formar uma nova população: indígenas, portugueses e mestiços filhos de pai branco e mãe índia.

A partir desse primeiro contato, surge uma língua comum para que os falantes possam se comunicar, a língua geral.

Segundo Leite e Callou (2005), a língua geral indígena era predominante no território brasileiro até a segunda metade do século XVIII. Todavia, com a chegada do Marquês de Pombal é decretada a proibição da utilização de qualquer língua que não seja a língua portuguesa. “Essa foi a principal política para a generalização da língua portuguesa no Brasil, na segunda metade do século XVIII” (Barbosa, 2020, p. 21). Contudo, “em alguns pontos, até 1977, a língua portuguesa era minoritária, embora tivesse acabado de se impor na Corte” (Leite; Callou, 2005, p. 10).

Diante disso, os povos indígenas e os povos africanos, que foram trazidos como escravos, são obrigados a aprenderem a língua portuguesa como sua língua oficial, abandonando as suas próprias línguas nativas. “Da aquisição como segunda língua (L2) pela população de falantes africanos e indígenas, a língua portuguesa passa a ser a primeira língua (L1) dos descendentes dessa população” (Barbosa, 2020, p. 25). Assim sendo, a língua portuguesa é utilizada como um mecanismo de dominação colonial, fazendo com que Portugal detenha o poder discursivo sobre os demais povos que então se encontravam no Brasil Colônia.

Dessa forma, o processo de domínio discursivo de Portugal se dava através da junção de diferentes povos étnicos, que tinham seus próprios troncos linguísticos, dificultando a comunicação e organização, de modo a evitar revoltas e rebeliões. Conforme Assis *et al.* (2012, p. 66) os portugueses “procuravam misturar grupos dialetais diferentes de modo a não se entenderem, para, através da diversidade étnica e linguística, impedir que se unissem. Dessa forma buscavam mantê-los submissos e forçavam-nos a aprender a língua portuguesa”.

A prática realizada por Portugal, como forma de subjugação dos povos “selvagens”, é comentada por Bagno (2012, p. 88) que afirma que ela seguia os princípios eugenistas, justificando-se pois:

era preciso levar a ‘civilização’ aos povos ‘selvagens’, fazê-los abandonar seus costumes ‘bárbaros’, impor a eles a religião cristã, de modo que deixassem de adorar

seus ‘ídolos’ e ‘demônios’ e de praticar ‘feitiços’ e ‘magia negra’. Também era preciso impor a eles as ‘línguas civilizadas’ para que deixassem de falar por meio de grunhidos e urros. Essa ideologia se impregnou profundamente na mentalidade europeia da época, fazendo muita gente bem-intencionada acreditar na necessidade de ‘civilizar’ os outros povos e até mesmo levando muitos a se engajar nessa empresa.

Através desse pensamento, negava-se e violava-se a hegemonia de tudo aquilo que fosse considerado alheio ao pertencimento português.

Ademais, no que tange a educação brasileira, é também por meio da ordem do Marquês de Pombal que, “no século XVIII, é implantado um sistema oficial de educação pública [...] Porém, a escola era apenas para os homens brancos” (Barbosa, 2020, p. 24). O que excluía as mulheres, os africanos e os indígenas, fazendo com que a maioria da população se tornasse analfabeta. “Com a independência, no século XIX, o Brasil rompe com Portugal, e é, nesse cenário, que começam a surgir os primeiros rompantes nacionalistas em vários setores, inclusive no linguístico” (*idem*).

Diante disso, muito tempo se passou, o Brasil passou pelo processo da independência, transformando-se em um país marcado pela diversidade cultural, entre elas, a linguística, em que ainda é possível encontrar, segundo Mello 2011,

uma lista de 188 línguas indígenas vivas, além de cerca de 12 línguas de imigração e o português, como língua oficial do país. Além daquelas mencionadas, há também línguas secretas como cafundó, no interior paulista, ou a língua do negro da Costa, no interior de Minas Gerais, e a lanc-patuá, uma língua crioula falada no Amapá, provavelmente da Guiana Francesa. Outras variedades linguísticas como unheengatu, ou língua geral amazônica, utilizada no norte do Brasil, como língua de contato entre diversos grupos indígenas, estão também presentes. Mesmo que estes dados sejam aproximados, vê-se que a utopia da uniformidade linguística brasileira está longe de ser verdadeira. É fato que a língua portuguesa reina soberana na maior parte do território nacional, sendo utilizada como principal veículo de comunicação pela população brasileira, pela mídia, órgãos públicos etc. Mas, por detrás dessa estabilidade sincrônica do PB, esconde-se a diversidade dialetal e regional os vários estratos sócio-culturais, a variabilidade de registros e todas as outras complexidades próprias de uma língua utilizada como instrumento cultural por uma grande população, que ocupa uma vasta extensão territorial, em uma sociedade moderna. (Mello, 2011, p. 174-175)

Dessa forma, ressaltamos o caráter dominador que a aquisição da língua portuguesa teve na construção do Português Brasileiro e por extensão na cultura e tentativa de homogeneizar os povos, mas, também destacamos a resistência das demais línguas que entraram em contato com o português, realizando empréstimos e contribuições lexicais. O que nos leva à reflexão da importância do caráter linguístico e do discurso também para construção de imagem de gênero e das identidades.

4 TRANSGREDIR VIA LINGUAGEM NA VISÃO DECOLONIAL PARA AMPLIAR NOÇÕES DE GÊNERO

A transgressão e as noções de decolonialidade e desobediência epistêmica são há muito discutidas em proposições e críticas ao grupo modernidade/colonialidade, onde inserem-se as ferramentas do discurso que se moldam através, dentre outros elementos, da própria linguagem. Mignollo, na reunião de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), descreve a necessidade de se abrirem as portas para a memória colonial, aquela que foge da lógica do imperialismo da visão europeia. Ora, esta noção abrange toda uma questão que vai desde imposição cultural até a linguagem. Aqui se pretende explorar no que tange aos discursos e à língua nas relações para a construção das noções de gênero.

Assim, em se tratando da temática de gênero e sexualidade nas pesquisas acerca dos povos indígenas, Gontijo (2021) sugere:

A diversidade cultural dos povos indígenas amazônicos é representada em diversas áreas temáticas, na tentativa de dar conta da complexidade dos seus modos de vida, sem deixar de levar em consideração as consequências da situação colonial, mas a diversidade sexual e de gênero não parece ser um tema relevante nos estudos sobre os povos indígenas. (Gontijo, 2021, p. 165)

Porém, o autor relembra em seguida que apesar disso, o projeto de apagamento dos povos originários passa pela questão da diversidade sexual. Essa discussão, então, passa do campo de válida para se fazer necessária.

As teorias e discussões ensaiam hoje fugir do pensamento comum a partir do giro decolonial³ por noções de vidas outras, existências outras, mas urge compreender que papel a linguagem na educação, como importante ferramenta de domínio cultural, desempenha nesse caso para a alteridade das teorias.

No âmbito escolar, pesquisas nos documentos que regem o ensino como na Base Nacional Comum Curricular (desde 2017), a BNCC, mostram que as ferramentas para sair do racismo epistêmico e implementar saberes diversos, principalmente através da língua, ainda são rasas. Segundo o levantamento de Andrade e Junior (2022), a BNCC propõe equidade e diversidade, mas os conteúdos nela contidos ainda sofrem os efeitos coloniais e são por vezes um cenário distante da realidade do/da professor/a. Esse é um dos efeitos da colonialidade presente ainda sobre os sujeitos sociais.

*De acordo com com Torres (2008), Giro decolonial refere-se a formas de poder modernas que têm afetado a vida de sujeitos e comunidades gerando um projeto de morte e desumanização. Para saber mais, consultar TORRES, Maldonado Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, No. 9: 61-72, julio-diciembre, 2008.

A revisão não só nos documentos, mas nas práticas pedagógicas e no currículo das escolas é uma das ferramentas que podem, não só nas aulas de Língua Portuguesa, implementar a concepção de linguagem como interação e linguagem como transgressão da invisibilidade de discursos outros, posto que há o anseio da educação emancipadora, crítica e decolonial. Isso não se trata de um retorno às origens, ou de atravancar desenvolvimentos, mas de reconhecer a luta contra o racismo estrutural como processo histórico reparador e emancipador.

As noções de gênero fazem parte da cultura imposta que traz a construção social do binarismo baseada muitas vezes em preceitos religiosos que migram para as diversas áreas da sociedade como a educação e produzem os discursos dentro do pensamento colonial. Tais formas de poder modernizam-se cada vez mais, tornando os sujeitos continuamente subalternizados, sendo os mais atingidos, as chamadas minorias e, nesse sentido, os discursos que muito se dão através da língua têm função crucial para tal projeto.

A escritora Bell Hooks (2013), faz uma reflexão acerca do que aconteceu com a imposição do inglês padrão em supressão aos demais idiomas que existiam e escreveram formas de dominação de comunidades nativas inteiras. A dominação europeia não deixou marcas apenas na porção de terras do Brasil, são inúmeros territórios marcados durante séculos de colonização, cujos problemas se fazem presentes ainda. O Português padrão; o inglês padrão. Contextos de dominação diferentes, para cada processo de colonização, mas em todos os pormenores do uso da língua como instrumento opressor de domínio cultural.

As diversas formas de resistência que surgem após e durante a dominação colonial perpassam por estratégias que, hoje também, ainda dizem respeito ao uso da língua. Resgatar as línguas indígenas, por exemplo, e não as deixar sucumbir completamente é um exercício contínuo das comunidades que lidam com esse propósito. Em contrapartida, aprender a “língua do opressor” e dela fazer uso também constitui uma forma de resistência. Assim, Dorrico *et al* (2018), cita a literatura indígena como uma voz-práxis que, cunha o relato dos povos oprimidos, visa a politização e reconta uma história a partir das vítimas antes “invisíveis”, com suas vivências sempre narradas na voz do outro.

As resistências utilizam-se da mesma ferramenta que o colonizador, de outro modo, outrora utilizou para dominar os povos: a língua. E assim, reconstroem sentidos outros sobre as identidades étnicas que perpassam por questões que necessitam de discussão cada vez mais ampla, ainda pouco citadas, como as discussões de gênero.

Assim, nas reflexões de Ramos (2022), os sujeitos, mesmo em sono, permanecem em vigília utopizando melhoras e dignidade. Para isso, pontua-se o papel do educador nessas práticas descolonizadoras que sonham o encontro do outro e dão continuidade às lutas para desfazer essa memória imperialista absorvida no campo da educação, cujas práticas ainda não assistem à diversidade dos sujeitos e matam de forma constante suas existências.

4.1 O papel do educador no pensamento crítico sobre as diversidades

Seria injusto querer enquadrar problemas da língua citando apenas o papel do educador, principalmente professores da Língua Portuguesa, na intenção de desfazer o racismo contra os povos que vêm desde a época da colonização e são um problema sem dúvidas do Estado. A nossa intenção permeia sobre o destaque que fazemos da importância constante nas resistências, e, já que estamos falando de língua e discurso, o educador é das primeiras referências na construção do sujeito crítico. Papel desafiador, visto que o sistema coloca a todos na formação que não desfaz os paradigmas do preconceito e os leva a reprodução deste.

A “escola do branco” que ainda se constitui assim, tem ao longo dos anos tido uma abertura bastante tímida para as diversidades, acompanha um passo menor que a própria sociedade em suas histórias de resistências. As vivências indígenas e suas culturas têm relações diferentes das que foram aqui impostas e tentam homogeneizar povos e sujeitos sociais. A relação com o corpo, por exemplo, é descrita segundo o relato de Erick (2021) “(...) os corpos desejantes que se mantêm em constante contato com a água, corpos que no imaginário amazônico carregam uma simbologia erótica, no que tange às encantarias.” (Erick, 2021, p. 44). Essas relações ainda estão distantes da compreensão da escola mesmo que inseridas nas relações dos povos amazônicos no seu dia a dia.

Fica claro o desajuste entre sujeitos que partem de sua vivência natural, intrínseca, para serem invalidados nas escolas dando continuidade a invisibilidade dos corpos. Tal desajuste inicia, como já pontuado, nos documentos que regem o ensino-aprendizagem que move o discurso dos professores em sala de aula. Na BNCC, o termo “gênero” (citado 320 vezes) é utilizado para se referir a gêneros textuais, do discurso, digitais, orais, multissemióticos e outros. Mesmo que o documento se refira ao respeito às diversidades (citada 145 vezes), culturais e étnico-raciais dos indivíduos, identidade de gênero como diversidade ainda fica fora da discussão.

No que diz respeito à sexualidade, confirma-se que o termo só é citado no currículo do oitavo ano, e apenas uma vez envolve questões não biológicas na competência (EF08CI11), “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, mostra que a base curricular não abrange a discussão. (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 349).

O educador através da língua e do discurso observa então a problemática da inclusão da diversidade, discussão das questões de identidade de gênero, que passam pela seara ética, política e socioantropológica de mudanças sociais, lutas e resistências das minorias. Onde precisa lidar ainda com as exigências do sistema educacional atravancado que necessita abrir-se mais para acompanhar as vivências e resgate das identidades étnicas e possibilitar o discurso contra-hegemônico.

As lutas pela abertura de qualquer sistema, inclusive o educacional, não são simples visto que tudo desde a colonização passa por projetos de morte e apagamento das minorias como pontua Salinas (2017) ao refletir sobre todos serem ajudantes, mesmo sem se dar conta, da maquinaria da morte e conclui: “la maquinaria utilizará tarde o temprano nuestras vidas o nuestras muertes como materia prima para la acumulación del capital”. (Salinas, 2017, p. 200), chama atenção ainda para a necessidade de uma “pedagogia da resistência”.

Assim, essa busca da alteridade nas relações entre sujeitos passa pela pedagogia da resistência e da educação que entende indivíduos livres e reconhece o outro, onde, pontua Ramos (2022), que há necessidade de reconhecer o outro como sujeito livre para relações éticas e quando esta compreensão não ocorre, o outro está como vítima preso no sistema que o asfixia na totalidade de sua existência e nega uma vida digna,

Desse modo, à liberdade se articula imediatamente a autonomia considerando que o participante simétrico da comunidade de vítimas é único, mas com valores que o aproximam sempre do outro também membro da comunidade da qual participa, por isso uma liberdade e uma autonomia sempre relativas é o que se tem, pelo facto mesmo de não se poder viver absolutamente nem a liberdade nem a autonomia, pois em situação é que se as experimenta e não existem situações alheias aos limites e aos condicionantes histórico-temporais. (Ramos, 2022, p. 91)

Desse modo, a problemática passa então por vias outras, onde reside a língua como discurso e ferramenta política, a mesma que foi utilizada para colonizar, agora via transgressão inaugurando novos sentidos, estratégias e faces para continuar a luta por direitos. Esses últimos, mesmo que constitucionais, ainda não são absorvidos na própria educação que se quer decolonial, emancipadora e libertadora dentro da pedagogia de resistência que visa um caminho de ação para a existência e diversidade dos povos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos estudos feitos sobre a construção binária de gênero na Amazônia, tem-se que apesar de ser um local por si de alteridade e diversidade, a concepção de educação herdada dos moldes coloniais contribui para manter a ideia do binarismo. Tais visões estão de forma tímida sendo desfeitas pelas discussões acerca dos documentos que regem a educação no Brasil, quando de sua inserção e atualização para contextos específicos. Não entra-se aqui em regionalismos, mas na necessidade levantada de alertar para as subjetividades dos povos.

Permanece assim, a tentativa de homogeneizar os grupos étnicos, não só os constituídos pelos povos originários, mas indígenas, negros, e demais grupos cujas identificações ampliam-se e furam a bolha do único em contexto de gênero. Ainda que as pesquisas estejam cada vez mais voltadas à essas questões, tem-se um longo percurso que passa por diversas searas como as da Educação, do Direito, Sociais e Antrópicas, momentos que essa pesquisa apenas vislumbrou por interesse da abordagem, mas que ficam disponíveis às futuras discussões.

Assim, entende-se que em contraposição às imposições feitas pelo discurso e violência colonial desde 1500, os povos sempre estiveram organizados em prol de uma libertação de seus corpos e existências em uma visão transgressora que já se dava desde a dominação. Entretanto, as raízes da colonização e da modernidade continuam vivas, inclusive, nos discursos.

Nota-se, então, que a educação age através dos discursos e da língua como meio que pode tanto privilegiar manutenção de padrões impostos ocidentais, como pode agir no sentido de transgredir e romper com tais. À vista disso, a educação se encaminha talvez para uma visão mais acolhedora e decolonial que aprende na língua suas próprias desamarras. Assim, compreendeu-se o binarismo em atuais estudos e suas relações com herança colonial, como de necessária revisão a partir de uma aprendizagem que deve ser inclusiva das diferenças que se inscrevem na Amazônia.

Em se tratando de pesquisa-ação, é de interesse ressaltar o papel da escola como um todo, desde o currículo até cada membro que participa nas formações de indivíduos, como principal via dessa transgressão nos discursos. Além disso, nota-se um interesse no campo da pesquisa ainda tímido quando se trata das questões de gênero e binarismo na Amazônia, portanto, a intenção desse trabalho é então, apontar não soluções, mas possibilidades e

questionamentos outros ainda a serem discutidos tanto no âmbito educacional quanto nos demais que podem inserir-se nesse debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível chegar à consideração de que, em se tratando dos direitos de minorias como dos povos originários, não são suficientes criações e atualizações nas leis ou documentos. Embora, isso possa parecer contrário à discussão que se propôs, é de importância compreender as resistências como um contexto total. Ou seja, atitudes são necessárias para que se possa estabelecer a alteridade que aceita e estimula as diversidades de gênero compreendidas como suprimidas pelo processo mesmo histórico colonizador que no Brasil ocorreu.

O uso da língua demarca lugar de fala e resistência de povos que foram subalternizados por imposição de cultura, fé, costumes, e da língua portuguesa. Essa utilizada hoje pelos originários para transgredir os sentidos de uso da língua, demarcar suas existências e exigir o reconhecimento de seus corpos como sujeitos livres, inclusive do aprisionamento de suas identidades seja de gênero ou étnicas. Fez-se então necessário o levante não só nas línguas indígenas em vias de desaparecimento, mas também no uso do próprio português brasileiro que hoje mostra as resistências das culturas indígenas através dos escritores originários que lançam suas obras também em português.

Essa luta surge de reconhecimento nos contextos educacionais que não se restringe à atualizações em documentos como a BNCC e outros, mesmo que esse passo seja importante. Os educadores e professores não só de LP e a escola precisam se erguer como principal fonte de atualização, onde a intenção é contribuir para o reconhecimento de sujeitos com suas vidas negadas pela sociedade. Para que as histórias sejam recontadas pelos povos é preciso sair do lugar de agenciamento e dar voz aos sujeitos sabedores da própria história. Desafio esse que ainda sugere discussões sobre as possibilidades em diversas áreas, inclusive na educação, de desagenciar os corpos, identidades e sujeitos de direito.

Dessa forma, ressaltamos o caráter transformador que a linguagem tem na sociedade, assim como a utilização de recursos extralinguísticos. A perspectiva decolonial deve ser difundida, não como algo distante e difícil, pelo contrário, deve-se tratá-la como inerente a uma nação que declarou sua independência há dois séculos. Dito isso, utilizar a língua e o

discurso como mecanismo de propagação da decolonidade é aproveitar-se de um recurso que outrora fora utilizado como meio de dominação e subjugação.

Além disso, salientamos a importância de abordar as questões de gêneros dentro e fora da sala de aula, visto que os alunos convivem com essa temática por estarem rodeados de informações via internet e na mídia, e muitas vezes, compreendem mais esse assunto do que os ministrados em sala. Adaptar-se às mudanças que constantemente acontecem em um mundo globalizado é mais que necessário, é uma prática urgente. O processo de ensino-aprendizagem não pode ser defasado e muito menos ficar ultrapassado por barreiras invisíveis da colonialidade.

Ademais, é necessário preparar os educadores para que possam trabalhar com propriedade e respaldo a visão decolonial e os temas que estão relacionados a ela, seja as questões indígenas, de gênero ou qualquer outra que se faça necessário abordar. Abandonar a perspectiva colonial na educação é um importante passo para que se alcance um resultado cada vez mais distante de um ensino que aprisiona as etnias não-brancas a estereótipos e visões pejorativas.

Assim sendo, abordar a questão das resistências indígenas, propondo-se o abandono da visão do binarismo na Amazônia que ainda é imposto por grupos que se consideram detentores do conhecimento acerca de grupos por eles vistos como subalternos. Dito isso, é imprescindível que essa discussão se expanda para além dos estudos canonizados, e torne-se uma realidade cada vez mais presente nas escolas, mídia e sociedade brasileira. O caminho ainda é limitado, contudo, com o esforço das partes envolvidas, a educação brasileira será a que Paulo Freire (1967) menciona: uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bru Pereira de; MAIZZA, Fabiana. Superfluidade de gênero: binarismo e escrita etnográfica na Amazônia. Maloca, **Revista de Estudos Indígenas**. Campinas, SP: v. 5. p. 1-26, 2022.

ASSIS, Maria Cristina de; BICALHO, Márcia A de O.; CAVALCANTE, Maria Alba; VIEIRA, Jerônimo de Souza. **História concisa da Língua Portuguesa**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. n. 11. Brasília, p. 89-117, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

CASTRO, Gomez Santiago; GROSGOUEL Rámon. **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DA SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva. **Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social**. In: Rev. NUFEN [online]. v.5, n.1, Janeiro-Julho, 12-25, 2013.

DORRICO, Julie et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DUSSEL, Enrique, **1942: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**: Conferência de Frankfurt/ Enrique Dussel, tradução Jaime A. Clasen - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ERICK, Igor. O chapéu do Boto-Homem: uma breve análise sobre a diversidade sexual e gênero a partir das relações entre humanos, não-humanos e coisas na Amazônia. In: **ACENO. Revista de Antropologia do Centro-Oeste**. Universidade Federal do Mato Grosso, v. 8, n. 16, p. 41-58, jan/abr .2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/index>. Acesso em: 12. set. 2023.

FERREIRA, Júlio Flávio Vanderlan. Romantismo: A Formação da Literatura Brasileira. In: Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro: um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas**. 2016. 206 f., il. Tese (Doutorado em Direito) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

GONTIJO, Fabiano. Povos indígenas e diversidade sexual e de gênero na amazônia: Os efeitos da colonialidade da sexualidade, dos afetos e dos desejos. In: **Revista Andaluza de Antropologia**. n. 20, julho, 152-177 p, 2021.

GUAJAJARA, Maria Judite da Silva Ballerio. **Mulheres indígenas: gênero, etnia e cárcere**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direito) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HOOKS, Bell. **A língua. Ensinando novos mundos/novas palavras, in Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 1. ed. São Paulo, editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 74 p.

LERNER, G. **A Criação do Patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

MACHADO, Lia Zanotta. **Gênero: um novo paradigma?** In: cadernos pagu (11), 1998. p.107-125.

MUNDURUKU. Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Ronna Freitas de. **Delírios conservadores+fundamentalistas: cisnormatividade, linguagem e educação**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 98 p. 2022.

OSOWSKI, Raquel. O marco temporal para demarcação de terras indígenas, memória e esquecimento. **In: Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 320–346, 2017. DOI: 10.5433/2176-6665.2017v22n2p320. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32261>. Acesso em: 16 set. 2023.

WALSH, Catherine; SALINAS, René Olvera. **Pedagogías de la resistencia: De los cómo sembrar vida donde está la muerte**. In. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Quito - Equador: Catherine Walsh editora, 2017.

SALINAS, René Olvera. **Pedagogías de la resistencia: De los cómo sembrar vida donde está la muerte**. In. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Quito - Equador: Catherine Walsh editora, 2017.

SILVA et al. Gênero e sexualidade na bncc: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.152-176, Jul/Dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 13. set. 2023.

TORRES, Maldonado Neson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa, Colombia, n. 9, 61-72 p. julio diciembre, 2008.

VILLARES, Luiz Fernando (coord.). **Direito Penal e povos indígenas**. 1ª ed. (ano 2010), 3ª impr. Curitiba: Juruá, 2014.

Recebido : 09 de fevereiro de 2023.

Aprovado: 30 de novembro de 2023.

Publicado: 1 de janeiro de 2024.

Autoria:

Danilo Nascimento dos Anjos

Instituição: PPGEAA/UFPA

E-mail: danntitancab2017@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3739-9189>

País: Brasil

Juliana Lara Melo de Oliveira

Instituição: PPGEAA/UFPA

E-mail: juliana23la@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6309-5951>

País: Brasil

João Batista Santiago Ramos

Instituição: Prof. Dr. da UFPA

E-mail: joabatistasantiagoramos@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3355-271X>