

ARGUMENTAÇÃO APLICADA AOS ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Organizadores

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

Cristina Simone de Sena Teixeira

Ádria dos Santos Gomes



Organizadores

JOAQUIM CARDOSO DA SILVEIRA NETO

CRISTINA SIMONE DE SENA TEIXEIRA

ÁDRIA DOS SANTOS GOMES

**ARGUMENTAÇÃO APLICADA
AOS ESTUDOS
EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

Belém-PA

Home Editora

2023

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora

© 2023 Texto
by Autor

Todos os direitos reservados

Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

www.homeeditora.com

contato@homeeditora.com

9198473-5110

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e capa

Organizadores

Revisão de texto

Autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

S587a

Silveira Neto, Joaquim Cardoso da

Argumentação aplicada aos estudos em políticas linguísticas / Joaquim Cardoso da Silveira Neto, Simone Cristina de Sena Teixeira, Ádria dos Santos Gomes. – Belém: Home, 2023.

158 p.; 16 X 23 cm

Livro em pdf

ISBN 978-65-85712-27-9

DOI 10.46898/home.82c8bdfa-cefa-498a-aa58-05900ab7faec

I. Linguística. I. Silveira Neto, Joaquim Cardoso da. II. Teixeira, Simone Cristina de Sena. III. Gomes, Ádria dos Santos. III. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguística



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof^a. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof^a. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO EM PROCESSOS DELIBERATIVOS: Análise da justificativa no Projeto de Lei nº 331/2021 da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM), Ádria dos Santos Gomes, Ricardo Nascimento Abreu..... 11

CAPÍTULO II

PAPEL DA NOVA RETÓRICA NA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: Um estudo argumentativo sobre a PEC 270/2018, Maelle Gomes de Oliveira, Marcia Regina Curado Pereira Mariano 23

CAPÍTULO III

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: Reflexões com perspectivas de pedagogias suleares para o ensino, Cristina Simone de Sena Teixeira, Doris Cristina Vicente da Silva Matos, Joaquim Cardoso da Silveira Neto37

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, Luciana Correia de Araújo, Vanderlei José Zacchi.....57

CAPÍTULO V

A IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: Uma análise crítica do discurso dos mecanismos legais e administrativos, Joaquim Cardoso da Silveira Neto67

CAPÍTULO VI

O PL 489/2019 E SUA JUSTIFICAÇÃO: As modalidades argumentativas na construção da adesão, Joaquim Cardoso da Silveira Neto81

CAPÍTULO VII

ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O PERCURSO SOCIOHISTÓRICO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA, Neemias Gomes Santana, Gláucio de Castro Júnior 97

CAPÍTULO VIII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: Uma perspectiva a partir do conceito de políticas linguísticas, Lorena Lopes de Freitas 117

CAPÍTULO IX

LÍNGUAS POLITIZADAS: Efeitos da colonialidade do poder nas práticas de linguagem, Cristina Simone de Sena Teixeira, Caroline Lima dos Santos, Joaquim Cardoso da Silveira Neto 129

Joaquim Cardoso da Silveira Neto, Cristina Simone de Sena Teixeira, Ádria dos Santos Gomes (Orgs.)

CAPÍTULO X

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS ATRAVÉS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA WALDIR GARCIA, Ádria dos Santos Gomes, Lúcia Cristina Santos 141

PREFÁCIO

A proposta de elaboração deste livro surgiu a partir da disciplina Tópico Temático VIII em Estudos Linguísticos - Argumentação Aplicada aos Estudos em Políticas Linguísticas, ministrada pelos professores doutores Marcia Regina Curado Pereira Mariano e Ricardo Nascimento Abreu, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2022.2. Este trabalho está organizado sob o título de ARGUMENTAÇÃO APLICADA AOS ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, entretanto, possui alguns capítulos que debatem alguns aspectos dos direitos linguísticos. Na ementa da disciplina, os professores expuseram a pretensão de pensar a argumentação presente em discursos sobre políticas linguísticas e direitos linguísticos, abordando o acordo, o auditório, o dissenso, a polêmica, as estratégias argumentativas, a persuasão e a construção de identidades discursivas. Como objetivo geral, a disciplina se propunha a apresentar as teorias da argumentação como possíveis aportes teórico-metodológicos para a análise de discursos referentes a políticas e direitos linguísticos. O leitor tem, enfim, diante de si, uma coletânea de discussões no campo das Políticas Linguísticas com o suporte analítico e reflexivo da teoria da Argumentação, e outras debatendo a decolonialidade, a internacionalização e o papel da LIBRAS. Os capítulos foram produzidos por mestrandos e doutorandos, além das contribuições de quatro professores doutores do PPGL/UFS e de um professor doutor do Instituto de Letras/Libras da UNB.

No primeiro capítulo, que abre as reflexões do livro, os autores Ádria Gomes e Ricardo Abreu analisam a argumentação na construção da propositura do PL 331/2021, o qual trata sobre a oferta do ensino de Língua Espanhola no ensino médio do Amazonas, após o mesmo ter sido excluído em 2017, via lei federal. Os pesquisadores sustentam que existe demanda social e política de falantes advindos de outras nações, os quais acabam fomentando o cenário linguístico pelo ensino de tal

idioma, bem como pela formação de profissionais para essa finalidade, como garantia da efetivação de um direito linguístico.

No segundo capítulo, intitulado *Papel da Nova Retórica na proposição de políticas linguísticas: Um estudo argumentativo sobre a PEC 270/2018*, Maelle Gomes de Oliveira e Marcia Regina Curado Pereira Mariano analisam a argumentação presente na PEC 270/2018, política linguística pública que, no ano de 2018, restabeleceu a oferta da disciplina de Língua Espanhola na educação básica do estado do Rio Grande do Sul (RS). As autoras dizem ser pertinente introduzir esta análise entendendo, a princípio, o cenário político-social que acarretou a proposição da referida PEC, uma vez que sua implementação advém das lutas e discussões em favor do ensino plurilíngue.

No terceiro capítulo, intitulado *Decolonialidade e interculturalidade: Reflexões com perspectivas de pedagogias suleares para o ensino*, Cristina Simone de Sena Teixeira, Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Joaquim Cardoso da Silveira Neto mostram que a formação docente, cultura e currículo são centrais nas discussões atuais, uma vez que a sociedade tem enfrentado sérios conflitos de toda ordem, daí a necessidade, segundo eles, de pensar a decolonialidade do poder, do saber e do ser em direção ao SULEAR.

No quarto capítulo, *A formação de professores para o contexto da internacionalização do ensino superior*, Luciana Correia de Araújo e Vanderlei José Zacchi refletem sobre a prática do ensino de línguas estrangeiras e seus inúmeros desafios no mundo contemporâneo, mostrando que é preciso o ensino transcenda a sala de aula, transformando discentes em cidadãos conscientes, ao aprofundar-se nos temas voltados à identidade de gênero e performance, a partir da formação de professores numa concepção de internacionalização do ensino superior.

No quinto capítulo, intitulado *A implantação da licenciatura em Letras/Libras na Universidade Federal de Sergipe: Uma análise crítica do discurso dos mecanismos legais e administrativos*, Joaquim Cardoso discute acerca da política linguística de LIBRAS efetivada na

Universidade Federal de Sergipe como a efetivação de um direito linguístico estabelecido em 2002, quando foi aprovada a lei federal nº 10.436, a qual, naquela época, representava a inserção linguístico-cidadã de uma população surda de 11 milhões de brasileiros, dos quais, quase 2 milhões e meio sofriam de surdez muito severa, refletindo sobre os motivos do atraso de 8 anos em sua criação. Na dimensão textual, o autor analisa os mecanismos linguísticos legais e administrativos disponibilizados no site da instituição, assim, desvelando assimetrias de poder e de hegemonia em sua aplicação dentro da IES.

No sexto capítulo, *O PL 489/2019 e sua justificação: As modalidades argumentativas na construção da adesão*, Joaquim Cardoso discute analítica e criticamente acerca das modalidades argumentativas na construção da adesão do auditório no PL n. 489/2019 e em sua Justificação, o qual dispõe sobre os direitos linguísticos dos brasileiros, de autoria do Deputado Federal Chico D'Ángelo. O pesquisador adentra o cenário de políticas das línguas pretendendo refletir, a partir das modalidades argumentativas, acerca das políticas de cooficialização das línguas das minorias brasileiras.

No sétimo capítulo, intitulado *Uma análise discursiva sobre o percurso sociohistórico da política linguística para a comunidade surda brasileira*, Neemias Gomes Santana e Gláucio de Castro Júnior apresentam uma possibilidade de interpretação dos fenômenos que ocorrem nas zonas de contato entre acessibilidade e linguagem, olhando para a comunidade Surda e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os autores ressaltam que, ainda que o Estado brasileiro conte com leis que garantam a acessibilidade linguística para esses cidadãos, existem formas de exclusão inseridas nas entrelinhas dos textos legais.

No oitavo capítulo, *Formação de professores de línguas estrangeiras: Uma perspectiva a partir do conceito de políticas linguísticas*, a pesquisadora Lorena Lopes de Freitas descreve alguns aspectos da Política Linguística e como esta questão é importante para a preservação e manutenção de línguas, culturas e povos, assim como na própria formação de professores de línguas estrangeiras.

No nono capítulo, *Línguas Politizadas: Efeitos da colonialidade do poder nas práticas de linguagem*, os pesquisadores Cristina Simone de Sena Teixeira, Caroline Lima dos Santos e Joaquim Cardoso da Silveira Neto discutem e analisam sobre o epistemicídio, extermínio do pensamento do outro, formato pelo qual a colonialidade sequestra, subtrai (tudo o que puder se apropriar) e apaga os saberes e práticas dos povos originários e tradicionais, passeando pela importância da decolonialidade nesse processo.

No décimo capítulo, *Políticas linguísticas e educacionais através de uma gestão democrática na Escola Waldir Garcia*, Ádria dos Santos Gomes e Lúcia Cristina Santos parte da busca de compreensão das experiências educativas da comunidade escolar através da gestão democrática inserida no ambiente que retrata um espaço de valorização de seus discentes no processo de ensino e aprendizagem e sua intercessão com políticas linguísticas de inclusão, principalmente, com migrantes e refugiados da América do Sul.

Após essa leitura cuidadosa e bem detalhada, o caro leitor tem a oportunidade nas mãos de adentrar e entender ainda mais todas as questões propostas pela presente obra, a qual traz novas percepções quanto ao que se sabe sobre Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos e sua análise a partir das contribuições da Teoria da Argumentação. Por fim, esta produção é nossa homenagem aos professores doutores Marcia Regina Curado Pereira Mariano e Ricardo Nascimento Abreu que pensaram Argumentação e Políticas Linguísticas como novo campo transdisciplinar dentro do Direito Linguístico. Alargamos essa homenagem ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e à Universidade Federal de Sergipe (UFS) por seus 55 anos.

Joaquim Cardoso da Silveira Neto
Cristina Simone de Sena Teixeira

CAPÍTULO I

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO EM PROCESSOS DELIBERATIVOS: Análise da justificativa no Projeto de Lei nº 331/2021 da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM)

Ádria dos Santos Gomes
Ricardo Nascimento Abreu

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a argumentação empregada nos processos deliberativos presentes na propositura do Projeto de Lei nº331/2021 da ALEAM, via teoria da argumentação, como importante base teórica e ferramenta analítica para entender os procedimentos textuais de elaboração de leis. A justificativa deixa claro que o PL supramencionado dispõe sobre a oferta do ensino de Língua Espanhola no currículo do ensino médio no Amazonas, bem como traz conceitos sobre Direito Linguístico e Políticas Linguísticas.

Para que se possa compreender melhor a escolha dessa temática para análise argumentativa através da propositura de um Projeto de Lei, é necessário conhecer o contexto e o espaço geográfico em que está inserida a construção da proposta. Para tanto, lanço um breve panorama sobre esse espaço e sua importância no atual cenário político-educacional do ensino de espanhol.

O Estado do Amazonas faz fronteira com os países da Colômbia, Peru e Venezuela. Através dessas fronteiras, o contingente e o fluxo de hispano-americanos na região se tornam constantes e intensos, justificando, dessa maneira, o ensino, a difusão e a oferta da Língua Espanhola no Estado.

Além dessa questão geográfica que muito reflete na cidade de Manaus, capital amazonense, outro fator preponderante para a implementação do ensino da Língua Espanhola é a crescente migração de refugiados venezuelanos, que estão saindo de seu país devido à situação socioeconômica instaurada.

Dessa forma, percebe-se claramente a presença viva e marcante de diversas línguas e, de maneira especial, a do espanhol no contexto linguístico amazonense, principalmente nas regiões de fronteira, daí a relevância de se promover a oferta da Língua Espanhola no estado do Amazonas através do dispositivo jurídico.

2 APORTE TEÓRICO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

Após a revogação da Lei 11.161/2005 e a promulgação da Lei 13.415/2017, a pluralidade linguística de direito passou a dar lugar a um monolinguismo, em caráter oficial, nos documentos normatizadores da educação básica brasileira, o que acabou por afetar, diretamente, a manutenção da oferta do ensino da Língua Espanhola em todo o país. Toda essa política de desvalorização e consequente desoficialização do ensino da Língua Espanhola no Brasil foi o que me motivou a procurar a deputada Estadual Therezinha Ruiz – filiada à época ao PSDB, hoje PL – a fim de discutir, em âmbito legislativo, estratégias que impedissem a retirada dessa língua dos currículos oficiais das escolas estaduais, principalmente nas regiões de fronteiras e na capital do Amazonas devido ao grande fluxo migratório de hispano-americanos.

Abreu (2020, p. 3) considera Direito Linguístico como um campo de estudos e pesquisas que se ocupa, dentre outras questões, da produção, aplicação e análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, minoritários ou não. Portanto, é necessário criar condições de produção e planejamento linguístico para que a propositura de um Projeto de Lei atenda às necessidades e especificidades de uma comunidade sem causar ônus a outrem.

Rodrigues (2010) reforça que, ao se pensar na criação de legislações para o estabelecimento de políticas públicas de oferta de línguas ou para a circulação, regulação da circulação das línguas no território, os sujeitos envolvidos na elaboração dessas políticas públicas deveriam ser os professores, as associações de professores, os alunos, as mães e os pais de alunos, as populações migrantes, os empresários, os proprietários de escolas de línguas, os diplomatas estrangeiros, ou seja, todos aqueles envolvidos ou interessados no assunto etc.

É fundamental considerar as condições de produção em que as políticas linguísticas são realizadas e não se pode ignorar que a política linguística é política e, portanto, requer uma análise do contexto mais

amplo e abrangente para poder acontecer, de modo a exigir ação politizada/cidadã dos sujeitos envolvidos em sua elaboração.

Na próxima seção apresentarei a Lei nº 11.161/2005 que foi revogada, mas que teve papel importante durante seu período de vigência na educação brasileira.

3 LEI DO ESPANHOL Nº 11.161/2005

O percurso dos enunciados oficiais relativos às políticas linguísticas e educacionais no Brasil contempla o período colonial até o século XXI. A Lei nº 11.161/2005 foi sancionada em 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A legislação federal tem por objetivo estabelecer normatizações em âmbito nacional. Em nosso contexto, trata-se de uma lei inserida na temática da política linguística para a educação básica. Toda legislação antes de se tornar lei efetiva é elaborada como Projeto de Lei (PL).

Rodrigues (2010) aponta que, apesar de a Lei 13.415/2017 revogar a Lei do Espanhol de 2005, não há como retroceder, pois, uma lei não apaga a lei anterior. Os processos de memória não permitem esse apagamento instantâneo. Dependendo dos gestos de resistência que se organizam e se estabelecem em torno do que determina a Lei 13.415/2017, ela, talvez, possa não se concretizar na íntegra. Ou seja, a nova legislação não apaga completamente a presença do Espanhol no Brasil, há a presença de deslocamentos que favoreceram a criação de novos dispositivos jurídicos e que viabilizaram as suas aprovações em todo o Brasil, seja através das leis municipais, seja através das leis estaduais.

Diante do que foi brevemente exposto sobre Direito Linguístico e Políticas Linguísticas, o presente artigo visa também à reflexão de como são utilizadas as teorias argumentativas dentro da justificativa de um projeto de lei e seus possíveis desdobramentos acerca do dispositivo legal, a fim de persuadir o leitor. Na seção seguinte, abordarei conceitos sobre a Nova Retórica e as técnicas argumentativas descritas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

4 A NOVA RETÓRICA E AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS DESCRITAS POR PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA

Partindo do pressuposto de que a concepção de linguagem passa a ser entendida como "instrumento de comunicação e ação sobre o outro", Perelman e Olbrechts-Tyteca desenvolvem o *Tratado da Argumentação*, entendendo argumentação como uma ação que tende sempre a modificar um estado preexistente de coisas, pois a argumentação, quando apresentada a um auditório particular, procura persuadir o ouvinte a realizar uma ação imediata ou futura.

As condições de eficácia do fazer argumentativo dependem da competência do enunciador (o orador) e da recepção do(s) enunciatário(s) (diferentes auditórios) e de uma interação entre ambos e, entre o sujeito da enunciação e seu próprio discurso. Para que ocorra esta interação, os autores do tratado pontuam diversos recursos discursivos e técnicas a serem utilizados para que a argumentação atinja um de seus objetivos que consiste na persuasão, pois persuadir é /fazer-fazer/; dessa forma demonstram a importância desta nova teoria sobre a argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22) definem auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Chama de persuasiva, ou seja, aquela que leva à ação, a argumentação que pretende valer apenas para um auditório particular e de convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional (auditório universal).

O estudo da argumentação a partir da perspectiva retórica ocupa-se da persuasão. Argumentar é influenciar por meio do discurso; seu objetivo é provocar a adesão do outro às teses que se apresentam a seu assentimento.

O auditório, do excerto em análise, é, eminentemente, particular. A deputada estadual pretende persuadir, isto é, levar a uma ação e não apenas convencer seus colegas, que irão votar logo em seguida ao seu pronunciamento.

Para a Nova Retórica, discurso, auditório e orador são elementos em intensa e permanente ligação, mas é ao auditório, ou seja, a quem se dirige o discurso, que cabe o papel principal para definir a qualidade da argumentação e o comportamento do orador. A adaptação do discurso ao auditório é papel fundamental da argumentação segundo a perspectiva da retórica.

Já as técnicas argumentativas, também conhecidas como esquemas argumentativos, referem-se a um recurso discursivo utilizado por um orador para convencer um determinado auditório. No *Tratado da Argumentação*, há uma preocupação em agrupar e descrever essas técnicas argumentativas, de modo que elas possam ser identificadas em diferentes contextos.

As técnicas argumentativas podem ser de dois aspectos. No primeiro caso, há os argumentos de ligação e no segundo, os de dissociação. Os argumentos de ligação são agrupados em três tipos: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real. Os argumentos de dissociação buscam dividir uma ideia com o intuito de evidenciar uma incompatibilidade do discurso e visam promover uma dissociação ou a negação da existência de uma ligação.

O objetivo da argumentação, nessa perspectiva, é contribuir para a resolução de uma diferença de opinião ou uma disputa. Um argumento é, portanto, o elenco de enunciados apresentados em defesa de um ponto de vista.

5 ANÁLISE DO CORPUS SELECIONADO

O *corpus*, objeto desta análise, é constituído por alguns excertos da justificativa do Projeto de Lei nº 331/2021, proferido no Plenário da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas em 24 de junho de 2021, pela deputada Therezinha Ruiz, do então PSDB. Nessa ocasião, a deputada apresentou o Projeto de Lei e sua justificativa com o intuito de conseguir adesão de seus pares para a aprovação do Projeto de Lei.

As técnicas argumentativas presentes nos excertos, sob análise, têm base na teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

O gênero discursivo abordado sob a perspectiva aristotélica é o deliberativo através da propositura de um projeto de lei, cuja temática versa sobre a oferta obrigatória do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado do Amazonas, entre o discurso jurídico, com a presença constante de intertextos e interdiscursos de políticas educacionais.

Na justificativa do Projeto de Lei nº 331/2021, é possível observar algumas estratégias argumentativas utilizadas pela deputada estadual Therezinha Ruiz, a fim de convencer o parlamento de que a aprovação desse dispositivo legal seria relevante para estudantes e professores da rede estadual de educação no Amazonas.

A Justificativa do Projeto de Lei (PL) apresenta elementos linguístico-textuais e discursivos que permitem identificar as ideologias operadas para sua possível aprovação. A deputada utiliza, dentro deste panorama, o argumento de autoridade que visa fortalecer uma tese por intermédio da menção de autoridades que possuam conhecimento especializado na área em questão, bem como confirmar o que está sendo dito. Tais autoridades, pelo prestígio, atribuem credibilidade aos argumentos favorecendo, assim, a adesão do auditório às teses apresentadas. (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 347). Encontramos no referido PL nº 331 (2021, p. 4, grifos meus) o seguinte posicionamento:

Outrossim, importantes **organizações internacionais** adotam o Espanhol como uma de suas línguas oficiais, tais como a **ONU**, a **Unesco** e o **Mercosul**, sendo inclusive, o Mercosul um dos principais motivos da valorização da Língua Espanhola, pois seus países membros, com exceção do Brasil, têm o Espanhol como idioma oficial, sendo de extrema importância que o país possua maior afinidade com a Língua Hispânica, pois dentre os vários acordos multilaterais estabelecidos no âmbito do bloco econômico, está a difusão do Espanhol.

No argumento mencionado, há a presença de instituições de renome que fortalecem e valorizam a Língua Espanhola promovendo um ganho sociocultural entre os países, além de ser proferido por uma deputada estadual que possui em sua formação o curso de Letras e que atuou muitos anos como professora nas redes de ensino. Seu lugar de fala como autoridade no parlamento (Deputada Estadual) e sua formação como professora reforçam a ideia de argumento de autoridade, pois valida as ideias através da fala de alguém que é especialista em determinado assunto. O PL n° 331/2021 (p. 4, grifos meus) acrescenta:

Ademais, imperioso ressaltar que o ensino do Espanhol é de extrema importância para o aluno do Estado do Amazonas, visto que o estado faz **fronteira** com três países sul-americanos que utilizam o Espanhol como língua oficial, sendo o **Peru**, a **Colômbia** e a **Venezuela**.

No segundo excerto, é observada a localização geográfica que se faz extremamente relevante por ocasionar língua de contato entre os povos, justificando a presença do ensino da Língua Espanhola. Continua (Ibdem, 2021, p. 4, grifos meus):

A respeito da proposição de Lei específica sobre o tema, cabe ressaltar que existem vários precedentes que dispõem sobre o ensino de Língua Espanhola em outros estados da federação. Há **emendas e leis aprovadas** nos Estados do Rio Grande do Sul (Emenda Constitucional n° 74, de 19 de dezembro 2018), Rondônia (Lei Estadual n° 4.394, de 2 de outubro de 2018) e Paraíba (Lei Estadual n° 11.191, de 29 de agosto de 2018), além de vários Projetos de Lei em trâmite nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, Piauí, Ceará e Goiás.

No terceiro excerto analisado a respeito de “outras legislações que promulgaram a obrigatoriedade da oferta ou do ensino do Espanhol”, é possível vislumbrar o argumento de modelo que é o procedimento que usa um caso particular como exemplar e modelo a imitar. Ela aponta para o fato de que o parlamento do Amazonas não estaria realizando nada ilegal e nada novo pela ótica jurídica, tendo em vista que já existia uma lei de âmbito federal no Brasil que criava a política linguística de oficializar o ensino do Espanhol em um sistema educacional e que

mesmo com sua revogação há leis e emendas estaduais sendo aprovadas, mantendo a oferta do ensino da Língua Espanhola em outros estados. Portanto, o modelo reproduzido só traz benefícios, uma vez que é aplicada em outros locais de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem. O mesmo PL (2021, p. 4, grifos meus) diz:

Sob todas essas perspectivas, fica evidente que **uma legislação sobre o ensino da Língua Espanhola** é fundamental para o Estado do Amazonas, de modo a **melhorar a situação educacional** existente e a potencializar e ampliar as relações sociais e econômicas com o mundo hispano-falante.

No quarto excerto analisado, verifica-se a presença do argumento pragmático que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é o procedimento que consiste em avaliar algo em função de suas consequências, isto é, uma vez aprovado o PL, os alunos seriam beneficiados melhorando inclusive a qualidade educacional no Amazonas com a oferta do ensino.

Diante das análises realizadas, fica evidente que é muito importante utilizar estratégias argumentativas que possibilitem ao orador efetivar seu propósito de forma positiva, no entanto, mesmo diante da sua justificativa e interação com outras ações realizadas em prol do hispanismo o Projeto de Lei foi arquivado.

O deputado Delegado Péricles (Partido Liberal), relator da Comissão de Constituição, Justiça e Redação – CCJR, manifestou voto contrário à admissibilidade do Projeto de Lei nº331/2021 por considerar que a presente proposição não tramita em conformidade com a legislação.

O relator, em seu parecer, fundamenta que a propositura atribui novos deveres a órgãos do Estado e que demandam a atuação da administração pública. Alega, ainda, que o Projeto de Lei influencia na atuação e no funcionamento da administração pública e que infringem o comando constitucional e que cabe ao Governador do Estado do Amazonas tomar a iniciativa de projetos que visem dispor sobre a

estruturação e atribuições da Administração Estadual, sob pena de eivar de inconstitucionalidade o texto legal decorrente.

Diante do exposto, percebemos que o poder público atual não se esforça para garantir os direitos dos alunos a um ensino plurilíngue, utilizando-se de argumentos que são contraditórios aos apurados em outros Estados que versam sobre a aprovação de projetos de leis e emendas constitucionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar um panorama sobre o ensino da Língua Espanhola e sua relevância através de conceitos sobre Direito Linguístico e as Políticas Linguísticas adotadas no início deste texto, é possível identificar um campo de análise riquíssimo através das estratégias argumentativas que são encontradas na justificativa de Projetos de Lei.

Após analisar este processo de implementação e a partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que existe uma (anti)política linguística com relação ao ensino de espanhol no Brasil. Assim, essa temática continua bastante atual, devido aos acontecimentos ocorridos nos últimos anos e que requer bastante atenção e empenho por parte de docentes para persistir na luta para a sua implementação no ensino público, possibilitando que os alunos tenham acesso a uma educação plurilíngue.

É necessário que haja uma vontade política para apoiar a inclusão da língua espanhola no currículo da educação básica, além de um trabalho sério executado por docentes e representantes das associações. O comprometimento dos profissionais e a consciência política são de suma importância para que haja políticas educacionais bem-sucedidas. Destaca-se a relevância do processo adotado pelo movimento Fica Espanhol Brasil na discussão para implementar leis para oficializar a oferta do idioma e assegurar um sistema educacional plurilíngue.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. (2020). Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes.

A Cor Das Letras, 21(1), 172-184.
<https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.5230>

AMAZONAS. Projeto de Lei Ordinária nº 331 de 24 de junho de 2021. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/materia/150309/tramitacao>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: mai. 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação** - A Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Matins Fontes, 2005.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2010.

CAPÍTULO II

PAPEL DA NOVA RETÓRICA NA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: Um estudo argumentativo sobre a PEC 270/2018

Maele Gomes de Oliveira
Marcia Regina Curado Pereira Mariano

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio é resultado dos estudos desenvolvidos na disciplina Tópico Temático VIII em Estudos Linguísticos, ofertada na Universidade Federal de Sergipe (UFS) pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e ministrada pela Profa. Dra. Marcia Mariano e pelo Prof. Dr. Ricardo Abreu. Este trabalho tem como objetivo propor uma análise argumentativa da PEC 270/2018, política linguística pública que, no ano de 2018, restabeleceu a oferta da disciplina de Língua Espanhola na educação básica do estado do Rio Grande do Sul (RS).

O ensino-aprendizagem do Espanhol é historicamente marcado pela política das idas e vindas (LABELLA-SÁNCHEZ; BEVILACQUA, 2019), isto é, por um cenário que, desde sua primeira implementação, em 1919, com o concurso para professor de espanhol realizado pelo Colégio Pedro II, é moldado pelas incertezas, provenientes, em especial, dos diferentes quadros políticos que vêm delineando a história do país. Desse modo, é pertinente introduzir esta análise entendendo, a princípio, o cenário político-social que acarretou a proposição da referida PEC, uma vez que sua implementação advém das lutas e discussões em favor do ensino plurilíngue.

Tal cenário tem seu início pontuado com a Reforma de Capanema (Lei n° 4.244), primeiro documento que instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no país, em especial o ensino de língua espanhola; até a recente atualização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 2017), em resultado das mudanças estabelecidas pela lei n° 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o ensino de língua inglesa como obrigatório para o ensino básico nacional. Documentos esses que seguem delimitando o espaço que as línguas estrangeiras devem ocupar na sociedade contemporânea.

A escolha por analisar a PEC 270/2018 se deve à sua notável influência na construção identitária e para a representação social de docentes e discentes de língua espanhola no cenário brasileiro, objeto

principal da pesquisa que venho realizando no programa de pós-graduação ao qual se vincula a disciplina mencionada.

Para tanto, nas próximas seções, iniciarei um debate acerca dos estudos em políticas linguísticas, tendo como fundamentação teórica Calvet (2002) e Mariani (2003), principalmente no tocante ao ensino de Língua Espanhola no contexto nacional (ARAÚJO, 2010; CAMARGOS, 2004; HIDALGO E VINHAS, 2021). Posteriormente, será disposta a análise argumentativa da PEC 270/ 2018 do Rio Grande do Sul (RS), pautada nos estudos da nova retórica (MATEUS, 2018; MARIANO, 2022; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e, por fim, serão apresentadas breves considerações finais referentes ao presente estudo.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE ESPANHOL: Um panorama político-social

As políticas linguísticas são inerentes à natureza dos seres humanos; desde as primeiras civilizações, as relações humanas são marcadas pelas escolhas linguísticas, escolhas essas que por muito tempo privilegiaram a homogeneização da língua e a desvalorização do plurilinguismo. Para Calvet (2002, p. 133), “[...] política linguística [consiste em] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social”, isso significa dizer que o autor reconhece as escolhas de uma sociedade como escolhas conscientes, que estão relacionadas ao uso da língua no cotidiano social, sejam elas motivadas por questões econômicas, políticas e/ou ideológicas.

Além disso, Mariani (2003, p. 78) destaca que uma determinada política linguística é implementada em decorrência das condições históricas relativas ao uso de diferentes línguas em um espaço-tempo específico, sendo assim:

[...] discutir a instauração de uma política linguística supõe compreender o modo de funcionamento dessa complexidade histórico-linguística, já que é ela que vai constituir as condições materiais de base que vão garantir a tomada de posição das instâncias de poder visando regular as práticas languageiras.

Políticas linguísticas são, portanto, entendidas, neste trabalho, como uma série de ações/medidas voltadas para o uso da língua por uma determinada sociedade em resultado do momento histórico, ideológico e social que esta vivencia, bem como o resultado de lutas e discussões promovidas ao longo da história de uma determinada nação, estado e/ou cidade. Ademais, pautados nos estudos de Mariani (2003), destacamos a necessidade de compreendermos o momento histórico-linguístico que resultou na proposição e posterior aprovação da PEC a ser analisada neste trabalho.

No tocante à implementação da PEC 270/ 2018, política linguística pública voltada para a inserção da disciplina de espanhol na educação básica do Rio Grande do Sul, o momento histórico-linguístico (MARIANI, 2003) que marca sua promulgação advém inicialmente da revogação da Lei nº 11.161/2005, popularmente conhecida como Lei do Espanhol. Lei essa que, segundo Araújo (2010, p. 244), foi impulsionada e incentivada por três principais fatores: a amplificação das relações econômicas entre brasileiros e latino-americanos, o estabelecimento de empresas e instituições espanholas no Brasil e, por último, o peso dos elementos culturais que nos aproximam das comunidades hispânicas.

Em vista disso, ao longo desse período o espanhol ocupou um lugar de prestígio no âmbito educacional, caracterizado por Camargos (2004, p. 139) como uma Fênix que “[...], há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, [...] renasce, [...] com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro.”. Contudo, no ano de 2016, inicialmente com a proposição da Medida Provisória (MPV) nº 746 e posteriormente através do estabelecimento da Lei 13.415, que provocaram a revogação da Lei do Espanhol, um cenário de incerteza volta a pairar sob esta área de ensino e seus profissionais.

Tais documentos, propostos em caráter de urgência, “[...] emerge[m] em um período de turbulência política no Brasil, após o

impedimento arbitrário da Presidenta Dilma, ocorrido em abril.” (HIDALGO; VINHAS, 2021, p. 512). Outrossim, as autoras enfatizam como os governos sucessores - Governo Michel Temer e posterior Governo Bolsonaro - utilizam a educação como uma ferramenta potencializadora da política neoliberal, “cujos sujeitos envolvidos são ‘peças’ fundamentais para um pretenso crescimento econômico do país, almejando o lucro da burguesia, a ascensão econômica e o aumento de prestígio social” (HIDALGO; VINHAS, 2021, p. 514); trata-se, portanto, de um período marcado por políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento econômico-social.

Com isso, podemos perceber que, apesar de se apresentarem como políticas voltadas para o estabelecimento e ampliação de um ensino “inovador”, que privilegia as preferências e pretensões profissionais dos estudantes e oportunizam o acesso ao ensino de uma língua estrangeira, são, na verdade, estratégias governamentais focalizadas exclusivamente no estabelecimento de um projeto neoliberal, o qual privilegia propriedades privadas, grande corporação, mercado livre de restrições políticas, sociais ou culturais, a tecnificação crescente e generalizada dos processos de trabalho e produção, a produtividade e a lucratividade (IANNI, 2001 *apud* SILVA, 2016, p. 03), isso é, uma educação pautada na formação mercadológica dos sujeitos.

Tomando como base os estudos de Calvet (2002, p. 135), podemos perceber que ambas as leis - Lei do Espanhol e Reforma do Ensino Médio - podem ser definidas como políticas linguísticas *in vitro*, uma vez que resultam de ações governamentais que promovem mudanças político-sociais. No entanto, o autor também destaca a possibilidade da inserção de políticas linguísticas a partir da gestão *in vivo*, que se refere ao “modo como as pessoas cotidianamente, confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem.” (CALVET, 2002, p. 134), a exemplo do movimento Fica Espanhol, que “se consolida como um movimento de resistência no âmbito das políticas

linguísticas brasileiras, responsável por uma tomada de posição de confronto às políticas neoliberais advindas do Governo Federal, articulada pelos setores da base da nossa formação social.” (HIDALGO; VINHAS, 2021, p. 525).

É, portanto, por meio das lutas e discussões protagonizadas por agentes civis, isto é, professores e alunos da universidade do RS, ativistas e defensores do ensino de língua espanhola na educação básica nacional, com o apoio da deputada Juliana Brizola (PDT), que são iniciados os debates em favor das alterações estabelecidas com a aprovação da PEC 270 de 2018, documento a ser analisado na seção a seguir.

3 PEC 270/218 À LUZ DA NOVA RETÓRICA: Uma análise argumentativa

Nesta seção, será realizada uma análise argumentativa das justificativas apresentadas para proposição da PEC 270/ 2018 do RS, pela Deputada Juliana Brizola; proposição essa que dispõe sobre a implementação de um parágrafo que delimita a obrigatoriedade de oferta da disciplina de língua espanhola ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, promulgada em 18 de dezembro de 2018, com o apoio de 36 deputadas/os, além de sua proponente.

Para essa análise, definimos como critérios a identificação do auditório, de figuras de argumentação e retórica e de argumentos utilizados pela oradora Deputada Juliana Brizola, de acordo com os estudos da nova retórica, particularmente, a partir da obra *Tratado da Argumentação – A nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

Publicada originalmente em 1958, a referida obra retoma os estudos aristotélicos e o caráter persuasivo dos estudos retóricos, ao mesmo tempo em que moderniza a retórica, aproximando-a de estudos contemporâneos do texto e do discurso, como os da Pragmática e da Semiótica Discursiva. O *Tratado* ainda sistematiza os tipos de

argumentos, os acordos, as figuras, e valoriza os auditórios a quem se dirigem os discursos, facilitando a análise argumentativa de discursos orais e escritos de diferentes domínios, como os políticos, jurídicos, midiáticos, religiosos, pedagógicos etc.

Ao dar início à análise das justificativas da PEC 270/2018, é possível identificar a presença de figuras da argumentação e retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), uma vez que a enunciadora, Juliana Brizola, por meio de escolhas linguísticas, deixa clara sua posição diante da proposta a ser apresentada, a qual se evidencia a partir da escolha da expressão “muita dedicação à causa”, que constitui, neste caso, uma figura de escolha, destacada no trecho a seguir (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifos nossos):

É com *muita dedicação à causa* de uma proposta de Ensino que atenda às necessidades do Estado do Rio Grande do Sul que introduzimos, nesta *Casa Legislativa*, a discussão sobre a necessidade e a importância das escolas gaúchas se destacarem no cenário nacional por um ensino pautado pela pluralidade linguística.

Para Mariano (2022), as figuras de argumentação e retórica “são estratégias e utilizações inesperadas, diferentes, inusitadas, que chamam a atenção, causam o efeito de sentido de surpresa, por não serem comuns em determinado contexto, gênero ou na interação com determinado auditório”. No caso das figuras de escolha, elas se caracterizam pelos usos linguísticos e discursivos que se destacam. No tocante à justificação de uma Proposta de Emenda Constitucional, é incomum que se evidenciem as subjetividades de seu redator, no entanto, no referido trecho é possível identificar uma enunciadora pessoalmente interessada na proposta a ser apresentada.

Nesse mesmo trecho, podemos identificar o auditório ao qual se dirige a enunciadora, isto é, a Casa Legislativa, composta por deputadas e deputados que, a partir do voto, têm o poder de aprovar ou não a PEC apresentada. Desse modo, tal auditório se configura como um auditório de elite (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 37), visto a posição hierárquica que seus integrantes possuem socialmente e

que lhes permite tomar decisões como representantes do povo. Cabe, portanto, à proponente, a seleção de argumentos pautados no conhecimento desse público, que o persuade a atuar favoravelmente diante da proposta.

Ainda no primeiro parágrafo, a oradora lista uma série de argumentos, que atuam aqui como um acordo prévio, visto que “funciona[m] [...] como uma espécie de atalho da persuasão. Parte de uma adesão existente (premissas) para fabricar uma segunda adesão (conclusões)” (MATEUS, 2018, p. 127). Isso significa dizer que a enunciadora parte de fatos consolidados e de conhecimento do auditório para persuadi-lo a compreender e aprovar o texto exposto:

Considerando as diferentes *migrações* aqui acolhidas e, em especial, a *localização geográfica*, os *acordos internacionais como o do Mercosul* e os demais *interesses político-econômicos* do Estado com os países vizinhos, propomos a inclusão de um artigo que trate da oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas públicas, de matrícula facultativa por parte dos alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 1, grifos nossos)

No excerto destacado, podemos observar que a autora se utiliza de fatos sociais para justificar a necessidade de ofertar obrigatoriamente a disciplina de língua espanhola na rede pública de ensino do estado, a exemplo da menção ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), instituído em 1991, que visava o estreitamento das relações políticas e econômicas dos países latino-americanos e inclui Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai e, posteriormente, a Venezuela.

Ao observar este grupo, podemos perceber que grande parte dos países que o integram possuem o espanhol como língua oficial, com exceção do Brasil; o que valida o argumento voltado à necessidade de expansão do ensino-aprendizagem desse idioma no país. Além de destacar questões relativas à migração populacional, localização geográfica do estado e demais interesses político-econômicos que fundamentam tal proposição.

Ao longo da justificação da PEC aqui analisada, ainda é possível identificar uma série de argumentos utilizados pela enunciadora em

favor da proposta defendida. O primeiro deles é o argumento de **causa e consequência**. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 299-300), “o vínculo causal desempenha, incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados”, e tal vínculo pode ser identificado no trecho:

Inseridos nessa tese, e distantes de qualquer linha ideológico-partidária, entendemos que o mundo do trabalho - associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais - vai sempre beneficiar aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o qual certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas. Isso quer dizer, portanto, que o fator “*aprendizado de línguas estrangeiras*” é um dos elementos que conduz a uma divisão sociocultural entre *favorecidos e desfavorecidos* quanto à condição de *atuar crítica e amplamente no mundo contemporâneo*. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 1, grifos nossos).

No fragmento é nítido perceber que a oradora atribui ao aprendizado de línguas estrangeiras o poder de favorecer ou desfavorecer a atuação crítica do indivíduo, isto é, se o estudante tem a oportunidade de estudar diferentes idiomas, poderá atuar de maneira crítica e ampla, enquanto aqueles que não possuíram acesso à educação plurilíngue serão desfavorecidos nesses quesitos.

Já no parágrafo seguinte conseguimos identificar um **argumento pelo exemplo**. Tomando como base Mateus (2018, p. 144), “A argumentação pelo exemplo olha para cada situação como sendo o reflexo de um contexto maior”. Esse tipo de argumento se apresenta disposto no fragmento a seguir:

Não vai longe o tempo em que o Brasil, como se fosse uma ilha linguística, já que é o único país da América do Sul cuja maioria da população é falante de português, ficou conhecido por ter uma postura entendida como “de costas para países vizinhos”. Além disso, o Brasil não reconhece oficialmente suas outras línguas nacionais, como é o caso das línguas indígenas, e só recentemente passou a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais. Também não tem valorizado devidamente as línguas herdadas dos diferentes povos que imigraram para o Brasil – inclusive para o nosso Estado [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 1, grifos nossos).

Através de nossa análise, podemos perceber que autora se utiliza de exemplos como o não reconhecimento de línguas nacionais, como as

línguas indígenas, Língua Brasileira de Sinais e línguas de imigração, o que demonstra um histórico político-social desinteressado na valorização do plurilinguismo em território nacional. Argumentos esses que podem gerar a reflexão do auditório sobre a postura que este deseja tomar diante de tal realidade.

Em seguida, são apresentados **argumentos de desperdício**, os quais “consiste[m] em dizer que, uma vez que já se começou uma obra, que já se aceitaram sacrifícios que se perderiam em caso de renúncia a empreitada, cumpre prosseguir na mesma direção” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 317).

Em nosso Estado, a saber, houve a criação de universidades com cursos de Letras Espanhol como o da Unipampa e da Universidade Federal da Fronteira Sul [...]. Os Institutos Federais também investiram na criação de tais cursos [...]. Além disso, esses Institutos Federais ampliaram consideravelmente a oferta da língua espanhola nos currículos de seus cursos, criando centenas de novas vagas para professores de espanhol. Vários municípios também realizaram investimentos na área, contratando novos professores. O Rio Grande do Sul, por sua vez, incorporou em seus quadros de pessoal centenas de professores de língua espanhola nos últimos concursos públicos e contratos temporários. Até mesmo as escolas privadas tiveram aumento e interesse na oferta da língua espanhola. Foram criados inúmeros postos de trabalho e estabelecidos convênios e intercâmbios com escolas de países da língua espanhola. *Agora, em virtude da política assumida pelo governo Federal, todos os esforços e investimentos realizados anteriormente estão em risco.* (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 1-2, grifos nossos).

A enunciadora destaca que, com o estabelecimento da lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol), surgiram diversas oportunidades de inserção nesta área de ensino, desde a educação básica, a partir da contratação de diversos profissionais da área, como no âmbito acadêmico, desencadeando o surgimento de diversas vagas em instituições de ensino superior. A língua espanhola foi ganhando espaço entre as demais licenciaturas, com a finalidade de formar profissionais na área que atendessem às necessidades de contratações. Nesse viés, a não oferta dessa língua no território estadual colocaria em risco os esforços e investimentos financeiros e sociais destinados a tal política.

Logo em seguida a proposição apresenta um **argumento de autoridade** a partir da menção da Constituição Federal como documento legitimador das ações ali apresentadas, quando afirma: “Não podemos deixar de registrar, também, que nossa autonomia – assegurada pela *Constituição* - nos permite estabelecer as normas comuns do sistema de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 1-2, grifos nossos).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, nesse tipo de argumento o orador “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (2005, p. 348). Nesse caso, um documento de relevância nacional é utilizado como justificativa que possibilita a decisão autônoma do estado sobre a inclusão da disciplina de língua espanhola na grade curricular.

Por fim, identifica-se a utilização de um **argumento pelo modelo**, isto é, “um exemplo oferecido ao auditório como digno de imitação ou de ser seguido”. (MATEUS, 2018, p. 145), no trecho:

[...] é importante registrar que alguns dos países mais desenvolvidos do mundo, como Estados Unidos, Canadá, Finlândia e França, entre outros, proporcionam oferta de espanhol em suas redes de ensino, pois compreendem suas fronteiras e os espaços de seu trânsito econômico. Na França, a título de exemplo, em 2017, abriram-se mais de mil vagas para professores de espanhol. Além disso, é notório o fato de que mesmo nos Estados Unidos é possível transitar, em boa parte de seu território, sem a necessidade do conhecimento do inglês, já que o espanhol é língua de circulação corrente no país por conta da crescente imigração e da fronteira com o México, constituindo-se como a língua estrangeira mais falada em seu território.

No fragmento destacado, a autora apresenta o exemplo de países desenvolvidos como Canadá, Estados Unidos, Finlândia e França, que viabilizaram a educação plurilíngue em seus territórios, como modelos a serem seguidos pelo Brasil, em especial, pelo Rio Grande do Sul, a fim de alcançar os “ideais” de desenvolvimento pretendidos pela política do estado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise disposta no tópico anterior, a qual apresentou apenas alguns dos argumentos identificados ao longo da leitura e observação das justificativas da PEC 270 de 2018 do RS, é possível comprovar a pertinência da aplicação de conceitos da Nova Retórica perelmaniana na análise de políticas linguísticas. Tal fato se dá pela natureza argumentativa de grande parte dos gêneros que tramitam nessa esfera.

No caso da PEC aqui analisada, o trabalho argumentativo da oradora Deputada Juliana Brizola apresenta-se já nos acordos iniciais, como ponto de partida da argumentação, que se desenvolve por meio de diferentes argumentos e figuras de argumentação e retórica com o objetivo de persuadir o auditório em favor da aprovação de uma proposta de impacto linguístico e social. Propósito que, no caso da PEC 270/2018, foi atingido com êxito, tendo em vista sua aprovação em 12 de dezembro do mesmo ano.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. M. A. O Ensino De Espanhol No Brasil: História de um Processo em Construção. **LEM - UEL**, Londrina, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disp. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.
- CALVET, L. J. As Políticas Linguísticas. In: CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica Nome Abreviado**. 2ª Edição. São Paulo: Parábola, 2002, p. 133- 146.
- CAMARGOS, M. L. O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n.48, p. 139-149, 2004.
- HIDALGO, L. S., VINHAS, L. L., Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal, **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 504-529, jul.-set, 2021.
- LA-BELLA-SÁNCHEZ, N.; BEVILACQUA, C. R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. In: FAGUNDES, A.; LACERDA,

D. L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2019. p. 253-274.

MARIANI, B. S. C. Políticas de colonização linguística. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-92, 2003.

MARIANO, M. R. C. P. **A Nova Retórica de Perelman e o Tratado da Argumentação**: os acordos; os tipos de argumentos; as figuras retóricas. 15 de out. 2022. Apresentação do PowerPoint. Disponível em: < <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/portais/discente/turmas.jsf#> >. Acesso em: 20 de out. 2022.

MATEUS, Samuel. **Introdução à Retórica no séc. XXI**. Covilhã, Portugal: Editora LabCom. IFP, 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação** - A nova retórica. Trad. de Maria Ermantina de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 270/2018**. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: 11nq.com/ezKEV. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. **SEDA**, Rio de Janeiro, v. 01, p. 8-129, 2016.

CAPÍTULO III

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: Reflexões com perspectivas de pedagogias suleares para o ensino

Cristina Simone de Sena Teixeira
Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Joaquim Cardoso da Silveira Neto

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos tempos atuais a educação brasileira vem sendo convocada a rever e rediscutir assuntos clássicos como a formação docente, a didática, o currículo e a cultura escolar. Isso, em razão de atender as demandas solicitadas pela sociedade que vive em constante conflito em meio a desigualdades, preconceito e discriminação de natureza racial, religiosa, sexual, de gênero.

Diante desse cenário, o que se requer da escola é o efetivo exercício de sua função social, ativando inquieta e incessante discussão sobre a questão racial, levando seus estudantes a construírem “subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 2009, p. 18), que desestabilizem a hegemonia branca e provoquem incômodos capazes de gerar transformações como: decolonizar o poder, o saber e o ser, estimular o pensar a partir das vozes dos sujeitos socialmente marginalizados, as vozes do Sul (Sul no sentido epistêmico) tão defendidas nos estudos freirianos.

Silva Júnior e Matos (2019, p. 103) falam a respeito da “identidade da Linguística Aplicada” que em seu processo de construção tem ampliado a abrangência de seus estudos para além do estudo de línguas e dimensão espacial do contexto escolar, posicionamento claro político e comprometido com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social. A LA, ao dialogar com as Ciências Sociais, Estudos Culturais, Antropologia entre outras áreas, tem as lentes apropriadas para enxergar, interpretar e interferir positivamente, no rompimento de atitudes excludentes que tendem a silenciar vozes, geralmente, as do Sul.

Os autores ponderam, nas palavras de Kleiman (2013, p. 41), que é preciso trazer outras vozes para o debate, com o intuito de ‘sulear’ (orientar para o Sul), questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa. Sublinham ainda, que isso equivale à incorporação de “diferentes grupos marginalizados pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc” (MOITA

LOPES, 2006, p. 95) nas pesquisas e abertura para o diálogo com grupos que estão às margens dos centros de produção do conhecimento.

Vale pontuar que, ainda hoje, apesar de vasta teorização envolvendo a construção da identidade, valorização das culturas e currículo, onde teóricos, pesquisadores e documentos oficiais como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, Planos de Educação, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, os Referenciais Curriculares, PPPs – Projetos Político Pedagógico apontarem para a valorização da Pluralidade Cultural e respeito às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade, a cultura da escola parece demonstrar incapacidade para acolher a diversidade. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, Lei 9394/96), em seu artigo 26, por exemplo, define que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A exigência definida nesse artigo pondera a importância das particularidades locais e singularidades dos estudantes. A criança necessita saber que ela é participante da história e perceber o quão são importantes os fazeres e saberes de um povo para a escrita das páginas da história, independentemente de raça, cor ou classe social. Corroborando com essa linha de raciocínio, Silva (2008) coloca que “as teorias pós-críticas de currículo enfatizam os conceitos de: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”. Resta saber se a escola dispõe de um currículo que atenda a essas demandas.

Uma das hipóteses residiria no uso inadequado dos conteúdos dos livros didáticos sem adequação às realidades que, em pleno século XXI, ainda não deixaram de ser prioridade na prática docente, ficando

em segundo plano ou até mesmo, desconsiderado as singularidades das culturas locais e peculiaridades dos estudantes. Assim, a notável heterogeneidade brasileira é, na maioria das vezes, desconhecida pelo seu próprio povo e, assim, é comum prevalecerem estereótipos regionais e em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

É nesse viés que urge a necessidade de atentar para a exigência de um currículo intercultural num contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Para tanto, a construção do currículo deve se diferenciar da estrutura dominante e um novo pensar com diferentes olhares devem ser lançados por parte dos membros da comunidade escolar: corpo docente, discente, pais, corpo diretivo e por todos os envolvidos na elaboração de materiais e recursos didáticos escolares. Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6) assertivamente, dizem que:

O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento.

Tudo isso numa busca constante para identificar os componentes da nossa sociedade e representá-los nos conteúdos e práticas adotadas pela escola, para que façam sentido para nossos estudantes. Nesse entendimento, é preciso, antes de tudo, compreender as relações marcadas por desigualdades socioeconômicas, apontando para as transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais é sinônimo de respeito e não de adesão aos valores do outro. É nessa direção que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 9º, estabelece a relação entre o que é básico-comum (competências e diretrizes) e o que é diverso (os currículos), em matéria curricular.

Além de orientar os conteúdos mínimos a serem ensinados, a Lei define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, direcionando, dessa forma, para a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, que necessitam reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural. O que corrobora com o que preceitua a própria BNCC (2017), que alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

Torna-se explícito, pois, que ao estudante deve ser proporcionada uma educação integral, voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Para isso, as aprendizagens essenciais, definidas na BNCC (2020, p. 65), devem competir para assegurar aos estudantes, no decorrer da Educação Básica, o desenvolvimento de dez competências gerais e competências específicas de cada área, dentre as quais, por coadunar com o tema e os objetivos desta pesquisa, destacamos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em

âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Tais competências se inter-relacionam no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. É fato que a cultura é um componente ativo na vida do ser humano, porém, são muitos os que não reconhecem o seu valor e seus elementos formadores. E, nesse sentido, o papel da escola torna-se fundamental para reconhecimento e para construção das identidades.

É preciso ter em mente, que os elementos de culturas locais são tão importantes quanto os elementos da cultura nacional e devem estar presentes na Educação Básica a fim de formar cidadãos conhecedores de suas raízes culturais, mas, para isso, faz-se necessário que a comunidade escolar tenha essa consciência, pois na atualidade, ainda é muito comum presenciarmos situações de desvalorização das manifestações culturais e história dos lugares onde essas instituições estão inseridas. É nesse contexto que se instala a situação que Geraldes e Roggero (2011, vol. 32 n° 115) se referem:

Alguns professores abraçam a ideia de valorização da cultura local como forma de resgate da identidade cultural, em atendimento às propostas da educação contemporânea. Porém, muitos sucumbem aos apelos midiáticos e nem percebem a possível aculturação, a forçosa homogeneização imposta. O docente ainda está despreparado, a comunidade se abstém, os jovens são absorvidos pelas novas propostas do mundo globalizado, o que gera a vergonha das próprias origens, como se apenas o que vem de fora fosse bom, tivesse “valor”.

Estamos diante, pois, de um problema na formação docente. “Abraçar a ideia” incluiria como ressaltam Silva Júnior e Matos (2019, p. 113) “gerar um olhar decolonial na prática [...] enxergar com olhos do Sul”, ofertar um trabalho intercultural e mais justo para os iguais em direito e diferentes em suas singularidades.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em face está inserido na linha de pesquisa Linguagem: Identidade e práticas sociais, percorrendo na área dos Estudos

Linguísticos. Coloca no palco das discussões questões identitárias contemplando aspectos (inter/trans) culturais, minorias sociais, currículo, formação docente e decolonialidade no que se refere ao uso do instrumento livro didático.

No percurso metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa fundamentada em Minayo (1993, 2001), Marconi e Lakatos (2011) e Gil (1999, 2008, 2010). A análise trilha sob a ótica da Linguística Aplicada interdisciplinar apoiando-se em Moita Lopes (2006) com Silva Júnior e Matos (2019) que estimulam pedagogias SULeares.

Os procedimentos para geração de dados abrangem revisão bibliográfica e pesquisa exploratória, nos quais inúmeros estudos mostram o apagamento de culturas, vozes silenciadas, línguas esquecidas e pedagogias desvinculadas da comunidade escolar. Situados nesse cenário, questionamos: “Em que medida as minorias estariam representadas nos materiais didáticos utilizados pela escola? Como se daria essa representação se potencializada pelo professor com o intuito de provocar reflexão e mudança de atitudes?”.

Em busca de respostas para essas indagações, mais especificamente no que se refere ao instrumento didático livro e ação docente diante dos conteúdos e atividades propostas, além do arcabouço teórico já mencionado, fundamentamo-nos em SIQUEIRA (2012).

Os passos iniciais se deram, via estudo teórico e apropriação do conhecimento por meio de leituras, debates e discussões em fóruns que se deram no percurso da disciplina “Tópicos Temático V em Estudos Linguísticos”, ministrada pela professora Doris Matos, no curso de pós-graduação stricto sensu em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Embebidos das teorias compreendidas neste estudo, e provocados a pensar o fazer Linguística Aplicada – LA diante das controvérsias sociais que se dão na prática cotidiana, nasceu a ideia de analisarmos atividades propostas no livro didático e discutir a postura docente

diante delas. Optamos, diante do exposto, por analisar atividades contidas em dois livros do ensino fundamental II, dos componentes curriculares História e Língua Inglesa, respectivamente, intitulados: “Tempo de aprender”, Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento (editora IBEP); “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (editora Moderna); e “Time to Share” do 6º ano (editora Saraiva).

Dado o percurso metodológico, mobilizemos mais um passo para o campo da análise e discussão.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Hurstel (2004, p. 27) nos diz que “[...] a interculturalidade não existe, temos que inventá-la”, partindo, então, da concepção da inexistência da interculturalidade e da necessidade de se inventá-la como acentua o autor, provocamos uma reflexão de que não há como conceber uma interculturalidade que não seja crítica a partir da linha de pensamento de Mendes (2012, p. 359-360) que traz para o palco das discussões o sentido do intercultural. Com isso, a autora vem nos dizer:

Que o sentido de intercultural é a compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosa e democraticamente.

A autora levanta a questão de que [...] não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso trabalho para fazer com que as diferentes partes possam dialogar. Dessa forma, inventar a interculturalidade implica o esforço para, em variados contextos, trabalhar em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e diálogo entre as diferenças. Além disso, demanda ter em mente, que para inventar/construir a interculturalidade no ensino-aprendizagem faz-se necessário, primeiramente, a formação de agentes da interculturalidade, visto que esta não é o que Mendes (2012) chama de

“um pacote de ações que se possa adquirir, comprar pronto”, ou seja, não é algo dado.

Para contribuir no desenvolvimento desses agentes, entre outras ações, Mendes sugere a elaboração de materiais interculturais, voltados para diferentes contextos, considerando situações específicas de aprendizagem e com estruturas flexíveis para serem adaptadas aos contextos de ensino-aprendizagem, centradas nos sujeitos em interação.

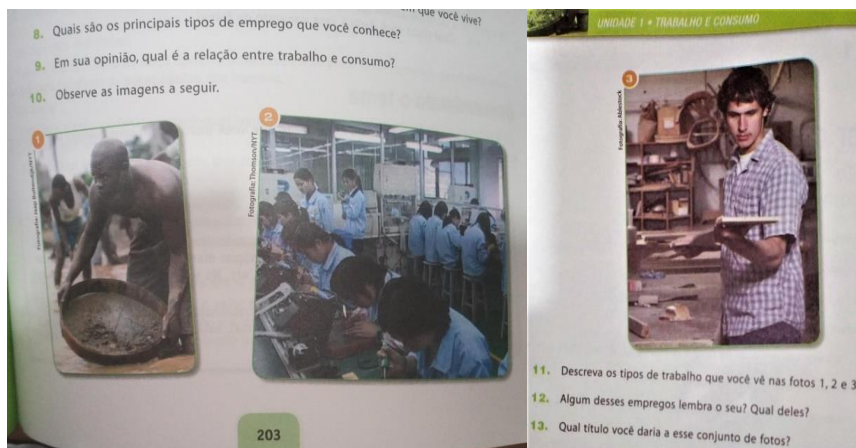
Para refletir sobre as reflexões provocadas por Mendes e sobre o que nos coloca (Hurstel *apud* Mendes, 2004) “o intercultural não existe temos que inventá-lo”, trazemos, para a análise, algumas atividades do livro “Tempo de aprender”, Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento do ensino fundamental. Sobre o componente curricular História, o PNLD EJA (2011, p. 139) aponta como fundamental o trabalho com as questões identitárias e menciona a diversidade do povo brasileiro:

[...] o tema das identidades como essencial para os alunos pensarem o lugar que ocupam e os direitos que possuem, tendo em vista, também, a discussão da cidadania e a consolidação dos direitos garantidos a todos os brasileiros. [...] Ao longo da coleção, há uma noção de diversidade, vista através de povos diversos que colaboraram para a formação da sociedade brasileira atual.

Podemos perceber, nesse excerto, que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) reconhece que as atividades didáticas devem centrar-se em assuntos que façam sentido para os estudantes, assim como questões identitárias, ao mencionar a contribuição dos diversos povos, na formação do Brasil. Contudo, verificamos que numa das propostas de atividade do livro, especificamente, no componente curricular História, introduzida pelo título de “Sangue suor e lágrimas” (PNLD EJA, 2011, p. 203), para trabalhar formas de trabalho, são apresentadas além das questões problematizadoras, três imagens: na primeira, há pessoas negras em situação de garimpo; na segunda, há pessoas realizando trabalho industrial, onde há várias pessoas brancas compondo o quadro; na

terceira, em serviço de marcenaria, há uma pessoa branca, ou seja, um cenário que apresenta, ainda, e claramente, traços do colonialismo, visto que, qualquer pessoa, independente da cor da pele, poderia representar um garimpeiro. De igual forma, o negro poderia estar representado nos outros setores que envolvem outras tecnologias mais avançadas (o da indústria, por exemplo).

As imagens subsequentes são as apresentadas na unidade 1 para explorar o tema “Trabalho e Consumo”:



Fonte: Livro didático “Tempo de aprender”, EJA - Segundo segmento.

Na sequência das imagens, propõe-se que o estudante descreva os tipos de trabalho que vê nas fotos 1, 2 e 3; pergunta se algum daqueles trabalhos lembra o emprego deles e qual deles lembra; e, qual título ele daria para aquele conjunto de fotos. Em nenhum momento são provocadas reflexões a respeito da representação da população negra na e pela sociedade.

Para aprofundar o tema “Trabalho e consumo”, a unidade traz uma explanação intitulada Escravidão nas Américas. No item “Escravos: mãos e pés do senhor”, sublinhamos os enunciados: “Nas Américas, **os escravos negros** viveram e trabalharam em diversas situações econômico-sociais” (PNLD EJA, 2011, p. 218) e “Pode-se

considerar que o processo **de libertação dos escravos** durou de 1850 a 1888 (38 anos)” (PNLD EJA, 2011, p. 219).

Neles, cabe atentar para o uso do termo “escravos” ao invés de “escravizados” que é a forma mais adequada para se referir aos africanos que, na verdade, foram arrancados de suas terras e do seio de suas famílias para viverem em regime de escravidão em territórios estranhos.


No trecho da atividade que segue, até faz-se referência às “populações africanas [...] **escravizadas**”, porém, no mesmo recorte menciona-se a palavra ‘escravos’ por duas vezes ainda, para se referirem aos negros africanos escravizados.

UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO

Já na escravidão negra ocorrida no continente americano, populações africanas eram escravizadas por suas metrópoles europeias, e esses escravos eram comercializados na América, servindo de mão de obra para a mineração e a agricultura e serviços domésticos. A transferência sistemática e comercial de escravos (tráfico negreiro) é original desse período.

Jean-Baptiste Debret retratou, em pinturas e gravuras, o trabalho dos escravos nos engenhos. Engenho Manual que faz caldo de cana. 17,6 x 24,5. 1822.

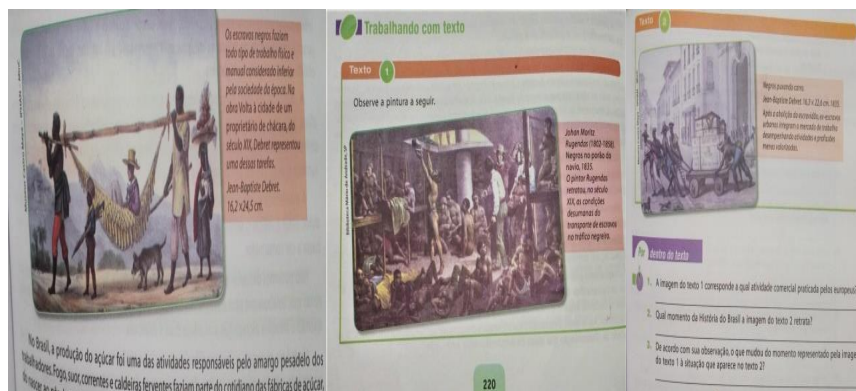
Momentos: Castro Maya - 1994 - M&C



1. Qual é o significado da frase: “O homem havia aprendido a domesticar os animais...”

Fonte: Livro didático “Tempo de aprender”, EJA - Segundo segmento

Ao longo da unidade, nada foi estimulado para acionar o olhar crítico do estudante em relação a isso. Todas as imagens apresentadas reforçam o imaginário que associa o negro ao escravo, como se o continente africano fosse uma “fábrica” de produzir escravos e/ou não houvesse nenhuma história antes do período escravocrata.



Fonte: Livro didático “Tempo de aprender”, EJA - Segundo segmento.

Como se pode notar, estas atividades não apresentam traços do que versa a lei 10.639/2003, apesar de a obra ter sido aprovada pelo PNLD para o período de 2011-2013, praticamente há um década de existência do dispositivo legal que obriga a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no âmbito de todo currículo escolar. Assim, sem educadores agentes interculturais, essas imagens permanecerão impregnadas em nossas mentes, num perigo constante da história única.

3.1 A Decolonialidade em atividades do livro didático

A identidade da Linguística Aplicada contemporânea, em consonância com Silva Júnior e Matos (2019, p. 103), “tem abandonado a perspectiva redutora de LA apenas voltada para o ensino de línguas, ou com dimensão espacial limitada ao contexto escolar”. Seus estudos têm “demonstrado posicionamento claramente político e o comprometimento com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social relevante”.

Trazendo Moita Lopes (2006, p. 31), os autores alertam que “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” e acentuam que o sujeito social, entendido por Hall (2006) como heterogêneo, fragmentado e historicamente inserido em um contexto, é introduzido em práticas,

nas quais, a linguagem tem papel crucial no palco onde a Linguística Aplicada pode problematizar seus estudos, inserindo “outras vozes latino-americanas, afim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa” (KLEIMAN, 2013, p. 40).

Silva Júnior e Matos (2019, p. 103-104) explicam que, contemplar as vozes do Sul e sulear o debate correspondem, respectivamente, à incorporação de “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” (MOITA LOPES, 2006, p. 95) nas pesquisas e a abertura para o diálogo com grupos que estão às margens dos centros de produção de conhecimento.

Nesse ínterim, à luz dessas teorias, analisamos algumas propostas de atividades, do livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018) que consideramos, em parte, suleadas. Na seção “Princípios teórico-metodológicos gerais”, os organizadores (2018, p. 8) ressaltam que:

[...] um livro didático não se coloca “fechado” nas mãos do professor; ele terá seu “acabamento”, nos termos de Bakhtin (1953-1954), nas ressignificações que o professor (“leitor”) fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado de seus alunos.

Corroborando com esses autores, com o intuito de olhar com olhos do Sul para o Sul e, calcada nas explicações de Silva Júnior, Matos, (2019), Moita Lopes (2006), Hall (2006), Kleiman (2013) trago a lume uma atividade do gênero textual “entrevista” proposta num capítulo onde se concentram leituras e atividades envolvendo a importante questão do bullying, especialmente aquele associado ao racismo.

lembramos que o termo SULear, de acordo com Silva Júnior (obra no prelo):

[...] amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles que são colocados em uma posição de desprestígio nas variadas e injustas hierarquias sociais culturais, políticas e econômicas. SULear é uma contraposição a essa polarização inventada, convencional e binária entre Norte/Sul; é uma problematização do (não) lugar do sul, do leste, do oeste e de todas as direções invisibilizadas e/ou marginalizadas.



Fonte: Livro didático “Time to Share” - 6º ano – EF II (2017-2019).

Apoiando-se nas palavras de (GARCIA MARTINEZ *et al.*, 2007, p. 134) podemos entender que a interculturalidade, “mais do que uma ideologia [...] é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo.

A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. E o decolonial, conforme Silva Júnior, vai horizontalizar as relações a partir do momento que se enxerga o outro no mesmo “nível”, promovendo o diálogo e visibilidade a esse outro e, nesse cenário, não há como separar o decolonial do intercultural.

Para finalizar essa breve discussão, trazemos as reflexões de Siqueira (2012, p. 341) em relação aos materiais didáticos. A autora diz:

Materiais didáticos são apenas um dos muitos flancos que precisam ser analisados e discutidos de forma crítica e sistemática no sentido de avançarmos com as mudanças necessárias à pedagogia de línguas na contemporaneidade. [...] eles não são intocáveis.

Essa autora apresenta o livro didático como “um companheiro” que deve passar por avaliação crítica “à luz das necessidades e características de cada contexto específico”. Ela fala a respeito da formação docente e dos efeitos emancipatórios que esse profissional, sendo “intelectual transformador” pode trazer para sua prática. Para ela, “[...] quanto mais precária a formação do professor, mais vulnerável se vê ele na obediência/dependência dos ditames expressos no (ou subjacentes ao) material de ensino”. (ALMEIDA FILHO, 1994, p. 46).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em face evoca a atenção não só de educadores, mas também e, principalmente das instituições formadoras de docentes em relação a posturas coloniais ainda presentes na prática pedagógica. Não se pode culpabilizar apenas o profissional que está em funções de sala de aula, mas toda estrutura que envolve a sua formação inicial e continuada.

Urge a necessidade de os profissionais atuantes na prática pedagógica se apropriarem dos conhecimentos transportados nessa discussão, olhar pelas lentes dessas teorias, identificar aspectos de resistência no teor dos conteúdos trazidos por esse importante instrumento didático que é o livro. Potencializar temas que, muitas vezes, passam despercebidos a olhos que não foram provocados a enxergar determinados conteúdos colonizadores. A depender da didática utilizada e da postura docente que se adota muitas vozes poderão ser silenciadas e as diversas identidades sociais e culturais invisibilizadas.

Um posicionamento justo de um profissional docente frente a um cenário que discrimina de forma preconceituosa e hierarquizante os diversos atores sociais que compõem o território brasileiro, deve orientar para pedagogias suleares, todas, todos e todes devem estar representados nas ações da instituição escola, posicionando esses atores sociais de forma horizontal, proporcionando a esses sujeitos falar, ouvir e ser ouvido de igual para igual no que se refere a direitos, de diferentes para diferentes quando se refere a saberes, culturas, identidades. Somente, dessa maneira, as vozes que por longo tempo foram “norteadas” podem ser SULEadas por professores agentes interculturais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5.10.2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA / Ministério da Educação. – Brasília: MEC; SECAD, 2010.
- CANAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s)**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- CANAU, Vera Maria Ferrão - **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002
- GERALDES, Mary Ângela F.; ROGGERO, Rosemary. **Educação e diversidade**: demandas do capitalismo contemporâneo. Disponível em: Educ. Soc. vol.32 no.115 Campinas Apr./June 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200013>
- GOMES, Nilma Lino. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. 1.ed. atualizada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HURSTEL, Jean. Intercultural/conflictos/poderes locais; tres hipótesis, una síntesis. In: DIPUTACIÓ BARCELONA. **Políticas para la interculturalidad**. Barcelona: Editorial Milenio, 2004.
- MARTINELLI, Maria Lucia. **Pesquisa qualitativa** – um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 1999.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; BOTELHO, Gabriela Rodrigues. Isso vai dar samba: a perspectiva afrogênica e decolonial pela linguística

- aplicada. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, p. 120-137, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/28457/26806>
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1993.
- MARTINEZ, Vicente; AGA, Gisele. **Time to Share**, 6º Ano. 1. Ed – São Paulo: Saraiva, 2015
- MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, Cícero de Oliveira, SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, MARCHETTI, Greta Nascimento et. al. **Tempo de aprender - segundo segmento do ensino fundamental**. Editora: IBEP Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA. Ano: 2009 - 2ª edição.
- SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUEar**, UEMG, Ano 2, n. 2, setembro, p. 101-116. Edição Especial Dossiê SUEar, 2019. Disponível em: <https://suear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Suear-SUEar.pdf>.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documento de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição- 9ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SILVESTRE, Alice Ribeiro. **Time to Share, 6º ano: ensino fundamental, anos finais/ obra coletiva**, 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2018. ISBN: 978-85-472-3646.
- SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise e SIQUEIRA, Sávio (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p. ISBN 978-85-232-0972-8
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. — 1. ed. — São Paulo: Moderna, 2018.

PARQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Luciana Correia de Araújo

Vanderlei José Zacchi

1 INTRODUÇÃO

A prática do ensino de línguas estrangeiras tem se deparado com inúmeros desafios na sociedade contemporânea, o que antes não era visto como algo necessário ao desempenho de um ensino que transcende à sala de aula, atualmente é peça indispensável para que, por meio da inserção da língua estrangeira no cotidiano dos discentes, estes se tornem cidadãos conscientes e se percebam como parte integrante do meio ao qual pertence.

Para tanto, o professor de língua estrangeira foi instigado a conhecer previamente a cultura do local onde desenvolverá suas atribuições, entender os costumes cotidianos de cada indivíduo e, principalmente, aprofundar-se nos temas voltados à identidade de gênero para que fosse possível perceber como cada ser humano ver-se na sociedade.

2 PERFORMANCE E IDENTIDADE

Para Butler, a questão de gênero não é algo que não pode ser definido apenas por meio de uma questão corporal, mas sim algo que transcende essa linha de pensamento e vai ser refletida nas nossas ações no cotidiano. Para Borba (2012, p. 447), “[...] um efeito pragmático de uma amálgama de recursos semióticos (língua, entonação, tom de voz, o que/como se fala, roupa, cores, texturas, cortes de cabelo, posições corporais etc.) usado localmente para este/a interlocutor/a aqui e agora”. Deixando claro que questões ligadas à decisão de gênero não são definidas apenas por questões biológicas.

Por meio dessa perspectiva Butler propaga um modelo de performatividade da identidade de um indivíduo onde está baseada nas ações, e quando estas são repetidas frequentemente elas passam a constituir a sua identidade, conforme visto em Borba (2012, p. 448):

Com isso, Butler defende um modelo performativo da identidade no qual nossas ações, repetidas incessantemente, constituem a identidade como se fosse algo natural; a essência

é, assim, um efeito de performances repetidas que reatualizam discursos histórica e culturalmente específicos.

Algo que necessita de esclarecimento é a distinção existente entre performance e performatividade, esta última é o que possibilita, potencializa e limita a performance, que por sua vez está ligada a forma como o indivíduo lida com as questões relacionadas a gênero e dentro destas decide com quais quer se engajar.

Nesse sentido, é necessário compreender que para construção da identidade de um indivíduo a linguagem desempenha um papel de extrema importância, considerando que ações linguística que pressupõe uma pessoa, ao serem expostas de certo modo estão sendo replicadas nos atos de fala que as constituem. Para Pinto (*apud* Borba, 2012, p. 452), “Assim, identidade não preexiste à linguagem; falantes têm que marcar suas identidades assidua e repetidamente, sustentando o ‘eu’ e o ‘nós’”.

A performance, como a linguagem, se apresenta vai além da língua pela qual ela está sendo falada, ela se configura em diversos recursos, por meio de roupas, corpo, gestos, entonação da voz, lugar. E tudo isso vai contribuir para a construção política e social de um indivíduo perante o seu papel dentro da sociedade e no meio em que convive. Sobre performance, Borba (2012, p. 457-8)) nos apresenta o seguinte pensamento:

Com a publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand Saussure (2002[2019]), considerado o fundador da linguística moderna, sua distinção entre *langue* (o sistema) e *parole* (uso, ou performance) lançava o marco epistemológico sobre o qual os estudos linguísticos deveriam manter-se: o foco de estudo deveria ser a língua como sistema abstrato de *signos* (a *langue*) e não o uso (*parole*), pois, segundo Saussure, a performance linguística é um ato individual, sujeito a fatores externos (muitos não linguísticos), o que impede sua sistematização e burlava o ideal positivista de classificação que guiava nos estudos linguísticos de então.

Toda essa forma de ver como a linguagem pode ser constituída nos leva a pensar em como está sendo tratado o ensino de línguas,

levando em conta as diversas realidades que constituem o ensino brasileiro, mais especificamente o ensino superior que tem um leque de diversidade ainda maior se formos observar do ponto de vista que o ambiente está mais sujeito a uma gama muito maior de multiculturalismo e de multilinguismo, considerando a influência da internacionalização no meio acadêmico.

O processo de internacionalização das instituições de ensino superior é algo inevitável, ainda que algumas instituições, no cenário brasileiro, não tenham iniciado, tampouco tenham definido suas estratégias e políticas, com a finalidade de conduzir e normatizar esse movimento, que tem sido um grande impulsionador de pesquisas acadêmicas a nível internacional.

Para Stallivieri (2017, p. 13):

As instituições que quiserem sobreviver no cenário acadêmico e global da educação superior, precisam se internacionalizar para poder cooperar e competir em nível de igualdade com as mais renomadas instituições do mundo.

A priori, é necessário tecer algumas considerações sobre o processo de internacionalização das IES a nível global, podemos apontar como um dos principais marcos, se não o mais importante, o Tratado de Bolonha, que diz respeito a um acordo firmado entre 29 países europeus em 1999, objetivando fortalecer e estimular iniciativas em prol do ensino superior, a fim de estabelecer um equilíbrio para o ingresso no mercado de trabalho, que culminou na construção efetiva da mobilidade acadêmica. Luce, Fagunes e Mediel (2016, p. 318) afirmam que:

Em 1999, os ministros de educação dos países membros da União Europeia assinaram a Declaração de Bolonha para fazer convergir seus sistemas universitários e atualizar a qualidade e competitividade desses no cenário mundial. Tal acordo desencadeou uma gigantesca e complexa reforma universitária em todos os países signatários no sentido de adotar princípios e critérios comuns nas suas estruturas curriculares como na avaliação e acreditação institucional, tendo a mobilidade docente e estudantil como uma estratégia vital de motivação

para o desenvolvimento da educação superior no Velho Continente.

Desse modo, ao pensar na identidade de um indivíduo é necessário observar como as instituições de ensino superior estão se portando diante de um cenário aberto à internacionalização, onde a subjetividade de cada um tem que ser levada em consideração. É preciso levar em consideração de que forma está se aplicando o ensino de línguas, considerando que nem sempre o professor é preparado para esta realidade.

É bem provável que uma parcela considerável deste problema esteja relacionada à falta de investimento na formação dos professores que vão atuar diretamente com este público, uma vez que muitos deles são pegos de surpresa quando a situação de determinados alunos aparece. Zacchi (2019, p. 262) afirma que “Eles são, portanto, forçados a lidar com o desconhecido, o incerto, o inesperado”.

Ainda para o autor, o foco do ensino por parte desses professores vai está ligado ao desempenho e a performatividade, deixando de focar no ensino, vindo a gerar ações que não proporcionam um ambiente estável. Zacchi (2019, p. 262) chama a atenção e afirma categoricamente que “O foco, então, é colocado no desempenho e performatividade em vez de competência, instabilidade em vez de estabilidade e improvisação ao invés de planejar”. Ao falar em performatividade, ele traz um conceito bastante relevante de Karen Brand (*apud* Zacchi, 2019, p. 267):

[...] a investigação performativa trata a atividade como o ponto de partida para a análise, de modo que a linguagem é moldada por outro material, [que são] recursos na construção de significado, e a representação emerge na atividade e por meio dela. Então a performatividade também neutraliza o representacionalismo implícito no uso da linguagem [...].

Muito embora no cenário atual as discussões sobre a temática sejam cada vez mais frequentes devido a debates de estudiosos como Canagarajah, Chomsky, Derrida, Loxley, Pennycook entre outros, ainda

há muito a ser contribuído, considerando os avanços conquistados por meio da LA - Linguística Aplicada. Faz-se necessária uma atenção maior por parte das instituições para que o ensino de línguas não seja competência apenas do professor que particularmente busca um melhor desempenho.

É notório que grande parte dos profissionais que trabalham com o ensino de línguas buscam por melhor qualificação, na grande maioria devido a competitividade do mercado, mas apenas isso não é suficiente para que tenhamos um ensino que contemple a realidade de muitas instituições de ensino superior que estão a todo momento em contato com uma diversidade de línguas, que precisam ser tratadas com a devida atenção, considerando o impacto social que elas exercem e a importância de sua contribuição para o desenvolvimento da identidade do indivíduo.

Aos professores, não basta apenas dominar o idioma que caberá a cada um ensinar, é fundamental que eles não fiquem limitados a questões de competência e desempenho e busquem meios para transcender as barreiras que lhes são impostas para poder lidar com a multiplicidade de fenômenos que o ensino de linguagens apresenta, considerando que é necessário entender esse ensino como uma prática social. Zacchi (2019, p. 277) diz que:

A velha dicotomia entre competência e desempenho é agora, mais do que nunca, inadequada para descrever, ou melhor ainda, lidar com toda a multiplicidade de fenômenos que envolvem a linguagem, especialmente a linguagem como prática social. [...] tendo competência na língua, geralmente considerada em sua forma abstrata, ou seja, gramática, não basta fornecer a esses professores um repertório de ações para lidar com esses eventos.

O conhecimento cultural, ou seja, dos costumes da sociedade, deve ser um ponto crucial para que o ensino da língua se torne deveras qualitativo e prazeroso. Este processo de ensino-aprendizagem precisa estar ligado à realidade onde se encontra o aluno, para que seu resultado seja “um produto útil” ao indivíduo, não somente uma disciplina obrigatória dentro do contexto escolar.

O conhecimento prévio que este aluno traz para sala de aula também é um ponto que merece destaque, investigar aquilo que os saberes sobre a língua que o discente possui é essencial, procurar entender as formas como ele vivencia a língua no seu dia a dia, por quais meios tem acesso a esta, suas curiosidades e projeções futuras que pretende galgar através de um aprendizado mais humanizado sobre a língua. Loxley (2007, p. 118) diz:

Então a cultura é um processo, uma espécie de fazer, e nós somos o que é feito e refeito através desse processo. Nossas atividades e práticas, em outras palavras, não são expressões de alguma identidade anterior, ou as coisas feitas por um agente que é o que é antes de suas ações, mas o próprio meio pelo qual chegamos a ser o que somos.

Trazemos aqui um tema muito ligado a essas questões culturais e que em tempos contemporâneos é percebido como “definição de quem somos”: a identidade de gênero.

Pode não parecer relevante termos um olhar sensível a esta questão, porém é por meio desta que cada indivíduo se percebe no mundo, é a sua identidade, portanto, é extremamente importante que o professor de línguas estrangeiras atente-se a este tema para que possa compreender com maior clareza seu público presente em sala de aula. Modomo (1990, *apud* FOXLEY, 2007, p. 118) comenta que:

A realidade de gênero é performativa, o que significa, simplesmente, que é real apenas na medida em que é realizada. Parece justo dizer que certos tipos de atos são geralmente interpretados como expressivos de um núcleo ou identidade de gênero, e que esses atos se conformam a uma identidade de gênero esperada ou contestam essa expectativa de alguma forma. Essa expectativa, por sua vez, é baseada na percepção do sexo, onde o sexo é entendido como o dado discreto e fático das características sexuais primárias [isto é, o dado aparentemente indiscutível das diferenças anatômicas entre macho e fêmea]. Essa teoria implícita e popular de atos e gestos como expressivos de gênero sugere que o próprio gênero é algo anterior aos vários atos, posturas e gestos pelos quais é dramatizado e conhecido; de fato, o gênero aparece para a imaginação popular como um núcleo substancial que pode muito bem ser entendido como o correlato espiritual ou psicológico do sexo biológico. Se os atributos de gênero, no entanto, não são expressivos, mas performativos, então esses atributos constituem efetivamente a identidade que dizem expressar ou revelar.

A partir desta exposição, é possível verificar a amplitude do que é a identidade de gênero e, portanto, clarificar a necessidade de olharmos este tema de maneira diferenciada, compreendendo-o não somente como algo relacionado à sexualidade, mas também como meio de tornar o ensino direcionado a resolução das dificuldades que cada um destes indivíduos enfrentar, transformando o ambiente escolar um local acolhedor e assim, alcançar o ensino de qualidade que tanto almejamos.

3 CONCLUSÃO

A atualidade desperta, para os professores de línguas estrangeiras, situações novas que exigem deles inovação e um olhar mais humanizado dentro do ambiente de ensino. Estar preparado didaticamente já não é mais o suficiente para obter-se resultados profícuos, faz-se imprescindível também estar inteirado das questões sociais, culturais e de gênero que emergem cotidianamente em nossa sociedade, é o saber social em sua mais pura essência.

O ensino de língua pode e deve ser acolhedor e motivador, sendo possível despertar nos alunos o interesse em aprofundar-se mais neste universo, não vendo este somente como um requisito disciplinar acadêmico, mas como ferramenta de mudança de vida e perspectiva para o futuro.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cad. pagu (43)**, jul.-dez., 2014. Dispo. em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430441>.
- BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri C. **Quem canta o Estado-nação?:** Língua, Política, Pertencimento. Trad. Vanderlei J. Zacchi e Sandra Goulart Almeida. Brasília: EDUNB, 2018. Curitiba: Appris, 2017.
- LOXEY, James. **Performativity**. Nova York, Routledge, 2007.
- LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-340, 2016.
- STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização da educação superior em contextos (des)favoráveis**. Rivera. Uruguay, 2019. p. 21-44.

ZACCHI, Vanderlei J. Competência e performatividade na formação de professores de língua inglesa. **Letras & Letras**. Uberlândia. v. 35, n. especial, 2019, p. 261-280.

CAPÍTULO V

A IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: Uma análise crítica do discurso dos mecanismos legais e administrativos

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste estudo é entender a política linguística de LIBRAS efetivada na Universidade Federal de Sergipe como a efetivação de um direito linguístico estabelecido em 2002, quando foi aprovada a lei federal nº 10.436, a qual, naquela época, representava a inserção linguístico-cidadã de uma população surda de 11 milhões de brasileiros, dos quais, quase 2 milhões e meio sofriam de surdez muito severa.

O estado de Sergipe possui, atualmente, cerca de 3.450 que sofrem de surdez total, aproximadamente 20.200 passam por alguma grande limitação em ouvir e quase 88.500 pessoas que padecem de deficiência auditiva de diversos graus (IBGE, 2020). Considerando esse contexto estadual, vê-se que mais de 110 mil sergipanos estavam à mercê de políticas linguísticas, visto que sua língua estava relegada a segundo plano, pois era uma língua em uso real, mas sem espaço dentro dos direitos linguísticos brasileiros.

A emergência desses brasileiros ao cenário democrático da cidadania, a partir do momento em que tiveram sua língua reconhecida com o *status* de língua oficial juntamente à língua portuguesa, tornou-se uma maneira de tentar garantir direitos e garantias expressos na Constituição Federal de 1988, mas que, por diversos motivos e causas, foram sendo relegados ao esquecimento e ao mundo semântico do ‘desnecessário’, do ‘silenciamento’.

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais completou neste ano 20 anos que foi instituída como língua de status oficial no Brasil. Mas, é necessário indagar criticamente: quantas línguas ainda precisam ser reconhecidas, visto que também representam milhares e/ou milhões de brasileiros no limbo do esquecimento de suas línguas? E quanto as dezenas de línguas indígenas, às línguas dos povos ciganos, e quanto ao BRAILE, e às línguas dos refugiados, e às línguas apátridas, e dos estrangeiros? Há muito o que se fazer em relação ao reconhecimento das línguas não-portuguesas também.

Para Santana, Coutinho e Andrade (2022, p. 14):

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua oficial dos surdos brasileiros, e foi regulamentada através do decreto nº 5626 de 2005, a partir da oficialização da Lei 10.436 do ano de 2002, que prevê a formação dos profissionais que venham a trabalhar tanto no ensino do idioma em questão, quanto para os tradutores intérpretes da respectiva língua; essas leis fomentaram a luta das comunidades Surdas, que vêm procurando seu espaço, promovendo para os Surdos Brasileiros sua efetivação como cidadãos de direitos, numa sociedade majoritariamente Ouvinte.

Neste cenário, e considerando a importância de tudo que a LIBRAS tem significado mais milhões de brasileiros, este trabalho possui como objetivos específicos:

- i) apresentar e interrelacionar os campos teóricos das Políticas Linguísticas e da Análise Crítica do Discurso (ACD) à política de reconhecimento da LIBRAS como língua de *status* oficial;
- ii) coletar dados gerados na página oficial da licenciatura;
- iii) selecionar os dados que serão analisados;
- iv) descrever os dados e categorizá-los;
- v) analisar criticamente os dados gerados e categorizados, à luz das políticas linguísticas e dos estudos críticos do discurso.

No entendimento do professor Ricardo Abreu (2016, p. 37), a área dos direitos linguísticos é multi e interdisciplinar, pois:

Extrapolando os aspectos jurídicos dos direitos linguísticos, o caráter interdisciplinar que constitui marca indelével dos estudos nessa área nos autorizaria eleger, de forma segura, um conjunto considerável de campos científicos que contribuem para o seu desenvolvimento. Assim, quando nos referimos às análises em direitos linguísticos, cremos que as três áreas do conhecimento que podem ser destacadas como de suma importância para apoiar os estudos acerca desses direitos são: as Políticas Linguísticas, a Sociolinguística e a Sociologia da Linguagem.

Obviamente que esta definição de campo de alcance estabelecido por Abreu (2016) ainda é bem limitante, porque os últimos trabalhos de dissertação e tese dentro da área já vêm estabelecendo novas relações e

interrelações investigativas, por exemplo, entre políticas linguísticas e teoria da argumentação, como a proposta pelos professores doutores Ricardo Abreu e Marcia Mariano do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGL).

Portanto, é imprescindível afirmar que a atuação do profissional se alarga bem mais à medida que se efetiva a popularização das políticas linguísticas bem como as minorias linguísticas começam a lutar por seus direitos ao ponto de ocorrerem conflitos linguísticos graves e preocupantes.

Silva (2013, p. 289) afirma que “Não é exagero afirmar que, até recentemente, a área de Política Linguística era uma ilustre desconhecida de parcela expressiva dos envolvidos com a pesquisa linguística no Brasil”. Esta crítica de Silva diz respeito ao desconhecimento dos pesquisadores de linguagem brasileiros acerca do objeto central do presente trabalho.

Assim, é muito possível estabelecer pontes entre as políticas linguísticas e o direito, a filosofia, a economia, a linguística, a pragmática, a educação especial, a pedagogia, a sociolinguística, a análise crítica do discurso/estudos críticos do discurso dentre tantas outras possibilidades. A metodologia aplicada neste artigo é formada pelos pressupostos das políticas linguísticas bem como de alguns dos procedimentos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso.

2 PONTOS DE METODOLOGIA, PONTOS DE CRÍTICA E PONTOS DE PRÉ-ANÁLISE

O presente trabalho parte da concepção de que é necessário produzir ciência que impacte positivamente a sociedade pós-contemporânea, fugindo, abertamente do negacionismo que dominou os noticiários, as redes sociais e as conversas mais formais ou informais em todo o país. O conhecimento científico, como nunca, foi e é tão relevante como atualmente.

Para o professor Charaudeau (2022, p. 53), “A *negação na língua* é uma operação que, de uma forma ou de outra, pressupõe uma existência, manifesta-se por uma marca própria, pode ter diversos pontos de aplicação frástica, e, conseqüentemente, um alcance variável”. O negacionismo só pode ser combatido com produção acadêmica, com ciência, com conhecimento, com racionalismo.

A referência ao negacionismo, aqui levantada, diz respeito ao lapso temporal entre a publicação da lei federal que regulamentou a LIBRAS com o status de língua oficial no Brasil e a criação do curso de graduação em licenciatura em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe. Subentende-se que houve certa despreocupação, e até mesmo, negacionismo, por parte da instituição, no tocante a garantir, dentro da oferta de sua grade de cursos, a inclusão de Letras/LIBRAS, assegurando o direito da comunidade surda de acesso ao ensino superior. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 17) apontam que:

há certamente motivos para a questão: será que, em nossa atuação acadêmica, não haveria atos ou omissões em relação aos problemas sociais do nosso tempo? A reflexão poderá ter como resultado a adoção de uma conduta crítica pelo menos na definição de questões de investigação.

Todos devem fugir desse pacto simbólico pela pura e simplória negação da ciência. Não se está dizendo aqui que o contra-movimento não seja produtivo, mas, sim, que ele precisa partir de bases sólidas e firmes que o mantenham numa posição de contrapor um certo discurso e/ou base a outra. O outro lado, o opositor, o contraditório são elementos de grande importância em um mundo globalizado e balizado na liberdade de expressão e de pensamento.

Ferrari (1982, p. 8) define a ciência como “um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”. Já Fonseca (2002, p. 10) afirma que “O homem é, por natureza, um animal curioso. Assim que nasce, interage com a natureza e os objetos à sua volta,

interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive”.

“A pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento”, nas palavras de Oliveira (2002, p. 62). Pesquisar não significa tão-somente testar teorias e encher as estantes com livros, mas, sim, propor aperfeiçoar certo campo de conhecimento, e amenizar ou solucionar determinados problemas sociais, e aqui está parte da mencionada contribuição.

Percebe-se, claramente, que o fator da interação social na e pela linguagem e pela cultura é preponderante para que o homem consiga refletir e produzir conhecimento, racionalizar. Ele (2002, p. 10) continua e conclui que “Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem”. O ser humano interage com as estruturas sociais, com as bases dessa mesma estrutura, e acaba sendo peça dessa engrenagem maior denominada de sistema.

Como participe, ele acaba, por meio da linguagem, do discurso, das práticas sociais e discursivas, produzindo e encaminhando mudanças sociais e culturais importantes, assim, estabelece ou não ideologias dentro do arquétipo de poder em voga. E isso, para o analista crítico do discurso, “passaria da análise de textos à análise de estruturas e de suas manifestações, ou seja, à explanação (explicação das funções do discurso nas produções/reproduções do poder)”, segundo Bessa e Sato (2018, p. 126).

Para essa percepção, construir somente uma análise é muito improdutivo, e isso seria um “relativo isolamento político” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 26), porque isso limitaria o alcance da ciência, é preciso que essa análise se alinhe à explicação da estrutura que mantém o sistema como se encontra, isto é, é um trabalho científico focado nas mudanças socioculturais (SZTMPOKA, 2005, SACO, 2006, BAJOIT, 2008).

Considerando essas primeiras reflexões sobre racionalismo, ciência e negacionismo que este trabalho de conclusão de curso se propõe a discutir e analisar criticamente os processos de implantação e estabelecimento do curso de graduação em licenciatura em Letras/LIBRAS na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Abreu (2018, p. 51) pontua essa questão da seguinte forma:

A inserção maciça de línguas oficiais nos textos constitucionais da maioria dos países do globo terrestre tornou mais latente, aos olhos do mundo, questões de políticas de línguas atinentes às mais variadas espécies de conflitos linguísticos em seus territórios, tais quais aqueles que envolvem os processos de nacionalização das línguas não-oficiais, as minorias linguísticas e os seus direitos (indígenas, imigrantes, comunidades surdas); a preservação da diversidade linguística como um patrimônio cultural do mundo; os processos educacionais em contextos plurilíngues; o ensino de línguas estrangeiras, entre outros.

Este texto será construído a partir dos produtos das seguintes etapas metodológicas a serem seguidas:

- passo 01: coletar dados gerados na página oficial da licenciatura em Letras/LIBRAS, hospedada no site da Universidade Federal de Sergipe: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=912>. Esses dados serão gerados nos links:

- a) Página Oficial;
- b) Apresentação;
- c) Componentes Curriculares;
- d) Ações de Extensão;
- e) Projetos de Pesquisa;
- f) Projetos de Monitoria e Documentos.

Vale ressaltar que será feita uma pequena referência ao Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras/LIBRAS.

- passo 02: selecionar os dados que serão analisados, visando o foco desta pesquisa;
- passo 03: descrever os dados e categorizá-los, conforme a pretensão central do trabalho;
- passo 04: analisar criticamente os dados gerados e categorizados, à luz dos estudos críticos do discurso.

As discussões e as análises feitas neste texto serão fundamentadas na abordagem de pesquisa qualitativa-interpretativista (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017).

3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: TEORIAS E MÉTODO

Análise Crítica do Discurso e/ou Estudos Críticos do Discurso (ACD/ECD) é um campo que transita entre teoria e método desde sua emergência nos anos 1980 com Fairclough (1985), isto é, ACD é teoria e também metodologia, e, por isso mesmo, está focada no estudo linguístico-discursivo de problemas sociais e suas resoluções imediatas para o equilíbrio da distribuição do poder e do desvalimento de questões importantes para nossos tempos globalizantes que moldam e estabelecem estruturas na relação interdialética dentro do binômio ‘sociedade-linguagem’ e ‘linguagem-sociedade’.

Segundo Pardo Abril (2007, p. 36), “El ACD se posiciona frente al AD como la sociolingüística a la lingüística: cuestiona el edificio teórico al mostrar sus limites”. Pardo Abril propõe uma diferenciação básica entre a ACD, a AD e a Sociolingüística: o papel politizante de questionamento dos problemas sociais iminentes. Por fim, Fairclough (2019, p. 39) pontua que “A problematização do estado de coisas existente se inicia pela crítica normativa de seu discurso; então, passa à explanação de quais propriedades do estado de coisas existente acarretam propriedades do discurso criticadas [...]”.

Sobre essa relação, Silva *et al.* (2020, p. 189) afirmam que “Um marco significativo na evolução do paradigma filosófico das Ciências

Humanas no século XX foi, certamente, a percepção da linguagem enquanto ponto de partida para a investigação do conhecimento e da verdade”, uma vez que retira o véu que encobre, esconde e disfarça todo tipo de desigualdade naturalizada na linguagem, no discurso e nas práticas sociais, trazendo à tona essa disparidade de poder, e destronando a hegemonia.

Assim, Wodak e Meyer (2009, p. 10) definem a principal intenção da ADC como sendo a de “investigar criticamente a desigualdade social, porque ela manifesta-se, constitui-se e legitima-se no uso linguístico (ou no discurso)”. A linguagem torna-se elemento central da discussão de problemas primordiais no escopo das Ciências Sociais Críticas (CSC).

Em conformidade com Bessa e Sato (2018, p. 127), “A ADC tem como um de seus pilares a percepção de que os elementos das práticas sociais são relacionais e dialéticos. As práticas articulam de modo relacional seus elementos. [...] Essa mútua influência constitui o aspecto dialético”.

Considerando os aportes teóricos da ACD/ECD, este trabalho se propõe a discutir e analisar, sob o viés crítico, a criação do curso de graduação da licenciatura em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe (no entendimento de que seu estabelecimento é uma ação dentro do campo das Políticas Linguísticas para a consolidação de um Direito Linguístico de uma minoria), a partir das informações e dados dispostos e armazenados no site do curso. Quanto ao supramencionado, Gomes e Abreu (2022, p. 94) comentam que “É muito importante que pesquisas no campo do Direito Linguístico se concentrem em determinar os direitos legais dos indivíduos e as obrigações dos Estados em relação ao uso da linguagem”.

A análise a ser feita tomará por base os passos propostos pela ACD: perceber a relação dialética direta entre os elementos das práticas sociais, pois, em concordância com Bessa e Sato (2018, p. 127):

A abordagem dialético-relacional prevê a indissociabilidade entre linguagem e sociedade como construto teórico e também

uma realidade da qual se pode depreender que os elementos linguísticos trazem marcas dos demais elementos, facultando a compreensão da prática.

Em resumo, os procedimentos, para se efetivar a análise crítica do discurso, devem seguir o que é elencado por Bessa e Sato (2018, p. 129) que assim descrevem esse passo-a-passo: “(a) identifica um problema social que tenha implicações para a ordem social; (b) busca elementos semióticos para a análise; (c) volta seu olhar para a prática na busca por sua compreensão”.

Quanto ao passo primeiro, o problema detectado foi o de hiato temporal de inação, inépcia da instituição entre a aprovação da lei federal acerca da LIBRAS em 2002 e a criação do curso de Letras/LIBRAS em 2013; em relação aos elementos semióticos (linguísticos e discursivos), foram encontrados e coletados no site do curso: atos normativos da IES, atos normativos do Governo Federal e o projeto pedagógico do curso; por fim, o terceiro passo diz respeito à dialética entre linguagem e sociedade e sociedade e linguagem, ou seja, parte-se da linguagem para se chegar à realidade, chega-se à realidade e volta-se para a linguagem.

No entendimento de Bessa e Sato (2018, p. 129), “A sociedade produz a realidade. Ao analisá-la, compreenderemos a sociedade, suas articulações e hegemonias. Dessa forma, a análise nasce do social e volta a ele”, e esse posicionamento revela que é impossível analisar discursos e linguagens isoladamente de seus contextos de realidades, e vice-versa, e considerando esse recorte, entender a “rede de práticas interligadas”, em conformidade com Resende e Ramalho (2009, p. 92).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A licenciatura em Letras/LIBRAS teve pontapé inicial no dia 21 de novembro de 2013, abrindo, via edital, 30 vagas para seleção comunitária, em resposta ao cumprimento do Plano de Acessibilidade da Educação Superior – INCLUIR bem como ao Plano Nacional dos

Direitos da Pessoa com Deficiência. Somente em 2016, foi criado o Departamento de Letras LIBRAS (DELI).

Mesmo com a concepção crítica acerca da morosidade em se planejar, estruturar e efetivar a formação em Letras/LIBRAS na UFS, deve-se salientar que algumas ações, como se percebe no site, a exemplo da oferta oficial da LIBRAS a partir de 2008 em alguns currículos dos cursos das ciências humanas, matemática e saúde.

Na apresentação do site, tem-se a seguinte informação: “Conforme disponibilidade do quadro docente, também oferta [a LIBRAS] como optativa e/ou eletiva para os diversos cursos da Universidade”. Aqui, fica evidente a carência de profissionais para darem essa formação inicial em LIBRAS, o que implica dizer que sem haver profissional habilitado e competente na Língua Brasileira de Sinais, fica praticamente impossível contribuir com a demanda existente, e, ao mesmo tempo, abre-se um leque gigantesco para se aceitar o famoso “notório saber” ou ‘professor leigo’.

É importante ressaltar que a LIBRAS começou a ser ofertada a partir do semestre 2012.2 na modalidade de educação a distância em todos os polos da Universidade. Some-se a esses dados o total de 240 alunos matriculados até o ano de 2021.2, sendo exatamente metade de pessoas surdas. Desse contingente, percebe-se que há duas demandas frementes: a primeira composta por cidadãos não-surdos (ou com algum grau de surdez) e a segunda formada por pessoas surdas.

Em relação às ações de extensão, um dos pilares fundamentais da Universidade, está claro que houve um arrefecimento de forte morosidade, considerando a aprovação da lei que oficializou a LIBRAS em 2002 bem como a criação do curso de Letras/LIBRAS na UFS, em 2013. Somente a partir de 2014, iniciaram-se as ações de extensão em LIBRAS, com apenas uma ação. Logo após, ocorreu outro hiato temporal de exatos três anos sem nenhuma ação extensionista: 2015, 2016 e mais da metade do ano de 2017.

Nos últimos meses de 2017, houve 22 extensões correlatas à Letras/LIBRAS assim como à área de linguagens; no ano letivo de 2018, houve mais de 70; em 2019, houve mais de 100 ações de extensão; em 2020, ano pandêmico, houve mais de 70; em 2021, 43 ações; e, por fim, em 2022, 48 extensões. Vale destacar que a maior parte dessas ações pertence à grande área de linguagens, e não especificamente a Letras/LIBRAS, o que pode levantar diversos questionamentos sobre a efetividade dessa política e dessa proposta pedagógica relacionada à comunidade surda.

Dentro do Departamento de Letras LIBRAS, conforme os dados gerados pelo site, observa-se que há 10 professores com Projetos de Pesquisa em Andamento, no total de 37 projetos, dos quais 21 pesquisavam temáticas e questões relacionadas à comunidade surda. Os demais projetos são muito esparsos e parece estar viciado por interesses pessoais dos próprios professores. Outro ponto a destacar é o que diz respeito ao marco tempo do início desses projetos. Eles iniciaram no ano de 2018. A indagação que fica é: e quanto aos anos de 2013 até 2017? Não havia necessidade de projetos de pesquisa? Não havia o que se pesquisar?

No mesmo caminho dos Projetos de Pesquisa, os Projetos de Monitoria também demoraram muito a serem colocados em prática dentro do Departamento de Letras LIBRAS. As monitorias tiveram seu início em 2020, tendo dois projetos por anos até 2022. Mais uma lacuna da carência por falta de políticas linguísticas bem elaboradas por aqueles que realmente são interessados: os cidadãos surdos. Os docentes não são os responsáveis por estas falhas dentro dessa política instituída desde o ano de 2002, elas somente fazem parte da engrenagem social em voga, e acabam tendo que fazer sacrifícios sobre-humanos para fazer a educação pública acontecer.

5 CONCLUSÃO

Fazer educação pública tem sido muito desgastante para muitos professores e demais profissionais Brasil a fora, mas, mesmo assim,

eles não têm deixado a sala de aula à mercê. Percebeu-se que o curso de licenciatura em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe ainda precisa avançar em muitos aspectos, tanto os administrativos quanto os pedagógicos e didáticos, haja visto as muitas falhas encontradas no site e analisadas aqui, sob a ótica da crítica.

Mesmo com os muitos aparatos legais que dão à LIBRAS ferramentas de sustentação, a universidade precisa redimensionar seu papel e sua função social, e realmente garantir o direito de aprender a todos. A comunidade surda precisa de ação e de ações diretas e efetivas que atinjam positivamente o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo Nascimento. **Os Direitos Linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.
- BAJOIT, Guy. **Tudo muda** – proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: UNIJUI, 2006.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.436** de 24 abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- BRASIL, Presidência da República Federativa do Brasil. Constituição Federal de 1988.
- CHARAUDEAU, Patrick. **A manipulação da verdade**: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha e André Luís de Araújo. São Paulo: Contexto, 2022.
- BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. In: BATISTA JR.; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (organização). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. **Journal of Pragmatics**, 1985.
- _____. Análise Crítica do Discurso como raciocínio dialético: crítica, explanação e ação. Tradução de Maycon Silva Aguiar. **Policromias**. Dezembro, ano 4, 2019, p. 32-51.
- GOMES, Ádria dos Santos; ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico e Ativismo Político-Linguístico sobre o ensino da língua espanhola no Amazonas. In: CRUZ, Maria de Fátima Berenice da (Organizadora). **Direitos linguísticos & outras narrativas de direitos negados**. Aracaju: Criação Editora, 2022.

- MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PARDO ABRIL, Neyla. **Cómo hacer análisis crítico del discurso**. Uma perspectiva latinoamericana. Santiago de Chile: Frasis, 2007.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2004.
- SANTANA, Neemias; COUTINHO, Uerbson Nunes; ANDRADE, João Paulo Santos. Experiências docentes no ensino de LIBRAS para falantes do português na cidade de Salvador: práticas e perspectivas. In: SILVEIRA NETO, Joaquim Cardoso da (Org.). **Estudos linguísticos, identidades e práticas sociais**. Belém: RFB, 2022.
- SILVA, Eduardo Santos da *et al.* Dialética discurso-sociedade. In: IRINEU, Lucineudo Machado *et al* (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. São Paulo: Pontes, 2020.
- SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- WODAK, R; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres. Sage, 2009.

CAPÍTULO VI

O PL 489/2019 E SUA JUSTIFICAÇÃO: As modalidades argumentativas na construção da adesão

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

1 INTRODUÇÃO

Pensar acerca da Retórica e da argumentação é salutar ante os aspectos levantados pelos diversos direitos linguísticos dentro das políticas linguísticas adotadas ou até mesmo em discussão no Congresso Nacional. O surgimento da Retórica deu-se sob a perspectiva de resolução de problemas, dilemas, embates e disputas dentro do campo jurídico e perante os tribunais.

A Retórica é um instrumento de persuasão e tinha a pretensão de convencer sobre qualquer discussão ou assunto ou causa. Considerando esse contexto, a Retórica define-se como uma técnica de persuasão e de argumentação alicerçada na probabilidade e não no que se declara e se afirma como verdadeiro.

Nas palavras de Mateus (2018, p. 18), “Persuadir é levar os sujeitos a voluntariamente aderirem ou afiliar-se nas ideias que lhe são propostas”. Fica evidente que as teses não podem nem são ‘impostas’, como se admitisse uma passividade retórica do auditório, mas, sim, as teses são apresentadas como ‘propostas’, como possibilidades às quais a adesão pode ou não acontecer, uma vez que o orador quer conduzir o auditório (qualquer que seja em suas funções de espectador, assembleia ou juiz) a “transformar o modo de pensar sobre determinado assunto” (*ibid*, p. 18). Era com essa pretensão que os retóricos gregos tratavam as causas dentro dos gêneros ‘judiciário, político e epidítico’, de acordo com as definições postas por Aristóteles.

A classificação aristotélica dá-se em conformidade com base na tipologia de auditório a que era direcionado, pois eram selecionados os recursos argumentativos e retóricos a fim de atingir o auditório. Assim, no mundo grego, a Retórica vinha à tona no momento em que cidadãos eram injustiçados, e ela os orientava a buscarem a garantia de seus direitos (justo ou injusto). Vale ressaltar que os gêneros retóricos não eram fundados numa eloquência vazia de objetivos ou sem vontade de provocar mudança social, muito pelo contrário, pois, de certa forma, há certo caráter de ‘engajamento por transformações estruturais da

sociedade’ perpetrado pela modalidade argumentativa escolhida e utilizada pelo orador: demonstrativa, patética, pedagógica, de co-construção, negociada e polêmica (AMOSSY).

Macedo (2018, p. 51) estabelece que:

- i) os papéis desempenhados pelos participantes da interação, ou seja, se desempenham, por exemplo, papéis de parceiros ou de adversários;
- ii) o modo pelo qual ocorre a tentativa de persuasão, isto é, se é visivelmente mais apaixonada ou mais racional, se é colaborativa ou instrutiva, etc;
- iii) o modo como o interlocutor é concebido na interação, se é visto como um ser mais racional ou sentimental, se é concebido como um aluno, um cúmplice, um rival etc.

Nas discussões acerca dos direitos e das políticas linguísticas, muitas paixões aparecem e se revelam, pois há um forte jogo de interesses advindos de diversos argumentos. Sabe-se que as paixões, inseridas nos movimentos (*pathos*) da argumentação, produzem certa verossimilhança e conectividade entre os participantes, isso porque elas atingem direta e plenamente a alma humana (ARISTÓTELES, 2000) por meio das emoções e sensações de prazer ou de dor, e isso impulsiona o ser humano a agir.

De acordo com Aristóteles, “As paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos [...]” (ARISTÓTELES, 2000, p. 05), e, conseqüentemente, suas práticas sociais comuns e rotineiras, isto é, por meio dos argumentos, o orador, ao conquistar a adesão da audiência, faz com que ela tenha que mudar suas práticas, comportamentos, julgamentos, etc. Para Mateus (2018, p. 106), “argumentação orientada pelo raciocínio rigoroso (*logos*), dirigida às emoções humanas (*pathos*) e baseada no carácter e probidade humanos (*ethos*).” Dessa forma, está claro que, para o orador, o auditório possui certa vulnerabilidade diante de argumentos bem elaborados.

Este trabalho tem o objetivo geral de discutir analítica e criticamente acerca das modalidades argumentativas na construção da adesão do auditório no PL n. 489/2019 e em sua Justificação, o qual dispõe sobre os direitos linguísticos dos brasileiros, de autoria do Deputado Federal Chico D'Ângelo. Este PL é importante e vale a pena refletir acerca dele na intersecção com as teorias da argumentação porque está fundamentado em uma concepção generalista de resolução dos muitos problemas que cercam diversas políticas linguísticas e variados direitos linguísticos ainda em forte discussão no Brasil. Ele entra no cenário de políticas das línguas pretendendo, por exemplo, solucionar as políticas de cooficialização das línguas das minorias brasileiras, além de apresentar propostas de impacto na educação e na vida social.

2 MODALIDADES ARGUMENTATIVAS E A ADESÃO DO AUDITÓRIO NO PL 489/2019 E EM SUA JUSTIFICATIVA: Entre teoria e análise

Todo constructo argumentativo busca conquistar a adesão do auditório às teses levantadas e sustentadas, e esse trabalho argumentativo é o segundo tipo que tem como objetivo a adesão racional, em conformidade com Perelman (1997). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16), Argumentar é “[...] influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses”. Essa intensidade, geralmente, é crescente, levando o auditório a render seus espíritos de adesão ao que está sendo argumentado, visto que o discurso precisa ser conduzido numa elevação racional e progressiva do ‘contato intelectual’.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16) afirmam acertadamente que “Para que haja argumentação, é *mister* que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos”, e isso quer dizer que há um processo de concordância por adesão a esse ‘ajuntamento’ no entorno da tese.

Assim, é preciso dizer que “[...] toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”, que se dá pelo tipo de argumento ou de modalidade argumentativa empregada pela troca intelectual orador e do auditório, uma vez que “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (*ibid*, p. 18).

Perelman entende que a prática da argumentação, firmada pelo diálogo, é ganhar a *adesão* da audiência, como é colocado pela Nova Retórica: “[...] o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”.

Sobre o termo “adesão”, Arnold (*apud* Maneli, *op. cit. p. 79*) diz que “[...] Perelman faz uma escolha feliz de palavras. Em vez de escrever “aceitação” e “rejeição” de argumentos, ele fala que o argumentador procura “provocar ou aumentar a adesão da audiência” (...). A *adesão* nos lembra, melhor do que palavras como “aceitar” e “rejeitar”, ou “aprovar” e “desaprovar”, de que uma *escolha*, em vez de um *compromisso irrevogável*, é tudo que podemos esperar da argumentação. Somente podemos nos comprometer com alguém ou com nós mesmos com o objetivo de provocar determinado grau de adesão ou lealdade às ideias. [...].

No ato de argumentar, especificamente, para o bom funcionamento das estratégias que visam à persuasão, Amossy (2008) destaca que o discurso escolhe uma ou mais ‘MODALIDADES ARGUMENTATIVAS’, definidas por ela como “[...] tipos de troca argumentativa que, atravessando os gêneros do discurso, modelam a forma como a argumentação funciona em um quadro tanto dialogal quanto dialógico” (AMOSSY, 2008, p. 232, *grifo meu*).

Dentre as modalidades argumentativas, a autora cita:

i) A 'DEMONSTRATIVA', ancorada na demonstração racional, apoiada em provas.

Essa modalidade trabalha, em sua essência, com argumentos de caráter intelectual, estatístico, de autoridade científica e jurídica (com leis, decretos, resoluções, portarias, etc), de causa e consequência racionais, levando o auditório a dar credibilidade ao que está sendo apresentado. Portanto, isso é uma 'demonstração', uma apresentação lógica e racional a fim de convencer o auditório.

O Projeto de Lei nº 489/2019, de autoria do Deputado Federal Chico D'Ángelo, se propõe a solucionar uma gama vasta de problemáticas das políticas linguísticas, a começar, inicialmente, por sua ementa que diz "Dispõe sobre os direitos linguísticos dos brasileiros". Já na ementa, encontramos o caráter generalista do PL, que não delimita acerca de qual direito linguístico, especificamente, trata, sobretudo, pelo uso do plural 'dos direitos linguísticos dos brasileiros'. Vale ressaltar que a ementa é caracterizada como um resumo explícito e condizente com o corpo do texto do projeto. Não vemos esta relação.

Talvez o orador queira agradecer a todos os que sofrem com desrespeitos a seus direitos linguísticos, mas, o que se evidencia é que se sobressai uma vaguidão/imprecisão argumentativa. Por fim, essa ementa não condiz com o conteúdo expresso nos artigos do próprio PL, que vão tratar acerca de alguns (e não todos) direitos linguísticos e de umas minorias (e não todos os brasileiros).

O argumento por demonstração é, por si só, uma prática discursiva com um plano retórico traçado, como se estivesse seguindo um passo a passo, seguindo uma meta, a de conquistar a adesão do auditório, como se o orador fosse 'um quase sofista' – mestre de sabedoria, e, por isso mesmo, dono de sua verdade, e no qual todos podem confiar.

Para que o orador faça o uso da modalidade argumentativa, é preciso que ele conheça o auditório para o qual direcionará a

apresentação das provas a fim de angariar a adesão. Dessa forma, considerando o perfil do auditório, a argumentação aplicada aparece sustentada em provas que demonstram forte racionalidade.

O orador se propõe a apresentar todas as provas argumentativas, pois as conhece plena, completa e detalhadamente, evitando, certamente, que haja dúvida por parte do auditório, pois existe também grande confiabilidade frente às provas elencadas. É importante afirmar que essa modalidade revela uma grande maturidade estrategista do orador.

Ao lançar mão da demonstração racional balizada por provas convincentes, o orador consegue manter a atenção do auditório, pois faz uso da demonstração de forma a ir aumentando a intensidade dos argumentos, ampliando o interesse de todos e resultando na adesão, sendo esta o produto aguardado pelo uso da demonstração.

Dentro do Projeto de Lei ora analisado, não há a modalidade argumentativa por demonstração. Seu predomínio se fará mais fortemente na JUSTIFICAÇÃO, nos primeiro e segundo parágrafos, como estratégia de estabelecer, no auditório, uma marca de credibilidade para com o orador do PL.

Logo abaixo, apresentamos esses parágrafos:

PARÁGRAFO 01 - É por meio das línguas faladas pelos povos que se consolidam as práticas sociais, se elaboram os conhecimentos e se conformam os valores que servem de base à construção e transmissão das identidades culturais. As línguas moldam o modo de pensar, de se expressar, de viver, do conjunto dos seus falantes. São, ainda, instrumento de transmissão de conhecimento, de experiências, de tradições desses falantes. Por tudo isso, a língua materna de um povo constitui seu patrimônio cultural imaterial inalienável.

PARÁGRAFO 02 - Segundo o art. 216 da Constituição Federal, o patrimônio cultural brasileiro é constituído de bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem, entre outros, as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver. Assim, o conjunto das línguas, autóctones e alóctones, diferentes da língua portuguesa, utilizadas tradicionalmente em território nacional como língua materna de determinados grupos devem ser

reconhecidas e salvaguardadas pelo Poder Público como parte essencial do nosso patrimônio cultural.

Percebemos que no primeiro parágrafo, o orador, fazendo uso da demonstração racional, mostra para o auditório que a língua participa de todos os momentos da vida social e das práticas sociais, dizendo que “As línguas moldam o modo de pensar, de se expressar, de viver, do conjunto dos seus falantes”, e, assim, transita entre as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como processo de interação social. Já quanto ao segundo parágrafo, o orador nos apresenta um argumento de autoridade que acaba se confundindo com a modalidade argumentativa por demonstração, ao citar o artigo 216 da Constituição Federal do Brasil.

A demonstração é uma técnica retórica que visa a garantia de que o auditório entenda perfeitamente a que estão sendo expostos, e, dessa forma, tenham o desenvolvimento da adesão ainda mais intensificada. Como vimos nos parágrafos selecionados da JUSTIFICAÇÃO, o processo de construção da modalidade argumentativa por demonstração necessita ser elaborada de maneira racional e lógica, promovendo o crescente interesse por parte do auditório, caso contrário, este não irá aderir ao argumento.

Ao iniciar a JUSTIFICAÇÃO com a modalidade argumentativa por demonstração, o orador deixa claro que seu auditório tem qualificações, compreende acerca do conteúdo do PL, por isso a demonstração aparece logo no princípio do texto nomeado acima. A rápida demonstração produz os efeitos mais rapidamente também, uma vez que o auditório possui uma maior familiaridade com o campo teórico e seus conceitos.

Enfim, percebemos que para a modalidade argumentativa por demonstração alcance seus efeitos aguardados no auditório, é preciso que o orador:

i) conheça o auditório, sabendo que variando o auditório, conseqüentemente a modalidade também muda;

ii) tenha domínio acerca do objeto da discussão e saiba elencar as demonstrações pertinentes, isso quer dizer que, enumerar elementos da modalidade argumentativa por demonstração, o orador tem que saber se estão relacionados ao objeto da pauta, pois se o auditório perceber incoerências entre a demonstração e o objeto, o orador perde a credibilidade e a confiança. Havendo coerência, o resultado será certo: a adesão completa do auditório;

iii) estruture a antecipação do objeto, mostrando a necessidade de o auditório aderir, e que, embora seja algo simples, tem impacto da vida social. A partir dessa antecipação dentro da modalidade argumentativa por demonstração apresentada na JUSTIFICAÇÃO, vimos que, ao explicar, de forma breve, acerca do seu objeto central, o orador consegue promover uma gradação crescente da intensidade das expectativas por parte do auditório, angariando uma adesão positiva para o momento em que o produto real do PL for exposto em sua totalidade;

iv) construa interação com o auditório, a fim de que a adesão se efetive rapidamente, começando a JUSTIFICAÇÃO com a demonstração, pois esta modalidade lida diretamente com a criação de expectativas no espírito do auditório, a partir das reais possibilidades de adesão e da ausência completa de dúvidas sobre sua veracidade. É preparada a adesão da audiência no instante em que o orador antecipa as discussões e as reflexões, e, com isso, evita a elaboração de indagações e o surgimento de dúvidas, pois o auditório entende que o orador conhece e domina a área da amplitude do objeto;

v) estabeleça um plano de adesão do auditório, e, assim, consiga ampla adesão, pois a modalidade argumentativa por demonstração aumenta o interesse da audiência, a qual fica impressionada e atenta em virtude da excelente demonstração e sua proatividade apresentada. Proporcionar demonstração conduz o auditório à decisão pela adesão,

contemplando o objetivo do orador. Ao efetivar a adesão pela demonstração, o orador entende que houve uma forte inclinação do auditório, segundo suas teses. A adesão pela demonstração é uma técnica argumentativa poderosa de convencimento, pois traz os espíritos cativos.

ii) A 'PATÉTICA', nesta modalidade de argumentação, a tese é exposta no intuito de atingir as emoções (*pathos*) do auditório (AMOSSY, 2008), e, nesse processo, conseguir a adesão. Nesta modalidade, segundo Amossy (2008, p. 233), “uma tese e um ponto de vista são apresentados no discurso monogerido ou num diálogo de modo a ‘tocar’ o auditório, para obter sua adesão”.

Como bem afirma Amossy (2018, p. 7), toda modalidade argumentativa, principalmente a patética, pretende “modificar a orientação dos modos de ver e de sentir”, além de ser uma “tentativa de modificar, de reorientar, ou, mais simplesmente, de reforçar, pelo menos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário” (2011, p. 130).

É neste recorte teórico em que se encaixa “Art. 1º Esta lei tem o intuito de assegurar o exercício dos direitos linguísticos dos brasileiros, especialmente das comunidades que utilizam línguas minoritárias como língua materna”, principalmente, no vocábulo ‘especialmente’, pois, este advérbio de modo demarca discursivamente certo grau de emoção e sentimentalismo na mente do auditório, reorientando-o e modificando qualquer preconceito por ventura existente. Neste artigo 1, encontramos a modalidade argumentativa patética, sobre a qual Amossy pouco se prolongou em seus estudos. Lembrando que não há essa modalidade na JUSTIFICAÇÃO.

iii) A 'PEDAGÓGICA', em que uma instância enunciadora superior transmite um saber a um auditório em posição de aprendiz.

Quanto à modalidade argumentativa pedagógica, Amossy (2008, p. 234) afirma que “uma instância de alocação em posição superior transmite um saber e leva à reflexão um auditório que ocupa o lugar de aprendiz, pelas vias do diálogo ou da troca verbal sob a forma monogerada”.

Observamos esta modalidade argumentativa no seguinte artigo do PL:

Art. 2º Para fins do disposto nesta lei, são:

- I – línguas minoritárias: as línguas, autóctones e alóctones, diferentes da língua portuguesa, utilizadas tradicionalmente em território nacional, como língua materna, por grupos numericamente inferiores ao resto da população do País;
- II – língua materna: a primeira língua que o indivíduo aprende;
- III – comunidade de acolhimento: o conjunto dos falantes da língua portuguesa, idioma oficial da República Federativa do Brasil, como língua materna.

Neste artigo, orador se propõe a ensinar, como um professor que está diante de um aluno em processo de aprendizagem, e traz conceitos basilares dentro das políticas linguísticas, tratando, assim, o auditório como alguém que vai começar a entender sobre esse campo dos estudos dos direitos linguísticos. Já na JUSTIFICAÇÃO, nós também encontramos essa mesma modalidade no terceiro parágrafo, que diz pedagogicamente que:

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, que se acostumou a ver o Brasil como um país monolíngue. Para que a rica diversidade linguística brasileira seja divulgada e protegida, estudiosos, gestores do patrimônio cultural e grupos de falantes de línguas minoritárias vêm exigindo do Poder Público uma política consistente de consolidação dos direitos linguísticos dos brasileiros.

A modalidade pedagógica revela-se, no parágrafo acima, a partir da construção argumentativa da disponibilização de dados e informações didáticas no intuito de ensinar e apresentar o cenário em que se encontram o campo das línguas no Brasil.

iv) A DE 'CO-CONSTRUÇÃO', em que os participantes constroem, juntos, as respostas para um problema levantado em parceria;

Na modalidade argumentativa da co-construção, são firmadas “interações concretas ao longo das quais os participantes coconstroem as respostas para o problema levantado em conjunto”, no entendimento de Amossy (2008, p. 234).

Essa modalidade fica extremamente clara no artigo “Art. 4º Por solicitação das comunidades falantes de línguas minoritárias como língua materna, fica o Poder Público obrigado a promover, na forma do regulamento”, no qual está evidente que houve um trabalho de construção compartilhada e de negociação, que é a outra modalidade também presente.

Amossy (2008, p. 235) diz que na modalidade negociada, “parceiros que ocupam posições divergentes [...] se esforçam para encontrar uma solução para o problema comum que os divide”. Por fim, houve uma construção coletiva e negociada entre o orador e as minorias a serem beneficiadas por este PL em tela. Perelman e Olbrechts-Tyteca (p. 18) “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”.

v) A 'NEGOCIADA', cujos parceiros, ainda que em posições divergentes, esforçam-se para chegar a um consenso. Conferir a explanação acima, visto que não há mais laudas para outras reflexões. Entretanto, na JUSTIFICAÇÃO, encontramos essa modalidade no sexto parágrafo, no qual o orador entra em negociação direta com os pares no Congresso.

Vamos conferir:

É em consonância com as diretrizes estabelecidas nessa Declaração e com as demandas das comunidades falantes de línguas minoritárias do nosso País que oferecemos a esta Casa o presente projeto de lei. Certos da importância da iniciativa para a consolidação dos direitos linguísticos dos brasileiros e para a sobrevivência do nosso patrimônio linguístico, contamos com o apoio dos nobres pares no sentido de aprová-la.

Observamos que a partir do momento em que o deputado diz que “contamos com o apoio dos nobres pares no sentido de aprova-la”, deixa claro que está aberta a janela de negociação entre eles, mas, mesmo sendo uma negociação de interesses, talvez, diversos, ele espera pelo apoio para aprová-la.

Os autores se dedicam a fundamentar os pressupostos argumentativos no intuito de se conseguir uma plena adesão ‘dos espíritos’ ao que é proposto pelas teses apresentadas. Perelman compreende que, pelo processo da prática argumentativa, sustentada no diálogo, é angariar e conquistar a *adesão* da audiência, pois, conforme a Nova Retórica, “[...] o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”.

vi) A ‘POLÊMICA’, em que teses antagônicas são confrontadas, em total desacordo, e as duas instâncias tentam obter a convicção do outro ou do terceiro que as escuta/lê, atacando as teses adversárias e desacreditando o opositor (AMOSSY, 2008, *grifos meus*). Dentro dos textos analisados, não houve a presença dessa modalidade argumentativa.

Amossy (2017, p. 07) afirma que “Quanto às mídias, elas não cessam de orquestrar e de difundir polêmicas sobre uma multiplicidade de assuntos ditos de interesse público”. Refletir acerca da polêmica é um exercício de alta criticidade e profunda percepção, pois a polêmica é potencializada pelos conglomerados midiáticos com toda a sua estrutura e funcionalidade virtual corroborada pelo poderoso ‘boca a boca’ do dia-a-dia, uma vez que o auditório parece se saborear com o advento da polêmica e, sobremaneira, sobre quem ela trata. “Estamos na sociedade do espetáculo: as polêmicas atraem porque são lúdicas – podemos contar os ataques que acontecem nelas e apontar os vencedores – e não porque elas nos façam refletir.” (AMOSSY, 2017, p. 08). No Brasil, nós assistimos a uma sobreposição de polêmicas

políticas que acabaram produzindo efeitos em algumas mudanças sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a refletir sobre as modalidades argumentativas e na forma como elas constroem possibilidades de conseguir adesão do auditório às teses levantadas a partir da descrição e da análise do Projeto de Lei nº 489/2019, de autoria do Deputado Federal Chico D'Ángelo e da sua Justificação.

O orador, autor dos textos escolhidos que foram supramencionados, foi bem específico na utilização das modalidades argumentativas ao longo dos gêneros textuais em análise. Sua principal estratégia estava fundada na percepção de que o auditório (os pares - deputados) precisava aderir às suas teses de maneira a ter votação para aprovação do projeto, e, para tal, aplica as modalidades.

Percebemos que o orador, de forma planejada (talvez intencional) aplica aplicou, as modalidades pedagógica, de co-construção e de negociação no Projeto de Lei, porque tinha a pretensão de mostrar ao auditório que havia uma necessidade e um trabalho conjunto, e isso deveria servir de motivo para a adesão da audiência. Já no caso da JUSTIFICAÇÃO, a predominância foi a das modalidades argumentativas demonstrativa e pedagógica, pois a intenção era a de convencer os pares com provas e, ao mesmo tempo, ensinar sobre direitos linguísticos e políticas linguísticas das minorias do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. As modalidades argumentativas do discurso. In: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (org). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. V. 1. p. 231-254.
- _____. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad.: Eduardo Lopes Piris, Moisés Olímpio-Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011.
- _____. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Trad.: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MACEDO, P. S. A. **Análise da argumentação no discurso**: uma perspectiva textual. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**: a nova retórica. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CAPÍTULO VII

ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O PERCURSO SOCIOHISTÓRICO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA

Neemias Gomes Santana
Gláucio de Castro Júnior

1 INTRODUÇÃO

Determinadas situações sociais, na educação de Surdos, configuram-se como questões de discursos ou esses configuram-se como fatos sociais. Dessa forma, a linguagem é parte irredutível da vida social. Isso pressupõe uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, em que questões sociais são, em parte, questões de discurso e vice-versa (FAIRCLOUGH, 2001, p. 7). São essas questões discursivas que despontam nas relações entre linguagem e acessibilidade, orientadas para as pessoas Surdas. Muitas indagações pairam no contexto discursivo e nas zonas de contato entre pessoas Surdas e não surdas. Por isso, deve-se pensar como esses indivíduos são expostos e cobrados através de uma forma de expressão desconexa com seu modo de ler o mundo – essa é a questão ontológica da natureza da realidade e da existência.

Com a finalidade de situar a argumentação e favorecer a compreensão das propostas de política linguística para as pessoas Surdas, é importante conhecermos as decisões e alguns dos acontecimentos históricos que até hoje marcaram a vida de sujeitos Surdos e de pessoas que o cercam. Ao longo dos tempos, atrocidades, benevolências, avanços e retrocessos marcaram a socialização, o processo educativo dos Surdos e sua constituição enquanto sujeitos.

Os sujeitos Surdos, de acordo com os registros literários, passaram um período em que foram proibidos de expressarem-se em sua língua materna, pois eram percebidos como “incapazes”. Segundo Aristóteles, o fato de os nascidos Surdos não possuírem linguagem tornava-os incapazes de raciocinar. Essa crença, bastante comum na Grécia Antiga, alijava-os de receberem educação secular, tendo também seus direitos cerceados. Muitos foram relegados à própria sorte e à marginalização social, práticas bastante comuns à época. E essa marginalização também incluía os deficientes mentais e os doentes; condenando-os, muitas vezes, à morte, visto que eram considerados seres incompetentes, percebidos como aberrações. Tal marginalização é

decorrente de um processo histórico, social e cultural que se perpetua até os dias atuais. Entende-se que a mudança na visão sociocultural irá permitir, aos sujeitos Surdos, possibilidades comunicativas, tendo como referência sua língua materna, a língua de sinais, representando um grupo social minoritário – não mais constituído por sujeitos deficientes, mas diferentes e singulares (SKLIAR, 2006). Diversas concepções de surdez estão presentes na sociedade há muitos anos, caracterizadas pela disputa teórica sobre possibilidades comunicativas, e sucedidas por modos específicos de perceber-se a surdez. É de fundamental importância considerarmos que todo o contexto histórico dos sujeitos Surdos os legitima e os registra como um grupo que possui uma língua, uma identidade e uma cultura.

Antes de tecer os fios da memória discursiva de exclusão e preconceito em que se insere o debate, é preciso lembrar que “[...] diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar [...] Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá.” (ORLANDI, 1998, p. 10). Em outros termos, somos compelidos a interpretar, mas há modos historicamente determinados de se fazer isso. Dentro desses modos de verificação, pretende-se apresentar aqui uma possibilidade de interpretação dos fenômenos que ocorrem nas zonas de contato entre acessibilidade e linguagem, olhando para a comunidade Surda e a Língua de Sinais Brasileira (Libras).

A comunidade Surda brasileira é heterogênea e apresenta diferentes saberes e formas de conceber o mundo, bem como discursos e pontos de vista distintos. Esses fatores, no entanto, não impedem que a integração entre Surdos e não surdos se efetive. Tanto os Surdos quanto os não surdos, familiares, intérpretes e professores da Libras, contribuem, de alguma maneira, para a visibilidade linguística e cultural dos Surdos em todas as esferas culturais e sociais.

Nessa perspectiva, compreende-se que qualquer língua de sinais apresenta a possibilidade de intercâmbio de um usuário com o outro.

Trata-se de uma língua que permite ao Surdo se manter em uma zona de conforto, possibilitando à pessoa Surda a expressar/mostrar/interagir sobre um mundo de significados de forma completa e acessível. Quadros (2006) discute a cultura Surda e menciona o quanto a língua de sinais representa para o seu usuário. Embora com todas as variações, seu uso em diversos contextos e as vivências intrínsecas a cada sinalizante, fica evidente a contribuição da língua de sinais na representação dos aspectos cultural e linguístico para a comunidade Surda e para os que com essa interagem. Compreender e compartilhar tais aspectos requer o conhecimento da língua, fato que ocorre em outra comunidade linguística qualquer.

Do ponto de vista semiótico, considerando a perspectiva do Surdo, a língua de sinais compreende algo muito mais do que um mero constructo linguístico. Ela equivale, de forma acentuada, a formas de significar o mundo através de experiências visuais e corporais. No que se refere ao registro das histórias de pessoas Surdas, Bhabha (2001) celebra como possibilidade de contar outra história e reescrever a “nação ocidental” a partir da perspectiva da margem. Nesse caso, a “nação surda” é inspirada e construída nas reuniões à margem, como em um mundo paralelo e metafórico. Assim, entende-se que os Surdos, semioticamente, participam da prática social por meio da comunicação visual que a língua de sinais possibilita, impulsionando tradução e interpretação dos fenômenos sociais.

De acordo com Bakhtin (2003), o signo linguístico tem uma carga ideológica, representa uma relação social, e o viés ideológico escancara os discursos. Nessa corrente, entendemos que a relação de poder de manobras políticas é relevante para se compreender a tensão discursiva existente em qualquer grupo, espaço social ou sociedade, fato que pode ser explicado dependendo de onde estivermos posicionados.

Na sociedade não surda, a surdez é estigmatizada. Goffman (2008) distingue três tipos de estigma: o físico, o psicológico e o social. Tais categorias são atribuídas aos Surdos, que fisicamente são

considerados deficientes, fato esse que faz com que surjam características indesejáveis da sua personalidade, tais quais raciocínios confusos e comportamentos impulsivos. Os ouvintes também podem considerar os Surdos como indivíduos pertencentes a uma comunidade específica, reforçando o estigma que é relativo para eles.

As pessoas Surdas possuem uma visão socioantropológica sobre a sua condição. Essa visão se opõe diametralmente à concepção clínico-terapêutica em que a surdez é vista como uma deficiência, e as pessoas Surdas, por sua vez, como seres que estão inseridos dentro de uma perspectiva patológica da linguagem.

A historiografia registra anos de colonização e descaso em que a educação de surdos era submetida a poucas visões sociais promovidas por uma lógica *logofonocêntrica*. Dito isso, faz-se oportuno acrescentar que poucas comunidades, talvez a dos povos indígenas, tenham tido uma história de opressão linguística tão longa e tão trágica quanto as comunidades surdas. Influenciados diretamente pela lógica *logofonocêntrica*, grupos detentores do poder negaram, ao longo da história, o acesso dos surdos brasileiros a sua língua natural (a Libras) e a manifestação de seus artefatos culturais entre seus pares. Quando uma única língua constitui o idioma nacional, tal hegemonia é imposta a todos os habitantes da nação, em uma tentativa de aniquilar as línguas minoritárias. No período entre as duas guerras mundiais, por exemplo, determinados governos europeus seguiram a política de substituição, que pareceria ser uma consequência quase inevitável do etnocentrismo humano.

No texto da lei 10.436/02, ora denominada Lei de Libras (BAALBAKI, 2010), identifica-se uma descrição interdiscursiva da Libras, a partir de uma definição de língua operada pela linguística estrutural. Considera-se a Libras um sistema linguístico com especificidades (natureza visual-motora, estrutura gramatical e outros recursos de expressão), sistema esse que tem um determinado fim: servir como meio de comunicação e expressão, bem como de

comunicação objetiva. Há um ponto bastante relevante: a língua é reconhecida como meio legal apenas quando se trata de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. Com a designação “meio legal”, identificamos um *argumento falacioso*, uma vez que se silencia a oficialização da Libras, língua de uma minoria. E, ao silenciar a oficialização, o termo “meio” parece remeter a sentidos como “recurso”, “dispositivo”, “estratégia”, “instrumento”, ingredientes esses que permitem a comunicação, mas nega-lhe a amplitude conceitual do que se designa como “língua”, facultando sua redução a um código e, por consequência, promovendo o apagamento de sua historicidade.

Vale destacar que se trata de uma historicidade marcada pela interdição. De acordo com Lane (1997), no mundo ocidental, a luta da substituição das línguas de sinais pelas línguas orais majoritárias começou significativamente após o fracasso dos esforços de dialetização em meados do século XIX. O grupo de educadores ouvintes proclamou, ele próprio, o I Congresso Mundial para Melhorar a Assistência Social ao Surdo e ao Cego, afirmando que apenas a instrução oral poderia restaurar integralmente o papel do Surdo na sociedade e escolheu Milão como local do segundo congresso agendado para 1880.

No período que se seguiu a Milão, ocorreu a política do *glotocídio* (aniquilamento das línguas de sinais a partir da substituição dessas por línguas orais). Isso se abateu por todo o mundo como uma maré diluvial. O avanço do oralismo varreu muitas escolas e muitos sujeitos Surdos. Professores que utilizavam a língua de sinais foram forçados e mudar a metodologia, sendo que grande parcela deles eram surdos e só se expressavam por meio de sinais. Alunos Surdos tiveram suas mãos atadas por professores ouvintes para que pudessem se expressar em língua portuguesa através da fala. Além disso, professores surdos foram substituídos por professores ouvintes, e médicos aconselhavam os pais de crianças Surdas a manterem distância da língua de sinais para que a criança não tivesse “preguiça” de oralizar, recorrendo assim à língua

de sinais, o que, segundo orientação, limitaria bastante seu desenvolvimento cognitivo e social.

O Congresso de Milão, sob a ótica crítico-social e antropológica, pode ser considerado um retrocesso no que tange à educação de estudantes Surdos, com relação ao processo de hegemonização do ouvir/falar e da imposição das línguas orais. Como afirma Skliar (2005):

O Congresso de Milão constituiu não o começo do oralismo, mas a sua legitimação oficial. Tratou-se de um marco histórico que cristalizou a hegemonia do ouvir e do falar, e que se desdobrou em uma série de reformulações nas estruturas, nos currículos e nas metodologias de várias instituições de então.

Skliar (2005) ainda cita outros pressupostos que sustentavam o ideário oralista. Entre eles, pressupostos filosóficos e religiosos: sob a égide filosófica, as línguas gestuais eram sinônimo de obscuridade do pensamento, de recrudescimento, de algo primitivo, e a razão somente se legitimaria com o uso e domínio da palavra “falada”. As formas orais das línguas tinham o status de complexidade e de compreensão em detrimento das línguas gestuais. Se considerarmos a perspectiva religiosa, o sujeito Surdo não oralizado não compartilharia dos ensinamentos que fundamentavam a doutrina cristã: a língua dos escritos sagrados e do litúrgico. Sem o pleno domínio da língua vernácula, o sujeito Surdo não poderia confessar-se e não teria acesso ao divino. Não teria acesso a Deus. Professores Surdos, ainda em decorrência do Congresso de Milão, foram afastados da docência, e as línguas de sinais, já banidas em grande parte das instituições de ensino para pessoas Surdas, foram postas à marginalidade. Os discursos médico-terapêuticos fizeram-se hegemônicos e cristalizaram-se no campo da surdez. O Surdo, então, passa a novamente ser percebido pelo viés médico-terapêutico e a surdez, fator biológico, como algo que poderia e deveria ser “corrigido” a fim de aproximar-se do que era socialmente entendido como “aceitável”. Considerando todo o processo em busca de técnicas voltadas à educação de pessoas Surdas, convém ressaltar que a identidade, a cultura do sujeito Surdo e suas

especificidades não foram entendidas e muito menos consideradas como relevantes.

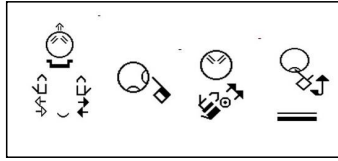
Ainda que o Estado brasileiro conte com leis que garantam a acessibilidade linguística de pessoas Surdas e com deficiência, existem formas de exclusão que estão inseridas nas entrelinhas dos textos legais. A Lei de Libras, artigo 4, parágrafo único determina que “A Língua Brasileira de Sinais (Libras) **não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa**”. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

A escrita, considerada uma tecnologia nos termos de Auroux (1992), tornou-se historicamente um “índice civilizatório”, uma “marca de cultura”. No entanto, a história da relação da comunidade surda com a escrita é outra. O sujeito Surdo vive na “sociedade da escrita”, embora sua relação com esse recurso não seja uma evidência para esse sujeito.

Tratando-se de pessoas Surdas, cuja modalidade de língua é de natureza visual-espacial, o que se constata é uma descontinuidade fonológica em que os Surdos estão presos a um sistema de ensino, obrigando-os a pensar nessa modalidade de língua; tendo que se expressar (falar) no seu idioma, mas terem que escrever em uma língua oral-auditiva (o português).

Já existem pesquisas que demonstram a eficácia do sistema de escrita para as línguas de sinais – o sistema SignWriting. Para M. Barreto e R. Barreto (2015, p. 60), o sistema de escrita SignWriting permite uma associação rápida, direta e precisa dos sinais expressos em Libras, o que certamente seria uma forma eficaz de registro e ilustração da língua de sinais.

Figura 1 - Escrita de sinais (SW)



Fonte: Elaboração Própria (2023)

Legalmente, como a língua do sujeito Surdo não é a oficial, o único meio que lhe pode conferir cidadania é a língua portuguesa. Por esse viés, a pessoa Surda deve, pelo menos, ser capaz de ler e escrever em português para se transformar, usando os termos de Pêcheux (1988), em um bom sujeito, no caso, em um Surdo cidadão brasileiro.

É fato que dispomos de instrumentos legais que têm por finalidade garantir a inclusão do sujeito Surdo no sistema regular de ensino público. Interpreta-se, de acordo com o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 24 do decreto nº 3.298/99 e na Lei nº 7.853/89, que o indivíduo com deficiência tem direito à educação pública e gratuita, de preferência, na rede regular de ensino, e, dependendo da sua condição, também à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais. É necessário, portanto, que a sociedade tenha acesso a toda a dinâmica sobre o que causa surdez na pessoa Surda e de que forma a família lida com o sujeito Surdo e a surdez e como a escola e todos podemos ser elementos facilitadores no processo de inclusão desse sujeito. A fim de que possamos compreender a percepção do sujeito Surdo em relação ao mundo, é de vital importância entender o que é surdez e qual a percepção desse indivíduo no contexto social.

Há duas formas de entender e perceber a surdez: primeiro, em uma perspectiva clínica e terapêutica, segundo a qual a surdez é um déficit/doença, algo patologizante; logo, o sujeito Surdo é percebido como um “*deficiente auditivo*”. Nesse caso, a pessoa Surda precisa de um tratamento de reabilitação que visa sanar essa falta e curá-la. Subjacente à cura, está o aprendizado de línguas orais e, quanto melhor

for sua fala, melhor terá sido seu processo de cura. Entende-se, nessa etapa, a língua de sinais como inferiorizada, sendo ensinada ao Surdo adulto e já oralizado, de acordo com Silva (2005). A outra visão em torno da surdez é a socioantropológica, a qual percebe o Surdo como qualquer pessoa que não escuta, independente do grau de perda, conforme nos propõe Castro Júnior (2011). A surdez é concebida como diferença e os Surdos, como membros de uma comunidade linguística minoritária. Assume-se, assim, que crianças Surdas têm direito ao acesso à língua de sinais o mais cedo possível. Conceber a surdez como diferença implica, entre outras coisas, o respeito à língua de sinais enquanto tal e a aceitação e legitimação da aquisição de conhecimento pela pessoa Surda, considerando suas especificidades.

O termo “*Surdo*”, conforme propõe Oliver Sacks, em seu livro *Vendo Vozes*, é vago e, ao mesmo tempo, tão abrangente que nos impede de considerar os vários graus de surdez em uma perspectiva qualitativa e mesmo existencial. Afirma Sacks (2015), há os que têm “*dificuldade para ouvir*”; mais ou menos, 15 milhões dentre a população americana, alguns conseguem ouvir parte do que lhe é dito com o auxílio de próteses auditivas e, claro, ainda precisam contar com o auxílio e a paciência de seus interlocutores. Há os “*seriamente Surdos*”, vitimizados por danos ocorridos durante o período de juventude, esses também fazem uso de próteses auditivas; há os “*profundamente Surdos*”, em alguns casos, chamados “*totalmente Surdos*”, “*Surdos profundos*” ou ainda “*Surdos puros*”. A esses não há a menor possibilidade ou esperança de ouvir qualquer fala, independente dos avanços tecnológicos que porventura possam surgir. Esses sujeitos ditos “*profundamente Surdos*” não conversam de maneira usual, alguns passaram pelo treinamento fonoaudiológico (Surdos oralizados), usam a língua de sinais ou fazem uso de ambas as possibilidades. Oliver Sacks também faz referência aos natissurdos ou pré-linguais: ficaram Surdos antes de aprender a falar (têm muita dificuldade na aquisição de línguas orais). Assim, devemos considerar não apenas o grau de surdez como fator de relevância na identidade do sujeito Surdo, como também

a idade e o estágio em que o sujeito foi tomado por tal ocorrência. Dados do IBGE revelam o registro significativo de cerca de 10 milhões de Surdos somente no Brasil, o equivalente a quase 5% da população brasileira.

O processo de construção linguística, enquanto fator de socialização e identidade cultural do sujeito Surdo, reflete diretamente em representatividade Surda em diferentes espaços públicos de modo a contribuir para a valorização das especificidades linguísticas, pedagógicas, didáticas, psicológicas, culturais, religiosas, políticas e outras do sujeito Surdo.

Representatividade Surda significa a capacidade de produzir a emancipação individual e coletiva, tornando o sujeito Surdo protagonista de sua história, sendo independente, atuante e verdadeiro ator social. Sendo assim, a fim de que possamos compreender a percepção do sujeito Surdo em relação ao mundo, é de vital importância compreender o que é surdez e qual a percepção desse sujeito Surdo no contexto social.

Este assunto não termina aqui e é necessário que haja empenho coletivo a fim de que se entenda que, somente por intermédio de uma sociedade que tenha consciência de respeito e aceitação à diversidade, contribuiremos para um mundo melhor e justo para todos sem exceção e, por isso, os tradutores e intérpretes de Libras são os profissionais cruciais para esse processo de garantia da política linguística.

2 TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS - POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Por muito tempo, o campo da Linguística das Línguas de Sinais precisou enfrentar o grande desafio de provar, sobretudo para a comunidade acadêmica, que as línguas de sinais eram, de fato, línguas naturais. A estratégia usada pelos pesquisadores da área foi a de buscar o que havia de semelhante entre as línguas de sinais e as

línguas orais. Para isso, foi necessário deixar de fora das análises, inicialmente, aspectos de gestualidade e pantomima até então presentes nos discursos sinalizados.

A partir dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, com o reconhecimento legal da Libras e a criação de leis que garantem acessibilidade para pessoas Surdas, cresceu expressivamente a presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em diversos espaços. Esse crescimento reflete a importante demanda social pela acessibilidade plena na medida em que se observa um interesse cada vez maior de pessoas Surdas por contextos e artefatos culturais produzidos por pessoas não surdas. São recentes os estudos que se debruçam em analisar de perto o trabalho do profissional TILS nesse âmbito que, por sua vez, é requisitado atualmente por força de lei e pelas necessidades impostas a partir das novas configurações de comunicação.

Desde 1960, a partir do reconhecimento no âmbito linguístico das línguas de sinais como línguas plenas e autônomas, várias pesquisas têm afirmado e reafirmado a legitimidade de tais línguas e, conseqüentemente, dos profissionais que trabalham com elas. Nos últimos anos do século XX, uma das prioridades estabelecidas pelos movimentos sociais alavancados pelos Surdos brasileiros foi o reconhecimento da Libras. Segundo Quadros (2006, p.142), variadas ações oriundas de tais movimentos geraram “uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira”, no entanto, os movimentos surdos deixaram, ainda que momentaneamente, a luta em prol de uma política linguística para a categoria de tradutores intérpretes e guia-intérpretes de Libras.

Ainda que a Lei 10.436/2002, doravante “Lei de Libras”, represente um marco histórico de conquista e marco político para as comunidades Surdas brasileiras, ela não conseguiu contemplar o direito de acessibilidade linguística, o qual, devido à modalidade visuoespacial

da Libras, é garantido também a partir do trabalho de profissionais TILS.

Segundo Ballbaki (2010), é possível afirmar que a legislação específica em matéria linguística é muito recente no cenário mundial. No passado, aponta Hamel (2003), os “direitos linguísticos” foram poucas vezes objeto de legislações, visto que as línguas eram consideradas como pertencentes ao espaço dos costumes e das tradições, ou seja, pertenciam ao âmbito da “não lei”, como se as línguas estivessem fora do jurídico ou, ainda, fora do político. A legislação dos direitos linguísticos consagrou o que Orlandi (1998, p. 12) considera uma “igualdade juridicamente autorizada”, a qual possibilita a negociação sempre “controlada” da diversidade linguística nos Estados.

Ao considerar variados processos institucionais, Orlandi (1998) distingue três posições que configuram as políticas linguísticas. De fato, são princípios que regem posições com valores distintos:

- princípio da unidade como valor – em geral, relacionado às razões de Estado;
- princípio da dominação como valor – atrelado às relações entre os povos;
- princípio da diversidade como valor – relativo às relações entre os falantes.

A partir desses três princípios, é possível pensar nas relações estabelecidas entre as línguas faladas no Brasil e, concomitantemente, na hierarquização que ocorre na contratação e no pagamento de honorários entre tradutores de línguas orais e de línguas de sinais, por exemplo.

Desse modo, é possível observar que essa sobreposição linguística está presente no contexto discursivo entre a Libras e a Língua Portuguesa, pois dessa forma pode se compreender como se deu a construção da representação que sobrepõe a língua portuguesa à

Libras, e conseqüentemente, os profissionais de tradução que atuam na/a partir dela.

3 A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS TILS EM TEXTO DE LEI

A Análise do Discurso (AD) possui uma peculiaridade no tratamento dispensado em seu *corpus*, um constante fluxo entre teoria e análise. Este fluxo mobiliza a especificidade de cada corpus (Baalbaki, 2010). No texto da Lei 12.319/2010 e do decreto 5.626/2005, encontramos regularidades no funcionamento de alguns itens lexicais. Propomos uma leitura de algumas dessas sentenças discursivas (doravante SD) de artigos e parágrafos desses instrumentos legais. Nós nos debruçaremos sobre itens que dizem respeito à formação desses profissionais e aqueles que se referem ao direito de acessibilidade linguística para as pessoas Surdas.

Estão organizados dois blocos de SD: o primeiro aponta para um entendimento do tradutor intérprete de Libras como garantia de acesso à informação para a comunidade surda; o segundo focaliza o lugar desses profissionais e da importância de formação técnica para a sua atuação na comunidade surda brasileira.

Bloco 1: O TILS como garantia de acesso à informação

SD1: “O tradutor e intérprete terá **competência para realizar interpretação** das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e **proficiência** em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2010, Art. 2, grifos nossos)

SD2:

As **instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal** buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos **alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.** (BRASIL, 2005, Art. 21, § 2º, grifos nossos)

No primeiro bloco, identifica-se uma descrição do profissional TILS, a partir de uma definição de língua operada pela linguística estrutural. Considera-se a Libras com especificidade visual-espacial, mas não aponta as especificidades técnicas inerentes à modalidade de tradução (simultânea e consecutiva), além de não explicitar a diferença entre proficiência e fluência linguística.

Observamos também uma limitação na esfera de atuação do profissional TILS, uma vez que o decreto exige que as “instituições de ensino” deverão assegurar “aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005, Art. 21, § 2º), excluindo, portanto, todos os cidadãos surdos que não estão na escola ou não participam da comunidade educacional e transmitindo a ideia equivocada de que o serviço de tradução e interpretação para a Libras se restringe à esfera educacional e exclui a ampliação para outras áreas, como a jurídica, por exemplo.

Somente a partir da segunda metade do século XX, iniciou-se o desenvolvimento de uma política construída e voltada à língua de sinais e aos tradutores intérpretes, com o incentivo dos estudos de William C. Stokoe. Como consequência, o trabalho que era exercido empiricamente por familiares e voluntários religiosos cristãos em traduções de cultos e ações evangelísticas de suas respectivas denominações religiosas passou a ser visto por uma ótica mais tecnicista, mercadológica e acadêmica.

Em que pese o avanço que tais normas representam, parece-nos que os efeitos de sentido depreendidos da letra da lei acabam por se filiar, em alguns aspectos, a essa historicidade de interdição, luta e, principalmente, muita resistência na qual a comunidade Surda esteve inserida e que está sendo trilhada pela categoria de tradutores e Guia-intérpretes de Libras.

Bloco 2: importância de formação técnica para a sua atuação do TILS na comunidade surda brasileira.

SD3: “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2005, Art. 17).

SD4:

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - Cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. (BRASIL, 2010, Art. 4º).

Atualmente, a categoria de tradutores intérpretes e Guia-intérpretes de Libras luta pelo reconhecimento de sua profissão por parte do Estado brasileiro e pela valorização e exigência de formação superior para o exercício laboral. A exigência legal para exercer a função de TILS, atualmente, é de nível médio (nível D):

[...] profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental; (BRASIL, 2005, Art. 19, item II).

Segundo a tabela de admissão em concursos públicos, o que a liderança da categoria reclama hoje é que o nível de exigência seja de nível superior (nível E) para atuar como TILS, uma vez que muitos surdos estão nas universidades ou já possuem uma titulação de mestrado e doutorado e que, por isso, a exigência para atendimento do público surdo seria nivelada por cima.

A questão que levantamos para reflexão quanto a esse ponto defendido pelas lideranças de TILS diz respeito aos tradutores e às comunidades Surdas que estão fora dos grandes centros urbanos, pois são eles que abrigam comunidades surdas politizadas, com formação

superior e grandes polos universitários. Soma-se a isso o fato de existirem poucos cursos de bacharelado em tradução e interpretação de Libras, visto que a maioria dos cursos de Letras/Libras são licenciaturas e visam à formação de professores para o ensino da língua, e não de bacharéis para atuarem como tradutores intérpretes de e Guia-intérpretes de Libras. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), graças ao trabalho e empenho da primeira-dama, a senhora Michele Bolsonaro, muitos encontros entre líderes TILS e representantes do governo federal ocorreram a fim de promover uma legislação que contemplasse os direitos dos TILS e a formação daqueles que já atuavam no mercado de trabalho.

Em linhas gerais, por meio da análise do pequeno recorte da materialidade discursiva das normas jurídicas, pode-se dizer que há um reconhecimento da Libras como língua de comunidades de pessoas Surdas, mas a garantia do direito de acesso à informação, por meio de tradutores intérpretes e Guia-intérpretes de Libras, ainda é uma política linguística em construção, visto que o Estado brasileiro, nos seus atos legais, continua a privilegiar a língua portuguesa, tal como expresso na lei 10.436/2002 e no decreto 5.626/2005.

Verificamos tal conduta ao consideramos que o Poder Legislativo admite TILS nas sessões transmitidas pela TV Câmara e pela TV Senado; o Poder Judiciário conta com serviço de tradução simultânea para a Libras veiculadas na TV Justiça e nas audiências que ocorrem nos fóruns locais, cabe citar que esse serviço de tradução foi garantido durante o período de pandemia de COVID-19 por meio remoto; o Poder Executivo conta com intérpretes de Libras contratados para acompanharem diretamente o Presidente da República, uma ação inédita e pioneira iniciada pelo mandato de Jair Bolsonaro e continuada no atual governo Lula em 2023.

Procuramos destacar que as políticas linguísticas se afirmam a partir das diferenças/fronteiras entre as línguas. E essas fronteiras, muito mais que assegurar, proteger e demarcar uma língua, organizam

uma determinada divisão da sociedade. Em outros termos, o real da língua – isto é, a língua fluida, que é da ordem das práticas de heterogeneidade linguística e da contradição ideológica – acaba por ser aplainado, homogeneizado (BALLBAKI, 2010, p. 147).

É importante dizer que traduzir significa trabalhar com textos, e isso implica atividade de leitura e posterior produção da tradução. Geralmente, os TILS trabalham com textos carregados de elementos culturais, frutos de aspectos culturais que nada mais são que efeitos de representações, isto é, efeitos das performances constituídas a partir de aspectos sociais construídos e negociados.

4 (IN)CONCLUSÃO

A comunidade Surda é (re)conhecida no Brasil como minoria linguística. Isso nos força a reconhecer alguns desdobramentos epistemológicos no sentido de se investigar fenômenos histórico-ideológicos de práticas discursivas enunciadas a partir de uma língua de modalidade visual-espacial utilizada por seus membros quando se organizam em movimentos de Surdos na luta e no reclame por demandas essenciais. Por exemplo, tal fenômeno ocorre quando a comunidade Surda brasileira se organiza com o fito de reivindicar, junto ao poder público, a consolidação de políticas linguísticas de Estado que garantam uma educação bilíngue para surdos em escolas públicas, a exemplo da presença de tradutores-intérpretes da Libras, a fim de se garantir interação linguística na sociedade.

As questões até aqui apresentadas e outras semelhantes pertencem a uma esfera ainda não contemplada. Os verdadeiros aliados dos Surdos, aqueles que se empenham profundamente na efetivação de uma política linguística decolonial, voltada para essa comunidade, trabalharão em conjunto com indivíduos e organizações no intento de se criar interação entre surdos e ouvintes através da difusão da Libras e da cultura da população Surda. Para que essa parceria seja realizada, ambas as partes (Surdos e não surdos) devem desenvolver na

consciência os respectivos sistemas culturais, construindo uma compreensão mútua dos sistemas e fazer uma imersão por empatia, em que cada grupo colocar-se-á na posição e situação do outro.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.

BAALBAKI, Ângela Correia Ferreira. **Lei de LIBRAS: reconhecimento e negação**. In: II FÓRUM INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO: DISCURSO, TEXTO E ENUNCIACÃO. 2., 2010, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira De Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.28, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: fev. 2023.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso: nov. 2022.

_____. Lei 12.319, 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira De Sinais - LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.1, 02 de setembro de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/lei/112319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,Art. Acesso: fev. 2023.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: M. Chnaidermane, R. J. Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HAMEL, Rainer Henrique. Direitos linguísticos: problemas e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado das Letras; Florianópolis: IPOL, 2003. p. 192-211.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Ética e política linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 1, n. 1, 1998. p. 7-22.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

PÉCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. p. 141-162.

ROSA, A. da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes** – Uma viagem ao mundo dos Surdos. Companhia de Bolso – 2015.

SKLIAR, Carlos. Introdução – abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C (org). **Educação & Exclusão** – abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. Ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2006. p. 07-20.

CAPÍTULO VIII

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: Uma perspectiva a partir do conceito de políticas linguísticas.

Lorena Lopes de Freitas

1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo, irei descrever alguns aspectos da Política Linguística e como esta questão é importante para a preservação e manutenção de línguas, culturas e povos, assim como na própria formação de professores de línguas estrangeiras. Abreu (2020, p. 15) discorre que, no clássico livro *Linguagem, indivíduo e sociedade*, organizado por Peter Burke e Roy Porter, recebemos um alerta de que “A linguagem é tão íntima da existência humana que tem sido há muito negligenciada por historiadores”.

Ainda que tal afirmação não possa ser estendida plenamente para outros campos do conhecimento que não tomam as línguas como seu objeto principal de análise, a exemplo da Antropologia e da Sociologia, mas que também se dedicam, respectivamente, a compreensão das práticas humanas e as relações de poder que se revelam pela linguagem, torna-se certo que, para a ciência do direito, em grande proporção, a ideia de linguagem ainda é vista quase sempre como sinônimo de instrumento de comunicação e expressão, sendo ainda pouco reconhecido o potencial dos idiomas de serem, eles mesmos, objetos jurídicos tutelados pelos Estados.

Buscando entender melhor a Política Linguística, Calvet (2007) diz que a intervenção humana na língua não é algo inédito, sempre houve indivíduos querendo legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua, e também o poder político sempre privilegiou uma ou outra língua, porém a política linguística e o planejamento linguístico são conceitos recentes que envolvem apenas em partes essas antigas práticas, com isso, podemos afirmar que a política linguística é inseparável de sua aplicação e é esse binômio um dos aspectos mais importantes para se compreender a estrutura da língua.

2 UM BREVE PANORAMA SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

As discussões acerca de questões voltadas à Política Linguística emergem no contexto histórico posterior à Segunda Guerra Mundial,

pois, desde a segunda metade do século XIX, com a divisão do mundo em esferas de influência, que foi potencializada pela Conferência de Berlim (em 1885), ao tratar da participação europeia na divisão do território africano em colônias, a mediação política foi estrategicamente acionada para ajudar a resolver grandes conflitos entre as principais potências mundiais.

Essa medida se fortaleceu por meio da assinatura do Tratado de Versalhes, em 1919, que formalmente expressa o fim da Primeira Guerra Mundial (WOODS, 2009). O Tratado de Versalhes lançou bases para que a Liga das Nações fosse criada, sendo esta constituída como uma organização cuja função principal seria mediar os conflitos internacionais, através da negociação política. (COELHO, 2019, p. 25).

Quando se trata dos primeiros anos desta disciplina, Coelho (2019) faz uma reflexão sobre a dimensão político-linguística que era, sem dúvida, uma exigência histórica colocada aos linguistas, sobretudo, quando as línguas foram mais intensamente requisitadas como formas de mediação política, para além dos limites nacionais (na assinatura de tratados e convenções internacionais, declarações de Direitos Universais). Mas, para isso, era necessário um movimento que lançasse novas tendências sobre o terreno dos estudos linguísticos, assim como fizera Saussure (2004 [1916]), cujos preceitos até então predominavam em todos os cenários.

Calvet (2007) coloca que o planejamento linguístico apareceu em 1959, em um trabalho de Einar Haugen e procura mostrar a intervenção normativa do Estado para construir uma identidade nacional. Paralelamente, existe a noção de política linguística em inglês, espanhol e alemão, mostrando sempre uma relação de subordinação em relação ao planejamento linguístico.

Logo, para Fishman (*apud* Calvet, 2007), o planejamento é a aplicação de uma política linguística, e as outras definições posteriores, em sua variedade, não ficarão muito longe dessa visão. No olhar dos pesquisadores americanos e europeus, em que os primeiros apresentam

a tendência a acentuar sobre as situações linguísticas constituídas pelo planejamento, questionando-se muito pouco a respeito do poder que existe por trás das decisões, sendo o planejamento, para eles, muito mais importante do que a política e tem a impressão de que eles fantasiam a possibilidade de um planejamento sem política.

Segundo Calvet (2007), esse sintagma de planejamento linguístico pode cobrir sozinho, por muitos anos, um domínio que teve origem visivelmente nessas duas ações complementares, decerto, porém, é preciso distinguir, com cuidado, as decisões de poder, que seria a política, e a passagem à ação (o planejamento). Em contrapartida, os pesquisadores europeus parecem mais preocupados com a questão do poder, embora os sociolinguistas catalães se situem num sistema de substituição de um poder por outro.

Os problemas linguísticos do Quebec, bem como aqueles suscitados nos Estados Unidos pela imigração de hispano-falantes e posteriormente, os que aparecem na Europa com a construção da comunidade econômica europeia, mostrarão que a política e planejamento linguístico não são vinculados somente ao desenvolvimento ou as situações pós-coloniais, mas a questões que envolvem sobrevivência e busca por melhores condições de trabalho e renda.

Trata-se pelo autor de uma emergência de um conceito, o de política/planejamento linguístico que implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção. Haugen (*apud* Calvet, 2007) coloca, em seu primeiro modelo de planejamento linguístico, a determinação de objetivos (um plano) e aplicação necessária para atingir esses objetivos, logo surgindo as nomenclaturas planejamento de natalidade e planejamento da economia.

Rajagolapan (2013) coloca em pauta um imaginário de que a política linguística não seria de responsabilidade de toda a sociedade,

pois se tinha uma visão restrita do assunto e se pensava que o tema se limitava aos direitos linguísticos das línguas indígenas e minoritárias. Porém, sabemos, na atualidade, que as questões de políticas linguísticas podem e devem ser vistas por todo cidadão, este opina, intervém, propõe e atua diretamente nas propostas de sua cidade, região e país, logo, cabe ao professor de LE, assumir a função de alguém que participa das decisões sobre os rumos do ensino de qualquer língua estrangeira.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Vinculada a essa questão, coloco aqui a importância das políticas linguísticas no ensino das línguas estrangeiras, principalmente o espanhol, tendo como base o texto de Júnior e Fernández (2019) em que eles explicam que as políticas públicas para a educação promulgaram documentos que exigem um docente que pense na função social e educacional da língua estrangeira no currículo, e ainda se torna um grande desafio conscientizar o futuro docente dessa mudança de mentalidade e perspectiva de trabalho de linguagem, pois parece se considerar somente o ensino de línguas que leva o aluno a tornar-se fluente no idioma.

Ainda na visão dos autores, as políticas públicas compreendem em pesquisas de diferentes áreas, como a economia, a administração e que se tornam documentos oficiais mediante a aprovação de leis e decretos, e no âmbito da educação, as políticas linguísticas se dividem em orientações para o ensino de idiomas e para a formação de professores.

Nas ideias de Rajagolapan (*apud* Júnior e Fernández, 2019), o conceito de política linguística seria a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo às línguas que importam para o povo de

uma nação, de um Estado, ou ainda, instancias transnacionais maiores.

Correa (2017) discorre que, na obra de Rajagopalan (1998), a linguagem é essencial na discussão da pós-modernidade, porém os linguistas não se reconhecem nessa discussão, devido abandonarem as reflexões sobre a linguagem em detrimento da descrição da língua e seus funcionamentos. Rajagopalan (2003) mostra que esse ponto de vista é reiterado, ao afirmar que o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de se sustentar, pois é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala, isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a serem estudados num segundo momento.

Correa (2017) relata que na hora de transferir a faculdade da língua para as circunstâncias de sala de aula, a inserção da política linguística é uma aliada e contém elementos de ordem prioritariamente normativa, conforme enfatiza Rajagopalan (2008, p. 14):

A questão do planejamento linguístico foi tratada como assunto proibido durante muito tempo, graças à insistência por parte dos linguistas de se afastar de qualquer atividade que soasse ingerência em assuntos linguísticos. Pois, o fato é que política linguística e planejamento linguístico são, sem sombra de dúvida, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas). São atividades escancaradamente normativas, prescritivas. Daí o motivo pelo qual os linguistas sempre encontraram certa dificuldade em abertamente assumir posturas políticas, posto que o seu grito de guerra – gesto que cabe dentro da política da linguística – sempre foi o de insistir em que suas investigações científicas eram rigorosamente descritivas, jamais prescritivas.

Entretanto, algumas situações fizeram com que os professores perdessem seu papel nessa organização política, isso se firma tendo como base Oliveira (*apud* Júnior e Fernández, 2019) que discorre sobre a questão da atividade docente e sua perda de autonomia, pois as próprias políticas públicas acabaram separando os sujeitos, e com a implementação da BNCC, isso não foi diferente, porque sua elaboração

seguiu a tradição de ser redigido por professores especialistas das universidades brasileiras em diálogo com professores secundaristas e passou a ser centrado nos modelos de uma educação mercantilista e sem participação democrática.

Mesmo com esta situação, os docentes apresentam a responsabilidade e o dever de trabalhar sob as normativas políticas, porém eles podem ter opinião a respeito de seu trabalho, e com isso se defende que a atividade dos professores de LE é totalmente atribuída de sentidos políticos, todas as ações que o professor leva para sala de aula são tomadas a partir de uma reflexão que é política. Segundo Gimenez (2013) a comunidade docente faz política a partir da publicação de seus textos e práticas, reforçando que as mudanças precisam caminhar no sentido da sala de aula para o poder público.

Baseando-se nesta perspectiva, temos Walsh (2013) que expõe um pensamento de Stuart Hall em que este argumenta que os momentos políticos produzem movimentos teóricos, ou seja, quando apresentamos pensamentos da atualidade, logo desenvolvemos ideias que acompanhem um determinado grupo social daquele momento, por isso que Hall discute a questão de uma teoria de prática, como a da teorização que começa nas lutas pela transformação social, política e cultural, lutas concretas atadas ao contexto de sua articulação. “movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender que és que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas...” (HALL, 1992, p. 48).

Envolvendo essas discussões, também, no âmbito da Linguística Aplicada, Moita Lopes enfoca que o campo da LA começa enfatizando a área de ensino/aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Essa área surge como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se com o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras, notadamente com Charles Fries e Robert Lado nos Estados Unidos, e seu foco de interesse

também passa, já nos anos 60 do mesmo século, a abarcar questões relativas à tradução, e parece natural que uma área que focalizava o fenômeno da linguagem, com influência tão significativa no modo como o Estruturalismo se espalhou em muitas disciplinas, tivesse algo a dizer àqueles que se interessavam pelo ensino de línguas.

Widdowson explora duas situações, uma seria a restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística, ou, como ainda diz “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome” (WIDDOWSON, 1979, p. 235).

Portanto, o modelo que deve interessar ao linguista aplicado é aquele que capta a perspectiva do usuário, e propõe em outro capítulo que a LA seja uma área que faça a mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas (WIDDOWSON, 1979), ou seja, na verdade, não descarta totalmente a teoria linguística. Essa discussão estabelece um campo de investigação que começa a se formular como área mediadora, reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como dado discurso).

Todos esses aspectos nos levam a questão da interdisciplinaridade, que se tornou quase um dos truismos em epistemologias contemporâneas, já era apontada nos anos 80, embora seja necessário reconhecer que fosse sempre mais defendida como plataforma do que de fato executada. Havia e ainda há uma preponderância de teorização linguística, agora principalmente de uma linguística do discurso, o que já me levou a dizer que temos “interdisciplinaridade, *pero no mucho!*” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Especificamente, se problematiza uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire, o “suleamento” (em

vez do nortearmento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos.

Com isso, gerando o que se conhece, atualmente, como Linguística Aplicada Crítica, uma espécie de decolonialidade dos pensamentos linguísticos, e Kleiman (2013) coloca esta com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos.

Numa extensão da questão supracitada, esse rompimento leva necessariamente a repensar a relação de produção e uso de conhecimentos entre os pesquisadores da Europa e dos Estados Unidos e os pesquisadores da América hispano-falante e do Brasil, problematizando assim, nossa dependência desses polos e o desconhecimento e rejeição dos saberes, conceitos e programas de pesquisa que não fazem parte da epistemologia ocidental do Norte.

Kleiman (2013) mostra que, no Brasil, pelo contrário, desde a década de 1990, diálogos muito frutíferos vêm se desenvolvendo entre a Linguística Aplicada e outras ciências sociais e humanas com teorias críticas da Análise do Discurso, com a Crítica Literária, os Estudos Culturais, a Antropologia, a Sociologia, logo perseguindo respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações — feministas, étnico-raciais, sociais que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos imaginar várias formas de inserção, primeiramente, podemos entender essa inserção no próprio seio dos movimentos políticos dos grupos sociais que participam da pesquisa: mulheres, afrodescendentes, índios, trabalhadores do campo, alfabetizadores e professores, a fim de entender outros sistemas de conhecimentos, periféricos em relação ao conhecimento hegemônico.

Em segundo lugar, se compreende essa inserção política como o movimento de pesquisadores dialogando da periferia para a periferia, com outros pesquisadores engajados do nosso continente, e por último, pode entender essa inserção como o movimento de linguistas aplicados críticos tentando vencer as barreiras epistêmicas das tradicionais maneiras de pensar e agir da sociedade, principalmente no que concerne o ensino e aprendizagem de outras línguas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: Olhares sobre suas fontes. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v.21, n.1, p.155-177, janeiro-abril de 2020.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COELHO, Katiane de Carvalho. **A Política e a Linguística na Política Linguística: línguas de imigração, Direito e Estado**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre. Ano 2019.
- CORREA, Djane Antonucci. Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, 46 (2): p. 561-576, 2017.
- KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.
- SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular:

quais implicações esperar? In: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

RAJAGOPALAN, K. 'A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão da heterogeneidade na linguística'. **Revista Letras**, v. 14, n. 14, p. 21-37, 1997

RAJAGOPALAN, K. "Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C.H.(orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.19-42.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: _____. (org.) **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

CAPÍTULO IX

LÍNGUAS POLITIZADAS: Efeitos da colonialidade do poder nas práticas de linguagem

Cristina Simone de Sena Teixeira
Caroline Lima dos Santos
Joaquim Cardoso da Silveira Neto

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

“Quem disse que privar um povo de sua língua é menos violento do que guerrear?”
-Ray Gwyn Smith

Toda manifestação de linguagem é atravessada por questões subjetivas que estão relacionadas ao conhecimento produzido em determinado *lócus* enunciativo. Esse espaço tem gerado possibilidades para problematizar as práticas de linguagem, as identidades e as interrelações entre ambas, visto que as epistemes estão situadas e são materializadas a partir de determinado *lócus*, inexistindo, dessa forma, a produção de saber desvinculada desse *lócus*, ou ainda, de um lugar ou território. Baptista (2019, p. 125), embasando-se também em Veronelli (2015) e Mignolo (2003), traz para o palco das discussões como a colonialidade do poder afeta as práticas de linguagem, as identidades, as línguas e os sujeitos.

O silenciamento dos sujeitos interditados comunicativamente entra em pauta e examina-se “como a colonialidade do poder atinge a linguagem, referindo-se à racialização das populações colonizadas enquanto agentes comunicativos, articulando colonialismo, raça, etnicidade e linguagem na América” (BAPTISTA, 2019, p. 127). Ao utilizar-se dessas palavras, a autora pondera sobre a necessidade de aprofundar a compreensão em torno da colonialidade da linguagem e de seus efeitos nas práticas sociais. Torna-se fundamental, então, “a premissa de que a colonialidade da linguagem é uma das caras da colonialidade do poder-saber, no caso, de um saber sobre a língua/linguagem, cujos efeitos perduram e atravessam as práticas docentes” (BAPTISTA, 2019, p. 128).

Para falar em assimétrica de poder nas práticas de linguagem Baptista (2019, p. 134) coloca que em *Cómo domar una lengua salvaje* já se explicita na própria ideia de “domar” e “domesticar” a língua, nominada como “selvagem”. A autora justifica que tal relação de poder é notada na forma como a professora “angla” corrige a menina que insiste em defender seu “sotaque” como parte de sua identidade, e, em

consequência, ao transgredir a ordem escolar estabelecida e ensinar a professora a pronunciar “corretamente” seu nome (ANZALDÚA, 2016, p. 103). Neste sentido, são duas as subversões: a do direito de ser nomeada em espanhol constitui um ato de rebeldia, que precisa ser contido, e a de questionar a autoridade da professora angla.

A reflexão que Baptista (2019) provoca é de que “a interdição do outro é uma forma de violência, que aciona mecanismos de invisibilização e de diferenciação”, que é rejeitada pela menina ao reivindicar sua identidade linguística, opondo-se ao processo de apagamento e invisibilidade e aos seus efeitos, como o da assimilação linguística [...] a disputa pela língua, por sua vez, é uma disputa pelo direito de uma identidade social, a de chicana, e o sotaque é a diferença que sobressai e, por isso, deve ser anulado.

Nessa compreensão, “assimilar a língua do outro é tornar-se esse outro, e, segundo essa lógica, reproduzindo o mesmo, o que constitui uma violência” (BAPTISTA, 2019, p. 134). Dessa maneira, ao serem definidos espaços e funções para cada língua, “ganha-se visibilidade e estabelecimento da hierarquização linguística que define ou orienta quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado”.

Dessa forma, a luta pela legitimidade dessas muitas línguas, como se refere Anzaldúa, consiste na luta pela identidade mestiça, pela identidade étnica. Por isso, “vencer a tradição do silêncio” significa romper com essa invisibilidade, ganhar corpo e não ser incorporado pelo outro que o silencia (BAPTISTA, 2019, p. 140).

Em relação à língua, Nascimento (2019, p. 20) coloca que “uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura”. É importante ressaltar esse dizer do autor, por corroborar que o “racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa sua forma de dominação”. Não há neutralidade nas línguas, por trás delas, há sujeitos e estes “são situados e datados, no ocidente, por sistemas de

racionalidade [...] que vem racializando os sujeitos das Américas desde 1492. [...] As línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder como os próprios sujeitos (NASCIMENTO, 2019, p. 20). [...] A língua é um lugar de muitas dores, para muitos de nós.

A ideia de língua nacional passa a ser perigosa à medida que, ao contrário de apenas se contrastar com um projeto dominante maior, ela passa a ignorar centenas de línguas já existentes no seio de um território. É o caso das línguas indígenas brasileiras. “A própria educação linguística tem dado conta de apagar as formas de escrita dos povos indígenas, de maneira a sobrepor a escrita fonográfica” (MENESES, SOUZA *apud* NASCIMENTO, 2019, p. 21).

Ao indagar se a “língua tem cor?”, Nascimento (2019, p. 21) nos induz a adentrar o processo da racionalidade para compreender que nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si, contudo, ao serem politizadas as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele. O autor pondera que, ela própria (a língua) é um espaço de luta da racialidade porque é por meio dela que se nomeia e se racializa e [...] também pode ser um espaço de resistência do próprio negro (NASCIMENTO, 2019, p. 22-3).

Todo esse contexto evoca que reflitamos sobre o epistemicídio, extermínio do pensamento do outro, formato pelo qual a colonialidade sequestra, subtrai (tudo o que puder se apropriar) e apaga os saberes e práticas dos povos originários e tradicionais. O autor ressalta que “os negros e indígenas foram as principais vítimas desse epistemicídio”. Entretanto, ele acentua que “a língua modifica o sujeito, mas o sujeito também modifica a língua” (*ibidem*, 2019, p. 23) o que leva-nos a inferir que a língua modificada pode ser usada também como uma “arma” de resistência.

Situados nesse contexto, somos provocados a evocar os dizeres de Hooks (2013) que por sua vez, se apropria das palavras de Adrienne Rich e sublinha: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”, e com isso nos surpreendem, sacodem e, ao mesmo tempo, despertam a consciência de um vínculo entre as línguas e a dominação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, uma revisão da literatura, abordando questões relacionadas à língua, linguagem e ao seu uso cotidiano foi necessário para compreendermos as manifestações decorrentes dela. As leituras e fichamentos para apropriação desse conhecimento e organização das ideias foram o primeiro passo. Feito isso, passamos a buscar um corpus de análise que pudesse gerar informações e estimular a reflexão.

Optamos, com esse intuito, por um recorte de um rap, mais precisamente, uma das estrofes de sua composição. De posse desses materiais, passamos a olhá-los por perspectivas decolonizadoras pelas lentes de autores e autoras como Anzaldúa (2016), Baptista (2019), Nascimento (2019), Veronelli (2015), Mignolo (2003), Mello e Pinto (2020) entre outros que foram trazendo a lume as demandas solicitadas por todos esses atores que englobam estudiosos, pesquisadores, artistas musicais, no caso os rappers, e os agentes sociais que estão representados nesses escritos. Continuemos a caminhada e adentremos pelas vias dos resultados e discussão que vem a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazemos, então, para a análise e contexto dessa discussão, uma estrofe do rap “Em honra à cor da pele” que tematiza um discurso de honra à origem afrodescendente e à ancestralidade, como também versa sobre as controvérsias sociais vividas, ainda, nos dias atuais, pela

população negra no Brasil. A estrofe é composta de oito versos e traz em sua composição uma demonstração de laços com as tradições de seu povo e o respeito aos seus antepassados e suas vivências. Além disso, o rapper atribui à “honra” o sentido de um elemento que constitui uma identidade negada, invisibilizada, colonizada. Vejamos:

Honro a cor da pele
honro minhas feridas
honro meu passado
honro minha **adjina**
meu orgulho é negro
estilo de vida
permaneço em pé
sempre de cabeça erguida
(BLACKSHOCK, 2017).

Podemos, então, facilmente notar que, nessa estrofe, o rap transporta através dos vocábulos e, principalmente, pela repetição do verbo honrar, a reafirmação do negro nos aspectos identitários, culturais e religiosos mesmo em meio às atrocidades, injúrias e discriminação que precisa enfrentar nessa sociedade excludente, preconceituosa e, estruturalmente racista. Não se pode negar que o Brasil foi sendo edificado pelas vigas de uma mentalidade da miscigenação, na qual muitos nem se vêem como pretos, mas como “morenos”, “queimados do sol”, “cor de jambo”, “cafuzo”, “mulato” entre outras definições que fogem de suas origens. Essa maneira de se identificar faz com que o próprio indivíduo preto se olhe de forma diferente, porém, não no sentido da rica e bela diversidade, mas no sentido hierarquizante que o coloca na posição de inferioridade.

Esse cenário remete face a face às explicações de Nascimento (2019) no que diz respeito à reprodução do termo “moreno” (cujo sentido maior se expande na Era Vargas por causa da ideia de unidade “morena” baseada na obra de Gilberto Freyre), ou ainda o mulato. Em outras palavras, o autor quer nos dizer que:

[...] O eu não sou negro, sou moreno ou “você não é negro” são formas de se admitir a concessão de um

espaço de negação promovido e não imposto pela branquitude. Ou seja, a língua que racializa é a que constrói um ensejo de nomear para racializar. Ou também racializar para nomear. (NASCIMENTO, 2019, p. 29).

Em consonância com Rosa e Feldman (2019), a “honra” expressa no primeiro verso da estrofe em análise, é um elemento que constitui a identidade projetada pelo rapper e demonstra a manutenção de laços com as tradições de seu povo, o respeito aos seus antepassados e suas vivências. Em “honro minha **adjina**” as autoras destacam o uso do termo “*dijina*”, dialeto comumente usado em candomblés de rito angola e congo. Elas explicam que a expressão é

[...] justamente a ideia de linhagem e origem ligada à espiritualidade, assim, o rapper expõe honrar a história de sua família física e espiritual. **O uso de uma linguagem que os brancos não conhecem é uma estratégia de resistência discursiva** que divulga significados específicos da religiosidade de matriz africana e propaga sua identidade cultural. (ROSA E FELDMAN, 2019, p. 11 - grifo nosso).

Dessa maneira, esses artistas, os rappers, transmitem de forma discursiva um protesto contra os variados tipos de discriminação e preconceitos pelos quais passam as minorias marginalizadas no espaço urbano e reafirmam sua identidade linguística e social através da construção de uma variedade linguística específica do hip hop. Esse entendimento conversa com os dizeres de Nascimento (2019, p. 33), pois ao acentuar que “a língua modifica o sujeito, mas o sujeito também modifica a língua” ele nos leva a inferir que a língua modificada pode ser usada também como uma “arma” de resistência e, no caso específico desse estudo, a língua informal do Rap fala dos seus para os seus pares com vocabulário compreendido e aceito por eles e fala também a outros membros da sociedade, contudo, para esses, é como um manifesto de contestação. Como nos ensina Baptista (2019, p. 140), “vencer a tradição do silêncio” significa romper com essa invisibilidade, ganhar corpo e não ser incorporado pelo outro que o silencia. Mello e Pinto (2020, p. 93) compartilhando dessa compreensão, falam sobre a relação

de identificação e de resistência dos indivíduos com o rap e ressaltam que,

[...] os indivíduos que se identificam com o RAP nacional, além de resistirem a diferentes normas sociais, resistem também à norma padrão através de uma linguagem própria [...] Tais indivíduos se utilizam de usos não-formais e não-padrões da língua, não importando o estigma ou o preconceito linguístico, pois há motivações sociais para esses usos. (MELLO, PINTO, 2020, p. 93).

Isso rememora que a norma linguística, que é imperativa no Brasil, reside nesse território há, pelo menos, um século e meio de história, e no percurso desse período a imagem de língua construída pela sociedade brasileira terminou por se tornar depreciativa. Assim, com o intuito de exemplificar tal estrutura Mello e Pinto (2020) citam José de Alencar, falando sobre seu vão esforço naquele contexto para trazer a lume, valorizar, elementos típicos da fala brasileira em seus escritos. As autoras destacam que isso motivou grandes debates e discussões, visto que essa inovação na escrita foi refreada pelas atitudes da elite brasileira que, ao mesmo tempo em que desejava o rompimento com o passado colonial, defendia a implementação de políticas de “embranquecimento do país” (cf. PAGOTTO, 1998; FARACO, 2001, 2011).

O objetivo era se aproximar da cultura europeia e se afastar dos outros segmentos menos favorecidos da população, ou seja, **no tocante à língua era mais interessante consolidar-se a partir de uma base europeia a ter que aceitar outras línguas, como as indígenas e africanas que ajudaram a constituir o português brasileiro.** [...] Desde então, o processo de exclusão ocorreu e perdura até os nossos dias. (MELO, PINTO, 2020, p. 95 – grifo nosso)

Eis, então, o “projeto de nação” da nação brasileira, “na qual não sobram obviedades que calam a história e a luta de grupos majoritários, que aqui são tratados como minorias” (NASCIMENTO, 2019, p. 25).

Retomando a análise da estrofe em face, mais especificamente, os versos “meu orgulho é negro/estilo de vida” (BLACKSOCK, 2017), percebemos uma afirmação que reforça o campo semântico de

valorização da identidade afrodescendente. Por conseguinte, nos versos que finalizam o rap, quais sejam: “permaneço em pé/sempe de cabeça erguida” (BLACKSHOCK, 2017), ficam evidenciados posicionamentos, posturas e ações de resistência, da força e do orgulho de serem pretas e pretos e de se manterem “em pé” frente às situações de racismo na convivência social que se arrasta até os tempos atuais.

Falar, então, de cordialidade na formação do povo brasileiro, ignorando a insubmissão dos negros é apagar, a partir da linguagem, sobretudo a academia, a possibilidade de os negros serem vistos como heróis do seu próprio povo (NASCIMENTO, 2019, p. 26). Teodósio (2011 apud MELLO e PINTO, 2020) evidencia o caráter identitário do rap. Ele explica:

Ao ser retratado como música de origem negra, o RAP se transforma também em um **veículo de ‘construção de identidade’, o que proporciona a formação de novos conceitos contra a violência e a discriminação praticadas desde a escravidão** e que ainda permanecem, mesmo depois da abolição, **cuja proposta é romper com o conformismo e com o sentido de cordialidade que habitam o imaginário da sociedade brasileira.** (TEODÓSIO, 2011, p. 22 apud MELLO, PINTO, 2020, p. 100).

Portanto, como pondera Nascimento (2019, p. 37), mesmo as vozes que estão falando no Sul precisam levar em conta as experiências vividas pelas populações racializadas, para não reproduzirmos uma nova experiência de dominação epistêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acabamos de percorrer um campo onde nos deparamos com diversos aspectos que envolvem língua, linguagem, sujeitos e suas identidades muitas vezes invisualizadas. Vimos que o conhecimento é produzido em determinado lócus enunciativo, e, como linguistas aplicados, sobretudo, educadores, ocupamos um espaço onde temos possibilidades e chances para problematizarmos as práticas de linguagem, as identidades e as interrelações entre elas.

Veronelli (2015), Mignolo (2003), Baptista (2019), Anzaldúa (2016), Hooks (2013) entre outros teóricos e pesquisadores vieram ao longo do percurso nos alertando sobre as questões que inquietam os vários atores sociais e provocando reflexões a respeito desses sujeitos reais e a língua real que utilizam nos contextos sociais e reais em que vivem.

Temos ciência de que inexistente produção de saber desvinculada de seu território de seu lugar, do lócus enunciativo. As epistemes não estão desvinculadas de uma geopolítica do conhecimento (MIGNOLO 2003; SOUSA SANTOS, 2011; GROSFUGUEL, 2006). Assim, por uma questão até ética e de dever profissional e com comunidade escolar que envolve as diversas identidades sociais presentes em nosso meio, estamos numa posição privilegiada no sentido de que podemos estimular e ampliar a discussão numa perspectiva crítica e decolonial, a respeito de aspectos relacionados às práticas de linguagem.

Nesse estudo, a título de exemplo, trouxemos o rap como objeto de análise e evidenciamos o caráter de resistência através da oralidade trazida por esse estilo musical, cujas raízes remontam aos antigos griots africanos, contadores de histórias que preservavam a história de suas comunidades. Alguns rappers da atualidade são tidos “griots contemporâneos” (cf. SOUSA, 2012, p. 39), por trazerem, por meio dessa arte, a memória da diáspora africana, denunciando as opressões decorrentes do período escravocrata, ainda presentes na história de muitos brasileiros. Com gírias e um vocabulário específico conseguem trazer à baila problemas sociais do cotidiano como o racismo, a pobreza, o desemprego, a violência entre tantas outras injustiças que afetam os menos favorecidos.

Podemos também potencializar as questões relacionadas às línguas: a inglesa, a portuguesa, a espanhola, libras ou outras quaisquer que sejam elas, seus falantes têm o direito de usá-las independente de onde estejam. Enfim, as questões que envolvem a linguagem transcendem aspectos do idioma, e mesmo que o colonizado

o domine, distanciar-se-á de sua cultura, de sua civilização, passando a abrigar a sensação de um estranho, mesmo estando em seu próprio país.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, G. *Cómo domar una lengua salvaje*. IN: ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera**. The New Mestiza. Tradução: Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros S.L., 2016, p. 103-117.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **(De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019.
- BLACKSHOCK. **Em honra à cor da pele**. Maringá: Casa de Pau Records, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bxUWo5zvdkw>>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 11-51.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 11-69.
- MELLO, Carla Cristiane; PINTO, Cecília Augusta Vieira. **A Linguagem do RAP como Resistência à(s) Norma(s)**. In: **Estudos em variação linguística: teoria, métodos e descrição de variedades brasileiras**. Revista Porto das Letras, Vol. 06, Nº 01. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br>article>download.PDF>.
- MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: https://piib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 01 mar. 2021.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019, p. 11-35.
- OLIVEIRA, Elismênnia; PINTO, Joana. 2011. **Linguajamentos e contra hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas**. Linguagem em (Dis)curso 11(2): 311-335.
- ROSA, Érica Alessandra Paiva; FELDMAN, Alba Krishna Topan **A representação do sujeito negro no rap “Em honra à cor da pele”**. Disponível em: Revista África e Africanidades – Ano XII – n. 32, nov. 2019 - ISSN 1983-2354 www.africaeaficanidades.com.br
- SANTOS, Sandra Leite; ZOLIN-VESZ, Fernando. **Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano: a língua espanhola como dispositivo de exclusão social**. In: SOUZA, Fábio Marques; ARANHA,

- Simone Dália de Gusmão Aranha. (Orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 35-47. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2.
- SILVA, Daniel do Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **A propósito da violência na linguagem**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, Jul./dez., 2013.
- SILVA, Danillo da Conceição Pereira. **O dispositivo da colonialidade de gênero no discurso tranfóbico online**. Raído, v. 13, n. 33, jul./dez. 2019, Dourados, MS - Brasil.
- SMITH, Gwyn Ray. **Moorland is cold country**, livro não publicado.
- VERONELLI, Gabriela Augustina. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. Revista Universitas Humanística. Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015.

CAPÍTULO X

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS ATRAVÉS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA WALDIR GARCIA

Ádria dos Santos Gomes
Lúcia Cristina Santos

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surge de um processo de estudo iniciado a partir da busca de compreensão das experiências educativas da comunidade escolar através da gestão democrática inserida no ambiente que retrata um espaço de valorização de seus discentes no processo de ensino e aprendizagem.

A unidade está localizada às margens de um igarapé na periferia de Manaus e sofre com as enchentes, no período das cheias, e com incêndios, na época da seca. A escola atende uma comunidade de alta vulnerabilidade social que sofre com fome, desemprego, falta de moradia, lazer e cultura e que possui poucos recursos básicos de saúde, saneamento básico e segurança. Contudo, percebe-se que há um empoderamento e um senso de pertencimento da comunidade para com a escola: todas as pessoas envolvidas nela são parceiras e caminham juntas para amenizar as dificuldades encontradas.

Nesta travessia pela sobrevivência dos sujeitos individuais e coletivos, abraçados, nessa comunidade escolar tornada um importante ponto da rede de apoio às famílias de migrantes e refugiados, acompanha-se o crescimento, a atuação da gestão e a preocupação em apontar outros caminhos na experiência educativa, e são eles que nos interessam compreender.

Driblando a precariedade das vidas das crianças, de suas famílias, dos trabalhadores que integram a comunidade da escola Waldir Garcia, o espaço educativo vem incorporado à sua política o acolhimento dos conhecimentos desses sujeitos e, em primeiro plano, o reconhecimento do direito a existência desses sujeitos subalternizados, abarcando responsabilidades e compromissos diante dos seus currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), no âmbito de um projeto de escola de tempo integral em disputa, frente ao descompromisso do Estado com as condições de vida da população residente no bairro e com a própria escola, como instituição promotora de justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010).

Se, por um lado, constatam-se as circunstâncias do abandono estatal, por outro, percebemos os mecanismos de controle operados por meio das pressões exercidas sobre a escola quanto aos resultados educacionais (definidos por avaliações externas em larga escala) e a política instituída para a uniformização curricular (corporificada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC), agregada ao discurso empresarial-neoliberal hoje hegemônico no campo da Educação. No entanto, é pelas brechas do cotidiano que a comunidade da escola Waldir Garcia tem cavado as suas trincheiras interculturais e políticas driblando as imposições e prescrições curriculares oficiais. Isto se traduz, por exemplo, nas línguas que vão se projetando no espaço da escola e que são inscritas como objeto legítimo de estudo: o crioulo haitiano e o espanhol – línguas maternas de parte de seu alunado –, que passaram a habitar os espaços e tempos de formação e atuação docente nessa escola; e nas possibilidades educativas que também vão se constituindo na organização de tempos e espaços curriculares, validando diferentes mediações pedagógicas, transformando os recantos da escola – como a cozinha e o canteiro da horta e da compostagem – e da cidade – o teatro, a praça, a feira e a margem do igarapé – em espaços e tempos de criação e negociação de saberes. Esses espaços são ressignificados com uma proposta de ensino-aprendizagem onde todos podem integrar e discutir pormenores vivenciados no ambiente escolar e a partir das discussões realizar encaminhamentos que favoreçam a melhoria e o convívio escolar de toda a comunidade.

Em 2019, diante do aumento significativo de alunos hispânicos matriculados na escola, conseguimos implementar o projeto de espanhol “*Manaus Internacional Integrando Culturas por meio da Língua Espanhola*”, oportunizando aos alunos manauaras aprender o espanhol como forma de política de acolhimento para que houvesse uma integração com os venezuelanos que estavam adentrando a escola. O projeto foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Consulado Geral da Colômbia e a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas (APEAM).

Em fevereiro de 2020, também foram atendidos a equipe de professores e demais servidores da escola através da oferta de ensino da Língua Espanhola oportunizado pelo Programa Ampliando Horizontes (PAH) da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM).

De acordo com Santos (2010), o pensamento colonial produziu, e ainda produz, cartografias abissais e dicotomias; nega copresenças e contemporaneidades criando dualismos e reducionismos que atingem as práticas sociais na medida em que as experiências plurais nelas vividas, bem como os seus autores, são ativamente invisibilizados e declarados como não existentes; atrasados; sub-humanos, resultando no desperdício das experiências sociais. Contra esse modo de operar no mundo, temos sido convocadas a produzir outras linguagens, outras sensibilidades e modos de conhecer.

Oliveira (2008) afirma que o que constitui a vida das escolas extrapola as pretensões das regulamentações oficiais (ou mesmo as regulações não formais), que, no mais das vezes, invisibiliza as formas de fazer pensar os currículos nos cotidianos escolares, em nome de um projeto pedagógico hegemônico que contrai as experiências produzidas nesses contextos e silencia os sujeitos criadores desses conhecimentos. No sentido oposto, a autora insiste no seguinte:

Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o que está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

Essa pedagogia decolonial, pedagogia de fronteira, é a operação de transgressão dos parâmetros assentados na colonialidade que produzem a violência e o desencanto da vida. Assim, importa para esse

autor problematizar a própria noção de pedagogia, reivindicando-a como um complexo de experiências, práticas e invenções produtoras de presenças e da multiplicidade de saberes, fenômeno que se implica entre vida, arte e conhecimento, para a emergência de novos seres. Assim,

A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades. Assim, o elemento racial surge como um dos fundamentos da agenda política/educativa do colonialismo europeu e suas formas de gerenciamento da vida. Dessa forma, a agenda política/educativa investida pelo colonialismo praticou e continua a praticar, ao longo de séculos, desvios ontológicos e epistemicídios. Uma educação que rasure os parâmetros impostos por esse modelo haverá de despachar esse carrego rasurando as escritas de terror por respostas responsáveis. (...) terá a necessidade de parir novos seres sem que a credibilidade desses se construa em detrimento da dos outros (RUFINO, 2019b, p. 75).

O autor dá um passo adiante quando reconhece que “a problemática do conhecimento é fundamentalmente étnico-racial”, daí a importância de um reposicionamento histórico daqueles que praticam os saberes que cruzam a esfera do tempo e do espaço, encarnados naqueles que foram produzidos como outros. Este lugar da “outridade”, daqueles e daquelas que foram racializados, promove apagamentos históricos para os quais não basta se pôr em oposição, de acordo com Kilomba (2020), pois é preciso tornar-se sujeito, ou seja, aquele/aquela que escreve a sua própria história.

O ato de escrever a própria história, de narrar-se, de reinventar-se, de tornar-se oposição ao projeto colonial, é a luta a contra os silenciamentos históricos. E, como bem aponta bell hooks (2019) sobre os atos de fala, erguer a voz como prática de liberdade, significa, para nós, não um gesto de palavras vazias, mas a expressão da transição da condição de objeto para a de sujeito. Para nós, amazônidas, a luta contra os silenciamentos que nos foram impostos é uma questão fulcral para a defesa dos nossos diferentes modos de ser.

É dentro de limites de falsificação e negação da presença negra e indígena que o pensamento colonial/pedagogia colonial quer circunscrever a escola, resultando em reiterados processos de silenciamento em nome da lógica “universal” eurocentrada e das hierarquias de classe, de gênero, sexuais, linguísticas, geográficas, raciais do sistema mundo heteropatriarcal-capitalista colonial.

No capítulo 3, do livro *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*, de bell hooks que versa justamente sobre - *Abraçar a mudança - O ensino num mundo multicultural*, é perceptível que os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pedem que mudem de paradigma. Realizar mudanças, sair da zona de conforto e entender as questões que são impostas na sociedade atual é importante para o crescimento e amadurecimento intelectual de profissionais da educação e de seu público-alvo. Arelado a essa condição, a gestora Lúcia Cristina Santos, em seu depoimento para o Prêmio Educador Nota 10, relata sobre o que precisou mudar em seu comportamento considerado tradicional e conteudista e quais benefícios conseguiu perpassar a sua equipe de professores e aos alunos envolvidos nesse processo.

Matos (2014, p. 3) afirma que, do ponto de vista pedagógico, a perspectiva intercultural está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade. Além desse reconhecimento, as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social.

2 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA

A EMEF Prof. Waldir Garcia foi a primeira escola de Manaus a se tornar escola de tempo integral e, através de seus projetos inovadores, é

considerada exemplo para muitas instituições de ensino da região norte devido à preocupação em realizar um trabalho de excelência preocupando-se com o processo de formação dos professores que atuam na escola e que juntos à comunidade escolar buscam minimizar os problemas enfrentados principalmente por conta da pandemia da Covid-19 que assolou o país.

Segundo a gestora, Lúcia Cristina, a escola vive de acordo com a concepção da educação integral que é se posicionar e educar na centralidade do processo educativo, respeitando as singularidades, sabendo que cada criança e cada jovem tem seu tempo e seu ritmo de aprender, mas principalmente, respeitando a diversidade e a sustentabilidade.

A escola Waldir Garcia visualiza o estudante como protagonista da sua aprendizagem e os professores como mediadores desse processo. O estudante é responsável pela sua aprendizagem, que é compartilhada com a sua família e todos os atores educacionais. O espaço de ensino vive a educação integral porque respeita o sujeito em todas as suas dimensões – emocional, social, cultural, física e intelectual, vendo-o na sua integralidade. Ou seja, é uma escola que vive a educação integral na prática e se trabalha com a corresponsabilização da educação como um todo.



Foto: Lúcia Cristina Fonte: Arquivo pessoal

Nesse sentido, o sistema de avaliação também é ressignificado, trabalhando com o método de autoavaliação que dialoga com os interesses dos estudantes, com um currículo que atende às competências dos estudantes do século 21. Através dessas ações, é possível ressignificar currículo, formação, os tempos e os espaços, vendo a importância desses territórios, do entorno e como são importantes para a aprendizagem das crianças. Respeita-se os saberes dos territórios, o currículo integrado e integrador, contextualizado com todos.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Considerada uma escola de referência para o Brasil e para o mundo, a escola Waldir Garcia, trabalha, desde 2016, com a gestão colaborativa, estimulando, nessas relações horizontais, uma gestão participativa, de mãos dadas, um ajudando o outro, colaborando para viver a gestão democrática. Nesse processo, é trabalhado autorregulação, autoconhecimento, empatia, protagonismo, colaboração, pratica-se a pedagogia do cuidado: eu cuido de mim, que cuido dos outros e esse cuidado reverbera para o mundo. Vive-se pra cuidar, pra acolher, abraçar. Essa é a gestão da escola Waldir Garcia, uma gestão que vive a democracia.

Nos últimos anos, trabalhou-se intensamente para superar desafios e buscar novas metodologias para alcançar a aprendizagem de todos, e com isso se tornará uma referência na inclusão. Uma escola que promove não apenas um ensino de qualidade, mas um ensino de qualidade profunda, no qual as pessoas se identificam e se veem nesse processo. Esse é o diferencial desta rede de ensino. Uma escola que soube mudar toda sua metodologia, sua gestão, ressignificando e desconstruindo para viver essa gestão democrática e se tornou referência no Brasil, mostrando que é possível uma escola com alta vulnerabilidade social propiciar um ensino de qualidade, e que acredita no poder de transformação da educação.

Existem várias publicações que mostram o trabalho da escola Waldir Garcia: em Bogotá, na Colômbia; um livro que vai ser lançado na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos até o final do ano, em que a escola relata o seu trabalho com outras instituições. No Brasil, participa do programa Escolas 2030 junto com a Ashoka. Integra o conselho consultivo do Centro de Referências em Educação Integral; com a Unesco, estamos na rede de líderes escolares mundiais e, com o Unicef, criou-se a plataforma *Edumigra*, para mostrar a outros professores como conseguimos trabalhar com imigrantes e refugiados que chegam sem dominar o idioma.

Além de todo esse trabalho divulgado, a Escola Municipal Waldir Garcia recebeu em 2017, o reconhecimento de Escola Transformadora, concedida pela organização internacional Ashoka em parceria com o Instituto Alana, organizações que trabalham o incentivo à busca de alternativas para o melhoramento social. Apenas 15 escolas, em todo o país, possuíam essa certificação, sendo a Waldir Garcia a única unidade de ensino do Norte nesta lista. Nas Escolas Transformadoras, crianças e jovens têm acesso a uma educação com sentido, que valoriza o protagonismo, a empatia, a criatividade e o trabalho em equipe como habilidades essenciais para formar sujeitos transformadores.

Em 2017, a escola recebeu o reconhecimento nacional com o projeto “Redes de Aprendizagens: Vivências em Tutoria, desenvolvido em parceria com o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), foi o vencedor na etapa regional Belém, na categoria micro porte, do Prêmio Itaú-Unicef “Educação Integral: parcerias em construção”. O Prêmio Itaú-Unicef é uma iniciativa do Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

No ano de 2020, a gestora Lúcia Cristina ficou entre os 10 finalistas do Prêmio Educador Nota 10. O projeto de Lúcia tem como base a inclusão, princípio norteador de todas as ações de gestão na

unidade municipal de tempo integral, que recebe alunos haitianos, venezuelanos, com deficiência e em situação de risco. A partir de visitas a escolas públicas inovadoras em São Paulo, a diretora conseguiu implementar uma gestão democrática, desburocratizando relações, estabelecendo vínculos, engajando e dialogando com todos os atores da comunidade escolar.

O Prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita que, desde 2014, realiza a premiação em parceria com Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho. O Prêmio reconhece e valoriza professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. Ao longo das 22 edições anteriores, foram premiados 281 educadores, entre professores e gestores escolares, que receberam aproximadamente R\$ 2,85 milhões em prêmios no total. O Prêmio Educador Nota 10 tem o patrocínio da Fundação Lemann, SOMOS Educação e BDO e o apoio de Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, é associado ao Global Teacher Prize, prêmio internacional de educação, realizado pela Fundação Varkey.

Em 2020, a escola também foi contemplada com o Prêmio Nestlé por Crianças Mais Saudáveis. Para oferecer uma boa qualidade de vida aos alunos da escola, o projeto previa a revitalização da horta e do chapéu de palha (espaço para a prática de capoeira, dança e teatro), bem como a reativação de um laboratório de ciências com uma cozinha experimental. A iniciativa buscou proporcionar diversas atividades, como campanhas sobre hábitos saudáveis na rádio escolar, oficinas de culinária, futsal, dança e capoeira, elaboração do cardápio da semana junto aos alunos, piquenique, pesquisas e experimentos no laboratório, entre outras, que estimulem os cinco hábitos saudáveis.

O projeto foi idealizado pela professora Vera Maria Ferreira de Aguiar, intitulado **Horta Escolar semear, cuidar e colher para todos nutrir e envolver e teve apoio dos professores e alunos nesse processo.** O Prêmio Nestlé por Crianças Mais Saudáveis é uma

iniciativa da Fundação Nestlé Brasil, criada com o objetivo de estimular comportamentos saudáveis em alunos das escolas públicas brasileiras.

A Escola Waldir Garcia foi premiada em 2022, com o 6º Prêmio Territórios do Instituto Tomie Otakie. O Prêmio visou reconhecer e promover experiências pedagógicas que fortaleçam o vínculo entre escola, família e território. Nesta edição, buscou iniciativas pedagógicas com base nos seguintes pilares: reconhecimento e articulação dos saberes e culturas locais, exploração e uso de diferentes linguagens, acolhimento-escuta- participação, práticas de equidade, avaliação e currículo e potencial multiplicador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado busca dialogar com o movimento de abertura e mudança que a Escola Municipal Professor Waldir Garcia na presença de diferentes sujeitos, oriundos de múltiplos processos diaspóricos é convocada a realizar cotidianamente evidenciando o papel de uma gestão democrática que, de fato, coaduna com os anseios da comunidade.

Abarcar corpos, narrativas e identidades, numa perspectiva decolonial é produzir conhecimentos e copresenças, o que também faz da escola e de seus currículos praticados um espaço tempo de [re]existências capazes de modificar a realidade de alunos que convivem nas periferias e que sem um olhar diferenciado, teriam muitas dificuldades de adentrar a um espaço escolar sem levar em consideração toda a bagagem cultural vivenciada por cada discente que entra na escola.

A escola Waldir Garcia participa de várias redes nacionais e internacionais porque rompeu barreiras, quebrou muros e extrapolou os limites da escola para criar pontes, solidarizando-se, ensinando e aprendendo nessas diversas redes do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS

- hooks, bell. Abraçar a mudança. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 51-63 (cap. 3).
- hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Cátia Bocaiuva Maringolo (trad.). São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação [recurso eletrônico]: episódios de racismo cotidiano**. Jess Oliveira (trad.). Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, **Revista Abehache**, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.
- OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Prêmio Educador Nota 10. Lúcia Cristina Santos. <https://youtu.be/QYnw0FKuOt4> Acesso em 19 mai. de 2023.
- RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. In: LOPES, Adriana C.; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel N. **Nó em pingo d'água**. Sobrevivência, Cultura e Linguagem. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis (SC): Insular, 2019a. p. 115-132.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31-83.
- SEMED. Secretaria Municipal de Educação. <https://semed.manaus.am.gov.br/comeca-a-segunda-fase-do-projeto-de-lingua-espanhola-na-escola-waldir-garcia/> Acesso em 19 mai. de 2023.

SOBRE OS AUTORES

Ádria dos Santos Gomes

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) pela Universidade Federal de Sergipe na área de Estudos Linguísticos - Linguagem: Identidades e práticas sociais. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Mestre no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFAM) na área de Estudos da Linguagem (2019). Especialista em Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Possui graduação em Letras- Língua e Literatura Portuguesa (2007) e Língua e Literatura Espanhola (2016) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora de Língua Espanhola pela SEMED/Manaus na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) no Programa Ampliando Horizontes (PAH). Participa do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas (UFAM) e do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade - Gelins pela UFS.

Caroline Lima dos Santos

Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe, atuou como bolsista da Iniciação Científica na área de Gêneros Digitais em aulas de Literatura, tal como na área de Leitura Crítica e campos das práticas político-cidadãs e foi voluntária no Programa de Iniciação à Docência, Núcleo de Inglês. Atualmente é professora de Inglês da Educação Básica e mestranda em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Linguagem: Identidade e práticas sociais.

Cristina Simone de Sena Teixeira

Doutoranda em Letras na área dos Estudos Linguísticos - Linha de Pesquisa Linguagem: Identidades e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras - PPGL, Universidade Federal de Sergipe - UFS. Mestre em Dinâmicas Territoriais e Cultura pelo Programa de Pós-graduação stricto sensu ProDiC, Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, onde, em 2021, defendeu dissertação intitulada: Identidade cultural e saberes locais: Um olhar sobre as escolas em comunidades quilombolas de Traipu - Alagoas, vinculada à Linha de Pesquisa Território, Cultura e Saberes Locais; Especialista em Linguagem - UNEAL (2020); Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas - UNEAL (2017); Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2008-2009) pela Faculdade Internacional de Curitiba - Facinter (UNINTER). É Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Traipu - AL desde o ano 2000, atuando no Ensino Fundamental II, na área de Linguagens. Atuou como Coordenadora Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Traipu-AL (2017-2020).

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

É professora associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e atua na graduação, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS), na Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada. É Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com período de Doutorado Sanduíche na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri/ Espanha, sendo bolsista CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Graduada em Letras (Português/ Espanhol) pela

Universidade Federal Fluminense. Atualmente é presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB - (triênio 2023-2025) e foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas - ABH - (biênio 2016-2018). É coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFS). Foi coordenadora adjunta do PPGL/UFS de 2019 a 2023, chefe do Departamento de Letras Estrangeiras de 2019 a 2020 e coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol de 2016 a 2019. Desenvolve pesquisas e orienta dissertações/teses na área de Linguística Aplicada, focando em questões de língua/linguagem, formação de professores, materiais didáticos, currículo, decolonialidade e interculturalidade.

Gláucio de Castro Júnior

Doutor em Linguística, Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP/UnB, Instituto de Letras - IL. Coordenador do Laboratório de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras - Valibras/UNB.

Joaquim Cardoso da Silveira Neto

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Faculdade Ages (2006), Especialização em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, Especialização em Linguística Aplicada e Especialização em Análise de Discurso da Mídia pela Faculdade Iguazu (2023), e Especialização em Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica (2010) e Mestrado em Letras - estudos linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Doutorando em Letras - Linguagem: discurso e práticas sociais. Atualmente, é efetivo da Escola Municipal Professora Idivania de Oliveira Menezes e do Colégio Estadual Nossa Senhora de Fátima. Tem experiência na área de Linguística, atuando, principalmente, nos seguintes temas: análise crítica do discurso/estudos críticos do discurso, mudança social, discurso docente, práticas sociais e discursivas, discurso de ódio e intolerância.

Lorena Lopes de Freitas

Possui graduação em Letras/Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (2006). Pós-graduada em nível de Especialização em Metodologia no Ensino da Língua Espanhola, pela Escola Superior Madre Celeste (2007), pós-graduada em Nível de Especialização em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual, pela Universidade Federal do Pará (2008), Mestre em Educação com Ênfase em Gestão de Entidades Educativas pela Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción - Asunción Paraguay (No Brasil, encontra-se em processo de revalidação). Mestre em Identidades do Programa de Pós Graduação em Cidades, Territórios, Identidades, da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Sergipe. Ministrou a disciplina Língua Espanhola nas Escolas Públicas Municipais do município de Castanhal-PA, entre os anos de 2011 a 2012 e ministrou aula de Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará como professora substituta, entre os anos de 2008 a 2010. Atualmente, é professora de Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. (Professora Efetiva). Ministra aula na área de Linguística, Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Lúcia Cristina Santos

Graduada em Letras- Língua e Literatura Portuguesa (UFAM), Especialista em Gestão Escolar (UFAM), Diretora da Escola de Educação Integral e Transformadora, Escola Municipal Professor Waldir Garcia.

Luciana Correia de Araújo

Mestranda em Letras pelo PPGL da Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Recursos Humanos pela Faculdade São Luis De França (2012) e Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade José Augusto Vieira (2010). Experiência na área de Letras, Servidora da Universidade Federal de Sergipe, atualmente exercendo o cargo de Assistente em Administração no Departamento de Administração Acadêmica (DAA), e Chefe Substituta da Divisão de Controle Acadêmico - DICAC/DAA, conforme Portaria N 1386 de 22 de Outubro de 2019 da PROGEP/UFS.

Maele Gomes de Oliveira

Graduada em Letras- Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pesquisadora na área de tecnologia e educação. Mestranda pela Universidade Federal de Sergipe.

Marcia Regina Curado Pereira Mariano

Bacharel em Linguística e Língua Portuguesa (1997-FFLCH/USP), licenciada em Língua Portuguesa (1999-FFLCH/USP), mestre em Linguística (2002-FFLCH/USP), doutora em Língua Portuguesa (2007-FFLCH/USP) e pós-doutora em Língua Portuguesa (2020 -PUC/SP). Lecionou na FFLCH-USP como professora-assistente do Departamento de Linguística; no curso de Letras da Faculdade Estácio FAAC; no ensino básico do Sesi-SP. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Letras de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde exerce, no momento, o cargo de chefia, além de docente e pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na mesma instituição. É membro dos seguintes grupos de pesquisa: LED - Linguagem, Enunciação e Discurso; GPARA - Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas; ERA - Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos. Integra o GT Argumentação, na ANPOLL. Tem experiência nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa, dedicando-se, em suas pesquisas, aos estudos da Argumentação e da Retórica, sobretudo aos estudos do ethos, em seus múltiplos contextos e manifestações, e aos estudos sobre argumentação e ensino.

Neemias Gomes Santana

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Sergipe, Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP/UnB, Instituto de Letras – IL.

Ricardo Nascimento Abreu

Possui graduação em Letras Português Inglês (2000) e em Direito (2013) pela Universidade Tiradentes, Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2006), Mestrado em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Sergipe (2016), Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2011). Professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de estudos da linguagem, com ênfase em Políticas Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Direitos Linguísticos, História Social da Língua Portuguesa no Brasil e Políticas públicas e seus efeitos sobre as línguas. Foi Chefe do Departamento de Letras Vernáculas (2017-2020). Membro pesquisador dos grupos de pesquisa: GELINS (UFS), Epistemologia e Direito (UFS), Projeto para a História do Português Brasileiro de Sergipe -

PHPB/SE e Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC). Atualmente desempenha a função de Diretor de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju - SEMED - PMA.

Vanderlei José Zacchi

É funcionário público federal. Tem doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP e pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG. É professor do Departamento de Letras Estrangeiras e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Foi pesquisador adjunto do Centre for Globalization and Cultural Studies da Universidade de Manitoba, no Canadá, e coordenador do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL no biênio 2014-2016. Tem livros publicados tais como *A enxada e a caneta* (Humanitas, 2016 como autor), *Letramentos e mídias* (Edufal, 2015 como organizador) e *Quem canta o Estado-nação?*, de Judith Butler e Gayatri Spivak (Editora UnB, 2018 como tradutor).

ARGUMENTAÇÃO APLICADA AOS ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A presente obra é uma coletânea de capítulos que tratam, em sua maioria, da aplicação da teoria da argumentação para análise e reflexão acerca de políticas e direitos linguísticos, entretanto, há outros capítulos que discutem algumas políticas de línguas bem como questões ligadas à decolonialidade, internacionalização e LIBRAS. Por fim, é necessário ressaltar que este livro é uma singela homenagem aos professores doutores Marcia Mariano e Ricardo Abreu, integrantes do PPGL/UFS.

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
9198473-5110
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

