



Working Papers
em Linguística

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA COMUNIDADES
MINORITARIZADAS/MARGINALIZADAS NO BRASIL:
MÚLTIPLOS OLHARES**

2022

v. 23

N. 2

Working Papers em Linguística, v. 23, n. 2, 2022

Centro de Comunicação e Expressão - CCE
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis - SC - Brasil

Editor-chefe

Marco Antonio Martins

Coeditora

Carla Regina Martins Paza

Equipe de revisão

Ana Beatriz Ribeiro

Helena Gouveia

Kamilla Oliveira do Amaral

Suzane Cardoso Gonçalves Madruga

Ana Carolina de Souza Ostetto

Íris Medeiros da Fonseca

Organização

Adja Balbino Amorim Barbieri Durão

Kleber Aparecido da Silva

Design e arquivamento

João Paulo Zarelli Rocha

Conselho Editorial

Adair Bonini, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Adriana Fischer, Centro Universitário de Brusque, Brasil

Aline Cacilda Koteski Emilio, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Ana Cláudia Souza, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

André Berri, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Clarice Nadir von Borstel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Cláudia Regina Brescancini, Pontifícia Universidade Católica – RS, Brasil

Cristiane Lazzarotto-Volcão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cristine Gorski Severo, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edair Maria Gorski, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edwiges Maria Morato, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Fabio Luiz Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Felício Wessling Margotti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Helena Guerra Vicente, Universidade de Brasília, Brasil

Heronides Maurílio de Melo Moura, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Izabel Christine Seara, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Josias Ricardo Hack, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leandra Cristina de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leonor Scliar Cabral, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Lucélio Dantas Aquino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luizete Guimarães Barros, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Magdiel Medeiros Aragão Neto, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Mailce Borges Mota, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Inêz Probst Lucena, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Izabel de Bortoli Hentz, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maria Teresa Santos Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina

Márluce Coan, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Maurício Eugênio Maliska, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

Monica Mano Trindade, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Morgana Fabiola Cambrussi, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

Nara Caetano Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Nelita Bortolotto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Nívea Rohling, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Otávio Goes de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Renato Basso, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Roberta Pires de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Rodrigo Acosta Pereira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ronald Taveira da Cruz, Universidade Federal do Parnaíba Piauí, Brasil

Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Rosely Xavier, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Bueno Borges da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Tarcisio de Arantes Leite, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Vidomar Silva Filho, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Werner Heidermann, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sumário

APRESENTAÇÃO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA COMUNIDADES MINORITARIZADAS/ MARGINALIZADAS NO BRASIL: MÚLTIPLOS OLHARES	4
Kleber Aparecido da Silva, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão	

ARTIGOS

POLÍTICAS E PLANEJAMENTO OFICIAIS DE MANUTENÇÃO DA IDEOLOGIA LINGUÍSTICA COLONIAL DO DÉFICIT	9
Hildomar José de Lima, Tânia Ferreira Rezende	

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: DOCUMENTOS OFICIAIS, MODELOS DE EDUCAÇÃO E MARGINALIDADE	29
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros	

IDEOLOGIAS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM NARRATIVAS DE MULHERES SURDAS E POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM TRANSLÍNGUE	44
Bianca Sena Gomes, Mairla Pereira Pires Costa, Gilmar Jales da Costa	

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE SURDA E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA.....	69
Janiny Pires Bispo	

PLURILINGUISTO E PLURIDISCURSIVIDADE: CAMINHOS DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	82
Vanessa Sagica, Beatriz de Oliveira	

IMAGINÁRIO E POLÍTICA LINGUÍSTICA: SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM DOCUMENTOS OFICIAIS	103
Marisa Zamboni Pierezan, Angela Derlise Stübe	

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA A ESTUDANTES INDÍGENAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL): IGUALDADE, EQUIDADE E COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS	126
Dionei Moreira Gomes	

DÉCADA INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: O LEVANTE E O PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS ..	154
Altaci Corrêa Rubim, Anari Braz Bomfim, Sâmela Ramos da Silva Meirelles	

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
IMPLICAÇÕES E REORIENTAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LA/INGLÊS 178
Luciana Maria da Silva Figueiredo

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL 190
Luciana Kool Modesto-Sarra

RESENHA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE ... 211
Juliana Harumi Chinatti Yamanaka

CAPA POR JOÃO PAULO ZARELLI ROCHA

Hélio Oiticica foi um artista brasileiro e figura chave no desenvolvimento do movimento neo-concreto. Nascido em 1937 no Rio de Janeiro, Oiticica estudou na Escola Nacional de Belas Artes antes de ingressar no movimento neoconcreto, que buscava desafiar as noções tradicionais de forma e espaço na arte. O trabalho de Oiticica é conhecido por suas formas abstratas e geométricas, bem como por seu foco na experiência sensorial e na participação do espectador. Frequentemente utiliza materiais do cotidiano em sua arte, como areia, água e argila, sendo considerado um dos mais importantes artistas brasileiros do século XX.

O trabalho de Oiticica tem sido amplamente influente no campo da dança contemporânea. Seu foco na experiência sensorial e na participação do espectador inspirou muitos dançarinos e coreógrafos contemporâneos como Mariana Muniz e o Coletivo Atravessadas a experimentar novas formas e maneiras de se envolver com seu público. O uso de Oiticica de materiais do cotidiano também influenciou a dança contemporânea, com muitos dançarinos incorporando materiais e objetos não tradicionais em suas performances. Aqui, há referência aos Parangolés, que ocasionaram a expulsão do artista e dos performers em 1965 do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro por racismo.

APRESENTAÇÃO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA COMUNIDADES MINORITARIZADAS/MARGINALIZADAS NO BRASIL: MÚLTIPLOS OLHARES

Kleber Aparecido da Silva | [Lattes](#) | kleberunicamp@yahoo.com.br
Universidade de Brasília | Stanford University

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão | [Lattes](#) | adjabalbino@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

É evidente que um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico é a produção de uma *hierarquia de classes intelectuais* onde as únicas obras consideradas realmente teorias são *altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras*.

(hooks, 1994, p. 89, ênfase adicionada)

O presente dossiê tem por finalidade proporcionar estudos e reflexões críticas sobre políticas linguísticas para comunidades minoritarizadas e/ou marginalizadas no Brasil, especialmente a partir do(s) olhar(es) da Linguística Aplicada Crítica, da Análise do Discurso Crítica e da Sociolinguística Educacional (Silva et. al., 2021; Makoni e Pennycook, 2019; Pennycook, 2006; Bortoni-Ricardo, 2017; Resende e Regis, 2017; Freire, 1997, 1994, 1992, 1987), embora com abertura para outras concepções que se coadunem com tais perspectivas decoloniais. Os 10 (dez) artigos e 1 (uma) resenha que compõem o presente dossiê suscitam reflexões críticas sobre o planejamento, das políticas linguísticas das línguas/comunidades minoritarizadas/marginalizadas no Brasil e, ainda, sobre a identificação de lacunas nos documentos referentes a tais políticas, por testemunharem a realidade sociolinguística e educacional do ensino de línguas, e possibilidades teórico-metodológicas profícuas para a rupturas de concepções cristalizadas no sistema de ensino público.

Os artigos reforçam as constatações de temas direcionados às políticas e planejamento linguístico no formato de parâmetros e proposições de políticas públicas de três comunidades minoritarizadas/marginalizadas, a saber: i) surdos; ii) indígenas; iii) estu-

dantes de línguas adicionais em situação de vulnerabilidade social; iv) estrangeiros em situações de refúgio e/ou em vulnerabilidade social.

O dossiê em foco

Iniciamos este dossiê com o artigo de Hildomar José de Lima, que sob o título de **Políticas e planejamento oficiais de manutenção da ideologia linguística colonial do déficit**, aborda uma ponderação sobre o impacto da aplicação do conceito de ‘interlíngua’, que como se sabe, foi instituído como construto teórico no território das línguas orais, mas que neste trabalho é aplicado com vistas a analisar a prática escrita expressa em português, uma língua oral, por pessoas surdas, usuárias de línguas gestuais-visuais. O autor demonstra que no processo de aquisição/aprendizagem do português escrito por pessoas surdas, a língua emergente, que é denominada por ele como *interportuguês* do(a) surdo(a), costuma ser entendida, à luz do referido construto, como deficitária, uma vez que a aplicação do conceito de ‘interferência’, conceito que, como indicamos, procede do âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas orais, ao ser aplicado para avaliar sistemas linguísticos no eixo da relação libras-português, distancia o sistema interlinguístico do modelo de língua determinado para todos(as), mostrando que a aplicação de tal construto no quadro libras-português pode não ser plenamente eficaz.

Adriana Lúcia de Escobar de Barros, em seu artigo intitulado **Políticas de educação inclusiva para Surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade**, parte da revisão de documentos oficiais, para discorrer sobre modelos existentes de educação para estudantes Surdos, e expor a situação em que eles realmente se encontram, chamando a atenção para a disparidade existente entre o que as leis asseveram sobre seus direitos e a realidade escolar de tais estudantes. Uma das razões para essa disparidade, segundo a argumentação tecida no artigo, está relacionada ao fato de que tanto professores como os demais membros da comunidade escolar normalmente encontram-se despreparados para atuar no processo de ensino para o aprendizado desses estudantes, o que acaba tendo como resultado, segundo o ponto de vista da autora, a exclusão ou marginalidade das práticas sociais. Em síntese, o artigo mostra que o acesso de pessoas com surdez à educação de qualidade ainda é um desafio a ser vencido.

Em **Ideologias sobre educação de surdos e possíveis aproximações com práticas translíngues**, suas autoras, Bianca Sena Gomes, Mairla Pereira Pires Costa e Gilmara Jales da Costa, partem do histórico educacional de pessoas surdas no Brasil, analisando as diretrizes e propostas por políticas educacionais que preconizam que tais pessoas de-

vem ter acesso à educação bilíngue Libras-português, para mostrar, por meio da análise de quatro narrativas produzidas em libras por surdas bilíngues e registrados em vídeo, a importância da convivência em comunidade linguística (em língua de sinais) como fator que favorece a construção da identidade e cultura.

Janiny Pires Bispo e Kleber Aparecido da Silva, no seu artigo que tem por título, **Reflexões sobre a acessibilidade linguística dos surdos no curso de Letras Libras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, analisam, com base em uma abordagem metodológica qualitativa, a questão da acessibilidade linguística no percurso escolar de surdos no ensino superior, problematizando e ressignificando a educação superior para os surdos que fazem parte da mencionada comunidade acadêmica.

Iniciando o bloco de textos que fazem parte das questões relativas às comunidades indígenas, Beatriz de Oliveira e Vanessa Sagica apresentam no artigo intitulado **Plurilinguismo e pluridiscursividade: caminhos decoloniais para a educação escolar indígena**, um estudo que parte de um levantamento documental, no qual se estudam as normas que amparam e legalizam a educação indígena em dois estados do Brasil, o estado de Roraima (Norte do país) e de Santa Catarina (Sul do país). As autoras concluem que o direito a modelos educacionais diferenciados que deveriam privilegiar a preservação das línguas originárias não tem sido suficiente para garantir abordagens didáticas que se coadunem com os direitos das comunidades indígenas. As autoras saem, ainda, em defesa da inclusão do tópico da pluralidade linguística e discursiva dos povos originários nos contextos de ensino.

No artigo cujo título é **Imaginário e política linguística: sentidos sobre o indígena em documentos oficiais**, Angela Derlise Stübe apresenta uma pesquisa desenvolvida com a finalidade de compreender os efeitos dos sentidos produzidos com relação ao sujeito indígena em documentos oficiais, incentivando iniciativas que valorizem o ensino e as próprias línguas indígenas.

Em **Acessibilidade Linguística a estudantes indígenas da rede pública de ensino do Distrito Federal (Brasil): igualdade, equidade e competências interculturais**, Dionei Moreira Gomes trata da necessidade de promover acessibilidade linguística para aproximadamente 500 estudantes indígenas de escolas públicas do DF, que embora não sejam falantes proficientes de português, não só recebem aulas nesse idioma, como toda a sua comunicação com professores, direção e coordenação se realiza nessa língua. O objetivo do artigo é apresentar o contexto de uma pesquisa, a partir da qual se pretende elaborar um material didático a ser elaborado com vistas às necessidades desses estudantes, considerando suas línguas e culturas de origem.

No artigo de Sâmela Ramos da Silva Meirelles, intitulado **Década das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas**, que encerra a segunda parte do presente dossiê, parte-se de uma discussão sobre o cenário sociolinguístico das línguas ancestrais e as ações políticas que povos indígenas, para adentrar no âmbito de projetos que vem sendo direcionados para o fortalecimento, a revitalização e a retomada destas línguas, algo muito relevante se consideramos o adormecimento de tantas línguas ancestrais no Brasil e no mundo. O desenvolvimento de projetos desta natureza, como explica a autora, se mostra central na garantia dos direitos dos povos indígenas e de sua diversidade linguístico-cultural.

O artigo, que abrange a discussão relativa à propostas de educação linguística antirracista, que tem por título **Educação linguística para as relações étnico-raciais na educação básica: implicações e reorientações no ensino-aprendizagem de LA/Inglês**, e que foi escrito por Luciana Maria da Silva Figueiredo, defende, como seu título explicita, a necessidade de uma educação linguística para as relações étnico raciais no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mais especificamente, o de língua inglesa na educação básica. Parte-se do princípio de que língua e linguagem são práticas sociais historicamente situadas, reiterando a necessidade de que, assim sendo, seja um espaço propício para a emancipação individual, a convivência com o outro, assim como para o efetivo exercício da cidadania para a construção da democratização racial.

Entrando na última parte deste dossiê, discutindo questões envolvidas na situação de estrangeiros em situação de acolhimento, Luciana Kool Modesto-Sarra, no artigo intitulado **Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural**, reflete sobre os instrumentos didáticos empregados com migrantes e refugiados no contexto de ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, em uma instituição religiosa. Analisando tais instrumentos, constata-se que o material enfoca a gramática pela gramática e apresenta, como a autora explicita, um olhar estereotipado da mulher. Como resultados adjuntos do trabalho, a autora explica que apesar de o Brasil ter atraído, no começo do século XXI, um grande contingente de migrantes, ele não se mostra adequadamente preparado para receber essa população, entre outros âmbitos, também no que se refere ao ensino de sua língua majoritária.

Para fechar o dossiê, apresenta-se uma resenha elaborada por Juliana Harumi Chinatti Yamanaka sobre o livro organizado por Costa, Santos e Silva, intitulado **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**, que foi publicado pela Editora da ABRALIN em 2021.

O dossiê em síntese

Em síntese, visou-se apresentar e discutir estudos desenvolvidos em/fora de sala de aula com o intuito de fomentar e promover iniciativas para ensino e a valorização de Libras, das línguas indígenas, de línguas estrangeiras/adicionais para brasileiros que receberam um legado histórico de desprestígio social e, ainda, de línguas adicionais a pessoas que estão no Brasil em situações de refúgio num contexto dinâmico e complexo de desafios educacionais, sociais, comportamentais, culturais, que instigam nos pesquisadores da área da linguagem o desejo de se posicionarem em busca de propostas inovadoras tanto do ponto de vista teórico, como metodológico, didático e epistêmico, visando assim a valorização das línguas e culturas destas comunidades minoritizadas/marginalizadas o Brasil.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2017.
- COBUCCI, P.; SILVA, K. A.; DOLZ, J. Apresentação do dossiê Multiletramentos e gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso–LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 65-69, jan./abr. 2022. . Acesso em 18 nov. 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. Trad. Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- PENNYCOOK, A; MAKONI, S. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. New York, NY: Routledge, 2020.
- RESENDE, V. M.; REGIS, J. F.S. (Orgs). *Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- SILVA, K. A.; SILVA, F. C. O.; DIAS, T. R. N.; GUEDES, S. M. R. Dossiê Educação em Direitos Humanos e Diversidades: aspectos da linguagem. *Cadernos Linguagem e Sociedade*. Vol. 22, n. 2, 2021. Acesso em 18/11/2022: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/2197>.



POLÍTICAS E PLANEJAMENTO OFICIAIS DE MANUTENÇÃO DA IDEOLOGIA LINGUÍSTICA COLONIAL DO DÉFICIT

OFFICIAL POLICIES AND PLANNING FOR THE MAINTENANCE
OF THE COLONIAL LINGUISTIC IDEOLOGY OF DEFICIT

Hildomar José de Lima | [Lattes](#) | hildomar_lima@ufg.br
Universidade Federal de Goiás

Tânia Ferreira Rezende | [Lattes](#) | taferrez@ufg.br
Universidade Federal de Goiás

Resumo: O Português Brasileiro é uma construção linguística na/da diversidade na interação, como qualquer língua, exceto aquelas cujos povos ainda se encontram isolados. Apesar disso, os estudos sobre políticas de contato linguístico empregam como ferramenta de análise, principalmente, as interferências entre as línguas, em geral, apontadoras de déficit. Uma dessas ferramentas é a noção ideológica da interlíngua, base do entendimento do que sejam as línguas crioulas, por exemplo. Como um pressuposto, a interlíngua tem sido empregada no ensino de línguas em situação de contato assimétrico entre línguas, desde a colonização do Brasil. Com a presente discussão, propomos uma reflexão crítica sobre os impactos da concepção teórica de interlíngua nas análises linguísticas das práticas escritas expressas em português pelas pessoas surdas na manutenção da ideologia colonial do déficit, por força das políticas e dos planejamentos linguísticos oficiais monolíngues homogeneizadores. No que se refere ao processo de aquisição/aprendizagem do português escrito pela pessoa surda, a língua emergente, denominada neste texto como *interportuguês* do(a) surdo(a), é considerada *deficitária*, uma vez que a interferência da libras no português distancia o sistema interlinguístico emergente do modelo de língua determinado para todos(as). Ideologicamente, a concepção de *interportuguês* sustenta a colonialidade da linguagem por meio da concepção de “erros”, discursivamente suavizada com eufemismos como “omissão”, “inadequação”, “falha”, “desvios”, “trocas” etc., mantida nas práticas de ensino, gerando violências epistêmicas. Da perspectiva da Sociolinguística Decolonial, consideramos urgente a necessidade de problematizar concepções linguísticas que sustentam violências epistêmicas por meio do ensino, especialmente em contextos de línguas e povos historicamente subalternizados.

Palavras-chave: Ideologia linguística colonial do *déficit*; Interlíngua; Interportuguês; Português do(a) surdo(a).

Abstract: Brazilian Portuguese is a linguistic construction in the/of the diversity in interaction, like any language, except those whose peoples are still found in isolation. Despite that, the studies about policies of linguistic contact employ as an analysis tool, principally, the interferences between the languages, in general, deficit pointers. One of those tools is the ideological notion of interlanguage, the basis of the understanding of what are creole languages, for example. As a presupposition, the interlanguage has been employed in the teaching of languages in situation of asymmetric contact between languages, since the colonization of Brazil. With this discussion, we propose a critical reflection on the impacts of the theoretical conception of interlanguage in the linguistic analysis of the expressed written practices in Portuguese by deaf people in the maintenance of the colonial ideology of deficit, by force of the official homogenizing monolingual policies and linguistic planning. In relation to the process of acquisition/learning of written Portuguese by the deaf person, the emerging language, in this text called *interportuguese* of the deaf person, is considered *deficitary*, once the interference of Libras in Portuguese distances the emerging interlinguistic system from the language model determined for everyone. Ideologically, the conception of *interportuguese* sustains the coloniality of language through the conception of “mistakes”, discursively softened with euphemisms like “omission”, “inadequacy”, “failure”, “deviations,” “trades”, etc., maintained in the teaching practices, generating epistemic violences. From the perspective of Decolonial Sociolinguistics, we consider urgent the need to problematize linguistic conceptions that sustain epistemic violences through teaching, especially in contexts of languages and peoples historically subalternized.

Keywords: Colonial linguistic ideology of *deficit*; Interlanguage; Interportuguese; Portuguese of the deaf.

Introdução

O Português Brasileiro é uma construção linguística na/da diversidade na sociointeração, como qualquer língua, exceto as desconhecidas cujos povos ainda se encontram em situação de isolamento físico-social. Apesar disso, os estudos no campo das políticas de contato linguístico ou contato entre línguas empregam como ferramenta de análise, principalmente, a interferência entre as línguas, em geral, apontadoras de déficit. Uma dessas ferramentas é a noção ideológica da interlíngua, embaçadora do entendimento do que seja língua crioula, por exemplo.

Como um pressuposto abstrato, a interlíngua tem sido uma ferramenta ideológica empregada na explicação e no ensino de línguas em situação de contato assimétrico entre

línguas, desde a colonização do Brasil. Na perspectiva descritiva, defende-se que as características da primeira língua (L1) atuam sobre a segunda (L2), resultando na emergência de um terceiro sistema linguístico, um sistema intermediário, uma interlíngua.

Da perspectiva da avaliação social, esse sistema é considerado inferior e carece de ser corrigido, pois mostra as características da L1 interferindo na L2, revelando, por exemplo, as estruturas incompletas do novo sistema. Cabe à escola corrigir as características incompletas na oralidade e na escrita, isto é, transformar o crioulo (ou qualquer interlíngua) na língua base (L1). Tais práticas escolares, a nosso ver, geram violências no ensino que impactam a aprendizagem de línguas, o que entendemos como violência epistêmica.

Da perspectiva da Sociolinguística, com a opção decolonial, consideramos urgente e necessário problematizar concepções linguísticas que sustentam violências epistêmicas, por meio do ensino, especialmente em contextos de línguas e povos historicamente subjugados pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2010). Ademais, entendemos a interlíngua, sistema intermediário ou língua crioula, como uma das ideologias linguísticas coloniais, sustentadas por bases teóricas mantenedoras de políticas e planejamentos oficiais, por sua vez, sustentadoras das ideologias linguísticas coloniais.

Uma maneira diferente de ver e interpretar a interação entre as línguas é proposta por Gabriel Nascimento (2021) como “uma reinvenção dos falares do colonizador em uma unidade linguística ‘nova’”, tal como é o “pretuguês”, em Lélia Gonzalez (1984), o Potyguês, em João Nyn (QUERINO DA SILVA, 2020) e o Surduguês, que defendemos. Sustentamos que essa língua “significa a realidade da pessoa surda [e deve ser vista numa relação] em coexistência com o português de outras comunidades linguísticas subalternizadas como forma de enfrentamento das diversas formas de colonialidade” (LIMA; REZENDE, 2020). Não são línguas intermediárias, nem línguas crioulas nem interlínguas. Assim como sugere Nascimento (2021), são reinvenções decoloniais autênticas e libertadoras.

No que se refere ao processo de aquisição/aprendizagem do português escrito pela pessoa surda, a suposta língua emergente, denominada neste texto como *interportuguês*, é considerada *deficitária*, uma vez que a interferência da libras no português distancia o sistema intermediário emergente do modelo de língua determinado para todos(as). Ideologicamente, a concepção de *interportuguês* sustenta a colonialidade da linguagem, por meio da concepção de “erros”, discursivamente suavizada com eufemismos como “omissão”, “inadequação”, “falha”, “desvios”, “trocas” etc., mantida nas práticas de ensino.

Com a presente discussão, propomos uma reflexão crítica sobre os impactos da

concepção teórica de interlíngua (sistema intermediário) nas análises linguísticas das práticas escritas expressas em português pelas pessoas surdas, como manutenção da ideologia linguística colonial do déficit, por força das políticas e dos planejamentos linguísticos oficiais monolíngues homogeneizadores.

A interlíngua na manutenção da ideologia do déficit

Nas últimas duas décadas, foram realizadas várias pesquisas com foco nas práticas escritas em português pelas pessoas surdas (SILVA, 2018; ALVES, LESSA-DE-OLIVEIRA, 2017; ANDRADE, 2016; SILVA, 2015; FINAU, 2014; MOTA, 2013; PEIXOTO, DIAS, 2012; SALIÉS, 2011; LIMA, 2010; SANTOS, 2009; MESQUITA, 2008; ALMEIDA, 2007; QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SALLES *et al.*, 2004; BROCHADO, 2003, entre outras). Nesses estudos, constata-se a predominância em determinar formas de pensamento e visão histórico-epistêmica do português da pessoa surda com base na concepção de interlíngua, a partir dos postulados de Selinker (1972).

De acordo com o pressuposto teórico de Selinker (1972), a partir do contato entre línguas, emerge um sistema linguístico intermediário, resultante da interferência da primeira língua (L1) sobre a segunda (L2). O sistema linguístico emergente é denominado pelo autor de *interlíngua*, uma estrutura intermediária que se deve, entre outros fatores, à manutenção dos traços fossilizados.

Nas pesquisas sobre as práticas escritas em português por surdos(as), ancoradas na perspectiva teórica da interlíngua, a libras é considerada a L1 da pessoa surda, e o português é concebido como a L2. Esses trabalhos apresentam análises linguísticas que seguem, geralmente, uma orientação contrastiva, mostrando sempre como o sistema da libras interfere no sistema do português, resultando, assim, em um terceiro sistema, a interlíngua, que passamos a denominar de *interportuguês* do(a) surdo(a).

As pesquisas mencionadas nos parágrafos precedentes contribuíram indiscutivelmente para uma nova visão política do papel da língua oral da – e para a – pessoa surda. Por um lado, desvendar a natureza complexa dessa temática tem contribuído para o reconhecimento social da pessoa surda como um sujeito também de oralidade. Por outro lado, a interlíngua parece ser uma verticalização teórica responsável pela construção ideológica da pessoa surda como um sujeito de oralidade incompleta e deficitária, que se manifesta, da mesma forma, incompleta e deficitária, na escrita, no *interportuguês*.

Em outras palavras, cristalizou-se o pressuposto de que a interferência da libras no português escrito pelo(a) surdo(a) faz emergir um sistema linguístico intermediário, que

deve ser “ajustado” para se adequar ao modelo linguístico oral. Infere-se, portanto, pela necessidade de adequação, que esse sistema intermediário é inferior (está incompleto, inacabado) àquele determinado na matriz curricular. Como forma de consertar o *interportuguês* do(a) surdo(a), essa matriz estabelece e impõe à pessoa surda uma lógica de mundo que é “euro-ouvintista” (LIMA; REZENDE, 2018), por meio de práticas linguísticas normalizadoras, com base na língua oral hegemônica.

O pressuposto ideológico colonial de sistema linguístico intermediário, ancorado na concepção de língua “deficitária/incompleta”, sustenta a hegemonia da língua oral oficial do país como a única língua “certa/completa”. Ainda assim, essa é uma forma legítima de reconhecimento da existência de um português do(a) surdo(a): o *interportuguês*. Por isso, esse português do(a) surdo(a), seu *interportuguês*, deve ser considerado, resguardadas as devidas ressalvas ideológicas.

Klein (1998), com o objetivo de superar a “perspectiva do desvio da norma da língua alvo” subjacente à noção de interlíngua, propõe a “perspectiva da variação na aprendizagem”. O fundamento dessa perspectiva é, assim como o pressuposto da interlíngua, também a psicologia da aprendizagem, com o objetivo de entender o funcionamento da capacidade humana da linguagem, uma capacidade específica da espécie. O autor não concebe o ideal da norma padrão, substituindo-a pela norma consenso, a “variedade do ambiente social” do aprendente, que é uma norma ideal, pressupondo-a como estática, única e homogênea.

O avanço da proposta de Klein é percebido na consideração da variação no lugar da imitação ou cópia imperfeita. Entretanto, a noção de variação prevê variantes que partem de determinadas variáveis, quando não de *uma* variável, sob determinado parâmetro, ou “princípios organizacionais” que “determinam a estrutura dos enunciados” e garantem a sistematicidade da língua, evitando o caos, que é o distanciamento da fonte. Ideologicamente, o avanço é considerável em relação à perspectiva da interlíngua, concebida como desvio da língua alvo. Contudo, as ideologias linguísticas coloniais e imperia-listas permanecem.

Frente ao exposto, dado que nosso objetivo é discutir como a perspectiva teórica da interlíngua sustenta a manutenção de ideologias coloniais por meio da linguagem, legitimadas por políticas e planejamentos oficiais monolíngues e homogeneizadores, entendemos que o *interportuguês*, da forma como é visto e analisado pelas pesquisas (sejam as fundamentadas pela teoria de Selinker, sejam as fundamentadas na teoria de Klein), é um campo epistemológico demarcado pelo *déficit*, a deficiência, logo, pela inferiorização.

A pessoa surda é submetida à acusação linguística pelo que *falta* na língua, recaindo sobre ela o peso de uma dupla violência – a ontoepistêmica (a *falta* no corpo se expressa como *falta* na língua). Com base nessa reflexão, questionamos a concepção de “erros” mantida nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

A interlíngua do surdo é um ponto de vista epistemológico que entende as “marcas” da libras como a materialização da *intromissão* desse sistema no português, da mesma forma que o *f* (em América, reconfigurando o sentido de América) e o *d* (em Ladina, reconfigurando o sentido de Latina), no *pretuguês ladinoamefricano* (GONZALEZ, 1984), o *y* (vogal sagrada na língua guarani) e o *silêncio*, no *potyguês* (QUERINO DA SILVA, 2020). Não são sistemas intermediários emergentes, são reconfigurações e reinvenções decoloniais e contracoloniais libertadoras.

A ideologia da interlíngua constrói um sujeito deficitário por meio da linguagem e, por conta disso, essas pessoas estão “consolidad[a]s no imaginário social como portador[as] de humanidade incompleta” (CARNEIRO, 2011, p. 15), uma vez que a sua linguagem é incompleta, porque nela “falta” o que se encontra no português da pessoa “ouvinte ideal”, embora ela coincida com o português de outros(as) vários(as) ouvintes, como as pessoas negras e indígenas.

Ainda que a maioria das pesquisas não mencione explicitamente que as práticas escritas expressas em português por surdos(as) – isto é, a interlíngua do(a) surdo(a) – são caracterizadas pelos “erros”, os eufemismos como, por exemplo, “omissão”, “inadequação”, “falha” (SALLES *et al.*, 2004); “desvios”, “trocas” (SILVA, 2018), entre outros, apontam para o que esse sistema *não tem*, conforme se observa na tabela 1.

Tabela 1: Alguns estudos que concebem o português da pessoa surda pelo viés da interlíngua

AUTOR(A)	SÍNTESE DOS RESULTADOS/PERCEÇÕES
Silva (2018)	“[...] classificamos os tipos de desvios em que há a troca do modo verbal; desvios de ortografia; a troca de uma forma nominal por outra; usos em que o contexto não pede verbo; a troca da locução verbal pelo verbo; a troca semântica; a troca da forma conjugada pela forma nominal; a troca de classe gramatical envolvendo o verbo; a troca da função verbal com a inclusão do índice de indeterminação do sujeito -se e a contração da forma verbal” [...] (p. 6).
Alves e Lessa-de-Oliveira (2017)	“Os resultados parciais deste estudo indicam ocorrência, na interlíngua estudada, de operadores temporais específicos – os itens lexicais passado e futuro , além de advérbios e orações com valor de operadores de tempo. [...]” (p. 271, grifo no original).

Andrade (2016)	“[...] Considerando que o contraste no sistema pronominal nas duas línguas é significativo, concluímos que as inadequações no uso do sistema pronominal na interlíngua dos surdos aprendizes de português L2 indicam que existe interferência da L1” (p. 5).
Silva (2015)	“[...] o parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo, nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo, que [...] são estágios da interlíngua” (p. 90).
Finau (2014)	“[...] indicam a formação da interlíngua no processo de aquisição de segunda língua, bem como a influência do período em que os alunos entraram em contato com a Libras para organização gramatical da língua alvo” (p. 935).
Mota (2013)	“[...] A análise dos dados teve como resultados as seguintes constatações a respeito da interlíngua dos surdos: (i) equilíbrio no uso do quantificador ‘todo’ em relação à forma ‘tudo’ (ambos percebidos como formas); (ii) predomínio da função modificador em relação à função núcleo; (iii) preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado” (p. 8).
Peixoto e Dias (2012)	“[...] como acontece com qualquer outro aprendiz de 2ª língua, vai ocorrer em inevitável condição de diálogo com a L1 que dará suporte cognitivo para essa tarefa e cuja organização linguística se fará presente no reconhecimento, significação e produção da L2, dando origem a uma ‘interlíngua’” (p. 9-10).
Saliés (2011)	A interlíngua, enquanto processo sociocognitivo, é um ponto em comum entre aprendizes de PL2 ouvintes e surdos (p. 15).
Lima (2010)	“[...] foram definidas três interlínguas distintas: básica, intermediária e avançada” (p. 6).
Santos (2009)	Considera que, para a pessoa surda entender o português, essa língua precisa ser simplificada, obedecendo as regras de organização estrutural da libras.
Mesquita (2008)	“A categoria preposicional está representada em libras, e essa representação interfere na aquisição de preposições do português” (p. 6).
Almeida (2007)	“Esses sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição” (p. 33)
Quadros e Schmiedt (2006)	“fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição”, bem como a “indeterminação das intuições (em relação ao que é e ao que não é permitido na gramática da língua alvo)” (p. 33).
Salles et al. (2004)	“[...] uso de frases curtas, omissão de artigos, inadequação lexical, inadequação no uso de preposição [...], falha na colocação do advérbio de negação, na concordância nominal, ‘excesso’ de itens lexicais” etc. (p. 120).
Brochado (2003)	“As observações indicam que suas interações [dos alunos surdos] com textos escritos em português se realizam por meio da língua de sinais, mediando a elaboração do sistema da escrita” (p. 6)

Fonte: Elaboração própria

Ao se mostrarem as supostas *fragilidades* das práticas escritas expressas em português por surdos(as), revela-se o seu *déficit* e justificam-se o “culto de devoção” à gramática

normativa ortodoxa e o “ato de consagração” hegemônica do idioma da Constituição. Essa língua insiste em não reconhecer a diversidade de práticas sociolinguísticas do português, fundamentada por um multilinguismo constituído nas/pelas realidades sociolinguísticas, especialmente dos grupos e povos subalternizados pela colonialidade. Conforme discute Lucchesi (2015, p. 179):

Historicamente, o estabelecimento no Brasil, no século XIX, de uma norma de correção gramatical representou a negação da realidade linguística nacional, tida como impura e corrompida. E, desde então, a contradição entre uma norma padrão lusitanizada e as práticas linguísticas correntes em nossa cultura letrada só tem agravado.

Assim, a estrutura gramatical *deficitária* encontrada na expressão escrita em português pela pessoa surda constrói um pensamento social estruturante de discriminação desse grupo linguístico, fundamentado na visão conservadora, purista e elitista sobre língua. É esse processo de construção ideológica de um sujeito incompleto, por meio da linguagem escrita, que estamos entendendo como ideologia linguística colonial do *déficit*, cuja principal função, a nosso ver, é sustentar outras matrizes linguístico-ideológicas coloniais como, por exemplo, a noção de *língua pura*.

A noção de pureza (e correção), nesse caso, pureza (e correção) linguística, embasada no princípio de que existem línguas (assim como raças, povos etc.) que são sistemas completos e, por isso, melhores, vem sendo, ao longo de muitos anos, a principal responsável pela internalização de um ideal de língua e de falante – um ego eurocêntrico de existência na/pela linguagem do colonizador. Em outras palavras, assim como a noção de pureza, que requer a correção, está atrelada à virtude/pecado, levando ao castigo para expiação, a noção de preconceito linguístico está vinculada à noção de outros preconceitos, tais como o racial, que leva ao racismo e ao racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019), porque corpo, linguagem e território formam uma unidade e são indissociáveis.

Por isso, nesta discussão, consideramos pessoas ouvintes aqueles(as) privilegiados(as), os(as) que não passaram pelo estágio linguístico intermediário ou que superaram a interlíngua e se apropriaram da língua hegemônica. Nascimento (2021) afirma que “[...] o Estado brasileiro não só não reconhece a multiplicidade de línguas faladas no país como oficiais, mas também escolhe uma única variante (a mais aproximada possível dessas populações brancas) [...]”. É óbvio que “essas populações brancas” são também ouvintes (não surdas). Essas são as pessoas proprietárias da língua oficial da nação e que constituem o ouvinte ideal ao qual nos referimos.

Assim, a ideia de transposição de sistemas, defendida em muitos trabalhos que discutem a interlíngua do(a) surdo(a), é ideologicamente sustentada pelo pensamento colonial e é mantenedora da colonialidade da linguagem – e não é um “problema” em todas as línguas, tampouco para quem as fala. Pensemos no fato de que muitas línguas europeias foram influenciadas pelo latim e pelo grego. Essas línguas forneceram ao inglês, por exemplo, “muitas de suas palavras, por meio de empréstimos, diretos ou indiretos [...], transmitiram palavras e esquemas conceituais que podem ser usados para descrever e entender a realidade” (JANSON, 2015, p. 116).

Evidentemente, o inglês passou por mudanças, o que naturalmente ocorre em qualquer língua, fazendo com que muitos puristas lamentem o “estado em que se encontra a língua de Shakespeare”, repetindo, ao longo de vários séculos, “a mesma ladainha: a língua está decaindo e perdendo as virtudes que exibia há algum tempo, em sua época *de ouro*” (LUCCHESI, 2015, p. 15). No entanto, é importante compreender como se nutre o processo de construção da hegemonia ideológica de que o inglês, apesar das mudanças, continua uma língua *completa* e, por isso, eleita uma das línguas da modernidade, ao passo que outras, que compartilham os mesmos aspectos da organização gramatical, são “incompletas”. Enfim, é o *status* da língua e do falante que determina o que é ou não um problema para a língua e seus falantes.

Em inglês, se diz: “*I work, you work, he works, we work, you work, they work*”. Na linguagem popular do Brasil, se diz “eu trabalho, tu trabalha, ele trabalha, nós trabalha, vocês trabalha, eles trabalha”. Nas duas variedades linguísticas, só uma pessoa do discurso recebe marca específica (no inglês é a 3ª pessoa do singular – “*he works*” –, no português popular brasileiro é a 1ª pessoa do singular – “eu trabalho”), ou seja, ambas têm o mesmo nível de complexidade estrutural, mas o inglês é a língua da globalização e da modernidade, ao passo que o português popular do Brasil é língua de gente ignorante, que não sabe votar. (LUCCHESI, 2015, p. 15, grifo no original)

Esse exemplo não deixa dúvidas de que o preconceito fundado na geo e na corpo-política do conhecimento (MIGNOLO, 2009) é a base de sustentação da ideologia linguística colonial do déficit. O inglês é a língua euro/eua-centrada, portanto, a língua de povos desenvolvidos, ao passo que o “português popular do Brasil” é falado por aquele(a) que não evoluiu suficientemente. Na visão de Janson (2015, p. 116), “para o bem ou para o mal, o vocabulário europeu, baseado no latim e no grego, nos forneceu os óculos através dos quais podemos observar e discutir os aspectos da realidade”. Esses óculos formataram tanto a visão de muitos povos que os cegaram.

O português europeu reflete a influência das línguas da ordem e da cultura e, conseqüentemente vem atuando “de forma decisiva na construção de uma cosmovisão estratificada e rigidamente hierarquizada” (LUCCHESI, 2015, p. 18) de muitos povos no Brasil desde o início do século XVI. A história mostra como a transposição de muitos corpos para determinadas línguas jamais será tolerável. Embora os corpos indígenas, primeiro, e os africanos, em seguida, fossem marcados pela língua do colonizador, como um gado é marcado com o ferro esquentado na brasa, esses corpos jamais foram considerados apropriados para a língua da Coroa.

Ao falar da relação entre o(a) negro(a) e a linguagem, Fanon (2008 [1952], p. 34) mostra como essa dialética se aplica ao negro antilhano. O autor parte do pressuposto de que existe um projeto de matriz psíquica que faz o negro antilhano acreditar que “será mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro na medida em que adotar a língua francesa”. No entanto, a língua sustentada pela elite francesa não será tolerável com esses corpos. Da boca de um negro só se ouvirá o “francês africano”, e a fala do negro será sempre corrigida, porque, da perspectiva da geo e da corpo-política do conhecimento (MIGNOLO, 2009), corrigir a fala é corrigir o corpo para negar a existência não autorizada.

O que podemos inferir dessa discussão, articulando com Nascimento (2021), é que o Estado, com suas políticas, ideologias e planejamentos linguísticos e educacionais, legitima como língua padrão a variedade linguística (particular) do corpo padrão, a elite socioeconômica do país. As línguas se impõem aos corpos, mas os corpos nem sempre querem se submeter às línguas. As divergências entre as distintas práticas sociolinguísticas, sobretudo entre a eleita como padrão e as demais, nem sempre ocorrem por desconhecimento, por déficit ou por “erro”. São modos distintos de significar o mundo, com diferentes manifestações de plurais visões de mundo, que podem ser também resistência, resiliência, enfrentamento.

Ao problematizar o *processo de transposição da libras para o português*, nossa intenção principal é chamar a atenção para a noção de interlíngua como manutenção da ideologia colonial do *déficit*. Da perspectiva decolonial, podemos entender esse processo como um novo espaço de diálogo, considerando sobretudo a necessidade de uma política linguística pensada e construída no contexto da e para a diversidade sociolinguística. Nesse espaço, a ideia de transposição da libras para o português sugere uma tensão linguístico-identitária, concernente à relação entre sistemas linguísticos, com “muitas nuances ontoepistemológicas em coexistência, com conflitos, com confrontos, com harmonia, nas travessias cosmológicas, no mundo” (REZENDE, 2019, p. 27).

Com base nessa visão de Rezende (2019), depreendemos que a coexistência entre línguas é um espaço político caracterizado pela “polifonia ontoepistemológica” e, por isso, a coexistência linguística não deve ser reduzida a um arquétipo das relações que sustentam o mito do “todos juntos e felizes para sempre”. Nesse sentido, a noção de *interportuguês* como interlíngua vai na contramão da “polifonia ontoepistemológica”, porque ela impõe à pessoa surda “um desvio existencial” (FANON, 2008, p. 30, p. 39), uma vez que, conforme a visão de Fanon, a pessoa “se identifica através da linguagem”.

A interferência da libras no português, um pressuposto herdado da interlíngua, de Selinker (1972), sugere que existe um comportamento de insubmissão linguística inadmissível por parte da língua de sinais em relação à língua oral oficial do país. Como língua da Constituição, a língua dos valores culturais europeus mantém as ideologias linguísticas coloniais “acima de tudo”, e a língua do colonizador e da colonização “acima de todas”. Em grande parte, isso se deve, conforme discute Rezende (2019, p. 27, grifo no original), ao fato de que, “com muitas partes em luta, em disputa por espaço, constituindo outros espaços, a racionalidade euro-moderna ocidental sempre tentará se impor como a única válida, como *o todo*”.

Esses trocadilhos, que remetem à ideologia política e à moralidade cristã da época da ditadura militar no Brasil, e que foram atualizados discursivamente como *slogan* de campanhas eleitorais recentes, convocam-nos para a necessidade de uma reflexão urgente sobre a manutenção de políticas e de ideologias como matrizes teóricas no campo da linguagem, especialmente no que se refere ao ensino de línguas. Chamamos a atenção, em particular, para as posturas teóricas que, por exemplo, não conseguem abrir mão da concepção de “erros” nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

Essas posturas estabelecem práticas de reflexão linguística que podem ser relacionadas com a doutrina cristã sobre a escravidão, uma vez que elas induzem as pessoas a conceber os “erros” como oportunidades de “acertar” e, conseqüentemente, de aprender. Ao “errar” (os atuais tratados de polidez [normas sociodiscursivas dos bons modos] sugerem os termos “equívocos”, “desvios” etc.) na língua, as pessoas desrespeitam o sistema canônico – a língua – e serão submetidas a punições até aprenderem. O que fica determinado nessa lógica nefasta é que a língua é destinada a um corpo que, no contexto desta discussão, precisa ouvir e falar (no sentido físico dessas palavras). Além de um padrão físico, Nascimento (2019, 2021) chama a atenção para o fato de que esse corpo também tem uma cor predeterminada – *não pode* ser negro(a).

Insistimos em ressaltar que consideramos haver sérios riscos na manutenção da concepção de “erros” (pecado) no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas.

Esses riscos se devem ao fato de que, posta no plano da linguagem, uma visão focada na importância do “erro” como condição para ser melhor (visão judaico-cristã de evolução) passa a determinar uma lógica de pensamento ou, nos termos de Fanon (2008, p. 37), uma “modalidade psíquica” que leva “em consideração apenas a ocorrência de imperfeições”. Isso significa que a noção de “erro” extrapola os limites das estratégias didáticas de ensino e reverbera como mecanismo de controle dos corpos historicamente subalternizados pela linguagem. Nessa concepção, não se ensina língua, ensina-se uma percepção sobre si mesmo(a) em relação à língua e vice-versa, subjetivando sua condição sociolinguística.

Sociolinguística: uma opção decolonial

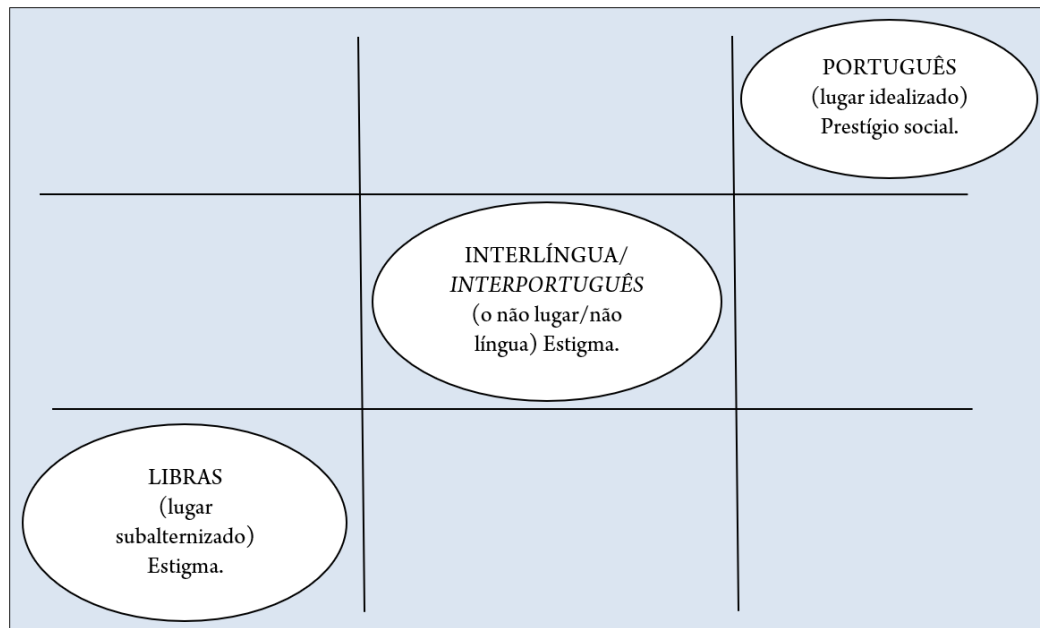
Algumas teorias no campo da linguagem, fundamentadas nas políticas e ideologias coloniais, conforme discutimos na seção anterior, têm investido esforços para fortalecer os discursos da “retórica bem-intencionada” (CARNEIRO, 2011) de que todos os povos são iguais e de que todas as línguas têm o mesmo valor. No entanto, sendo a língua uma ferida colonial (ANZALDÚA, 2012; KILOMBA, 2019), a *dor da língua*¹ ainda é latente em muitos corpos aprisionados no *não lugar* político. Conforme Daniel Munduruku (2017), com a colonização, os europeus impuseram “necessidades que não eram nossas. Vontades que não tínhamos; desejos que não desejávamos; ódios que não sentíamos; bens que não nos pertenciam; pensamentos que não pensávamos”. Impuseram-nos uma língua da qual não precisávamos.

Tudo nos foi imposto com um único propósito: roubar o que era nosso. Ainda hoje sentimos a dor de ver nossas línguas sendo arrancadas de nós. Essa dor está em nós e, para senti-la, basta colocar os pés nos espaços consagrados à elite aristocrática, entre eles as universidades.

Em um contexto marcado pela exclusão histórica de quem não domina a língua “certa”, a da colonização/civilização, a representação esquemática do processo progressivo, que implica uma ascendente escala de evolução, rumo ao português idealizado para “todas” as pessoas (quadro 1) mostra, conforme esta discussão vem sugerindo, que ainda não superamos a ideia de que algumas línguas “são civilizadas e desenvolvidas, ao passo que outras são bárbaras e primitivas” (JANSON, 2015, p. 95).

¹ Utilizamos essa expressão como uma paráfrase conceitual da expressão “a dor da cor”, de Hélio Santos, mencionada por Sueli Carneiro (2011, p. 60). Tal qual a cor, a língua é uma ferida colonial e carrega uma dor histórica.

Quadro 1: Esquema de representação da interlíngua do(a) surdo(a)



Fonte: Adaptado de Lima (2020)

Podemos perceber, pelo quadro 1, que a subalternização da libras é transferida para o português do(a) surdo(a). Assim, a interferência da libras (L1) no português do(a) surdo(a) (L2) não é só linguística, é também social (avaliação/percepção feita da libras e do(a) surdo(a) pela sociedade). Dessa forma, a interlíngua/*interportuguês* aprisiona a pessoa surda em um espaço intermediário entre a libras e o português, isto é, o *não lugar*, que é um lugar não escalável, o lugar político da *não língua*. A interlíngua/*interportuguês*, como o espaço da *não língua*, promove o “desvio existencial” da pessoa surda por meio da linguagem, uma vez que ela não se constitui em espaço político de significação de mundo independente da língua oral hegemônica idealizada. Estar nesse lugar é ter de suportar, mesmo não sendo digno, “o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33), a civilização que oprime e subalterniza, que nega a existência.

Conforme a visão de Quadros e Schmiedt (2006, p. 34), o processo de aprendizagem do português pela pessoa surda é caracterizado pelos “vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”. O quadro 1, visto anteriormente, mostra como se constitui esse suposto processo evolutivo característico da interlíngua do(a) surdo(a). Esse pensamento consiste em um *fazer acreditar* que a escolarização promoverá a evolução linguística do(a) “não nativo”. Conforme aponta Almeida (2007, p. 33),

a aquisição de uma nova língua é realizada por uma sucessão de estágios de aprendizagem em que os aprendizes constroem mentalmente sistemas de regras gramaticais, transitórias, que se desenvolvem gradualmente em direção ao sistema da língua-alvo. Esses sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição.

Ao mesmo tempo em que se reconhecem diferentes interlínguas, acredita-se também que a evolução pode não acontecer. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 33, grifo nosso), as pessoas surdas podem manter-se num estágio de “*fossilização*, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição”, bem como ficar na “*indeterminação das intuições* (em relação ao que é e ao que não é permitido na gramática da língua alvo)”.

Considerando a ideia de que “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva” (FANON, 2008, p. 34), a fossilização da pessoa surda em algum dos estágios de evolução da interlíngua é o seu atestado de *inexistência social*, de um aprisionamento no *não lugar*. A interlíngua opera, portanto, como um sistema linguístico escravista que não permitirá ao(à) falante “não nativo(a)” sair dele. Embora exista a previsão de estágios de evolução da língua fonte até a língua alvo, o(a) falante “não nativo(a)” não evoluirá em plenitude, pois tornar-se “nativo(a)” seria reconhecer a *mutação* da pessoa surda para pôr fim ao sistema (interlíngua/*interportuguês* do(a) surdo(a)).

Essa visão de evolução linguística do sujeito rumo à língua hegemônica contribui para o fortalecimento da colonialidade geo-ontopistêmica em relação ao ensino de português para a pessoa surda. O(A) ouvinte ideal passa a ser uma representação simbólica da “língua certa” e, por isso, o(a) único(a) capaz de ensinar o português “certo” para a pessoa surda, mantendo-a aprisionada em uma organização/significação de mundo referenciado pelo(a) ouvinte ideal. Brito (2020) descreve sua percepção sobre esse aprisionamento na visão de mundo do(a) ouvinte:

Fiz o meu 1º grau (2ª fase) e 2º grau no Colégio Militar e sempre fui única aluna surda da sala. Na 5ª série, ao fazer uma prova escrita de Educação Física, deveria escrever a palavra “**Futebol**”, como resposta, mas não consegui me lembrar desta palavra. Todavia, pús como resposta “**Bola gol**”, e meu professor considerou a minha resposta errada. Apesar de já ter jogado futebol na escola e de ter lido algumas vezes a palavra “**Futebol**” e de a tê-la aprendido junto com minha família, infelizmente eu estava com ela adormecida na mente. Não foi um simples esquecimento, eu nunca a ouvi, tive pouca oportunidade de oralizá-la, de vê-la escrita, e de

usá-la contextualmente, embora eu tenha jogado futebol na escola e de tê-lo assistido diversas vezes na televisão. (BRITO, 2020, p. 10, grifo no original)

“Futebol” e “bola gol” mostram explicitamente o confronto entre dois sistemas de referência/dois mundos (ontologias e cosmologias diferentes) promovido pela imposição do conhecimento de quem pode exercer o poder pela língua considerada “certa”. Ao avaliar como errada a resposta “bola gol”, o professor deixa evidente que na escola não existe espaço para uma cosmo-epistemologia que não seja a de quem ouve e fala (sentido físico). Por isso, a interlíngua do(a) surdo(a) é um sistema escravista, pois, ao exigir uma sintaxe, uma morfologia, uma fonologia, ela aprisiona a pessoa surda a uma cosmo-epistemologia ouvinte ideal.

Nas interações interculturais, sobretudo na escola, o cuidado com o(a) outro(a) exige abertura e o sair para encontrar com o(a) outro(a), pois quando falamos, quando ouvimos ou “quando escrevemos sobre experiências de grupos aos quais não pertencemos, devemos pensar sobre a ética de nossas ações, considerando se nosso trabalho será usado ou não para reforçar e perpetuar a dominação” (HOOKS, 2019, p. 101).

É nesse sentido que entendemos que o pressuposto da interlíngua na determinação do *interportuguês* do(a) surdo(a) vai na contramão da diversidade sociolinguística em relação às diferentes práticas do português, sustentando a “polarização sociolinguística” no Brasil, isto é, a “polarização entre a norma sociolinguística da elite letrada, por um lado, e as normas da população socialmente marginalizada, por outro,” e reflete as “abissais diferenças materiais e culturais que apartam as classes sociais no país” (LUCCHESI, 2015, p. 33-34). Estabelecer e impor um padrão único de língua é uma velha estratégia de apagamento das diferenças sociais que remetem à velha ideologia da unidade linguística: *uma só nação, um só povo, uma só língua*.

Esse padrão sempre refletiu a “elite brasileira senhorial, racista e escravocrata, que deplora o ‘bolsa-esmola’ e tem urticária ao cruzar com operários malcomportados e malvestidos nos saguões dos aeroportos” (LUCCHESI, 2015, p. 22). Nesse sentido, uma educação linguística que procure compreender uma língua que expresse práticas sociolinguísticas vivenciadas por pessoas surdas, que significam um mundo sentido por elas, sempre será uma grande afronta a essa elite. Ter o controle sobre a língua significa controlar o mundo, e é por isso que essa elite ainda controla as universidades e, consequentemente, diversos espaços sociais.

O excerto a seguir, retirado de um texto² produzido em 2017 por um(a) participante surdo(a), denuncia o Enem como uma forma de controle pela linguagem utilizada para deixar as pessoas surdas de fora das oportunidades que poderiam ser alcançadas por meio das universidades.

O Brasil de educação comunidade surda e profissionais interpretes terem incentivo para os surdos evoluím capacidade, acontece exclusão por causa processo seletivo Enem é depende ruim para os surdos, porque alguns não escrevem o português profundo, Q falta de organizar apoiar na sociedade estrutura nas escolas possível o inclusão os alunos como os surdos capacidade melhoras [...]. (Participante X, 2017).

Observe-se que, na perspectiva desse(a) participante, o português é a língua de – e para a – seleção, de permissão para a ocupação política de determinados espaços sociais. O não domínio “profundo” dessa língua representa “mais uma fonte de impedimento do acesso, da permanência e da conquista dos níveis superiores de escolaridade” (CARNEIRO, 2011, p. 108), resultando em exclusão social. Ao assumir o lugar de subalternidade linguística, afirmando que as pessoas surdas “não escrevem o português profundo”, a língua do(a) ouvinte ideal é posta como um fator de perpetuação de poder.

É, exatamente, nesse exercício de poder, subjacente à linguagem, que a pessoa surda é estigmatizada como sujeito de linguagem (português) incompleta e deficitária, enquanto se sustenta em lugar de privilégio social o(a) ouvinte idealizado pelas políticas linguísticas que insistem na existência de uma *língua completa*. Essa relação de oposição entre surdos(as) e ouvinte ideal (a elite branca discursivizada em Nascimento (2021)), construída com base na linguagem na inferioridade linguística do(a) surdo(a), constitui, a nosso ver, a “polarização sociolinguística” entre surdos(as) e ouvinte ideal. De um lado, aqueles(as) que “precisa[m] aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita da Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 43); do outro, aqueles(as) que naturalmente dominam essa língua.

Considerações finais

Estamos há quase meio século da proposta da interlíngua (SELINKER, 1972), sob uma abordagem psicológica, preocupada com o ensino de segunda língua, centrada na apropriação da norma padrão da língua alvo; e há quase um quarto de século da contraposta (KLEIN, 1998), preocupada com o entendimento da capacidade humana

² O texto compõe a materialidade empírica do projeto de pesquisa *Práticas escritas em português por surdos(as)*, coordenado pelo autor.

da linguagem, uma capacidade específica da espécie, centrada no desempenho durante a aprendizagem de uma segunda língua, considerando as variações emergentes da aprendizagem como “normais” ao processo, e não como “imitações” ou “cópias” imperfeitas.

Decorridos esses períodos, a abordagem da interlíngua, conforme a proposta de Selinker (1972), continua sendo um modelo aplicado ao ensino, à aprendizagem e ao entendimento das práticas em português por surdos(as). Nas pesquisas, com tal abordagem, o(a) ouvinte é o(a) autor(a) da escrita ideal, e o português do(a) ouvinte ideal é a língua alvo, uma língua correta e verdadeira, que deve ser alcançada. O português do(a) surdo(a) é a interlíngua, um *interportuguês*, que tanto é descrito como um estágio intermediário da aquisição/aprendizagem do português quanto como um estágio intermediário na estrutura dos enunciados da escrita em português por surdos(as). A expectativa é que o(a) estudante que se encontre nesse estágio, em algum momento alcançará o estágio ideal, em que a sua escrita alcance a norma padrão do português.

O *interportuguês*, a interlíngua do(a) surdo(a), é o português (Língua Alvo e L2) com as interferências da libras (L1). Do ponto de vista da Sociolinguística, essas interferências são também sociais, pois, sendo a libras uma língua socialmente subalternizada, dada a avaliação social do(a) surdo(a), o problema que se impõe não é só o fato de o *interportuguês* ser uma língua intermediária, com interferências da L1, mas o também fato de a L1 ser uma língua subalternizada. Politicamente, a língua alvo é sempre uma língua em posição de poder sobre a L1.

Dessa forma, o pressuposto teórico da interlíngua mantém a pessoa sempre em processo de travessia sociolinguística, no caso desta discussão, a pessoa surda, no lugar político da impossibilidade: a escrita em português pela pessoa surda nunca alcançará a escrita em português de um(uma) ouvinte, até porque a expectativa é de um(uma) ouvinte idealizado(a). Em outras palavras, o(a) ouvinte padrão que se quer alcançar na escrita não é, por exemplo, indígena, quilombola, ribeirinho(a) etc.

Por outra perspectiva, entretanto, o *interportuguês*, para além de um estágio deficitário em direção à língua alvo, considerando a variação como natural no processo de aprendizagem (KLEIN, 1998), é o reconhecimento da existência de um português com a identidade surda marcada na escrita.

Com base nas reflexões desenvolvidas, problematizamos a concepção de “erros”, na perspectiva moderno/colonial, como uma ideologia sustentadora da matriz sociolinguística da colonialidade euro-judaico-cristã patriarcal nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. O “erro”, no processo de apropriação da norma padrão da língua hegemônica, é a justificativa ideológica de manutenção do(a) diferente, o(a) outro(a), preso(a) à

subalternidade, dependente do ensino opressor. Assim, nas aulas de línguas hegemônicas, ensina-se mais a obedecer e a se sentir inferior a uma comunidade de práticas sociolinguísticas do que se ensinam propriamente as práticas sociolinguísticas e sociodiscursivas.

Referências

ALVES, M. M.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. A categoria tempo na interlíngua português-libras. In: Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos, 9, 2017, Vitória da Conquista. *Anais* [...]. Vitória da Conquista, 2017, p. 267-272.

ALMEIDA, J. A. de. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ANDRADE, T. R. *Pronomes pessoais na interlíngua do surdo/a aprendiz de português l2 (escrito)*. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La frontera – the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

BRITO, L. P. F. *“As palavras ficam adormecidas e um dia elas acordam”*: a construção do conhecimento em português pela pessoa surda. 2020. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística das Línguas de Sinais) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

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

JANSON, T. *A história das línguas: uma introdução*. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HOOKS, B. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, W. The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*, December, p. 527-550, 1998.

LIMA, H. J. *Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas*. 2020. 191 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2020.

LIMA, L. R. *As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LIMA, H. J.; REZENDE, T. F. O português do(a) surdo(a) no rizoma das línguas brasileiras. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 01-21, 2020. DOI: 10.5216/rir.v15i4.59400. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/59400>. Acesso em: 7 set. 2021.

LIMA, H. J.; REZENDE, T. F. Euro-ouvintismo e colonialidade epistêmico-linguística. In: Congresso Internacional – Línguas, Culturas e Literaturas em Diálogo: Identidades Silenciadas, 2, 2018, Brasília. *Resumos do II Congresso Internacional – línguas, culturas e literaturas em diálogo: identidades silenciadas*. Brasília: UnB, 2018, p. 3-4.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MESQUITA, A. C. R. *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)*. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 2009 (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), v. 26, n. 7 -8, p. 1-23 (DOI: 10.1177/0263276409349275).

MOTA, R. C. *Estudo dos quantificadores tudo e todo na interlíngua de surdos aprendizes de Português L2*. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MUNDURUKU, D. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. *Povos Indígenas no Brasil*, Instituto Socioambiental, 18 setembro 2017. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 23 ago. 2021.

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

NASCIMENTO, G. Pretoguizar a língua portuguesa: o português dos africanos escravizados e trazidos para o Brasil. *Museu da Língua Portuguesa*, São Paulo, 31 agosto 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/pretoguizar-a-lingua-portuguesa-o-portugues-dos-africanos-escravizados-e-trazidos-para-o-brasil-artigo-de-gabriel-nascimento/>. Acesso em: 22 set. 2021.

PEIXOTO, R. C.; DIAS, A. M. I. O ensino de português para surdos: analisando diretrizes e publicações brasileiras. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. *Políticas de formação inicial e continuada de professores* [recurso eletrônico]. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 2273-2284.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUERINO DA SILVA, J. P. (Juão Nyn). *Tybyra: uma tragédia indígena brasileira*. São Paulo: Selodoburro, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010, p. 73-116.

REZENDE, T. F. Polifonia ontoepistemológica transcultural em gêneros do discurso oral. Artigo inédito que compõe o relatório de pesquisa de pós-doutoramento da autora, 2019.

SALIÉS, T. G. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 14, 2011, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: IX CBLA - ALAB, 2011.

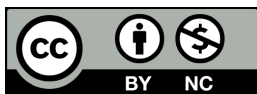
SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica*. v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, G. S. *Produção de textos paralelos em língua portuguesa e uma interlíngua de libras*. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Faculdade de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SILVA, C. M. M. *A interlíngua português-libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de libras aprendizes do português escrito como segunda língua*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, S. G. C. *Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco*. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.



Data de submissão: 18/11/2021

Data de aceite: 28/10/2022

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: DOCUMENTOS OFICIAIS, MODELOS DE EDUCAÇÃO E MARGINALIDADE

INCLUSIVE EDUCATION POLICIES: OFFICIAL DOCUMENTS, EDUCATION
MODELS AND MARGINALITY OF DEAF STUDENTS

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros | [Lattes](#) | mairla.libras@gmail.com

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Resumo: Este artigo tem o propósito de ampliar o olhar sobre as políticas de educação inclusiva para Surdos ao revisitar documentos oficiais, discorrer sobre os modelos existentes de educação para os estudantes Surdos e expor a situação marginal em que eles se encontram. Para tal, recorro às leituras de autores, leis e decretos tais como, Campos (2013), Silva e Favorito (2009), Lacerda (2006), Kumada (2016), a nova Lei 14.191 (BRASIL, 2021), a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL 2005), respectivamente. Embora as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de estudantes Surdos venham assegurando-lhes direitos, percebemos uma disparidade entre os que asseveram as leis e a realidade escolar desses estudantes. Professores e toda a comunidade escolar, em sua maioria, encontram-se despreparados para atuar no processo de ensino que seja adequado para o aprendizado desses estudantes, sentenciando-lhes à exclusão e à marginalidade das práticas sociais. O acesso das Pessoas com Surdez à educação de qualidade ainda é um desafio para a sua comunidade e a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Políticas de educação inclusiva; Documentos oficiais; Modelos de educação para estudantes; Surdos; Marginalidade.

Abstract: This article aims to broaden the view on inclusive education policies for Deaf students, by revisiting official documents, discussing the Education models for Deaf students and exposing the situation of marginality in which they find themselves. I use the readings of authors, laws and decrees such as, Campos (2013), Silva e Favorito (2009), Lacerda (2006), Kumada (2016), the new Law 14.191 (BRASIL, 2021), Law 10.436/02 (BRASIL, 2002), Decree nº 5626/05 (BRASIL 2005) and the National Policy for Special

Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), to theoretically support this research. Although educational policies from the perspective of the inclusive education of Deaf students have ensured their rights, there is a disparity between what the laws assert and the actual school reality of these students. Teachers and the entire school community, generally, are unprepared to act in the teaching process that is adequate for the learning of these students, sentencing them to exclusion and marginality from social practices. The access to quality education of Deaf People is still a challenge for their community and the whole society.

Keywords: Inclusive education policies; Official documents; Education models for Deaf students; Marginality.

Introdução

A educação inclusiva tem, cada vez mais, assumido a centralidade nas discussões acerca da sociedade contemporânea e do “papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 1). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 já reconhecia o movimento mundial pela inclusão em defesa do direito de todos à educação como ação política, cultural, social e pedagógica. Segundo esse documento, a inclusão escolar está fundamentada nos direitos humanos que entendem a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, quando alinhados à ideia de equidade.

No que tange às políticas de educação inclusiva para estudantes Surdos, vale ressaltar que as conquistas alcançadas foram marcadas por lutas, resistências e um imenso orgulho em relação à identidade Surda. Entre as principais conquistas destacam-se os direitos assegurados pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como forma legal de comunicação; a Lei nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que exigiu o cumprimento da educação bilíngue, considerando a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita; a Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras; e a nova Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), sancionada no dia 03 de agosto de 2021.

A mais nova Lei nº 14.191/21 (BRASIL, 2021) insere a educação bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente da educação especial e define educação bilíngue como “aquela em que a língua brasileira de sinais (Libras) é considera-

da primeira língua e o português escrito, como segunda” (BRASIL, 2021, p.1).

Tal medida deverá ser aplicada em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos e pretende beneficiar “estudantes surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas que tenham optado pela modalidade bilíngue” (BRASIL, 2021, p. 1).

Contudo, embora as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de estudantes Surdos venham avançando no sentido de assegurar-lhes os seus direitos, permanece o receio de que os esforços para a democratização do ensino e a universalização do acesso à educação se mostrem ainda insuficientes ao combate da exclusão daqueles considerados fora dos “padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 6).

A discrepância entre o que é determinado por lei e o que efetivamente acontece na prática é uma realidade preocupante. Os estudantes Surdos continuam marginalizados, enfrentando toda a sorte de dificuldades; e os professores, bem como toda a comunidade escolar, em sua maioria, mostram-se despreparados para atuar adequadamente no processo de sua aprendizagem.

Assim, este artigo tem o objetivo de ampliar o olhar sobre as políticas de educação inclusiva para Surdos ao revisar documentos oficiais, discorrer sobre os modelos existentes de educação para os estudantes Surdos e expor a situação marginal em que eles se encontram.

Confrontar as políticas de educação inclusiva para Surdos com o seu cotidiano marginal a partir de uma visão crítica pode contribuir para evidenciar o longo caminho de lutas que ainda precisa ser traçado na direção da efetiva inclusão dos Sujeitos com Surdez.

1 Políticas de Educação Inclusiva para Surdos: um breve histórico dos documentos oficiais

Por muito tempo na história do Brasil, políticas e práticas educacionais legitimaram o privilégio à escolarização de certos grupos sociais em detrimento de outros. A primeira Constituição Nacional promulgada em 1824 assegurava a instrução primária gratuita para todos, mas privava as pessoas consideradas incapacitadas física ou moralmente do acesso à escola.

No Brasil, os primeiros registros de educação sistematizada para pessoas portadoras de necessidades especiais foram marcados pela criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; e o

Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No entanto, apesar de os primeiros atendimentos oficiais às pessoas portadoras de necessidades especiais datarem da época do Império, podemos considerar que a educação especial no Brasil começou a ser legalmente estruturada na segunda metade do século XX. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 passou a garantir aos “excepcionais”, como eram denominados, o direito à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino (BRASIL, 1961)

Dez anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, LDB de 1971, reconheceu a necessidade de tratamento especial para os “alunos com deficiências físicas e mentais”, porém, por falta de um sistema geral de ensino capaz de atender às demandas educacionais específicas, as pessoas com necessidades especiais passaram a ser encaminhadas a classes e escolas especiais, sendo separadas de todos os demais estudantes.

Ainda nos anos 1970, a formação de professores para a educação de Surdos teve início com a chamada habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), ou seja, uma das habilitações específicas para a área da educação especial que passaram a ser oferecidas nos cursos de Pedagogia. Com o intuito de atender melhor o estudante Surdo, considerado deficiente na época, a formação de professores baseava-se no ensino de técnicas de treinamento auditivo e de reabilitação da sua fala. (MUTTÃO; LODI, 2018)

A partir da Constituição Federal de 1988, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assim como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, foram assegurados nos artigos 206 e 208, inciso I.

Na década de 1990, as discussões sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a educação bilíngue para Surdos passaram a ser cada vez mais fomentadas no Brasil por influência de documentos internacionais que reconheciam, desde a década de 1980, a educação bilíngue como um direito das Pessoas Surdas.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, foi fundamental na elaboração das nossas políticas educacionais. Diante desse documento, o Brasil firmou o compromisso com a educação para todos, assumindo a importância de a educação para Surdos ser realizada por meio da língua de sinais, reconhecendo que, diante das necessidades particulares de comunicação dos Surdos e das Pessoas Surdas/Cegas, a educação deles poderia ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, passou a exigir que os sistemas de ensino oferecessem currículos específicos, métodos, recursos, escolas, classes e serviços especializados no sentido de atender às necessidades dos estudantes, segundo suas características, seus anseios, bem como suas condições de vida e de trabalho.

No capítulo V dedicado à educação especial, a Lei nº 9.394/96 reconheceu a importância de haver professores com especialização adequada em nível médio ou superior, capacitados a atender às necessidades dos “alunos com deficiência”, grupo em que os Surdos estavam inseridos nas legislações nacionais até então, embora não houvesse qualquer menção à capacitação desses profissionais.

A LDB nº 9.394/96 também garantiu o atendimento educacional especializado (AEE) desde a educação infantil. O AEE foi criado para oferecer recursos, serviços e orientações que viabilizassem os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares. O AEE previa a importância de haver, na formação inicial e continuada dos seus profissionais, os conhecimentos gerais e específicos, como aqueles relacionados ao ensino da Libras. As escolas deveriam ser equipadas e os profissionais de educação qualificados para atenderem às necessidades específicas dos alunos. O profissional especialista em educação especial trabalharia no contraturno do ensino regular, a fim de assegurar àqueles estudantes o acesso à educação de qualidade. De acordo com a medida, o professor especialista do AEE, em parceria com o professor da sala regular, poderia propor adequações no conteúdo e nas estratégias de ensino e de avaliação. Dessa maneira, os estudantes portadores de necessidades especiais passaram a poder cursar o ensino regular junto às outras crianças e com o direito a um currículo diferenciado de ensino, se necessário (KUMADA, 2016).

A Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000) garantiu o acesso às informações às Pessoas Surdas ou, como mencionadas no documento, “portadoras de deficiência auditiva” e “portadoras de dificuldade de comunicação”, por meio da “linguagem de sinais”, como podemos observar nos artigos 17, 18 e 19.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes,

para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000)

Segundo Costa (2010), essa lei é a primeira a qualificar a “linguagem de sinais” como o meio de comunicação das Pessoas com Surdez. Segundo a autora, esse é o marco de um processo do reconhecimento social do Sujeito Surdo e da Libras, oficialmente.

No ano seguinte, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/2001 previu a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino. Dessa maneira, as escolas deveriam atender a todos alunos, incluindo os portadores de necessidades especiais, assegurando-lhes os recursos e serviços educacionais necessários.

O Parágrafo único do Artigo 3º da Resolução, por exemplo, ditava que os sistemas deviam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilizassem e dessem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172/01, previu ações relacionadas à formação de professores para o atendimento dos estudantes da educação especial a serem realizadas no período de dez anos. Contudo, em 2006, as habilitações específicas vinculadas à Pedagogia foram suprimidas, inviabilizando a habilitação específica de formação especializada, em níveis de graduação e de pós-graduação.

Segundo Muttão e Lodi, (2018), a luta das comunidades Surdas pelos seus direitos desde 1996 levou a novas políticas linguísticas e educacionais (MUTTÃO; LODI, 2018). Assim, no dia 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436/02, oficializando a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de Pessoas Surdas do Brasil.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, parágrafo único)

O art. 4º determinava que a Libras fosse incluída nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, tanto em nível médio quanto em nível superior:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 assegurou a educação bilíngue para as comunidades Surdas, determinando a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, bem como o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua para estudantes Surdos no curso de Pedagogia. O português foi decretado como segunda língua para os estudantes Surdos, o que significou um enorme avanço para a educação dos Sujeitos Surdos.

Esse documento também garantiu a Libras como disciplina no currículo escolar, a formação e a certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras. Além disso, esse decreto de 2005 estabeleceu a definição da Pessoa Surda, a formação dos professores e instrutores de Libras, os exames de proficiência e avaliações, a formação do tradutor e intérprete de Libras e a garantia dos direitos dos Surdos à educação e à saúde.

Segundo o Decreto nº 5.626/05 (2005, art.22):

as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008) garantiu o direito de todos à educação e considerou a educação inclusiva um ato político, social e pedagógico. As questões sobre a educação especial passaram a ser responsabilidades do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

As lutas das entidades e dos movimentos sociais por uma educação de qualidade deram origem ao PNE de 2014, Lei nº 13.005/14, determinando diretrizes, metas e es-

estratégias a serem alcançadas nos dez anos seguintes à data de sua publicação. A Meta 4 ocupou-se do atendimento às pessoas com deficiência. A estratégia 4.7 garantiu ao estudante Surdo uma educação bilíngue, em que Libras fosse a primeira língua e o português, especificamente na modalidade escrita, a segunda.

A estratégia 4.13 da Meta 4 garantiu uma equipe profissional diferenciada para atender a pessoa com deficiência, sobretudo a pessoa com Surdez, ou seja, professores de Libras, professores especializados preferencialmente Surdos e/ou bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras.

A Meta 5 referiu-se à alfabetização e a estratégia 5.7 previu que a alfabetização de Pessoas Surdas acontecesse de forma bilíngue, em um período de tempo que respeitasse as necessidades do Aluno Surdo.

A estratégia 7.8 da Meta 7 abordou o desenvolvimento da qualidade da educação bilíngue para Surdos.

A estratégia 16.3 falou sobre a importância de se disponibilizar materiais produzidos em Libras aos professores da rede pública, no sentido de valorizar e ampliar o conhecimento sobre a Cultura Surda (MUTTÃO; LODI, 2018).

Como afirmam as autoras (2018), o PNE de 2014 assegurou a formação em nível superior a todos os profissionais da educação básica, por meio de cursos de licenciatura na área em que atuam; investimento em formação continuada, respeitando as necessidades, demandas e contextos específicos dos sistemas de ensino; formação, na pós-graduação a 50% dos professores, de acordo com a Meta 16. Contudo, apesar do PNE de 2014 prever, na estratégia 4.16, o incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação envolvidos com o atendimento de alunos com deficiência, mais uma vez, nada foi dito sobre uma formação específica dos professores que lidarão com os estudantes Surdos.

Em 2019, o Decreto nº 9.465 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A nova Secretaria foi composta por três diretorias: a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Recentemente, no dia 03 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191/21, modificando a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº 9.394, de 1996. A mais nova Lei estabelece como educação bilíngue aquela em que a

língua brasileira de sinais (Libras) é considerada primeira língua e o português escrito como segunda. Além disso, define a educação bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente da educação especial (BRASIL, 2021)

O texto prevê atendimento educacional especializado bilíngue para atender às especificidades linguísticas dos estudantes Surdos ao longo da vida, desde o seu nascimento, assegurando-lhes material didático e atendimento por professores bilíngues com formação e especialização apropriadas em nível superior.

A União será responsável por conceder apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes, que serão planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos surdos.

Assim, diante deste breve histórico de políticas inclusivas públicas e educacionais, podemos observar que, embora a educação para os Surdos no Brasil seja antiga, as conquistas mais significativas são recentes e, evidenciando o protagonismo dos Sujeitos Surdos, progrediram na mesma medida em que as lutas e resistências dessa comunidade se intensificaram. O movimento Surdo a favor da educação inclusiva tem sido bem-sucedido, porém podemos perceber, pela repetição das medidas legisladas e não executadas no cotidiano escolar desses estudantes, que as propostas legais de ensino para as Pessoas com Surdez no Brasil ainda não se encontram devidamente consolidadas.

Por mais que as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de estudantes Surdos venham assegurando-lhes mais direitos, como no caso da nova Lei nº 14.191/21, permanece o receio de que a discrepância entre as medidas previstas e o que efetivamente acontecerá nos ambientes escolares continuem mantendo os estudantes Surdos à margem e excluídos do processo de aprendizagem e das práticas sociais. A comunidade Surda tem, portanto, um longo caminho a percorrer para que os estudantes Surdos tenham acesso à educação de qualidade. A luta deve continuar.

2 Modelos de inclusão para estudantes Surdos e sua situação ainda marginal nas escolas

Segundo Silva e Favorito (2009), a educação para as Pessoas Surdas pode ser orientada pelo viés monolíngue ou bilíngue. No primeiro cenário, os estudantes Surdos estudam em escolas regulares, isto é, com alunos ouvintes, sem intérprete de Libras, onde as aulas são ministradas apenas por meio da língua oral, ou em escolas e classes especiais

para Surdos sob o direcionamento oralista. No segundo cenário, as Pessoas Surdas estudam em escolas regulares onde existem classes especiais e professores bilíngues ou em classes regulares com a presença de intérprete de Libras, ou ainda em escolas bilíngues para Pessoas Surdas.

No modelo de inclusão para Surdos em classes regulares sem a presença de intérpretes de Libras, como se pode prever pela definição, os estudantes não contam com o auxílio de um tradutor e intérprete, embora o direito a esse serviço lhes seja assegurado desde o Decreto nº 5.626/05. Os professores ministram as aulas de forma monolíngue, usando apenas a língua portuguesa e obrigando os Surdos a acompanharem os conteúdos curriculares e interagirem com colegas e professores por meio da leitura labial ou da leitura orofacial, conhecida como LOF.

Embora o conceito de leitura orofacial seja mais amplo do que o de leitura labial, na medida em que considera também expressões faciais, movimentos da cabeça e etc. para a interpretação das entonações e sentidos das mensagens oralizadas, ela não garante a inteligibilidade completa do que está sendo dito (SILVA e FAVORITO, 2009).

Fatos como o professor falar virado para o quadro, de costas, de lado ou com a cabeça baixa, e mesmo possuir barba ou bigode, afetam a compreensão das leituras labial e/ou orofacial. As autoras (2009) também dizem que os estudantes Surdos são submetidos a um esforço unilateral, já que, para interagirem e aprenderem, precisam ter um nível de oralização avançado, o que quase nunca acontece. Esse modelo educacional leva ao fracasso escolar, ao isolamento e à baixa autoestima das Pessoas com Surdez, mostrando-se ineficaz na proposta de incluir.

No modelo de inclusão para estudantes Surdos em classes especiais, as turmas são constituídas apenas por Surdos ou outros estudantes portadores de diferentes necessidades especiais. As classes podem ser seriadas, quando respeitam o ano letivo dos estudantes, ou multisseriadas, quando reúnem estudantes com diferentes formas de comunicação, necessidades educativas e níveis de aprendizado, sob a regência de um mesmo professor. Além disso, a orientação monolíngue e oralista em língua portuguesa prevalece, mesmo quando as classes ou escolas especiais são formadas somente por estudantes Surdos. De acordo com Silva e Favorito (2009), esse modelo também se mostra ineficaz na proposta de inclusão, uma vez que segrega os estudantes portadores de diferentes necessidades especiais, contribui para o baixo nível de escolaridade e dificulta o desenvolvimento das suas potencialidades.

O modelo de inclusão para estudantes Surdos em classes regulares com a presença de intérprete de Libras é o mais recorrente quando se pensa em educação inclusiva para

esse público. Entretanto, apesar desse modelo viabilizar o convívio de Surdos e ouvintes em um mesmo espaço, ainda está longe do ideal.

Como mencionam as autoras (2009), o professor, geralmente um ouvinte que desconhece a Libras ou sabe pouco sobre ela, conta com o apoio e mediação de um intérprete. No caso de crianças Surdas oriundas de famílias ouvintes que não sabem se comunicar por meio da Libras, o primeiro contato com esse sistema linguístico deveria acontecer na escola. Nesse contexto, a escola falha na sua tarefa de ensinar a Língua Brasileira de Sinais e, conseqüentemente, os estudantes Surdos ficam privados do acesso à língua de sinais, à língua portuguesa e à aprendizagem como um todo.

Silva e Favorito (2009) pontuam que mesmo estudantes Surdos proficientes em Libras acabam perdendo o fluxo das trocas interlocutivas durante as mediações dos tipos professor-intérprete-estudante Surdo, ou aluno ouvinte-intérprete-estudante Surdo, já que a tomada de turno em uma interação mediada pelo intérprete é diferente daquela na qual as pessoas interagem na mesma língua. Além disso, se o estudante Surdo for o único em uma escola de ouvintes que desconheçam a Libras, haverá a ausência de um referencial Surdo naquele ambiente escolar e as questões identitárias e culturais da comunidade Surda não serão privilegiadas.

No local de fala de pesquisadora e autora surda, Campos (2013) também lança um olhar crítico em relação a esse modelo de inclusão escolar, ao apontar que essas escolas que dizem valorizar a diversidade, na verdade, impõem aos estudantes Surdos uma experiência escolar ouvinte, não reconhecem na prática a surdez como diferença linguística e cultural e acabam contribuindo para a manutenção do conceito de uma cultura universal e homogênea. Nesse pretensso modelo escolar de inclusão, a presença dos estudantes Surdos é estereotipada e tolerada pela escola.

Complementando, Lacerda (2006, p. 176) afirma que a lei obriga as escolas a aceitarem a matrícula dos estudantes Surdos, mas, como na prática da educação inclusiva “os envolvidos em sua implementação são pouco responsáveis”, esse público acaba por não receber a educação de qualidade que lhe é de direito.

Segundo a autora (2006), a escola esquece da questão dos estudantes Surdos, porque isso exigiria contratar profissionais, tais como intérpretes, educadores de Surdo, professor de apoio etc., o que se torna quase inviável no contexto da escola pública brasileira, que, em geral, “não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes” (LACERDA, 2006, p. 176). Soma-se a isso o fato de os professores, sem conhecimento ou preparo, não saberem o que fazer quando os estudan-

tes Surdos não estão acompanhando as atividades escolares. Muitas vezes, os estudantes Surdos são acolhidos por estudantes ouvintes, mas que também não sabem como se relacionar com eles. Mais ainda, para se mostrarem capazes, esses estudantes Surdos fazem de conta que estão aprendendo e suas famílias são impelidas a acreditar nisso, por falta de alternativa e outros recursos.

De acordo com o modelo de inclusão para estudantes Surdos em classes bilíngues em escolas regulares, os alunos surdos e ouvintes estudam na mesma escola, mas há uma ou mais classes exclusivas aos estudantes Surdos, em que, geralmente, trabalham “um professor bilíngue e/ou com intérpretes de Libras e com professor ou instrutor de Libras surdo” (KUMADA, 2016, p. 70).

Caso não haja um número suficiente de estudantes Surdos para formar uma turma para cada ano letivo, a sala deverá ser multisseriada e estudantes com níveis próximos de aprendizado estudam na mesma classe, cujas aulas são ministradas em Libras “e por meio de estratégias e materiais didáticos apropriados às suas especificidades linguísticas e culturais. Nesses cenários, é valorizada a presença dos professores e dos pares surdos para a construção da identidade” (KUMADA, 2016, p. 70).

De acordo com o modelo de inclusão para estudantes Surdos em escolas bilíngues, a abordagem bilíngue deverá seguir as medidas sancionadas na Lei nº 14.191/21, que estabelece como educação bilíngue aquela em que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e o português escrito, a segunda, e define a educação bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente da educação especial.

Kumada (2016, p. 71) esclarece que nesses contextos escolares bilíngues, a presença de professores surdos bilíngues é essencial para que sirvam de “modelos de cultura e identidade” para as crianças Surdas. Os professores ouvintes comunicam-se em Libras, e tanto os materiais didáticos quanto as estratégias de ensino são adequadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Segundo a autora (2016), o modelo de inclusão para estudantes Surdos em escolas bilíngues é a preferência da comunidade surda, pois, enquanto grupo minoritário social e linguístico, a convivência com seus pares e a educação por meio de sua língua natural é o ideal. Entretanto, conforme lembra Kumada (2016, p.71), “nem todos os municípios, sobretudo os menores, têm alunos surdos suficientes para a construção de uma escola bilíngue”.

Dessa maneira, permanece a desconfiança sobre o cumprimento das medidas legais sancionadas, tais como a nova Lei nº 14.191/21. O abismo existente entre a legislação e o

que efetivamente acontece na prática é visível e preocupante. Os estudantes Surdos continuam marginalizados, enfrentando toda a sorte de dificuldades, e os professores, bem como toda a comunidade escolar, em sua maioria, mostram-se despreparados para atuar propriamente no processo de sua aprendizagem.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos considerar que o conceito de educação inclusiva significa mais do que matricular estudantes portadores de necessidades especiais em classes comuns, sem considerar suas necessidades específicas. Ao contrário, é necessário que a escola, o professor, a comunidade escolar e a sociedade como um todo estejam preparados para atender esse público efetivamente.

Observamos que as políticas de educação inclusiva vêm se aprimorando ao longo dos anos, no sentido de oferecer ensino de qualidade a todos e considerar as necessidades específicas de cada aluno. Os movimentos a favor da inclusão escolar têm obtido conquistas importantes no âmbito legal e no reconhecimento da necessidade de mudanças no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino das escolas regulares para torná-las efetivamente inclusivas.

Especificamente sobre as Pessoas com Surdez, observamos que muitas conquistas nas esferas legais, educacionais, linguísticas, identitárias e outras foram alcançadas por meio de movimentos de luta, resistência e orgulho de pertencerem à comunidade Surda. Entretanto, embora as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de estudantes Surdos venham assegurando-lhes direitos, percebe-se uma enorme lacuna entre o que assevera a lei e a realidade escolar desses estudantes.

Professores e toda a comunidade escolar, em sua maioria, encontram-se despreparados para atuar adequadamente no processo de aprendizagem dos estudantes Surdos que, conseqüentemente, permanecem marginalizados, excluídos das práticas sociais. O acesso das Pessoas com Surdez à educação de qualidade ainda é um desafio para a comunidade Surda e para toda sociedade.

Nesse sentido, todos os esforços nos domínios das políticas de educação inclusiva, nos documentos oficiais e nos modelos de educação para estudantes Surdos têm sido insuficientes para a efetiva inclusão desse grupo social, portanto é preciso que se invista em ações que favoreçam as práticas educativas diferenciadas, capazes de atendê-los efetivamente. A comunidade Surda e, tomando aqui a liberdade de acrescentar, o grupo de simpatizantes pela causa Surda, no qual me incluo, precisam estar prontos e vigilantes. A

luta por políticas educacionais inclusivas que gerem ações efetivas e mudanças na prática deve continuar.

Referências

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei 13.005/14, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>. Acesso em 22 outubro de 2019.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 22 outubro de 2019.

BRASIL. Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.

BRASIL. Lei 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Resolução 02/2001/CNE/CEB, de 07 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas Especiais. 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em 20 de agosto de 2021.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 37-61.

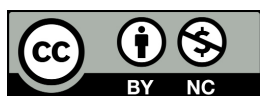
COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. A educação do surdo ontem e hoje, posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; *Libras – língua brasileira de sinais*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 260 p.

LACERDA, C.B.F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBnBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 maio de 2021.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, p. 49-56, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Campinas: Rever, 2009. p. 1-80. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).



Data de submissão: 30/08/2021

Data de aceite: 24/09/2022

IDEOLOGIAS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM NARRATIVAS DE MULHERES SURDAS E POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM TRANSLÍNGUE

IDEOLOGIES ABOUT BILINGUAL EDUCATION IN NARRATIVES OF DEAF WOMEN AND POSSIBLE RELATIONSHIP TO THE TRANSLINGUAL APPROACH

Bianca Sena Gomes¹ | [Lattes](#) | bianca.gomes@ufv.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Mairla Pereira Pires Costa² | [Lattes](#) | mairla.libras@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Gilmara Jales da Costa³ | [Lattes](#) | gilmara.costa@ufrn.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Atualmente, a translanguagem está sendo utilizada como forma de proporcionar um ensino para bilíngues, considerando aspectos holísticos do indivíduo, como o respeito às culturas, às línguas e às sociedades que estão envolvidas nesse processo de ensino e de aprendizagem (GARCÍA, 2009a; GARCÍA, 2009b). Elucubrando o histórico educacional de pessoas surdas no Brasil e as exigências indicadas pelas políticas educacionais para que tais pessoas tenham acesso a uma educação bilíngue Libras-português, este estudo trata da educação de surdos e das ideologias linguísticas em interlocução com o tema da translanguagem. Tomando por base as narrativas de quatro surdas bilíngues, analisa-se possíveis aproximações com as práticas translíngues. As entrevistas foram selecionadas a partir do Projeto *Corpus Libras*, em discursos produzidos em Libras, registrados em vídeos. Como resultados, identificou-se que as narrativas das entrevistadas sobre suas vivências escolares demonstraram concordância com a abordagem translíngue, nas

¹ Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV) pelo Departamento de Letras (DLA), no âmbito de Língua Brasileira de Sinais. Mestra e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

² Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação de Estudos de Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista Capes Excelência. Professora substituta no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Câmpus Palhoça Bilingue. ORCID: 0000-0001-5285-5850.

³ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Curso de Letras Libras. Mestra e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

diferentes experiências de mulheres surdas. Constata-se caminhos distintos para aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de língua(s) e variadas ações pedagógicas por parte dos professores no ensino de surdos. Os discursos evidenciam a importância da convivência em comunidade linguística (em língua de sinais) como fator que favorece a construção da identidade e da cultura surdas, aspectos recorrentemente narrados pelas entrevistadas. A não nomeação de línguas é um ponto que precisa ser melhor discutido, considerando o contexto de surdos bilíngues (Libras e português) bimodais.

Palavras-chave: Educação de surdos; Língua Brasileira de Sinais; Translinguagem; Ideologia linguística.

Abstract: Currently, translanguaging is being used as a way to provide education for bilinguals, taking into account holistic aspects of the individual, such as respect for cultures, languages, and societies that are involved in this teaching and learning process (GARCÍA, 2009a; GARCÍA, 2009b). By researching into the educational background of deaf people in Brazil and the requirements indicated by educational policies in order for such people to have access to a Libras-Portuguese bilingual education, this study deals with deaf education and linguistic ideologies in dialogue with the theme of translanguaging. Based on narratives of four deaf bilinguals, we analyze possible relationship with translanguaging practices. The interviews were selected from the Corpus Libras Project, in speeches produced in Libras, recorded on videos. As a result, we identified that the interviewees' narratives about their school life were in accordance to the translanguaging approach, in the different experiences of deaf women. Different paths were identified for language acquisition and/or language learning (s) as well as different pedagogical actions by teachers in the teaching of the deaf. Such analysis highlights the importance of living in a linguistic community (in sign language) as a factor that favors the construction of deaf identity and culture, which were reoccurring aspects narrated by the interviewees. The non-naming of languages is a matter that needs to be better discussed, considering the context of bimodal bilinguals (Libras and Portuguese).

Keywords: Deaf education; Brazilian Sign Language; Translanguaging; Linguistic ideology.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos atuais, os educadores estão lidando com várias questões de ensino de crianças bilíngues e a proposta do bilinguismo, que tem sido amplamente difundida e que contempla a cultura, a identidade e o respeito linguístico. Esta proposta é considerada a mais utilizada no mundo, já tendo perpassado por diversas fases, como no século XX, nomeada como “bilinguismo aditivo e subtrativo” e no século XXI, “bilinguismo dinâmico” (GARCÍA, 2009; GARCÍA 2011; GARCÍA; LEIVA, 2014; VOGEL; GARCÍA, 2017). Mais recentemente, o conceito de ensino bilíngue passa por resignificação e, a partir de então, vem sendo considerado como translíngua, isto é, uma forma de trabalhar com as línguas que respeita as questões históricas, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos (GARCÍA, 2009a; GARCÍA, 2009b; GARCÍA; LEIVA, 2014; VOGEL; GARCÍA, 2017).

Considerando o cenário da educação para surdos no Brasil, que também se insere no contexto do bilinguismo, pesquisadores buscam discutir metodologias que visem aprofundar discussões sobre o tema e que contribuam para efetivar o processo educativo desse grupo (QUADROS, 2006; BISOL; SEPERB, 2010; CAPOVILLA; TEMOTEO, 2014; BREGONCI, 2018; MATTOS; VIEIRA-MACHADO, 2018; RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, VIEIRA, 2019). Acreditando que seja viável aproximar casos vivenciados por pessoas surdas da educação linguística segundo a abordagem da translíngua, desenvolveu-se uma análise de narrativas sobre experiências escolares de mulheres surdas.

A escolha por narrativas possibilitou problematizar as práticas educacionais relatadas, compreender o processo histórico nos respectivos contextos sociais inseridos em sistemas distintos de educação e, ainda, averiguar as aproximações com as concepções da translíngua. Como ponto de partida para esse estudo, a pergunta norteadora elaborada foi: *a partir das experiências escolares narradas por surdas, tomando por base os discursos e as ideologias que as permeiam, quais as aproximações podem-se inferir da abordagem educacional translíngua?*

Após esta introdução, apresenta-se uma síntese da conjuntura educacional sob o viés histórico, em que se fez necessário apresentar as principais filosofias envolvidas nesse processo, até o modelo atual da filosofia de inclusão de surdos, predominantemente aplicada no Brasil. Juntamente a tais fatores, aponta-se uma tendência do povo surdo em lutar por uma educação bilíngue como proposta que busca priorizar a língua de sinais e discorre-se sobre os aspectos teóricos da educação translíngua e das práticas linguísticas

e educacionais. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico que norteou a análise das narrativas, que são discutidas em interlocução com a educação de surdos. Por fim, destaca-se, nas considerações finais, os principais achados da pesquisa e sugestões para aprofundamentos futuros.

2 TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção discute-se sobre os principais aspectos da abordagem translíngua, pressupostos conceituais e práticas linguísticas; discorre-se também sobre a educação dos surdos, explanando as principais filosofias educacionais, a partir da contextualização histórica. Tais assuntos foram problematizados no contexto das políticas linguísticas, que trazem implicações sobre como a educação de surdos acontece e, neste caso, uma educação bilíngua, que inevitavelmente perpassa o português brasileiro e a Língua Brasileira de Sinais – a Libras.

Considera-se inviável discutir práticas de ensino e uso de língua no contexto educacional sem admitir a importância das políticas linguísticas, que são fatores que impactam na ação docente e na aceitabilidade de línguas faladas por grupos minoritários no país. Assim, entende-se que,

[...] políticas que visam ao reconhecimento dessas línguas, cada uma com suas singularidades, têm inaugurado novas demandas para o campo da linguagem, fundamentalmente para o campo do ensino de línguas, das políticas em torno da educação bilíngua, [...] da formação de novos profissionais qualificados a lidar com essa pluralidade linguística e cultural emergente (SANTOS; VERAS, 2020, p. 333).

Faz-se relevante, também, examinarmos as ideologias e as forças políticas que estão imbricadas nas decisões voltadas para o coletivo surdo, entendendo que ações individuais também interferem no coletivo, visto que ressoam socialmente, principalmente porque aqueles que exercem papel de liderança ou de maior representatividade perante a comunidade linguística têm o poder de influenciar outros e, em algumas situações, de mudar realidades.

Para discutir sobre essas questões, este artigo fundamenta-se no conceito de ideologia linguística de Kroskrity (2004, p. 498 *apud* LOPES, 2008, p. 313), que é compreendida como “crenças, ou sentimentos sobre línguas, conforme são usados nos mundos sociais [dessas línguas]”. Logo, o desenvolvimento da análise e da discussão das narrativas relatadas pelas quatro entrevistadas estão em interface com as ideologias no contexto da

educação de surdos, em que se busca identificar as possíveis relações com a abordagem da translinguagem.

Um breve histórico da educação de surdos e uma contextualização a respeito da educação bilíngue e da translinguagem são apresentados a seguir. Tais tópicos estão situados em um cenário contemporâneo de educação bilíngue, sem ignorar a historicidade na conjuntura brasileira, pontos que são retomados na análise e na discussão dos discursos.

2.1 A educação de surdos contada brevemente

A educação de surdos tem uma trajetória internacional de longa data. Dois marcos históricos no âmbito europeu – o *Congresso de Milão*, que aconteceu em 1880; e o *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e da Assistência de Surdos Mudos*, datado de 1900 – foram políticas linguísticas e educacionais, debatidas há mais de um século, que trouxeram resoluções e que ainda são vistas na atual educação de surdos (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019). Ao fazerem um retrospecto dos congressos sobre o tema, Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019) afirmam que:

[...] a história da educação de surdos **extrapola a polarização oralismo versus língua de sinais**. Essa história [...] lança-nos em contato com um processo em que estão em jogo forças ambivalentes, desejos diversos, realidades em movimento de superação, mas também de sedimentação de práticas, enfim, construção de verdades de um dado tempo que ecoam em novas redes-construções de outras verdades e apontam para a **coexistência de métodos** (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019, p. 9, grifo nosso).

O *Congresso de Milão* trouxe à luz uma política educacional que teve grande repercussão nacional e que, por sua vez, reverberou nos discursos sobre o assunto em questão. Ao examinar outros documentos datados nesse mesmo contexto histórico, Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019, p. 5) identificaram que narrativas hegemônicas ainda ecoam atualmente, o que “impossibilita, muitas vezes, a produção de outras leituras e outras verdades acerca da educação de surdos”. Rever conceitos debatidos nesse âmbito é fundamental para ampliarmos as discussões a esse respeito, (re)ajustando possíveis distorções teóricas e colaborando com o aprofundamento da temática.

Segundo Capovilla e Temoteo (2014, p. 104), “em seus primórdios, a educação de surdos nasceu com monges que combinavam comunicação gestual, sinalização, leitura e escrita alfabéticas, leitura orofacial, e articulação da fala” e vem sendo categorizada em

termos de abordagens, basicamente, de três tipos: i) o *oralismo*, que “prescrevia exercícios de leitura labial e de articulação da fala, com o objetivo primordial de desmutizar os surdos de nascença e integrá-los ao mundo dos ouvintes” (*ibidem*, p. 111); ii) a *comunicação total*, sendo o emprego da oralização e a sinalização simultâneas com o uso de sinais artificiais para codificar a gramática e a morfologia da língua falada-escrita (*ibidem*, p. 109) e iii) o *bilinguismo*, que se caracteriza pela “imersão em uma comunidade linguística sinalizadora desde a mais tenra idade, para que a língua de sinais natural e nativa seja adquirida e desenvolvida como idioma materno” (*ibidem*, p. 111). Visando abranger esses conceitos, os próximos parágrafos trazem como estas abordagens foram implementadas no Brasil.

No tocante à educação de surdos no contexto brasileiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), “criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet” (INES, s. d.)⁴, é uma instituição de referência em educação bilíngue. Em 2011 implementou, na modalidade a distância, o primeiro curso superior em Pedagogia Bilíngue – Licenciatura, ofertando vagas em todo o país. Mattos e Vieira-Machado (2018, p. 31) alertam que, “mesmo com o ensino superior hoje já instituído, ainda precisa-se compreender melhor as condições de possibilidade para efetivação de práticas bilíngues que sustentam [...]” esses cursos.

Ainda no contexto nacional, com o Decreto N° 3.298/1999, a Educação Especial passa a ser definida como “modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 3) e, com isso, diversos outros documentos a esse respeito foram elaborados, a fim de direcionar as ações na esfera da educação de pessoas com deficiência.

Em âmbito nacional, ao longo dos anos a perspectiva inclusiva veio se consolidando como política linguística e educacional, em que se entende que as crianças surdas, em geral, têm a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Portanto, definiu-se serviços para garantir a inclusão do aluno surdo na escola – a saber: intérprete em sala de aula, professor de português como L2 e professor de Libras como L1 no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2005). Apesar disso, essa perspectiva não atinge a maioria dos surdos, que continuam excluídos já que, a escola não tem proporcionado um espaço linguístico e cultural que contemple aspectos históricos, identitários e sociais necessários para proporcionar a inclusão efetiva, como dito na afirmação a seguir:

⁴ Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 28 abr. 2021.

As práticas da política de educação inclusiva asseguraram a matrícula dos surdos em escolas comuns, permitiram o acompanhamento da frequência destes alunos, mas estão bastante longe de uma metodologia que garanta o aprendizado dos surdos de forma a que acessem também outros níveis de ensino (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019, p. 22).

Por outro lado, a proposta do bilinguismo na educação de surdos defende que escolas possuam profissionais bilíngues que compreendam como as complexidades e as individualidades dos alunos devem ser respeitadas, linguisticamente e culturalmente; assim, a educação bilíngue estará formando cidadãos críticos, para que, “a partir de suas ações, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106), ou seja, com o devido conhecimento será capaz de promover ações na comunidade que reverberem em melhorias sociais e na própria educação dos surdos.

O “Movimento pelas Escolas Bilíngues para Surdos” tem pleiteado uma escola em que professores sejam fluentes em língua de sinais, que a língua de instrução seja a Libras, bem como seja a língua prioritária a circular na escola. Bregonci (2018, p. 108) aponta que “esse movimento vem caminhando em uma direção na qual as diferenças linguísticas e culturais têm sido a principal bandeira de luta, apresentando a comunidade surda como um grupo minoritário e cuja peculiaridade demanda um contexto diferenciado de aprendizagem”. Em concordância com essa posição, Yip e García (2018) acreditam que as línguas minoritárias constituintes dos povos bilíngues devem ser ensinadas pela metodologia da translíngua, assunto que será tratado na próxima sessão.

2.2 Educação bilíngue e translíngua: práticas linguísticas e educacionais

Los Ríos e Seltzer (2017) defendem uma visão do bilinguismo já com o direcionamento da translíngua, encarando essa proposta não apenas como dois códigos monolíngues separados, mas uma visão além, priorizando língua e bilinguismo numa forma plural. Nessa perspectiva, Vogel e García (2017) descrevem que pessoas bilíngues não devem ser tratadas como duas monolíngues, e sim como falantes que selecionam o sistema de acordo com a necessidade comunicativa.

Corroborando com essa concepção, Yip e García (2018) argumentam que a translíngua é a valorização das línguas e suas relações com a diversidade linguística. Portanto, não se considera o prestígio de uma língua em específico, mas de todas as formas de língua. Dessa forma, a translíngua tem como proposta “que olhemos os desempenhos linguísticos [...] a partir de sua própria perspectiva interna, do uso da

linguagem [...]” pelos sujeitos (YIP; GARCÍA, 2018, p. 168).

Yip e García (2018), ao observar crianças translíngues, averiguaram que elas utilizam os idiomas de forma completa, sem a necessidade de monitoramento ou de hierarquização de suas práticas de linguagem. Elas simplesmente usam todas as características que possuem à sua disposição e orientam que tal estratégia tem possibilidade de ser utilizada no ensino.

A translinguagem está diretamente relacionada com a educação e com a ressignificação do ensinar e do aprender, envolvendo crianças que possuem contato com diferentes línguas. É necessário considerar no processo de ensino uma prática da “mistura” linguística e relacioná-la com o cotidiano vivenciado por elas. Nesse sentido, um idioma não pode ser fronteira para conseguir a fluência do outro, como ocorre muitas vezes em escolas bilíngues (VOGEL; GARCÍA, 2017; GARCÍA; JOHNSON; SELTZER; VALDÉS, 2017). Nesse sentido, “a pedagogia da translinguagem em instrução e avaliação incentiva os alunos bilíngues a aproveitar todos os recursos de seus repertórios linguísticos [...]” (*ibidem*, p. 14, tradução nossa).

A translinguagem busca, portanto, a não restrição de um idioma ou outro, visando o desenvolvimento do aluno em ambos. Os professores também têm responsabilidades nesse processo, porque podem moldar a maneira de incentivar os alunos a produzirem em ambas as línguas, com a pretensão de deixar os alunos sempre ativos, focando em múltiplas funções da linguagem, considerando aspectos culturais, sociais e políticos.

Como foi visto, existe um destaque da relevância de práticas de linguagem e de alfabetização dessas crianças nas escolas, através das interações sociais entre os estudantes, professores, funcionários e a sociedade. A esse respeito, García, Johnson e Seltzer (2017) descrevem três premissas:

1. As práticas linguísticas e a compreensão cultural dos alunos abrangem aqueles que trazem de casa e comunidades, bem como os da escola. Essas práticas e entendimento coexistem, trabalham juntos e enriquecem cada uma a outra.
2. As famílias e comunidades dos alunos são fontes valiosas de conhecimento e devem estar envolvidas no processo educacional.
3. A sala de aula é um espaço democrático onde professores e alunos juntos criam conhecimento, desafiam hierarquias tradicionais e trabalham em direção a uma sociedade mais justa (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER; VALDÉS, 2017, p. 104, tradução nossa).

A abordagem da translinguagem aplicada à educação de surdos deve envolver uma profunda mudança social no que concerne às ideologias sobre a língua de sinais e as pes-

soas surdas existentes no Brasil. O ensino da Libras, por exemplo, não precisa depender, exclusivamente, da presença de surdos ou acontecer apenas para aqueles que convivem com essas pessoas. Além disto, não ser uma língua ensinada apenas na escola, mas nas diferentes instituições públicas ou privadas.

Nesse sentido, essas alterações na estrutura nacional exigem, dentre outras ações, o incentivo à valorização das línguas de sinais como línguas nacionais, orientações aos familiares de crianças surdas em relação à importância da aquisição de linguagem na mais tenra idade, a formação inicial e continuada de professores, a oferta de cursos de ensino bilíngue (Libras-português) e a difusão de informações que contribuam para a desconstrução de preconceitos que transitam nos discursos. Essas e outras ações políticas podem colaborar para a transformação da realidade social.

2.3 Educação dos surdos no Brasil e o imbricamento ideológico

Os surdos fazem parte de uma minoria linguística do Brasil. Por tal motivo, a educação é pautada por legislações que orientam o ensino para essa comunidade. Nesse contexto, os surdos precisam ser bilíngues no Brasil, podendo desenvolver a língua de sinais, mas tendo a obrigação de aprender o português na modalidade da escrita. Entende-se que a translíngua em muito pode contribuir para a educação de surdos, ou seja, propiciando práticas linguísticas complexas (GARCÍA; WEI, 2014), as quais podem ter contribuições contra as ideologias da linguagem voltadas para o padrão de ensino monolíngue padronizado nas escolas.

Segundo Abdelhay, Makoni e Severo (2020), as ideologias da linguagem possuem relação com estruturas e com funções da linguagem, que são padrões para um determinado povo, sendo implementadas nas práticas institucionais, como: valores, normas e preferências sobre alguma língua; assim, “qualquer escolha institucionalizada de uma variedade linguística como meio oficial de condução da política e da educação formal tem efeitos estratificacional significativos sobre os grupos e indivíduos cujas variedades são sistematicamente excluídas e desvalorizadas” (ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020, p. 2).

A linguagem, no entanto, não pode ser visualizada somente como corpos de signos que podem ser estudados independentemente do povo que a utiliza. O estudo da língua produz construções sociais, pois padrões linguísticos impostos são ideologias que, segundo as autoras, “é um processo político profundo porque cria diferença e hegemonia por meio de mecanismos de normalização e naturalização, incluindo o aparelho educacional” (*ibidem*, p. 2).

O padrão linguístico condiz também com a formação de um estado padrão. Por tal

motivo, é necessário criar políticas linguísticas críticas que contrariem abordagens tradicionais da linguagem, exigindo contemplar a interação e as práticas culturais, considerando os contextos sociais numa perspectiva dinâmica, incluindo as minorias. A política linguística, ao contrário da ideologia, não considera um contexto uniforme e homogêneo, justamente o que propõe a translíngua e algumas vertentes da educação bilíngue para surdos, como é visto a seguir.

Triadó (1999) explica que, para a educação de surdos, são necessárias mudanças nos currículos gerais das escolas regulares que incluem a língua de sinais tanto para os surdos como também para os ouvintes, ou seja, uma alteração no padrão escolar. Na sala de aula com várias línguas, diferentes culturas convergem e acabam se relacionando (GARCÍA; WEI, 2014). Por isso, as políticas linguísticas que valorizam todas as línguas são primordiais. Nesse contexto, Abdelhay *et al.* (2020) apontam que as políticas linguísticas estão associadas ao meio social do indivíduo, e a educação é um local bem explorado por essa área, pela integração social. Logo, a política relaciona-se com o planejamento da língua, considerando que a metodologia varia de acordo com a cultura.

No Brasil, devido a uma maior diversidade cultural e linguística, não seria diferente. A atual educação brasileira ainda é representada pela tradição monolíngue. Em contrapartida, em um sistema de ensino que se baseie na abordagem translíngue e transdisciplinar não se sustentam concepções monolíngues e, portanto, fronteiras linguísticas devem ser derrubadas. Por isso, deve-se priorizar políticas linguísticas em que educação translíngue é uma forma de romper barreiras dos atuais modelos de ensino.

As relações entre as línguas em sala de aula são essenciais para o desenvolvimento do sujeito. Em termos práticos, a instituição voltada para a educação com base em uma proposta multilíngue oportuniza que o sujeito conheça a cultura do outro – interação essencial na formação humana e acadêmica. Nessa perspectiva, Franco (1999) expressa que na escola inclusiva prevalece o colonialismo que não aceita a cultura surda. Esse modelo educacional tem como pressuposto a escola ser um espaço de tolerância entre as distintas condições humanas e, por conseguinte, um espaço em que é dada importância na convivência de alunos ditos “normais” com os “não normais”⁵, porém não é o que, geralmente, acontece com os surdos.

Apesar do pressuposto acima que a perspectiva inclusiva fornece, coloca-se como ponto de reflexão que, uma escola nessas condições tem segregado linguisticamente os surdos e não oportunizado o desenvolvimento de conhecimentos conforme suas necessidades. A esse respeito, um ponto é a construção curricular, que deve considerar a hete-

⁵ O termo ‘normal’ é usado por Franco (1999) e é utilizado no sentido de “alunos sem deficiência”. Ressalta-se que, apesar de considerá-lo pejorativo, optou-se por mantê-lo.

rogeneidade do aluno e apoiar a constituição das diferentes identidades. Por tais motivos, Franco (1999) afirma que os currículos das escolas inclusivas devem ser modificados por terem sido elaborados por ouvintes e para ouvintes. O currículo na escola inclusiva contribuiria com a superioridade dos ouvintes e o fracasso dos surdos. Além disso, inserir a língua de sinais no currículo como uma alteração para contemplar esse público não é suficiente para garantir a educação do sujeito surdo em sua totalidade. Nessa mesma concepção, Vogel e García (2017) apontam que devem ser levados em consideração os currículos escolares, como forma de efetivação de ensino translíngue.

Reitera-se que, apesar de alguns currículos adotarem a língua de sinais na escola, isso não significa que exista uma política de inclusão dos surdos. Esses currículos chegam às mãos de professores que, em geral, educam com a visão da surdez como sendo um “problema”. Raramente o professor adquire a língua de sinais e, muitas vezes, o administrador da escola acredita ser importante o aprendizado de língua de sinais pelos professores. Há pouco investimento em cursos para desenvolverem a língua, pois a visão escolar, nestes casos, não considera os surdos como uma comunidade linguística (KYLE, 1999).

Para que essa mudança ocorra, Hoffmeister (1999) aborda que os novos programas curriculares necessitam viabilizar, com a presença da família, o autoconhecimento da criança surda no sentido cultural e linguístico, com o objetivo de alcançar um avanço na educação ao ponto dessa criança ser bem-sucedida no futuro e uma transformação de sua educação num processo cultural, com a presença familiar, dando informações necessárias para os pais tratarem os surdos como minoria linguística e não como deficientes, percebendo também o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, García e Wei (2014) afirmam que a translíngua é a aplicação de práticas linguísticas que utilizam diferentes recursos que se mobilizaram previamente, independentemente da linguagem, iniciando pelo contexto histórico-social diferente, mas que são experimentados uns contra os outros, a partir das interações entre falantes, sendo que esses recursos, antes de serem interdependentes, se transformam em um novo todo.

Robertson e Ramirez (1999) explicam que as pessoas surdas são consideradas biculturais, pois interagem com a cultura surda e com a cultura majoritária. Como bilíngues e biculturais, têm o direito de frequentar uma educação bilíngue. Se as crianças surdas não tiverem o *input* adequado, automaticamente o desenvolvimento da língua oral-auditiva, segundo o autor, seria lento e frustrante. Nesse aspecto, a translíngua aborda que a educação não se refere apenas a uma alternância entre duas línguas, mas é uma construção que faz o uso das práticas dos falantes no discurso inter-relacionadas, originais e complexas, compondo um repertório de linguagem completo dos falantes em um determinado contexto (GARCÍA; WEI, 2014).

Como visto, o sistema educacional brasileiro necessita de mudanças para melhoria da educação dos surdos. A abordagem translíngue pode contribuir nesse quesito, mas para isso a ideologia de ensino padrão necessita ser alterada, considerando a reavaliação dos currículos, a apreciação dos aspectos históricos sociais e culturais dos sujeitos envolvidos e a revisão das políticas linguísticas e educacionais que se fazem necessárias para efetivá-la.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa fundamenta-se na narrativa autobiográfica, de abordagem qualitativa. Nesse tipo de estudo, a orientação primordial é investigar os sentidos que os indivíduos dão a si e as suas histórias de vida. Neves (1996, p. 1) conceitua pesquisa qualitativa como “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Logo, nossa preocupação está em compreender as concepções de participantes, tomando por base as histórias dos sujeitos.

As entrevistas selecionadas fazem parte do projeto desenvolvido pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)⁶, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, conjuntamente com outras instituições, realizaram um mapeamento da Libras, identificando as situações de usos, buscando registrar essa língua, a fim de constituir um *corpus*. A Linguística de *Corpus* faz uso de métodos de compilação de *corpora* linguísticos, cujo objetivo é a realização dos estudos empíricos sobre a linguagem, como também o detalhamento de padrões da língua em uso, compreendendo a linguagem como um sistema que pode ser descrito probabilisticamente (SARDINHA, 2000).

Segundo Quadros *et al.* (2018, p. 13), “a inclusão das línguas brasileiras como referências culturais [...] fomenta ações de políticas linguísticas no sentido de valorização e promoção das línguas para garantia de direitos linguísticos, especialmente, de grupos linguísticos minoritários”. No *corpus* linguístico supracitado, dentre outras produções registradas, as narrativas abarcam experiências vivenciadas por surdos em relação ao seu processo educacional, mas não apenas sobre esse tema, o que nos possibilitou refletir sobre suas vidas, observando as relações entre a história individual e a história social. A história social é construída pela história dos indivíduos, dessa forma, infere-se que é possível acessar aspectos comuns que caracterizam a historicidade do povo surdo e, embora

⁶ Segundo Quadros *et al.* (2018), o Inventário Nacional da Diversidade Linguística se constitui pela comunidade local de surdos de referência, contando com a participação de dezoito estados brasileiros, em que “todos os participantes consideram este trabalho importante para a preservação de sua língua, registro e história da comunidade surda brasileira” (*ibidem*, p. 33). Registro CAAE: 17028413.0.0000.0121.

considerando as ponderações necessárias, pode-se conhecer elementos desse universo a partir de biografias.

O procedimento utilizado é o estudo de caso, selecionado para investigação das particularidades que envolvem a formação de determinados fenômenos sociais. Para Tomich e Tumolo (2013, p. 62), o estudo de caso é possibilita “obter dados iniciais para que hipóteses mais adequadas possam ser formuladas sobre o objeto de estudo”. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa trata-se de narrativas que descrevem uma situação específica e que, ao serem problematizadas, podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre a educação de surdos.



3.1 Surdas participantes da pesquisa

Todos os participantes do Projeto Corpus Libras que compõem o INDL são surdos bilíngues (Libras-português) e naturais de diferentes regiões do país, que possuem uma trajetória na comunidade surda e participam ativamente nos movimentos políticos em prol dos seus direitos, por isso, são denominados de “surdos referência”.

As participantes da presente pesquisa (Quadro 1) foram selecionadas com base nos seguintes critérios: i) mulheres surdas referência; ii) idade entre 30 e 60 anos e; iii) representantes de diferentes regiões do país. A seguir, descreve-se as participantes selecionadas para esse estudo.

Quadro 1 – Participantes selecionadas

Ana Regina Campelo	Giselle Pedreira de Mello Carvalho
	
Reside no Rio de Janeiro. Professora no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e possui pais ouvintes.	Reside no Pará, é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e possui pais ouvintes.

Sédina Jales Ferreira	Shirley Vilhalva
 A woman with blonde hair and glasses, wearing a black top and blue jeans, sitting in a chair and gesturing with her right hand.	 A woman with grey hair and glasses, wearing a black top and dark pants, sitting in a chair and gesturing with her right hand.
Nasceu no Rio Grande do Norte. Atualmente é professora de Libras e trabalha no Instituto de Educação para surdos (IEEL). Possui pais ouvintes.	Reside no Mato Grosso do Sul. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT) e possui pais ouvintes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para análise, primeiramente traduziu-se os vídeos de Libras para português e selecionou-se os trechos que narram as experiências escolares, principalmente durante a Educação básica. Retomando a pergunta norteadora (*A partir das experiências escolares narradas por surdas, tomando por base os discursos e as ideologias que as permeiam, quais as aproximações podem-se inferir da abordagem educacional translíngua?*), identificou-se as ideologias nesses discursos sobre as vivências escolares das participantes, buscando identificar (possíveis) aproximações com a abordagem da translíngua, sem deixar de levar em consideração os entornos históricos e sociais brasileiros.

4 NARRATIVAS SURDAS SOBRE EDUCAÇÃO E LÍNGUA/LINGUAGEM

Nesta seção, apresenta-se a análise das narrativas com as experiências de vida de quatro surdas a respeito dos processos de aquisição de linguagem, constituição linguística, educação e socialização em família, seja na escola ou em outros espaços de convivência. Elencou-se os excertos das entrevistas em que as participantes sinalizam sobre suas vivências nas diferentes situações e como se dava a comunicação linguística no decorrer de sua escolarização. A seguir, discute-se esses discursos contrapondo com a proposta da abordagem translíngua.

Como visto anteriormente, a abordagem da translinguagem está vinculada ao viés da educação bilíngue. As minorias linguísticas também são consideradas nessa proposta de prática pedagógica, o que inclui as comunidades surdas e as línguas de sinais. O primeiro aspecto identificado nos discursos das participantes é que suas vivências envolvem tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa. Em geral, as participantes relatam que o português era a língua circulante no contexto familiar, com exceção da Shirley que tinha primos surdos com quem cresceu; durante a infância usavam gestos, que são comumente descritos como “sinais caseiros”⁷.

No início das entrevistas, quando as participantes descreveram a aquisição de linguagem (Shirley aos 18 anos, Ana Regina aos 11 anos, Gisele aos 14 anos e Sédina aos 15 anos), as entrevistadas comentaram que, antes da idade informada, Ana, Gisele e Sédina não tinham contato com a língua de sinais, somente com a utilização de gestos e treino de oralidade, que é um processo não natural. Vogel e García (2017) consideram que as ideologias linguísticas estruturalistas dominam os estudos em relação à linguagem. Tais ideologias, além de reforçar o poder das línguas, apontam para o poder que o Estado exerce sobre os sujeitos, formando uma dominância linguística, a qual influencia nas línguas utilizadas nas escolas e, por sua vez, nas práticas educacionais.

Todas as participantes relatam que, quando iniciaram o contato com a língua de sinais e a interação com outros surdos, possibilitou a propulsão para a aprendizagem da Libras, o que, por sua vez, também favoreceu a melhoria no desempenho escolar. Destaca-se o que Shirley relata sobre a escassez de informações durante sua vida, devido à falta da base linguística, pois cresceu em ambientes que só visavam a “cópia” pela oralização, isto é, o treino vocal geralmente assistido por fonoaudiólogo; Ana Regina relata que trocou de escola no Ensino fundamental para ter contato com surdos e também porque os professores conheciam a língua de sinais, assim ela teria um melhor aprendizado; Gisele expressa uma “mudança de mundo” quando iniciou o contato com a Libras; e Sédina deixou de estudar por um tempo devido a não presença da Libras.

Todos esses relatos apontam para a importância do acesso linguístico à língua de sinais e do contato com outras pessoas surdas, para o desenvolvimento holístico do sujeito, pois vai além da aquisição da linguagem, contemplando também a formação social que exige espaços de interação com sujeitos sinalizantes. A Libras só se tornou obrigatória nas escolas brasileiras em 2005, orientação regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Portanto, eram raras as políticas públicas que determinavam a presença da língua

⁷ Os sinais caseiros são usados principalmente no contexto familiar, como recurso comunicativo devido aos pais das crianças surdas não saberem Libras e, em geral, é composto por um vocabulário mais básico.

de sinais nos diversos contextos, em especial pela escassez de políticas linguísticas e pela ideologia monolíngue ser predominante no Brasil. Yip e García (2018) explicam que essa ideologia deve ser combatida e todas as línguas devem ser consideradas.

Nesse sentido, Vogel e García (2017) expressam a necessidade de valorização das línguas em um país, ao descreverem que a translinguagem como abordagem de valorização das línguas minoritárias, cujo processo visa a diminuição de hierarquias linguísticas. Tal soberania do português sobre a Libras é fortemente demonstrada no discurso das participantes, visto que todas foram oralizadas e tiveram contato com a língua de sinais tardiamente. Shirley é uma exceção porque sua mãe sabia língua de sinais, mas, segundo seu relato, não queria que ela aprendesse.

O contato com a língua de sinais na infância e na adolescência, relatado por Ana Regina, Gisele e Sédina, aconteceu na escola e nas comunidades surdas. Um ponto que chama atenção é que todas apontam para a diferença entre sinais e Libras, isto é, entendem que há uma distinção de uma língua propriamente dita, padronizada – neste caso, a Libras – e sinais não convencionados, gestos e que, de acordo com os discursos, parecem não ser considerados elementos linguísticos. Essa concepção demonstra uma ideologia baseada na normalização, na língua como sistema regido pela gramática, logo, o que é produzido para além disso não é considerado “linguístico”.

As surdas narram distintos caminhos de aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de Libras. A esse respeito, se a aquisição de *linguagem* “é um processo que ocorre em nível do subconsciente, funcionando por força de necessidade de comunicação enquanto impulso vital” e a *aprendizagem* é “saber as regras, ter consciência delas, pode falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente” (KRASHEN, 1982)⁸, como delimitou-se que a linguagem/língua foi adquirida e que língua foi aprendida? Como isso acontece? Se a aquisição é saber usar a língua e a aprendizagem é *saber sobre a língua*, parece-nos que, no caso dos surdos, esse processo é muito mais complexo, que nos faz refletir de que forma pode se estabelecer, uma vez que não deveria ser entendido como um processo linear, ordenado.

Sobre as questões acima, Shirley e Ana Regina tiveram contato com a Libras na tenra infância, convivendo com pares surdos, seja no contexto familiar ou escolar; as demais participantes tiveram contato com a Libras na adolescência – Gisele aos 21 anos e Sédina aos 15 anos. Com base nesses dados, levantou-se as seguintes questões para reflexão: é possível definir a *língua* que as participantes adquiriram? É possível apontar qual foi a L1 e a L2? Como ocorreu a aquisição/aprendizagem? Esses questionamentos são relevantes

⁸ Disponível em: <http://doneforyou.com.br/stephen-krashen/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

para entendermos como as experiências escolares contribuem nesse processo e qual a importância das interações que ocorrem nesse espaço, sobretudo, as práticas educacionais para a constituição linguística dessas mulheres surdas e, por extensão, de outros sujeitos surdos.

Outro destaque na fala das participantes são os educadores e o método de ensino. Shirley descreveu que a oralização era uma prática frequente, mas era diferente quando o professor utilizava métodos de ensino que empregassem imagens, pois, aprendia com maior facilidade. Ana Regina comentou que, apesar dos professores não saberem Libras, eles respeitavam a identidade e a cultura surdas, havendo um respeito com a comunidade, e os surdos conseguiam interagir com os ouvintes. Quando mudou de escola no ensino médio, Ana Regina sentiu grande dificuldade, pois as pessoas não conheciam o universo surdo, nem como lidar e tratar um surdo. Assim, para conseguir desenvolver o aprendizado, precisou frequentar classes particulares, algumas com professores da escola anterior, que ela denominou de “escola dos ouvintes”.

Essa mesma expressão foi utilizada por Gisele, ao descrever suas experiências no ensino superior, e ao apontar a distinção entre o curso de Pedagogia – o qual tinha mais ouvintes – e o curso de Licenciatura em Letras Libras – onde os professores eram fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos –, afirmando que houve melhor aprendizagem e interações. Sédina também explana sobre a distinção que havia com relação a materiais específicos quando cursou Letras Libras, e que a presença de professores surdos que sabiam a Libras facilitou seu aprendizado, sendo distinta do ensino anterior, em que os professores desconheciam esses aspectos. A esse respeito, Vogel e García (2017) discorrem que na translinguagem é necessário que os educadores tenham uma visão crítica sobre a língua padrão na educação, assim,

até que todos os educadores de línguas desenvolvam uma postura crítica sobre as línguas padronizadas nomeadas, o bilinguismo para todos continuará a nos iludir, independentemente de a instrução ter como alvo aqueles que falam com práticas de linguagem minorizadas ou padrão (VOGEL; GARCÍA, 2017, p. 7).

Ao não levarem em consideração a surdez das alunas, os professores não somente relegam a necessidade de uma pedagogia visual, as quais são essenciais para os aprendizes surdos, mas também perpetuam uma cultura escolar excludente, e isso reverbera na dificuldade narrada pelas entrevistas. Os discursos nos informam que, em geral, nas escolas e nas universidades em que as surdas estudaram, elas foram ignoradas pelos professores, os

quais muitas vezes priorizavam o uso do português, não somente como língua de instrução, mas pela utilização de materiais que não contemplassem a Libras, portanto, que não promoviam um ensino bilíngue.

Em suas experiências educacionais, todas as participantes indicam que coexistiam as duas línguas no ambiente escolar, o que acontecia principalmente na interação entre colegas surdos. Ana Regina comenta que na escola havia “[...] muitos surdos, porém eles utilizavam sinais próprios, não a Libras de fato, para a comunicação”. Nas apresentações de trabalho, por exemplo, Shirley e Ana Regina relataram que os professores não as obrigavam a oralizar e usavam recursos visuais nas aulas, como ilustrações para explicar o conteúdo.

As entrevistadas descrevem diferentes estratégias e recursos que seus professores utilizavam em sala de aula e como se dava a comunicação com eles. Gisele e Sédina tiveram contato com a língua de sinais apenas na adolescência, e nas escolas que frequentaram havia outros surdos, o que favoreceu a interação em Libras. As duas comentaram que se comunicavam com gestos e sinais não convencionados pela Libras que, de acordo com elas, não correspondia ao padrão gramatical. A utilização da oralização muitas vezes era necessária para que pudessem se expressar, o que era desgastante para elas.

A figura do intérprete educacional foi relatada por Gisele e Sédina nas experiências mais recentes, visto que nas décadas de 1970 e 1980 não havia legislação que orientasse a contratação desse profissional e as políticas educacionais não traziam informações sobre a escolarização de surdos, nem indicações sobre formação de professores ou de tradutores/intérpretes. No caso de Shirley, por exemplo, ela relata que sua irmã ouvinte a auxiliava durante as aulas. Elas sentavam uma ao lado da outra, a irmã falava e gesticulava as explicações da professora, enquanto outro colega anotava o conteúdo. Assim, seu aprendizado era principalmente pelo método da repetição.

A translíngua busca promover mudanças entre alunos, professores e currículos, através de uma coaprendizagem e práticas linguísticas igualmente valorizadas. García, Johnson, Seltzer e Valdés (2017) descrevem que existem quatro estratégias relacionadas à translíngua na educação: a *primeira* seria em relação ao apoio dos alunos pelos professores, visando à compreensão de textos complexos; a *segunda* é o desenvolvimento de práticas linguísticas de contextos acadêmicos com alunos; a *terceira* é a expansão do uso das duas línguas; e a *quarta* é o apoio às identidades bilíngues destes, juntamente com o seu desenvolvimento socioemocional. Com base nessas afirmações, percebe-se que, apesar de haver a colaboração de outros alunos, isso ocorria pela falta de preparo dos profes-

sores para se comunicarem na língua de sinais e um descaso do Estado em não oferecer condições para que essa aluna aprendesse adequadamente.

Claramente as práticas em sala de aula, considerando ambas as línguas, não foram priorizadas nas vidas das participantes, sendo que suas práticas linguísticas, muitas vezes eram inibidas. Isso ocorreu com constância durante suas trajetórias. Gisele relata que, quando era jovem, utilizava mais a oralização como método de comunicação. Após adquirir a língua de sinais, sua interpretação textual ficou melhor, ao comparar com situações em que se comunicava com ouvintes, e explica que, quando eles sinalizavam, ela tinha uma melhor compreensão por conta do uso da língua de sinais. Ana Regina declarou que frequentava uma escola quando era pequena, somente para se comunicar com os surdos usando gestos, mesmo não estudando lá. Gisele e Sédina utilizavam gestos com outros surdos, ou seja, todas utilizavam estratégias de comunicação pelo aspecto visual-espacial, mesmo que essa não fosse considerada efetivamente a língua de sinais.

Isso demonstra a necessidade de haver um repertório comunicativo entre elas, com a estrutura visual-espacial, devido ao fato de serem surdas. Comungando com tal necessidade, segundo Vogel e García (2017), a translanguagem possui três premissas principais: (a) entende-se que os indivíduos selecionam repertórios linguísticos em função da comunicação e, no uso dos idiomas, não os fazem como línguas separadas, ignorando a interdependência entre eles, na forma de um sistema semiótico; (b) compreende-se que as perspectivas bilíngue e multilíngue privilegiam as próprias práticas linguísticas de forma dinâmica e acima das línguas dominantes das nações e estados; e (c) pressupõe-se a existência e os efeitos das ideologias da linguagem estruturalistas nos sujeitos que impactam diretamente, nas minorias linguísticas, cujas práticas foram tradicionalmente minorizadas e não padronizadas e, conseqüentemente, prejudicadas.

Vislumbrando um sistema de equidade linguística, assim como defendido pela abordagem da translanguagem, é necessário oferecer, prioritariamente, o acesso à língua de sinais às crianças surdas. Isso deve-se porque, em distinção a outras situações de aprendizagem de línguas adicionais, como a educação para imigrantes ou para indígenas, os surdos raramente conseguem adquirir uma língua vocal-auditiva de forma natural. Devido ao fato de não terem *inputs* nessa modalidade de língua e precisarem, muitas vezes, de treinamento fonoaudiológico para conseguir usar a língua na forma oral, é pouco provável que a aquisição natural e fisiológica aconteça em função de uma condição sensorial (a não audição ou a audição parcial, por exemplo), o que não muda o fato de os surdos serem bilíngues e bimodais (QUADROS, 2017; GOMES, 2018).

Como bilíngues bimodais, isto é, por usarem duas línguas com modalidades distintas (BISHOP; HICKS, 2005), a partir do contato com a língua vocal-auditiva na modalidade escrita ou de outras maneiras, e a partir do contato com a língua de sinais pela oralidade ou ainda na escrita de sinais, há dois principais perfis de surdos: os *senalizantes nativos* – a pequena porcentagem de crianças nascidas surdas e/ou que têm uma aquisição de linguagem típica – e os *senalizantes tardios* na aquisição da L1, cujo primeiro contato substancial com a língua de sinais ocorre após a infância, em geral, na iniciação escolar.

Na abordagem da translíngua, apesar de autoras como Vogel e García (2017) e García (2017) não indicarem a nomeação e divisão entre L1 e L2, especificamente, para o contexto da aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de língua adicional das pessoas surdas, ela se faz necessária. Autoras como Quadros (2017) e Gomes (2018), descrevem sobre a aquisição da língua de sinais por crianças bilíngues e bimodais, sendo que, no caso dos surdos, é essencial a presença da língua de sinais como primária. Por ser uma língua natural, diferentemente do português escrito a ser aprendido posteriormente, e amparado pela língua de sinais.

Como visto, as narrativas das participantes demonstraram que o contato com a língua de sinais e seus aspectos visuais-espaciais são essenciais para o desenvolvimento individual de uma pessoa surda. Sobre tal fato, a translíngua poderia contribuir, inclusive educacionalmente, pelo fato de considerar o respeito pela diversidade cultural, linguística e social em que o aluno está inserido (GARCÍA, 2017; VOGEL; GARCÍA, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou a relação da translíngua com a educação dos surdos, considerando a história da educação dos surdos no Brasil e as narrativas sobre as vivências de quatro surdas, ao relatarem suas experiências linguísticas na família e na escola, o que possibilitou a análise de seus aprendizados durante a vida.

Não rotular a constituição linguística dos sujeitos, ou até mesmo não estabelecer uma divisão entre a L1 e a L2, foi questionada no presente estudo, premissa que se baseia na abordagem translíngua. Considera-se que designar a Libras como L1 e português como L2 não é tão simples, além do que existem fatores sociais que tornam complexo o debate sobre uma possível “separação” da primeira língua adquirida. Não haveria troca de códigos pelo bilíngue bimodal entre sua L1 e a L2, devido ao fato de os códigos não estarem separados e também devido ao dinamismo que é demandado aos surdos no uso da linguagem/língua.

Podemos observar, nos relatos que descrevemos anteriormente sobre os aspectos educacionais, que as experiências são heterogêneas e as políticas educacionais vivenciadas pelas entrevistadas são distintas, já que advêm de variados momentos históricos e de contextos geopolíticos. Apesar de não apresentarmos detalhadamente o contexto familiar das participantes, devido ao recorte selecionado (a escola), entendemos que as particularidades sobre esse aspecto são importantes para compreender as experiências escolares e suas implicações para as questões linguísticas.

Todas as participantes estudaram em “escolas de ouvintes”, isto é, escolas em que a língua falada pelos professores durante as aulas é o português, e nas quais o número de alunos surdos variava (às vezes estudavam em turmas que apenas elas eram surdas, e às vezes em turmas com outros surdos); em algumas escolas, o uso da Libras era irrestrito, ou seja, os alunos não eram proibidos de sinalizar, dessa forma, a língua de sinais circulava livremente entre eles. Um ponto recorrente nas narrativas é que, após o contato das surdas com a Libras e com as comunidades surdas, ocorreu um processo de constituição de suas identidades e de afinidade com as culturas que emergiram dessas comunidades. Houve, portanto, a ressignificação de suas vidas, marcada principalmente pela língua de sinais e o que se “abriu” a partir disso. Essa foi uma questão apontada como essencial para todas elas: a importância da Libras para autoafirmação, compreensão de mundo, aprendizagem, enfim, para o desenvolvimento humano de uma maneira geral.

A comunidade é outro aspecto recorrentemente citado, acerca da qual as surdas ressaltam a convivência nas associações de surdos, por exemplo, como um fator importante para ampliação de seus conhecimentos da língua, aprendendo coletivamente e pela interação. Nos discursos das participantes, todas descrevem a importância de conviver com pares surdos e de haver a presença da língua de sinais, mesmo que elas saibam usar o português na modalidade de uso oral. Assim, nos seus discursos destaca-se como seu uso traz conforto linguístico, e o ganho que tiveram depois da aquisição da Libras.

Por fim, a educação de surdos no Brasil ainda carece por estudos e por pesquisas voltadas ao bilinguismo e, atualmente, as concepções da translíngua podem abrir espaço de valorização da diversidade de línguas, respeitando as minorias linguísticas e as comunidades que as usam. Destaca-se a necessidade das práticas translíngues para sujeitos usuários das línguas minoritárias, como a Libras, para que as pessoas surdas que a utilizam como língua materna e que buscam meios e espaços acadêmicos tenham suporte linguístico.

Assim, diante dos resultados, o poder ideológico que a língua majoritária ainda possui diante das línguas desprivilegiadas perde força quando as reflexões apresentadas

nesta pesquisa alcançam as escolas e seus profissionais, espaços em que crianças e jovens aprendem e que têm um papel muito relevante nas suas constituições linguísticas. Nesse sentido, concluímos que as práticas translíngues colaboram para o multilinguismo, respeitando as singularidades dos sujeitos, de forma dinâmica, e levando a uma melhor relação social e ao desenvolvimento cognitivo deles, incluindo os sujeitos surdos.

Referências

ABDELHAY, A.; MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G. Language planning and policy: the discursive landscaping of modernity. In: ABDELHAY, A.; MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G. *Language planning and policy: ideologies, ethnicities and semiotic spaces of power*. v. 1. United Kingdom: Cambridge Scholars, 2020. p. 1-21.

BISHOP, M.; HICKS, S.. Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*, v. 5, n. 2, p. 188-230, 2005.

BISOL, C.; SEPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 1, p.7-3, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BREGONCI, A. de M. A educação bilíngue para surdos pensada a partir da lógica da escola para todos: egocentrismo, altruísmo, tradução e justiça cognitiva. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; COSTA JÚNIOR, E. R. da. *Educação de surdos: políticas, práticas e outras abordagens*. Curitiba: Appris: 2018. p. 107-122.

CAPOVILLA, F. C.; TEMOTEO, J. G. A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (orgs.). *Educação de surdos em debate*. Curitiba, Ed. UTFPR, 2014. p. 103-128.

FRANCO, M.: Currículo e emancipação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 213-224.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell, 2009a.

GARCÍA, O. *Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name?* TESOL Quarterly, v. 43, 322-326, 2009b.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K.; VALDÉS, G. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy: Educational Linguistics*. New York, 2014. p. 199-216.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK, 2014.

GOMES, B. S. *Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 113-130.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Pergamon Press, 1982.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LOPES, L. P. da M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>.

LOS RÍOS, C. V. de; SELTZER, K. Translanguaging, coloniality, and English classrooms: An exploration of two bicoastal urban classrooms. *Research in the Teaching of English*, p. 55-76, 2017.

MATTOS, L. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Pensar as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos na contemporaneidade. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; COSTA JÚNIOR, E. R. da. *Educação de surdos: políticas, práticas e outras abordagens*. Curitiba: Appris: 2018. p. 19-36.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de et. al. *Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro*. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROBERTSON, X. A.; RAMIREZ, I. C.: Educación Bicultural Bilíngue para las Personas Sordas en Chile. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 225-231.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 1, p. e095, 6 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>.

SANTOS, S. A. dos; VERAS, N. C. de O. Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes. *Travessias interativas*, n. 22, p. 332-351, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15334/11575>.

SARDINHA, T. B. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA*, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

TOMITCH, L. M. B.; TUMOLO, H. S. *Pesquisa em letras estrangeiras: 5º período*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117026>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TRIADÓ, C. Educación temprana y lenguaje en los niños sordos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 1. Porto Alegre: Evangraf, 1999. p. 249-257.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. *Translanguaging*. New York: University of New York, 2017.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, p. 164-177, jan. 2018.



Data de submissão: 11/08/2021

Data de aceite: 17/08/2022

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE SURDA E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

REFLECTIONS ON THE DEAF IDENTITY AND LINGUISTIC ACCESSIBILITY IN THE LIBRAS LETTERS COURSE AT THE TEACHER TRAINING CENTER OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RECÔNCAVO FROM BAHIA

Janiny Pires Bispo | [Lattes](#) | janinylibras@ufrb.edu.br

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é analisar a acessibilidade linguística no percurso escolar dos surdos para a compreensão dos desafios da educação deles no ensino superior. Foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, analisada por meio de entrevista semiestruturada com dois alunos surdos do curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Libras, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. Dialogamos com autores como Laraia (2001), Gadotti (1998), Perlin (1998), Quadros (1997), Freire (1979), Strobel (2008) e outros. As discussões realizadas neste trabalho possibilitarão problematizar e ressignificar a educação superior para os surdos dessa comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Surdos. Acessibilidade linguística; Identidade surda; Política linguística; Interculturalidade.

Abstract: Our aim with this research is to analyze the linguistic accessibility in the school trajectory of the deaf student, and understand the challenges of their learning process in higher education. A qualitative methodological approach was used, analyzed through a semi-structured interview with two deaf students of the Licentiate in Language course, with qualification in Libras, from the Teacher Training Center of the Federal University of Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. We dialogue with authors such as Laraia (2001), Gadotti (1998), Perlin (1998), Quadros (1997), Freire (1979), Strobel (2008) and others. The discussions carried out in this work will make it possible to problematize and re-signify higher education for the deaf people in academic community.

Keywords: Deaf; Linguistic accessibility; Deaf identity; Language policy; Interculturality.

Considerações iniciais

Diante do ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior, percebe-se a necessidade de refletir sobre a acessibilidade linguística como direito, a partir do entendimento dos diferentes tipos de identidade surda. Essa diversidade identitária está intimamente ligada à maneira como a pessoa surda se relaciona com a Língua brasileira de sinais - Libras.

Inicialmente, entende-se que é impossível tratar sobre língua sem vislumbrar sua relação com a cultura. Poche (1989) entende que língua e cultura são coexistentes, e uma é um “recurso” na produção da outra. Sendo assim, o autor acredita que a língua é um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar, dar sentido; além disso, é um contínuo processo de interação social e, nele, agente de construção e manutenção das identidades.

No Brasil, existe uma variedade de culturas e línguas, tais como o português, as de colônia, as indígenas, as de sinais indígenas e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, as quais, por sua vez, resultam na construção de identidades distintas e atribuem valores e significados para os grupos que as utilizam. Em 24 de abril de 2002, a Lei federal 10.436 reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas; ratificou-se, portanto, de modo legal, a existência de uma cultura específica, que, segundo Strobel:

É o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, contribuindo para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. (STROBEL, 2008, p. 24)

Desse modo, torna-se pertinente considerar as múltiplas identidades do povo surdo, que a autora define como um grupo de indivíduos surdos que têm história, costumes e constroem sua concepção de mundo por meio da visão. Além disso, para esse agrupamento, social existem diferentes identidades, movimentos, comunidades, fontes históricas, pedagogia, assim como memórias e outros artefatos culturais.

Perlin (1998) classifica sete tipos de identidade surda: flutuante, híbrida, embaçada, de transição, de diáspora, intermediária e surda (identidade política). A identidade flutuante refere-se às pessoas que não se reconhecem como surdas e, por isso, espelham-se na representação do ouvinte, vivendo e manifestando-se de acordo com ele. A híbrida é reconhecida em pessoas que nasceram ouvindo, mas perderam a audição; esse grupo pode fazer uso tanto da língua oral quanto da língua de sinais. A categoria embaçada refere-se às pessoas surdas que ignoram a existência de uma cultura surda, seja por estereótipo ou desconhecimento. A identidade de transição é caracterizada pelo período no

qual a pessoa surda passa de uma comunicação oral/auditiva para a visual/espacial, fase comumente marcada pelo conflito cultural decorrente dessa experiência. A de diáspora é identificada entre os surdos migrantes de um país a outro ou os que passam de um estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro. A intermediária (ou incompleta) nega a identidade surda e deseja integrar-se ao ambiente ouvinte; em geral, é a do indivíduo oralizado, que usa aparelho auditivo e não tem interesse pela língua de sinais. A identidade surda, também conhecida como política, é representada por sujeitos que se apropriam da língua de sinais e se vêem como capazes; é uma construção da identidade que só ocorre em espaços culturais do povo surdo, e é nela que iremos nos ater.

É importante mencionar que nenhuma identidade é fixa, ou seja, ela pode se alterar com o decorrer do tempo, a depender dos espaços e do convívio social a que a pessoa é exposta.

Em relação aos surdos, a língua de sinais é adquirida naturalmente a partir do contato com outros “falantes”. Quando a oportunidade de aprender ocorre ainda na infância, é perceptível o rápido desenvolvimento nessa língua natural. Sobre isso, Quadros (1997) aponta que:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p. 147)

Nesse contexto, devemos estruturar o pensamento no sentido da endoculturação, fenômeno sobre o qual Laraia (2001) discorre como sendo o constante processo de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, iniciado na infância, quando ocorre, segundo Berger e Luckmann (1973), uma socialização primária. Tal processo, do qual faz parte a família e as pessoas mais próximas, diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança e a todo o contexto visual; é nesse contato que ela começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade na qual está inserida. Quando atinge a idade escolar, inicia-se o processo de socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1973), no qual as pessoas se apresentam, principalmente, na figura dos professores e dos colegas de

escola, seguidas por outros grupos ou níveis sociais. Por esse motivo, Rossi (2000) afirma ser na infância que se constrói a realidade social, podendo a criança descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações, é possível perceber-se e identificar-se com seus pares.

Reflexão crítica da educação de surdos

O percurso acadêmico do estudante surdo é diferente da maioria dos estudantes ouvintes, pois é perpassado primeiramente por uma escolha de processo, que vai depender da visão da família. Quando ela adere ao modelo clínico, ou seja, a forma de tratamento prescrita pela maioria dos médicos, a criança surda precisa ser “recuperada” e, para isso, é submetida a procedimentos, seja para uso de implante coclear, seja para aparelho auditivo, bem como um longo tratamento com fonoaudiólogo, a fim de desenvolver principalmente a fala. O outro modelo é o socioantropológico, que segue o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social que tem direito a se estabelecer em sua língua natural – no caso do Brasil, a Libras.

Faça a família a escolha pelo modelo clínico terapêutico ou socioantropológico da surdez, essa opção será determinante para o futuro educacional da criança. Isso se deve ao fato da história da educação de surdos ter passado por fases bem difíceis, motivo pelo qual ela ainda está começando a tomar forma no Brasil, e as explicações são históricas. A começar pelo Congresso de Milão, em 1880, quando representantes ouvintes proibiram o uso da língua de sinais, optando por uma política educacional oralista, o que deixou a situação muito desfavorável para os surdos. Além disso, a visão clínica terapêutica tratava a surdez como uma deficiência em relação à comunidade ouvinte, colocando os surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLIAR, 1999).

No Brasil, a forma como a educação dos surdos foi conduzida nos remete aos modelos colonizadores. Nesse âmbito, Gadotti (1998) explica que a maneira de ensino é voltada para a submissão, a obediência e a manutenção do autoritarismo (no que se refere aos surdos, compactuada – por ignorância ou conivência – pelo ouvinte desconhecedor da língua de sinais), constituindo uma sociedade desigual, pois esse modelo de política educacional deixa marcas de exclusão social e nega o direito à educação de qualidade aos grupos que não estão em situação de mando ou de força, no que tange ao poder de comunicação.

Pereira (2011) defende só ser possível começar a falar sobre a educação do surdo a partir do século XVI. Nessa época, as famílias ricas que tinham filhos surdos contratavam

tutores, geralmente médicos ou padres, que iam até suas fazendas e desenvolviam um trabalho visando, principalmente, à fala. Vivia-se sobre a premissa do perfeccionismo aristotélico do “não fala, não pensa”. Por serem consideradas sem razão, essas pessoas também não tinham direito à vida cidadã. De acordo com Souza (1998), foi a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e constituíram-se em grupo por meio de uma língua, que eles tiveram a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos a respeito deles próprios; com isso, conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

A Lei de Libras 10.436/2002 é um marco importante na história, constituindo-se na tentativa de superar os cem anos perdidos desde o Congresso de Milão. Ela reúne esforços para compensar os surdos pela supressão identitária e cultural da comunidade durante esse período.

À medida que a língua de sinais de fato passa a ser reconhecida, os surdos começam a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Inicia-se a visão socioantropológica da surdez, que defende e assegura o reconhecimento da Libras dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

Ao considerarmos a existência da identidade surda e seus tipos, devemos levar em conta o contexto histórico da educação dos surdos, evidenciando que a não percepção das suas peculiaridades linguísticas e culturais influenciou as três principais fases da educação deles: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A respeito dessas fases, percebemos que a do oralismo e a da comunicação total foram fortemente marcadas por influências etnocêntricas da cultura majoritária ouvinte. De acordo com Laraia (2001), o etnocentrismo é responsável por inúmeros conflitos sociais, devido ao posicionamento de uma cultura sobre a outra, fato evidenciado nas metodologias educacionais às quais os surdos foram submetidos. O autor ainda discorre sobre como os indivíduos de culturas distintas veem o mundo de maneira diferente; ele afirma que, para se viver em qualquer cultura, é necessário conhecer o mínimo dela. Por esse motivo, o ambiente escolar deve promover a interculturalidade, de acordo com Candau.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347)

Nesse aspecto, a escola tem o papel importante de garantir os direitos linguísticos de todos que dela participam, bem como valorizar a pluralidade cultural; dessa forma, seus partícipes podem usufruir de uma vida cidadã ativa. Só é possível pensar esses direitos a partir da acessibilidade, que ganha diferentes contornos a depender do público ao qual é dirigida, motivo pelo qual iremos nos ater à acessibilidade linguística em um espaço em que as políticas linguísticas devem desempenhar bem o seu papel.

Políticas linguísticas e a Libras

A principal ação governamental brasileira para o sucesso na promoção da língua de sinais é a já mencionada Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras como língua, mas mantém o português na modalidade escrita. Ressalta-se também o Decreto nº 5.626, de 2005, que trata da profissão do tradutor intérprete de Libras e inclui essa língua como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura de fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos.

A Lei nº 13.005, de 2014, incluiu, no Plano Nacional de Educação, a educação bilíngue e intercultural, que começa a ser delineada a partir da Constituição de 1988, mas assume contornos mais nítidos com a recente Lei nº 14.191, de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, com base no fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Libras, como também mantém programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação dos surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (nº 9.394, de 1996), com relação à elaboração do currículo, enfatiza, no Art. 26, a importância da construção das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. Dessa forma, precisa-se repensar o currículo para o atendimento às especificidades da comunidade surda.

Na prática, a legitimidade da Lei de Libras ocorre por meio de organizações sociais – como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis –, pelas produções acadêmicas de diversas instituições, bem como pela produção e disseminação de livros sobre a temática. Contudo, a forma mais contundente de implementar essas políticas é por meio da formação de professores e tradutores intérpretes para atuar em todos os níveis e modalidades da educação.

Entre as conquistas históricas, há de se destacar os cursos de Letras Libras, seja bacharelado ou licenciatura, que formam não apenas o alunado ouvinte, mas uma parcela considerável de surdos. Essa educação formal é imprescindível para o fomento das políti-

cas linguísticas e públicas, por assim dizer, uma vez que, historicamente, a formação desses profissionais ocorria apenas em igrejas ou associações de surdos, de maneira informal (PEREIRA, 2008).

A profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português – TILSP é regulamentada pela Lei nº 12.319, de 2010, e reflete o reconhecimento das línguas de sinais e a participação nas diversas esferas da sociedade pela comunidade surda (LACERDA, 2009).

Reiterando, a formação universitária promove um impacto positivo na sociedade, uma vez que atesta a qualidade de atuação desses profissionais. Além disso, promove o empoderamento surdo no ensino superior, devido às políticas de participação em exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com provas acessíveis em Libras, bem como o avanço e a disseminação da língua de sinais como política de permanência desses estudantes nos mais variados níveis e modalidades de ensino.

Contudo, Silva e Rajagopalan ([2021] No prelo.) afirmam que as políticas linguísticas no Brasil são confusas e difusas. Entendemos que, em parte, o “dever de casa” foi feito, ou seja, as leis estão postas, mas ainda é necessário encontrar meios para serem efetivadas.

Abordagem metodológica

Nas pesquisas e reflexões sobre a acessibilidade linguística dos surdos no curso de Letras Libras do CFP/UFRB, não foi possível desvincular a identidade do sujeito surdo e sua influência no desenvolvimento da prática cidadã. Por esse motivo, toma-se como base a identidade surda, também conhecida como identidade política, que compreende o indivíduo como capaz e consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Sendo assim, a ideia é considerar os surdos que frequentam o ensino superior e observar como se articulam e acessam as informações. Para tal, foi feita uma trajetória metodológica qualitativa.

Esse tipo de pesquisa debruça-se no estudo de caso em seu ambiente, com observações processuais. Possui caráter etnográfico, conforme apontam Lüdke e André (1986), como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. O primeiro passo do procedimento metodológico adotado foi a coleta dos relatos de experiências por meio de entrevista gravada de maneira virtual, com dois alunos surdos do curso de Letras, com habilitação em Libras, do CFP/UFRB.

Seguindo a visão de Minayo (1992), acredita-se que, quando o pesquisador está próximo do objeto investigado, é possível observar questões relacionadas às crenças, valores e significados com maior clareza e fidedignidade. Dessa forma, utilizou-se um ques-

tionário semiestruturado no formato de perguntas e respostas, a fim de compreender a fala dos discentes. Também foi usado o recurso visual complementar de filmagem, para contemplar a língua de sinais dos entrevistados surdos da pesquisa: A plataforma utilizada para a gravação síncrona foi a Teams, na versão paga. A escolha dessa plataforma se deu por possibilitar a gravação em vídeo e com qualidade superior, recursos de que outras plataformas ainda não dispõem.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fundada no ano de 2005, é uma instituição de educação superior pública e de qualidade que está presente em seis cidades que compõem o recôncavo baiano, a saber: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro, Cruz das Almas, Cachoeira e Feira de Santana. Cada *campus* tem o foco em uma área do saber.

Segundo Moreira (2002, p. 52), a investigação é estruturada como sendo “uma estratégia de campo, que combina, ao mesmo tempo, a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. O lócus de estudo foi o Centro de Formação de Professores da UFRB, localizado na cidade de Amargosa, responsável pela oferta das principais licenciaturas, entre elas a do curso de Letras Libras – único na modalidade presencial e público no interior da Bahia, possuindo, por isso, uma presença considerável de discentes surdos em um ambiente de pesquisa, na área, já em andamento por parte desta pesquisadora, que atua profissionalmente como tradutora intérprete de Libras nessa instituição.

Análise da entrevista

Seguindo a caracterização dos entrevistados, o participante A tem 27 anos e está no sétimo semestre; a participante B tem 23 anos e está no oitavo semestre. Os dois cursam licenciatura em Letras, com habilitação em Libras.

Foram feitas as seguintes perguntas: você estudou em escola inclusiva em sua formação básica? Havia intérprete? Você sempre quis fazer Letras Libras ou já desejou fazer outro curso? A universidade disponibiliza algum material adaptado?

Os dois entrevistados tinham o primeiro ponto em comum: ambos aprenderam a língua de sinais na adolescência, apesar de passarem por todo o período escolar na idade recomendada em escola regular, porém sem a presença de intérprete e sem o Atendimento Educacional Especializado – AEE durante esse processo. Também disseram não ter uma identidade formada nesse período, pois estavam imersos em uma cultura ouvinte, tentando se adaptar a duras penas, sendo vistos pelos colegas e até mesmo pelos professores

como “estranhos”.

Essa trajetória da vida, de certo modo, afetou parte da socialização primária e secundária desses estudantes, haja vista que a família sabe pouco de língua de sinais e usa gestos caseiros para ter o mínimo de comunicação.

Ficou nítido, mediante as respostas, que a escolha pelo curso de Letras Libras se deu pela identificação com os pares no curso, e, sobretudo, por vislumbrar a possibilidade de aceitação de sua diferença linguística na academia. Foi considerado ainda o fato de a universidade oferecer tradutores intérpretes de Libras em todas as disciplinas que possuem alunos surdos matriculados, favorecendo a fluência deles na língua de sinais. Esses alunos se viram inseridos também na comunidade, assumindo a sua identidade surda política. Mesmo entendendo que só a presença do intérprete não garante a acessibilidade do lugar, eles percebem que, sem ele, ela também não acontece.

Assim como a grande maioria da população, os surdos têm muita dificuldade com o português escrito. Os discentes entrevistados mencionaram que a universidade ainda não dispõe de recursos didáticos traduzidos para a Libras (em forma de vídeo) para estudo do aluno no pós-aula. Isso deveria ser feito por meio da tradução de textos e livros referenciados pelos professores das disciplinas que eles cursam. Contudo, a verdade é que a universidade ainda não dispõe de recurso humano, ou seja, a quantidade de profissionais tradutores intérpretes de Libras é insuficiente para fazer todo o material necessário para os alunos surdos e ainda atender as demandas de aulas e eventos síncronos.

A luta surda é por condições de dignidade, pelo reconhecimento da diferença surda, pelo direito de aprender na escola em sua primeira língua e também na língua oficial do país (Libras), pelo direito à tomada da palavra para dizerem o que pensam e o que desejam, e para discutirem democraticamente os rumos de sua educação, pelo respeito ao princípio de igualdade de condições de participação e de aprendizagem etc. (LOPES, 2012, p. 245-246)

Outro aspecto pertinente foi que os entrevistados relataram se sentirem absorvidos pelo ambiente acadêmico, pois os colegas ouvintes se sensibilizam com as suas necessidades: quando, por exemplo, o professor chega na sala e, por algum motivo, o intérprete ainda não está presente, esses colegas manifestam que a aula só poderá ter início com a chegada do profissional tradutor intérprete de Libras. São sinais de afeto, que culminam na sensação de pertencimento desses estudantes no ambiente universitário. Essas exposições nos fazem lembrar de Freire (1979, p. 7), ao dizer que a “primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Mesmo com todos os percalços que encontraram, antes e na graduação, os alunos se mostraram otimistas e percebem a sua iminente inserção no mercado de trabalho como profissionais qualificados.

Considerações finais

É por meio da prática que se torna possível elaborar teorias com o objetivo de incluir o aluno socialmente. No caso dos discentes surdos, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se refere às práticas de inclusão no ensino superior.

Outras ações são necessárias nesse processo; as estratégias políticas devem ser no sentido da promoção dos direitos linguísticos, uma vez que as pessoas surdas têm direito a aprender Libras – e que seja desde a infância. Além disso, o português não pode ser fator de exclusão. A língua de sinais precisa estar presente em diferentes espaços, para que os surdos sejam os protagonistas. Assim entendem Tavares-Santos, Bispo, Leal e Silva:

Portanto, ainda que as “vozes” dos surdos aqui indiquem avanços e conquistas, há muito com o que se preocupar, por exemplo, como diminuir as diferenças nas escolas de ensino fundamental, sejam elas culturais, sociais, de igualdade em materiais e em justas condições de ensino. E, para além disso, dados apontam a urgente necessidade de as escolas de ensino básico que formam alunos surdos dialogarem com as universidades. Esses dois lados precisam se falar, de modo a encontrar melhores alternativas para que pessoas surdas tenham, efetivamente, seus direitos linguísticos protegidos. (TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021)

Para isso, devem-se promover encontros com toda a comunidade interna e externa à universidade e colocar os estudantes surdos no cerne dessa discussão, a fim de compreender e assimilar os desafios e encontrar as soluções possíveis para que os alunos com surdez do Centro de Formação de Professores possam ter uma formação digna, reproduzindo as práticas inclusivas da academia em seus respectivos campos profissionais em um futuro próximo.

Compreendemos a partir das pesquisas para a realização deste artigo que ainda existe a necessidade de estudar e definir outras identidades surdas, pois cada uma delas revela um novo modo de ensinar e aprender dentro do universo da surdez.

Nesse ínterim, é necessário pensar como materializar os direitos linguísticos dos surdos na academia, visando não apenas integrar e incluir, mas, acima de tudo, promover justiça social.

Referências

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade. *In: A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação: 2009.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, M. C. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, M. C. (Org.). *Cultura surda e Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PEREIRA, M. C. C. *Libras – conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. P. Interpretação interlíngue: as especificidades da interpretação de língua de sinais. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 135-156, 2008.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POCHE, B. *A construção social da língua*. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSI, T.R.F. Um processo em direção ao bilingüismo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

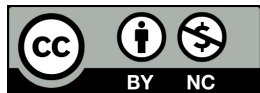
SILVA, K. A.; RAJAGOPALAN, K. *Políticas linguísticas no Brasil: rotas, rumos, contornos e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras/Parábola Editorial, [2021]. No prelo.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TAVARES-SANTOS, V.; BISPO, J. P. S; LEAL, L. SILVA, K. A. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. Brasília, *Cadernos de linguagem e sociedade*, n. 23, 2021.



Data de submissão: 07/10/2021

Data de aceite: 10/11/2022

**PLURILINGUISTICO E PLURIDISCURSIVIDADE:
CAMINHOS DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

PLURILINGUALISM AND PLURIDISCURSIVITY:
DECOLONIAL PATHS FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

Vanessa Sagica | [Lattes](#) | vanessa.sagica@yahoo.com.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Beatriz de Oliveira | [Lattes](#) | b.oliveiralp@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina | EIEF Tekoá Marangatu

Resumo: Neste artigo propomos uma reflexão sobre a educação escolar indígena, a preservação das línguas originárias e os documentos oficiais que asseguram às comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada, especialmente por percebermos que tais documentos não garantem às comunidades indígenas aportes didáticos que escapem às prerrogativas estritamente culturais ou integracionistas com sentido salvacionista colonial. Para tanto, realizamos uma análise bibliográfica e um levantamento documental de dois extremos do Brasil, o Estado de Roraima (Norte do país) e de Santa Catarina (Sul do país), no que tange aos documentos normativos sobre educação escolar indígena, a fim de discutir sobre como é possível, a partir dos documentos oficiais que amparam e legalizam a educação escolar indígena, (re)criarmos novos discursos que possam incluir a pluralidade linguística e discursiva dos povos originários, considerando tais documentos como instrumentos de políticas linguísticas educacionais.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Línguas indígenas; Povos originários; Políticas linguísticas educacionais.

Abstract: This paper aims to reflect about Indigenous school education, preservation of original languages and official documents that ensure to indigenous communities a differentiated school education, especially perceiving that these documents do not ensure teaching support to indigenous communities and do not escape to integrationist and salvationist colonial prerogatives. Therefore, we carried out a bibliographic analysis and a documentary survey of two extremes of Brazil, the state of Roraima (north of the country) and the state of Santa Catarina (south of the country) regarding normative documents on indigenous school education. We aim to discuss about how it is possible, based on official documents that support and legalize indigenous school education, to (re)create new discourses that can include linguistic and discursive plurality of native peoples, considering such documents as instruments of educational language policies.

Keywords: Indigenous school education; Indigenous languages; Native people; Educational language policies.

Introdução

Mas o importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, esta rapidez e esta amplitude são apenas o sinal de outras coisas: uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros.

(FOUCAULT, 1999, p. 5)

Ao longo da história moderna ocidental, os discursos que prevaleceram no campo dos estudos científicos mostravam-se sempre ligados a um monodiscurso sobre o que é língua e o que é considerado conhecimento linguístico. Os códigos linguísticos enquanto objetos de estudo foram considerados entidades abstratas, esperando para serem desvendadas a partir de seus significantes e significados, isto é, dos signos linguísticos fixados nas mentes humanas a partir de suas representações concretas no mundo da vida. Mas o que se percebe a partir de algumas discussões recentes é que essa rigidez e fixidez dos códigos linguísticos não são uma realidade prática. Essas discussões emergem a partir de considerações sobre práticas linguísticas locais, as quais demonstram a fluidez da comunicação em diferentes e variadas territorialidades discursivas.

A partir dessas observações, este trabalho tem como objetivo discutir as implicações de determinados discursos, considerados a partir de seus regimes de verdade (FOUCAULT, 1999), para o silenciamento e apagamento de outros discursos que não estavam ou não eram considerados “à altura” da ciência moderna ocidental por exprimir outras visões de mundo e outras formas de representação desse mundo. Sendo assim, esses discursos outros foram sendo relegados a um segundo plano, subalternizados, em detrimento dos primeiros. Dentre esses discursos emergem os conceitos de língua e linguagem, o que conta como língua/linguagem, onde a língua/linguagem acontece e qual sua relação com a forma como uma sociedade percebe a si mesma e compreende sua cultura e a do outro.

Além disso, com este texto pretendemos discutir como é possível, a partir de alguns documentos que regularizam e orientam a prática escolar, recuperarmos ou (re)criarmos novos discursos que considerem a pluralidade linguística e discursiva. Para tal fim, analisaremos as legislações e os documentos que regulamentam a educação escolar indígena nos estados de Roraima e de Santa Catarina. A escolha por esses estados se justifica por: primeiro, serem estados localizados em regiões bastante distintas do país – inclusive no tocante à demografia dos povos indígenas; segundo, por serem os estados de naturalidade das pesquisadoras.

Dito isso, este texto divide-se em três partes. Na primeira, intitulada *Línguas, discursos e relações de poder*, pretende-se uma discussão a respeito de como certos discursos são

postos em sobreposição a outros, e como as universidades e as escolas têm funcionado como legitimadoras dessa divisão e subalternização desses últimos. Além disso, ao longo do texto, apontamos para o modo como os discursos sobre as línguas – muitas vezes criados e propagados nesses ambientes – contribuíram para o apagamento da pluralidade linguística e discursiva. Nessa mesma seção apontamos para as tensões experimentadas pelas populações indígenas com relação ao mito do monolinguismo nacional, em que somente uma língua e uma variedade padrão dessa língua é reconhecida como legítima, o que culminou no apagamento de uma diversidade de línguas e de variedades linguísticas. Nessa mesma seção, encaminhamos as discussões para uma reflexão sobre os documentos legislativos e orientadores que apontam para uma mudança de postura com relação à diversidade linguística do/no país, ainda que essa mudança apresente alguns problemas.

Na segunda parte, *As línguas e os documentos oficiais dos estados de Roraima e de Santa Catarina*, busca-se uma análise documental das legislações estaduais dessas regiões que aponte para as transformações, apesar de tímidas, que ocorrem no interior desses mecanismos jurídico-administrativos com relação à valorização de outras formas linguísticas e discursivas. Sendo assim, na terceira e última seção, *Por uma tentativa de subverter a lógica colonial*, apontamos para uma reflexão crítica sobre possíveis maneiras para se pensar os mecanismos de poder enquanto aliados a um pensamento decolonial. Por fim, tecemos as considerações finais das discussões apresentadas.

Línguas, discursos e relações de poder

A verdade não existe fora do poder ou sem poder...
(FOUCAULT, 1999, p. 12)

Conforme pontua Penna (2014), toda dominação implica uma invasão, nem sempre física ou visível, mas, muitas vezes, camuflada, em que o invasor se apresenta como um amigo que ajuda. Esse disfarce induz o oprimido a hospedar em si determinadas características do opressor, que são internalizadas ao longo do processo de “educação” e de “socialização” no contexto da estrutura opressora (PENNA, 2014). Aqueles que não se submetem a essa estrutura – que de certa maneira subvertem ou resistem a esse sistema – são encarados como atrasados, ou como “aqueles que não querem evoluir na/com a sociedade moderna”. Ou, ainda, segundo Ribeiro (2017, não paginado), “A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando [o] poder.” Contudo, mesmo aqueles que se submetem ao sistema colonial opressor veem a si mesmos como inferiores,

atrasados e não-civilizados, dentro de um ideal de civilização eurocêntrico “que é em si mesmo um mito construído com um determinado propósito de justificar a dominação e a exploração” (PENNA, 2014, p. 187).

Considerando essas duas situações, tanto daqueles que se colocam em uma posição de confronto em relação ao sistema hegemônico quanto daqueles que se submetem a ele, em ambos os casos, aquele que não possui algum indício de poder dentro do sistema vigente é sempre colocado à margem. O que acontece, nesse processo, segundo Paulo Freire, é uma espécie de invasão cultural, na qual os invasores penetram no contexto cultural dos invadidos impondo-lhes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade e inibem sua expansão (FREIRE, 1987). Para os opressores, o único sistema cultural legítimo é o seu e as únicas verdades são as suas, e essa ideia passa a ser inculcada no interior da cultura própria dos oprimidos. “Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.” (FREIRE, 1987, não paginado).

No tocante à língua, essa dominação acontece a partir da deslegitimação do uso de determinados conjuntos de códigos linguísticos, bem como do apagamento de determinados enunciados, geralmente aqueles proferidos pelos grupos oprimidos, de quem as vozes são arrancadas ou tiradas de circulação em contextos cujos discursos são tomados como “não verdadeiros”, “não científicos”, sendo reduzidos à “conhecimentos populares”, “crenças” ou “mitos” – em um sentido descredenciado e inferiorizado –, sem razão para circular em determinados lugares discursivos. À vista disso, percebe-se que o ambiente universitário, juntamente com o reforço dado pelas escolas ao longo dos anos, tem favorecido a deslegitimação de certos enunciados ao ignorar aqueles saberes que não foram construídos no cerne da cultura hegemônica, relegando aos conhecimentos subalternos o lugar do mito e da folclorização.

Segundo Foucault (1999, não paginado, destaques no original), isso ocorre porque “O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos.” No que se refere a inibição das línguas indígenas, Cavalcanti (1999, p. 394) pontua:

No caso dos indígenas, a proibição de uso das línguas indígenas foi direta nos variados contextos: a língua indígena (qualquer que fosse) era “feia” – a denominação “gíria” não é gratuita – e ser índio era uma “vergonha” [...]. Não é preciso acrescentar mais nada para entender que esse foi um

incentivo (de sucesso!) para a construção da baixa-estima da população indígena e do perigo de deslocamento das línguas indígenas.

Sobre essa caricatura que foi imposta às línguas indígenas pelo colonizador, percebe-se que, por essa razão, muitas pessoas indígenas passaram a ter vergonha de utilizar suas línguas maternas, principalmente fora de seus ambientes sociais, o que fez com que aos poucos muitas línguas indígenas deixassem de ser utilizadas, chegando, em muitos casos, ao esquecimento por parte da população que as utilizava. Diante desse cenário de deslegitimação das línguas e dos discursos dos oprimidos, a escola foi – e em muitos casos continua sendo – um dos principais mecanismos que contribuiu para o controle das línguas e dos discursos, pois reforça a ideia de que as línguas são entidades fixas, imutáveis, controláveis e com fronteiras demarcadas e rígidas (MAKONI; PENNYCOOK, 2015).

Conforme aponta Maher (2018, p. 46), “No passado, os povos indígenas foram levados a acreditar que, para serem considerados ‘brasileiros legítimos’, eles deveriam falar português”. No presente, eles são informados de que devem “falar línguas indígenas para serem considerados Índios ‘autênticos’” (MAHER, 2018, p. 46, tradução nossa). Note-se que tanto no passado quanto no presente, a ideia que se tem é a de que essas línguas devem ser utilizadas separadamente, sem que uma “contamine” a outra. Ou seja, suas fronteiras devem estar e permanecer demarcadas. Além disso, nos dois casos, percebe-se um esforço no sentido de uma suspensão da identidade indígena, ora como brasileiro/a ora como sujeito indígena, sustentado pelos usos que os sujeitos fazem das línguas.

Diante do exposto, as normas linguísticas de natureza ideológica impostas ao longo do tempo por meio da escolarização – das minorias – conduziram à crença de que há um padrão de uso linguístico (SIGNORINI, 2002) a que os falantes devem estar subordinados, caso contrário, seus usos linguísticos são considerados desvios que precisam ser corrigidos e, a médio prazo, eliminados. Dessa crença deriva o “purismo” enquanto ideologia linguística (SIGNORINI, 2002). Isto é, as línguas não podem ser contaminadas umas pelas outras ou por qualquer desvio da norma padrão. A partir desse entendimento com relação aos usos linguísticos, a mistura de códigos é entendida como periférica no conjunto dos usos “normais” da língua, “da mesma forma que o comportamento linguístico do falante que mistura os códigos é sempre anômalo em relação aos comportamentos ‘normais’ de falantes ‘competentes’ em cada uma das línguas envolvidas.” (SIGNORINI, 2002, não paginado). Em suma, a mistura de códigos é uma anomalia que precisa ser evitada. Essa situação faz com que muitos falantes considerem a si mesmos como não conhecedores das línguas que utilizam em suas práticas cotidianas, afirmando, muitas vezes,

que não sabem falar direito esta ou aquela língua, como apontado em Cavalcanti (1999, p. 387): “Não sei falar bem o português. Na minha língua sou doutor.”¹

Ainda no que tange às ideologias linguísticas, conforme Severo e Makoni (2020), trata-se de noções de senso comum sobre as estruturas, funções, valores, normas, expectativas, preferências, previsões e papéis que orientam a prática linguística, as quais normativamente posicionam seus usuários no sistema social e são implementadas por meio de práticas institucionais e cotidianas. Para os autores, “Os mecanismos discursivos de codificação e institucionalização impõem ordem à norma selecionada e efetuam uma oposição binária entre padrão e não padrão, e são esses valores socialmente incorporados que orientam as escolhas linguísticas dos indivíduos” (BLOMMAERT, 1999 *apud* SEVERO; MAKONI, 2020, p. 3, tradução nossa). Ou seja, esses mecanismos discursivos moldam os usos linguísticos para que tais usos se encaixem às normas vigentes, aos regimes de verdade impostos.

Contudo, apesar desses mecanismos de poder que agem por meio de instituições legitimadas socialmente e legitimadoras de determinados discursos, há mecanismos também de resistência, que se impõem dentro desses mesmos aparelhos e regimes de verdade. Tais meios de resistência têm se mostrado como processos de decolonização linguística e cultural. Argumentamos que, mesmo no interior das escolas indígenas, as quais durante muito tempo perceberam-se subordinadas aos conhecimentos e à língua do colonizador, surgem movimentos de resistência ao discurso imposto. Conforme Maher (2018), atualmente, a maioria das escolas indígenas no país são vistas como locais-chave para a autodeterminação linguística e cultural dos povos indígenas, apesar de suas limitações. Com relação às universidades, Boaventura de Sousa Santos (2011) aponta para uma crise institucional, assim como uma crise da hegemonia e da legitimidade, na qual emerge a necessidade de uma ecologia de saberes. Conforme destacado por Foucault (1999, não paginado), “Pode-se mesmo dizer que o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, na medida em que, quer queira quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto físico atômico, geneticista, informático, farmacologista, etc.”, acrescente-se a essa lista: linguista.

No tocante às línguas, essa crise da legitimidade decorre do fato de que tanto os fenômenos sociais quanto os linguísticos não são controláveis, como fazem crer os mecanismos de poder. Para Foucault (1999, não paginado) “o que se deve levar em conside-

¹ Dados de campos do Projeto Escolas da Floresta, de 1997, apresentado no artigo de Cavalcante (1999). Segundo a autora, o Professor Maná – dono da fala acima – sabe falar muito bem o português (regional e com marcas indígenas).

ração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades.” Foucault (1999) entende por verdade não o conjunto de coisas verdadeiras a se descobrir ou a se fazer aceitar, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Sendo assim, por verdade entende-se o conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados; especificamente, em nosso estudo, para aqueles enunciados que são permitidos circular dentro das instituições de ensino, e que as regem enquanto tal.

Conforme Cavalcante (1999), mesmo com a informação de que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, é o monolinguismo que se apresenta como norma, é o monolinguismo que é a base para os estudos linguísticos. O Brasil, particularmente, foi construído sobre o mito de que ou você fala o português ou você fala uma língua indígena, as duas línguas juntas não são vistas como uma possibilidade. Contudo, acreditamos que a aprendizagem do português não deve significar o apagamento ou a (des)aprendizagem de uma língua indígena, ou das línguas indígenas, ou, ainda, das variedades do português – um português indígena ou uma língua indígena “aportuguesada”. Para Cavalcante (1999, p. 389),

os contextos bilíngües são sempre mais complexos do que parecem à primeira vista e essa complexidade passa pelas variedades do português. Em outras palavras, esses contextos bilíngües de minorias são também “bidialetais”. De fato, a complexidade mencionada resulta em apresentar esses contextos como multilíngües e não somente bilíngües, dando o devido status às línguas (e não às variedades ou dialetos) falados por essas comunidades.

Para Cavalcante (1999), mesmo nos casos em que o português é a língua falada em uma comunidade indígena, isto é, quando não há mais uma língua indígena como primeira língua, aquela que um dia foi a língua de origem da comunidade deixa sua marca na variedade do português tomada como a primeira língua. De igual maneira, a utilização das línguas maternas no contexto escolar indígena não deve significar a não aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que, atualmente, a escola, adotando o ensino da língua portuguesa, tem se tornado uma importante ferramenta na luta dos povos indígenas e na manutenção de seus direitos.

Especificamente sobre a educação escolar no contexto indígena, “a escola é algo que vem de fora, alheia à educação tradicional dentro da cultura local, mas pode

ser algo mais próximo dependendo do contato do grupo com a sociedade envolvente” (CAVALCANTE, 1999, p. 399). Conforme apontado em Oliveira e Severo (2020, p. 19-20), no contexto de uma comunidade indígena Guarani Mbyá, a educação indígena guarani “está atrelada a aspectos morais e éticos: significa entender o que pode e não pode, o que deve e não deve, ter respeito pelos outros e pelos mais velhos, e formar os sujeitos moralmente. Já a educação escolar é vista como a educação de fora, que [...] ensina para fins de profissionalização [...]”. Nesse sentido, a escola passou a ser uma necessidade em muitos contextos indígenas, pois além de ser atualmente uma importante ferramenta de luta e de resistência, é também o meio pelo qual muitas pessoas poderão obter o sustento de suas famílias².

Conforme apontado por Bessa (2001, p. 2),

[...] as primeiras escolas para índios – e não de índios –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, desconsideradas no processo educativo [...].

Isso ocorria pelo fato de que o ensino oferecido aos indígenas era feito com o único intuito de inseri-los no “contexto brasileiro”, sem levar em consideração as suas especificidades, ou seja, o “objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional.” (ZOLA, 2010, p. 70). Somente a partir da década de 1970, com o intenso movimento indígena que “se organizou tendo diante de si o desafio de organizar a memória, manter a identidade em situação de conflito e ordenar um projeto que fosse funcional e livre das amarras do desenvolvimento capaz de desestruturar a vida social dos povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 47), conquistaram leis que poderiam garantir e salvaguardar seus direitos. Dada conquista foi formalmente oficializada na Constituição 1988, rompendo “com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, [pois] ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias” (BRASIL, 1998, p. 31). A partir de então, o Estado deveria contribuir com a reafirmação e a valorização das culturas e das línguas dos povos indígenas. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) reafirma os compromissos firmados na Constituição de 1988 e

² Conforme apontado em Oliveira (2021), o modo de vida indígena tem se modificado constantemente, pois a manutenção da vida através de recursos naturais advindos da própria terra onde vivem não tem sido mais uma possibilidade devido à escassez desses recursos. O pouco espaço para a plantação e para a busca por alimentos, sem contar a poluição das águas e da própria terra fazem com que a terra fique “fraca” para o plantio, como dizem os Xeramoi e Xejaryi guarani, os anciãos e anciãs da comunidade.

complementada esse dispositivo com o “Título VIII - Das Disposições Gerais”, em seus Art. 78 e Art. 79 que tratam especificamente sobre a educação escolar indígena (BRASIL, 1996).

Com esse amparo jurídico, contemporaneamente é possível que resoluções e demais normativas sejam aprovadas a fim de possibilitar novas diretrizes que dialoguem com as diferentes realidades educacionais indígenas no Brasil, haja vista que cada comunidade tem suas próprias especificidades. Desse modo, partindo da concepção de que cada realidade indígena é singular e, portanto, necessita de normativas que lhe ampare, possibilitando pensar em um ensino significativo para sua comunidade, a seguir serão analisados dois documentos oficiais que estabelecem normas e diretrizes para a educação indígena de dois estados brasileiros: a Lei Complementar nº 041, de 16 de julho de 2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima, especificamente a Seção VII que trata da Educação Indígena; e a Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de dezembro de 2018, que dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. A partir dessa análise, pretende-se verificar: (i) possíveis concepções de língua apresentadas por esses documentos; (ii) formas de valorização das especificidades linguísticas indígenas; bem como (iii) identificar suas prerrogativas, ambiguidades e discrepâncias.

As línguas indígenas e os documentos oficiais dos estados de Roraima e de Santa Catarina

No que concerne ao Estado de Roraima, a Lei Complementar nº 041/2001 estabelece que:

Art. 33. Na oferta da educação básica para a população rural e indígena são permitidas adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dessas populações, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação, considerando:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das zonas rural e indígena;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e,
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural e indígena. (RORAIMA, 2001, não paginado).

Essa abertura permitida às escolas indígenas para que façam adaptações necessárias às peculiaridades locais com relação aos conteúdos curriculares, às metodologias apro-

priadas e à organização própria possibilita que as escolas trabalhem a partir das concepções de educação e de língua das comunidades onde estão inseridas. Sendo assim, a Lei Complementar nº 041/2001 do Estado de Roraima demonstra uma visão sobre a educação indígena voltada ao reconhecimento das especificidades dos diferentes povos presentes no território estadual. Nesse sentido, o Art. 36 da mesma lei, em conformidade com o Art. 210 da Constituição Federal de 1988, prevê que “o ensino será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem.” (RORAIMA, 2001, não paginado).

Por sua vez, na Seção VII, que trata especificamente da educação indígena, em seu Art. 59 assegura aos povos indígenas “o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país.” (RORAIMA, 2001, não paginado). Com relação à valorização linguística e identitária, o Art. 60 estabelece que:

A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (RORAIMA, 2001, não paginado)

Desse modo, em seu Art. 62 afirma que as escolas indígenas terão a incumbência de elaborar “III – conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena; e IV- elaborar suas Propostas Pedagógicas”. Com essa flexibilidade para que as escolas indígenas possam sistematizar e elaborar seus próprios conteúdos programáticos e suas propostas pedagógicas, o Estado de Roraima caminha em direção à possibilidade de autonomia das escolas indígenas, com o intuito de que elas mesmas e seus agentes percebam suas particularidades e formulem uma educação escolar segundo as necessidades das comunidades indígenas de que fazem parte. Contudo, importa considerar a ênfase dada aos “conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”.

Essa afirmação deixa aberta a interpretação de que os conhecimentos indígenas das comunidades não são valorizados pela sociedade envolvente, sendo, por isso, necessário possibilitar o acesso aos conhecimentos de fora, enquanto os conhecimento internos à comunidade servem apenas no sentido de reafirmação identitária, não como conhecimentos para serem compartilhados com outros entes, outras sociedades. Além disso, essa

declaração reforça a ideia de que os conhecimentos socioculturais construídos e transmitidos entre as diferentes populações indígenas encontram-se em uma situação de inferioridade com relação aos conhecimentos da cultura hegemônica – considerando estes sim como capazes de circular em outros meios. De fato, o histórico processo de subalterização e de exclusão das populações indígenas colocou os saberes socioculturalmente construídos por essas sociedades em posições de inferioridade, contudo, importa que esses saberes sejam restituídos e restaurados pelas instituições de ensino, à nível básico e superior, e colocados em par de igualdade com os conhecimentos compartilhados da sociedade hegemônica.

Essa ideia de superioridade intelectual por parte da cultura ocidental é uma visão enraizada em nossa sociedade que precisa ser revista, repensada e recriada, sendo urgente considerar que “Os indígenas veem o mundo como uma totalidade e interagem com ele, já o ocidente se sente superior e o domina. Isso gera incompatibilidade entre os dois saberes e, pior, uma incompreensão que culmina no desrespeito” (MUNDURUKU, 2020, p. 74). Logo, faz-se necessário que os saberes indígenas sejam respeitados e inseridos de forma contextualizada ao longo da formação dos estudantes, uma vez que eles estão presentes em tudo aquilo que os envolvem. Conforme Baniwa (2019), a educação escolar indígena deve voltar-se à formação de sujeitos críticos, proativos e conscientemente orgânicos.

Por seu turno, a Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de dezembro de 2018, do Estado de Santa Catarina, em seu Artigo 1º estabelece que:

A oferta de Educação Escolar Básica Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, deverá ser promovida mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dos povos indígenas, visando à valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (SANTA CATARINA, 2018, não paginado)

Nesse sentido, a presente resolução instituída com o objetivo de regulamentar a educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina também se volta às peculiaridades das populações indígenas que visa atender e flexibilizar em diferentes passagens do documento a forma de organização dessas escolas, frisando que elas devem possuir uma organização própria. No tocante às línguas dos diferentes povos indígenas, o Art. 2, inciso III, afirma como um dos elementos básicos para a organização e o funcionamento da escola indígena “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”

(SANTA CATARINA, 2018, não paginado). Para que isso seja possível, em seu Art. 3º, que trata da organização escolar, além de considerar a participação da comunidade na definição dos modelos de organização e gestão, destaca, em seu inciso II, que deverá ser considerado também “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural, respeitado o princípio do bilinguismo, da interculturalidade e da especificidade” (SANTA CATARINA, 2018, não paginado).

Ainda no que diz respeito à valorização das especificidades sociolinguísticas, o Art. 5º, que trata da “formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, considerando os fundamentos da Educação Escolar Indígena Específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária” (SANTA CATARINA, 2018, não paginado), afirma que se deve levar em consideração:

- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III. as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- VI. a inclusão de conhecimentos interculturais no currículo, considerando os conteúdos científicos pertinentes ao projeto societário da comunidade escolar indígena; [...] (SANTA CATARINA, 2018, não paginado).

Em ambos os documentos analisados é possível perceber a existência de menções à valorização das riquezas sociolinguísticas dos diferentes povos indígenas. Desse modo, as escolas indígenas encontram-se amparadas por lei para que o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de atividades bilíngues/multilíngues que dialoguem com as realidades indígenas sejam possibilitados. Contudo, o que se percebe é que, muitas vezes, na realidade das comunidades indígenas há um excesso de ensino voltado à língua portuguesa, enquanto as línguas indígenas maternas são suprimidas do contexto escolar; bem como a constante exaltação da cultura hegemônica como superior às das comunidades indígenas, o que tem feito com que muitos indígenas prefiram assemelhar-se a esse contexto hegemônico que a suas características originárias, por acreditá-las inferiores.

Para Baniwa (2019), é por meio da linguagem que o homem se situa e é situado na sociedade, na natureza e no mundo. Os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação, e, assim como o mundo, as línguas estão em constante processo de construção (BANIWA, 2019). Além disso, para o autor, as línguas indígenas possuem um caráter político-pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, quais sejam: línguas faladas no cotidiano, línguas especializadas,

ritualísticas, comunicação simbólica etc. Nesse sentido, para que as línguas sejam valorizadas e promovidas, elas não podem estar isoladas das demais práticas sociais, mas sim deve-se buscar dar vitalidade, dinâmica e relevância no cotidiano de uso dessas línguas (PIMENTEL, 2005 *apud* BANIWA, 2019).

Por outro lado, o documento supracitado propõe a inclusão de conhecimentos interculturais no currículo, de modo a considerar os conteúdos científicos pertinentes ao projeto societário da comunidade escolar indígena. O que pode ser considerado um avanço em termos de formação escolar indígena, uma vez que esse trecho se abre à interpretação de que as escolas indígenas podem escolher aqueles conteúdos que consideram adequados aos projetos societários de cada povo (BANIWA, 2019). Contudo, pontua Baniwa (2019), a escola deve assumir a tarefa de orientar a formação de sujeitos conscientes e responsáveis pelo bem viver de todos, o que só será alcançado, segundo o autor, com a superação da cultura colonial destruidora.

Ademais, os discursos que circulam nos eventos sociais também são aqueles pertencentes aos discursos hegemônicos e na língua hegemônica. De igual maneira, a realidade que se apresenta é aquela em que a assistência dada a essas populações fora do contexto comunitário – incluindo nos meios educacionais – é feita apenas na língua dominante. O que demonstra que esse amparo legal, destinado às pessoas indígenas, tem se restringido somente aos contextos comunitários locais, sendo que essas populações também circulam nos meios externos a suas comunidades, ou seja, estão nas cidades, embora não se percebam e não se sintam pertencentes a esse exterior.

Nesse sentido, propomos que essa legalidade das línguas e saberes indígenas não seja apenas exposta e fixada em documentos oficiais, mas que seja executada, tornando-se ativa e constante, para que as práticas educacionais sejam realmente elaboradas a partir da observância da realidade cotidiana e de atividades que exaltem a cultura dos povos originários, que os materiais didáticos tragam a potência dessas comunidades e de seus integrantes, haja visto que,

A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência, como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de a mente operacionalizar o que temos a pensar e viver. (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

Diante disso, será possível pensar novas práticas pedagógicas e uma educação escolar indígena que não se limite ao saber eurocêntrico, mas que cruze as fronteiras e alcance não apenas os indígenas em contextos comunitários, mas também os indígenas que vivem em contextos urbanos e a sociedade em geral. Desse modo, acreditamos ser possível desconstruir discursos que esvaziam, empobrecem e apagam as identidades potentes dos povos originários.

Por uma tentativa de subverter a lógica colonial

A mitologia do eurocentrismo, termo proposto por Dussel (*apud* PENNA, 2014), culmina na “colonização do ser”, para o pensamento pós-colonial, ou na “consciência do oprimido”, para Paulo Freire. Contudo, essa colonização do ser, ou consciência do oprimido, é a própria categorização de si próprios – dos oprimidos sobre si mesmos – como atrasados, inferiores e não civilizados, dentro de uma lógica eurocêntrica de civilização, sendo essa lógica fundada no próprio mito eurocêntrico, construído com o propósito de justificar a dominação e a exploração. Dada perspectiva, segundo Linda Smith (2018), fez com que alguns povos indígenas fossem ranqueados acima de outros, em termos ou aspectos guiados por suas crenças, de modo que podiam ser:

“próximos aos humanos”, “quase humanos” ou “sub-humanos”. Isso geralmente dependia de se acreditar que essas pessoas possuíam “alma” e que, portanto, seria possível “oferecer-lhes” salvação, e se eram ou não educáveis, de modo que se pudessem disponibilizar-lhes escolarização” (SMITH, 2018, p. 77).

Esse mito eurocêntrico coloca a identidade do homem, masculino, burguês, branco e ocidental na posição de quem possui uma identidade consagrada como neutra, geral e universal, que os demais devem, em alguma medida, alcançar. Nesse sentido, Asad (2019) assevera que reivindicar inclusão na estrutura social da forma como ela se apresenta significa se privar da possibilidade de mudança estrutural. Sendo assim, em uma perspectiva pós-colonial o que se coloca em questão é a “decolonização do pensamento”; enquanto do ponto de vista freireano o que se propõe é a “libertação do ser” (PENNA, 2014), ambos no sentido de transcender as ideias coloniais de ser e estar no mundo.

Desse modo, à medida em que se instituem políticas linguísticas educacionais, essas devem se guiar não no sentido de políticas “salvacionistas”, mas na direção de levar aos sujeitos uma consciência sobre si mesmos e sobre a situação na qual se encontram, para

que, tendo criado consciência do processo de colonização e opressão, decolonizem-se e libertem-se do pensamento abissal, guiados no sentido de um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2010). Libertos e conscientes dos processos de exclusão, negação e subalterização, os próprios oprimidos poderão caminhar no sentido de reivindicar, exigir e promover políticas linguísticas educacionais mais justas e plurais, que contemplem suas especificidades locais e projetem o futuro que desejam para suas comunidades (BANIWA, 2019).

Sendo assim, partindo da premissa de que no que concerne às populações indígenas existem diferentes modos de educação, de educar, ou, ainda, de transmitir conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em âmbito federal, ressalta a necessidade de se estar atento às particularidades da Educação Escolar Indígena, para que assim seja possível

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. (BRASIL, 2018, p. 17).

Bem como,

[...] em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Nesse sentido, espera-se que as práticas a serem desenvolvidas, com base nos documentos oficiais, no contexto da educação escolar indígena, sejam elaboradas de modo que a escola não seja encarada como o único lugar de aprendizagem, uma vez que “a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígena.” (BRASIL, 1998, p. 23).

Para tanto, o projeto curricular das escolas indígenas deve levar em conta que:

Todo projeto escolar só será de escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. (BRASIL, 1998, p. 25)

Pensar uma educação escolar formal conjugada à tradição ancestral para os povos indígenas, sendo elaborada por seus integrantes, significa abrir caminhos e garantir que “os indígenas no presente se armem, não de flechas, mas de argumentos para resistir frente às tentativas de despersonalização de seus saberes e modos de vida pelo não indígena” (DORRICO et al., 2018, p. 237). Os mais de 520 anos de lutas e de resistência demonstram que as populações indígenas sabem da importância de suas línguas e de suas culturas enquanto identidade e patrimônio de seu povo; ainda que as forças opressoras se esforcem por fazer com que essas populações esqueçam disso, tentando esmagar a pluralidade de línguas, de discursos, de saberes, de conhecimentos e seus protagonismos.

Como exemplo das contribuições das línguas indígenas para o Brasil, Jecupé (2020, p. 103) ressalta:

A língua indígena, principalmente o tupy, por causa do Tupinambá, está presente em nosso cotidiano: na fauna, na flora, nos topônimos e em expressões corriqueiras. Estudiosos verificaram, por exemplo, que de mil nomes de aves, 350 era designações tupis; que 550 peixes, metade é identificada com nomes tupis; e que a geografia brasileira é praticamente batizada com nomes nativos. (JECUPÉ, 2020, p. 103)

Nesse sentido, considerar a preservação e manutenção das línguas indígenas não deve significar uma estaticidade linguística. Conforme Pennycook e Makoni (2020), apoiados em Duchêne (2008), o discurso sobre a preservação das línguas minoritárias tem sido construído sob o reverso das línguas nacionais majoritárias, uma visão que tende a colocar as línguas locais em uma dimensão fixa e delineada, incapaz de integrar a complexidade dos fatores sociais, econômicos e políticos que estão envolvidos no processo de minorização linguística, cultural ou outra. Segundo os autores, essa retórica que romantiza a preservação linguística caminha em direção a uma exotização da paisagem linguística e a uma despolitização discursiva dos movimentos de preservação e revitalização linguística (CAMERON, 2007 *apud* PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

Sobre a preservação das línguas indígenas no contexto brasileiro, os autores pontuam:

A retórica preservacionista, com sua visão exotizante e romantizante da população local presa no tempo, corre o risco de ignorar as práticas e as ideologias linguísticas das populações locais. Como De Souza e Andreotti (2009) argumentam no contexto do Brasil, “preservação” pode ser vista pelas comunidades indígenas não tanto como a manutenção do mesmo, mas sim como a necessidade constante de adquirir diferença e novidade para permanecer o “mesmo”. Permanecer igual pode ser um processo de renovação e a repetição pode ser uma prática de diferença (Pennycook, 2007c). Enquanto a visão de fora se concentra na preservação da língua e da cultura, principalmente por meio da educação, de uma perspectiva local, a sobrevivência pode ser garantida pela mudança constante, pela aquisição de novidades, pela diferença. (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 67)³

Conforme Baniwa (2019), o contato linguístico, por exemplo, das línguas indígenas com o português ou com outras línguas indígenas, configura um estado de influência e enriquecimento mútuo. Nesse sentido, para o autor, as noções de bi/multilinguismo dizem respeito a essa capacidade que os sistemas linguísticos possuem de se afetarem respectivamente. Entretanto, para que o bi/multilinguismo não seja encarado como mais uma faceta da cultura e prática colonial, precisa ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder (BANIWA, 2019). Do contrário, trata-se de colonialidade linguística (BANIWA, 2019).

Com isso, argumentamos que as políticas linguísticas educacionais, instituídas para a preservação e manutenção das línguas minoritárias no contexto brasileiro, não devem constituir-se como mais um dispositivo de poder que regula e impede que as populações indígenas de modo geral operem com suas próprias lógicas de preservação e manutenção de suas línguas e de seus discursos, tal como afirma Smith (2018):

Os valores, as atitudes, os conceitos e a língua implícitos nas crenças espirituais representam, em muitos casos, o contraste mais evidente e a marca da diferença entre o Ocidente e os povos indígenas. Essa é uma das poucas partes de nós mesmos que o Ocidente não pode decifrar, não pode entender e não pode controlar. (SMITH, 2018, p. 94)

³ No original: “Preservationist rhetoric, with its exoticizing and romanticizing view of local people locked in time, runs the danger of overlooking the language practices and language ideologies of local populations. As De Souza and Andreotti (2009) argue in the context of Brazil, ‘preservation’ may be seen by Indigenous communities not so much as the maintenance of the same but rather as the constant need to acquire difference and newness in order to remain the ‘same’. Staying the same may be a process of renewal, and repetition may be a practice of difference (Pennycook, 2007c). While outsider views focus on the preservation of language and culture, particularly through education, from a local perspective, survival may be guaranteed by constant change, through the acquisition of newness, through difference.”

A esse propósito, Smith (2018) afirma que “reivindicar uma voz nesse contexto trata-se também de reafirmar, reconectar e reorganizar os modos de conhecer que foram submersos, escondidos ou soterrados” (SMITH, 2018, p. 88). Dessa maneira, os discursos construídos e propagados no cerne das universidades, e difundidos nos demais meios educacionais, bem como aqueles institucionalizados por meio de mecanismos jurídico-administrativos, não podem mais ser encarados enquanto únicas verdades capazes de guiar o mundo, faz-se necessário que sejam concebidos outros caminhos e perspectivas, mais pluri e ecologicamente diversas, contextualizados às realidades dos povos indígenas, uma vez que “Para os povos originários, cada pássaro, animal, cada árvore tem um espírito, e a eles deve-se pedir permissão, agradecer, se conectar. O silêncio é uma oração, ouvir ensinamentos e conselhos com os ouvidos da alma e do coração” (KAMBEBA, 2020, p. 57). Trata-se de outras formas de compreender o tempo e a natureza das coisas, bem como de encarar a realidade vivida. Sendo assim, consideramos essas estratégias enquanto tentativas de subverter a lógica colonial. Na sequência, partimos para as considerações finais deste texto.

Considerações finais

A educação escolar indígena é uma pauta que precisa ser constantemente discutida, tendo-se em conta a sua complexidade e seu processo contínuo de construção, a fim de que sejam valorizadas e preservadas as especificidades linguísticas, discursivas, culturais e educacionais dos povos originários, para os fins que a escola da tradição ocidental/colonial não é capaz de assegurar. Nesse sentido, buscamos neste texto discutir as implicações das conquistas jurídico-administrativas brasileiras para que o protagonismo indígena, baseados não naquilo que conta como verdade – a partir de um viés ocidental/colonial –, mas que ao se utilizar desses mecanismos pode promover a valorização e manutenção das línguas, culturas e tradições indígenas, não por elas mesmas, mas embasadas pelos discursos, epistemologias e ontologias próprios desses povos.

Para tanto, em um primeiro momento, apontamos para certos modos de operar dos discursos que se colocam em sobreposição a outros. Em seguida, direcionamos o texto para as tensões experimentadas pelas populações indígenas com relação ao monolinguismo e monodiscurso instituídos no país ao longo de sua história colonial. Partindo para uma análise das conquistas institucionais, apontamos para os documentos que embasam as transformações institucionais ocorridas em meio às reivindicações dessas populações para a manutenção e preservação de seus modos próprios de vida. Por fim, apontamos

para os caminhos que podem ser pensados no sentido de se buscar mudanças efetivas de pensamento, que não estejam baseadas em um padrão euro-ocidental, masculino e branco de pluralidade.

Por fim, compreender que, de fato, as leis conquistadas devem nortear as práticas pedagógicas, é perceber a urgência de uma educação escolar indígena que seja baseada em suas próprias perspectivas e que lhes garantam perpassar seus saberes de forma íntegra e original. Conforme Baniwa (2019), a escola indígena atual, projetada como própria, específica, diferenciada e autônoma, assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade na qual está contextualmente e historicamente situada, começando por sua própria transformação (BANIWA, 2019). Nesse sentido, para além do contexto indígena local, torna-se fundamental e necessário que a sociedade envolvente aprenda com os conhecimentos dos povos originários, por isso, esses conhecimentos não devem permanecer restritos aos contextos indígenas comunitários. Os regimes de verdade, e, portanto, suas instâncias legitimadoras, devem incluir os saberes e conhecimentos das populações indígenas em seu rol de conhecimentos disponíveis, visando uma ecologia de saberes.

Referências

ASAD, Haider. *Armadilhas da Identidade*. São Paulo: Veneta, 2019. [Cap 1 e 2].

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro, Mórula/Laced, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/yxURupp>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BESSA, José Ribamar Freire. *A representação da escola em um mito indígena*. Teias: Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23877/16850>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=26700. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

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

FOUCAULT, Michel. A verdade e o poder (1979). In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 1999. p. 1-14.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed. [.pdf]

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2.Ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MAHER, Terezinha. Shifting discourses about language and discourse among indigenous teachers in Western Amazonia in the wake of policy change. In: CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha (Org.). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. London: Routledge, 2018. p. 41-56. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4683106/mod_resource/content/1/MULTILINGUAL%20BRAZIL_CAVALCANTI_MAHER.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, 2015. Tradução de Cristine Gorski Severo. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9/33175>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 1: sobre saberes e utopias; participação de Ceíça Almeida*. 2.ed. Lorena: UK'A, 2020.

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

OLIVEIRA, Beatriz de. *Políticas de tradução e de interpretação em um contexto de educação escolar indígena Guarani Mbya*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PENNA, C. *Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana*. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, 8(2), 164-180, 2014.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. New York: Routledge, 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Feminismos Plurais: o que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. [Cap 3 - O que é lugar de fala?].

RORAIMA (Estado). *Lei complementar nº 041 de 16 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Boa Vista, 16 de julho de 2001. Disponível em: https://www.mpc.rr.gov.br/uploads/2013/09/0309201302075572_6.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. *Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de novembro de 2018*. Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 11 dez. 2018. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

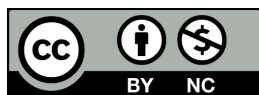
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. Solidarity and the Politics of us: how far can individual go in language policy? Research methods in non-werstern contexts. In: MCKINLEY, Jim; ROSE, Heath (Ed.). *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge. 2020.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, Marcos. (Org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

SMITH, linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*; Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto. (Orgs.). *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.



Data de submissão: 09/09/2021

Data de aceite: 28/11/2022

IMAGINÁRIO E POLÍTICA LINGUÍSTICA: SENTIDOS SOBRE O INDÍGENA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

IMAGINARY AND LINGUISTIC POLICY:
MEANINGS ABOUT INDIGENOUS PEOPLES IN OFFICIAL DOCUMENTS

Marisa Zamboni Pierezan | [Lattes](#) | marisa.pierezan@uffs.edu.br
Universidade Federal da Fronteira Sul

Angela Derlise Stübe | [Lattes](#) | angelastube@uffs.edu.br
Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo: Este artigo visa compreender o imaginário na constituição do discurso, analisando efeitos de sentidos produzidos sobre o sujeito indígena em documentos oficiais, bem como compreender como o imaginário impacta em políticas públicas para a educação escolar indígena e incentivar iniciativas para o ensino e a valorização das línguas indígenas. O arquivo foi constituído pelo Parecer CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 e pela Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Para tanto, trabalhou-se com a hipótese de que os esquemas interdiscursivos de repetibilidade – utilizados para refutar o passado e estabilizar o presente –, constantes no discurso *sobre*, ao criar um lugar para essa política e um lugar imaginário de sujeito indígena, produziram um espaço de tensão, gerando ressonâncias em relação ao imaginário e, conseqüentemente, em relação à constituição do sujeito indígena e às políticas da educação escolar indígena. A perspectiva discursiva adotada entende o sujeito como cindido, clivado e barrado pela linguagem e trabalha com efeitos de sentido, desvelando a incompletude do discurso e do sujeito. Com as análises, o real da língua, o real da história e o real do sujeito desvelaram que pelo imaginário se constituiu um sujeito indígena que é uma mistura indefinida, um “entre”, um “pertence/não/pertence”. Os documentos produziram um imaginário sobre o sujeito indígena que não é um, nem outro; não é igual, nem diferente. Não é sujeito indígena, mas também não é sujeito não-indígena, repercutindo nas políticas da educação escolar indígena.

Palavras-chave: Discurso; Imaginário; Estado; Indígena.

Abstract: This article intended to understand the imaginary in the constitution of the discourse analyzing effects of senses produced on the indigenous subject in official documents, as well as, comprehend how the imaginary impacts on public policies for indigenous school education and encourage initiatives for teaching and valuing indigenous languages. The file of this research encompassed the legislation CNE/CEB nº 14, from 19 of September and by the Resolution CEB nº 3, from 10 of November of 1999; those are about the National Curricular Guidelines for Indigenous School Education. The hypothesis was about the interdiscursive repeatability schemes (IRSs) - used to refute the past and stabilize the present -, contained in the discourse about. Accordingly, by creating a place for this policy and an imaginary place of an indigenous subject, produced a space of tension, generating resonances in relation to the imaginary and, consequently, in relation to the constitution of the indigenous subject and the policies of indigenous school education. As a research hypothesis that the interdiscursive repeatability schemes – used to refute the past and stabilize the present –, in the discourse “about”, by creating a place for this policy and an imaginary place of indigenous subject. Thus, it produces a space of tension, generating resonances in relation to the imaginary and, subsequently, in relation to the constitution of the indigenous subject. The discursive perspective taken understands the subject as split, cleaved and barred by language and works with meaning effects, unveiling that both the incompleteness of the discourse and the subject. From the analysis, the real of the language, the real of the history and the real of the subject person signaled that it was by the imaginary that an indigenous subject was constituted that it is an indefinite mixture, a “between”, a “belongs/no/belongs”. The documents produced an imaginary about the indigenous subject who is neither one nor the other; it is neither the same nor different. It is not an indigenous subject, but it is not a non-indigenous subject either, reverberating on indigenous school education policies.

Keywords: Speech; Imaginary; State; Indigenous Subject.

1 INTRODUÇÃO

O artigo pretende suscitar reflexões críticas a partir de políticas linguísticas *para e sobre* línguas e comunidades minoritizadas no Brasil. Além disso, busca interpretar sentidos nos documentos referentes a tais políticas, por testemunharem a realidade educacional do ensino de línguas e de concepções cristalizadas no sistema de ensino público a respeito do ensino indígena, visando, assim, a valorização das línguas e culturas dessas

comunidades. Para isso, o foco está na análise do funcionamento discursivo de documentos oficiais, cujos discursos tratam da reflexão sobre a educação escolar indígena.

Para alcançar o proposto, realizamos buscas em diversos documentos oficiais, elegendo duas legislações – um Parecer e uma Resolução –, a fim de compor o arquivo deste estudo, as quais discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Em vista disso, o arquivo foi constituído por documentos oficiais, ou seja, partiu da análise do funcionamento discursivo do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 14, de 19 de setembro de 1999, e da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999a, 199b).

O problema de pesquisa posto é: que imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais? Nessa direção, tomamos o arquivo e seguimos os fios teóricos da análise de discurso, situando-nos face ao objeto empírico, contemplando o mais fundante nas línguas naturais, qual seja: o deslize, a falha, a ambiguidade, que dão lugar à interpretação (ORLANDI, 2012b), para podermos construir nosso dispositivo teórico a partir das singularidades da materialidade discursiva que interpretamos.

Entendendo que não há como regulamentar o uso dos sentidos, caminhamos na constituição do *corpus* da pesquisa, o qual foi composto por recortes discursivos (RDs) dos documentos (tendo em vista sua extensão) de acordo com as regularidades e dispersões das marcas linguísticas, acerca do sujeito e do imaginário, que permitissem responder ao problema da pesquisa. Enfatizamos que os RDs resultaram de exaustiva análise dos documentos, disso derivou a composição das sequências discursivas (SDs). Posteriormente, desenvolvemos as análises a partir das regularidades e dispersões descortinadas nas SDs.

Apoiados nas repetições que produzem o discurso sobre o sujeito, problematizamos o imaginário sobre o sujeito indígena em funcionamento nos documentos oficiais. Ressaltamos que as análises refletiram em relação à constituição de efeitos de sentido responsáveis pela produção do imaginário sobre o sujeito indígena. Ao problematizar o imaginário, buscamos refletir criticamente sobre a política linguística destinada à educação escolar indígena.

Do ponto de vista teórico, situamo-nos nos pressupostos da Análise do Discurso (AD) de vertente pecheutiana em sua interface com a psicanálise. Assim, para o desenvolvimento teórico metodológico, além da conceituação de Imaginário, duas noções se mostraram fundantes, quais sejam: discurso *sobre* e paráfrase.

2 OLHAR INAUGURAL

Podemos assim concluir que “Terra à vista” – a primeira fala sobre o Brasil – expressa o olhar inaugural que atesta nas letras a nossa origem. (ORLANDI, 2008, p. 14).

Por certo, não podemos partir da história para o texto, mas sim da historicidade do texto, ou seja, buscamos compreender como o texto produz sentidos (ORLANDI, 2012a), ainda que não consigamos alcançar completamente a sua produção, uma vez que se constituem na relação com o interdiscurso, que se apresenta como “[...] história que não se situa [...]” (ORLANDI, 2012b, p. 76). No entanto, entendemos a necessidade de se remontar às origens e entender que há ligação entre a história (exterior) e a historicidade do texto (história do sujeito e do sentido).

Destarte, neste artigo apresentamos a história do país com o objeto de análise.

2.1 Política linguística no discurso da educação indígena

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), os indígenas tiveram legalmente assegurado o direito de permanecerem indígenas, com suas línguas, culturas e tradições, as quais fazem parte do imaginário que define o que é ser indígena. Desse modo, houve o reconhecimento de que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas (LM) e seus processos de aprendizagem na educação escolar e contribuir para a afirmação étnica e cultural dos povos indígenas.

Contudo, destacamos que a possibilidade dada às comunidades indígenas de utilização de suas LM não significou que o sujeito indígena pôde desconsiderar, na escola, a língua nacional (da sociedade na qual o sujeito está inserido) e a oficial (língua padrão/de Estado, língua imaginária prescrita nas gramáticas normativas da Língua Portuguesa), as quais não necessariamente coincidem com sua LM.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 14, de 1999 (BRASIL, 1999a), houve a necessidade de um novo olhar sobre a educação indígena e sobre as políticas públicas destinadas a ela, fato que imputou à CEB a preparação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Assim, em 14 de setembro de 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999b).

Esse Parecer (BRASIL, 1999a) apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena e, ainda, propõe ações concretas em prol dessa modalidade de educação escolar. Destaca-se, no documento, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da

educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

Tais questões foram normatizadas na Resolução nº 3/1999 (BRASIL, 1999b), a qual fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. O documento objetivou regulamentar definições com a finalidade de criar mecanismos efetivos para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, como a criação da categoria escola indígena, com normas próprias e ordenamento jurídico próprio. Destacamos que os documentos escolhidos apresentam e normatizam os novos rumos da educação escolar indígena a partir do ano 2000.

Pelo exposto, sublinhamos, neste ponto, as condições de produção/circunstâncias dos documentos¹ escolhidos para a análise. Na sequência, desenvolvemos o conceito essencial dessa pesquisa: imaginário.

2.2 O imaginário: sujeito e políticas educacionais

Consideramos que as lentes com que olhamos o mundo fundam políticas educacionais. Em vista disso, salientamos a importância da reflexão sobre o imaginário. Conceituá-lo implica mobilizar a noção de sujeito, sendo que, em Pêcheux (2008), essa questão se inicia com as críticas que faz à evidência do sujeito como causa ou origem de si (HENRY, 2010), apontando para o fato de que o sujeito é efeito da linguagem e da ideologia. Portanto, a causa do sujeito é a ideologia, relacionando-a com a linguagem e ligando-as através do discurso. Dessa forma, sujeito e ideologia constituem-se mutuamente.

Pêcheux (2008) concentrou seus estudos na ligação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia, aprofundando-a constantemente. Assim, aquilo que o sujeito pensa ser realidade, nada mais é do que a ideologia produzindo evidências (imaginárias) de sentido. Diante disso, ao materializar o contato entre a língua, a história e o sujeito, podemos pensar a materialidade do sentido e do sujeito, seus modos de constituição histórica, tendo o sentido como não transparente e o sujeito como descentrado, dividido.

Com relação ao propósito de trabalhar com o conceito de sujeito descentrado e dividido, Pêcheux (2010) foi, gradualmente, articulando a psicanálise na teoria da AD, cuja interface nos interessa pela forma como opera com o conceito de imaginário. O autor depara-se com as questões do sujeito e do Eu, deixando entrever que o Eu, da ordem do imaginário que não falha, o sujeito-centro-sentido, interpelado e perfeitamente assujeitado, é, na verdade, um sujeito do inconsciente, descentrado, que se ordena por irrupções pontuais e, desse modo, revela-se como desejanse.

¹ Neste trabalho, tendo em vista a limitação na extensão, foram trazidas apenas SDs retiradas do CNE/ CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999a).

Destacamos, assim, que, ao tratar do sujeito do inconsciente, Pêcheux (2010) manifesta-se sobre a psicanálise, pois, nas palavras de Stübe (2008, p. 29), “[...] o campo da psicanálise é o do inconsciente, pautado pela análise dos sonhos, das memórias e dos desejos inconscientes”. Em outros termos, o assujeitamento perfeito é impossível e, portanto, a causa do sujeito passa a ser o inconsciente:

[...] mas também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu” enunciador estratégico que coloca em cena “sua” sequência, estruturar essa encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa). (PÊCHEUX, 2010, p. 313).

Como vemos, o equívoco surge pelo viés da psicanálise, relacionado ao inconsciente, isto é, todo o discurso faz referência a um discurso Outro para fazer sentido. Estes sentidos são necessariamente marcados pelo equívoco. A língua assujeita-se ao inconsciente, ou seja, este é constituído como uma linguagem, como efeito entre significantes e, portanto, ao sujeito não é possível dizer tudo; tudo não pode ser dito; tudo não se consegue dizer.

A partir do exposto, voltamos a questão do sujeito, que emerge pelos conceitos de inconsciente e pulsão lacanianos (FERREIRA, 2010) e o compreendemos como disperso, cindido, dividido, atravessado pelo inconsciente e que, imerso no discurso “[...] – que sempre provém do outro –, é mais falado do que fala [...]” (CORACINI, 2003, p. 15). Por esse viés, o sujeito da psicanálise torna-se um sujeito e se significa ao ser falado por Outro, chamando-o a funcionar, a falar como sujeito. Entretanto, como a fala do Outro (inconsciente) é incompleta, como o sujeito se constitui na dispersão, algo escapa na linguagem e os sentidos não autorizados despontam, fazendo com que o sujeito tente controlar o sentido, apontando, inevitavelmente, para o descontrole.

Nessa perspectiva, a partir do posicionamento pela existência do real do sujeito e, assim, um posicionamento pelo sujeito do inconsciente, Pêcheux (2008) trouxe a psicanálise para a AD, assinalando o inconsciente associado à tríade real – simbólico – imaginário, três registros da realidade humana (FERREIRA, 2010), representados pelo nó borromeano, que, segundo Ferreira (2010, p. 5, grifo da outra), [...] simbolizaria o lugar do sujeito no entremeio das três noções de *linguagem – ideologia – inconsciente*”.

Assim, no discurso se entrelaçam a língua, a história e o sujeito, o que nos leva a praticar uma análise na qual se imbricam a linguística, o materialismo histórico e a psicanáli-

se em uma relação tensa que provoca a reformulação e a redefinição dos conceitos ao longo do tempo. Como vemos, é nesse imbricamento, nesse “nó borromeano” (FERREIRA, 2010), que se situa o sujeito.

À vista disso, o real é o que não tocamos, mas que produz sentidos; o simbólico é a linguagem; o imaginário são as lentes que nos permitem olhar o mundo. Dizendo de outro modo, real, simbólico e imaginário agindo na constituição do sujeito e, consequentemente, na constituição dos documentos da educação indígena. Daí a importância de trazermos o sujeito do inconsciente às análises, entendendo que o eu se encontra sempre regido pelo imaginário, ou seja, “[...] na construção do eu, a imagem é um fator preponderante [...]” (MARIANI, 2016, p. 44-45).

Pelo apresentado, percebemos a impossibilidade de controle de si e do discurso, a heterogeneidade como constitutiva do discurso – na qual o outro se impõe sobre o mesmo –, o equívoco da língua. Logo, há o outro, a alteridade, os discursos emanados em outro lugar, vindos da memória em que se encontram os já-ditos. Discursos inconscientes que habitam o discurso oficial do Estado e que são constituídos pelo entrecruzamento do intradiscurso com o interdiscurso, produzindo descontrole e trazendo os outros ao discurso.

Em consequência, conforme Mariani (2016, p. 39), reiteramos que:

Imaginário, na perspectiva discursiva, é um conceito analítico que se forja e entra como operador de análise entremeadado a inúmeros outros conceitos, como ideologia, inconsciente e simbólico, simbólico tomado como ordem significante e, nessa medida, sujeito a falhas e deslizos. (MARIANI, 2016, p. 39).

É esse, pois, o sujeito de nosso trabalho, o qual é interpelado e assujeitado pela ideologia, clivado pelo inconsciente e individualizado pelo Estado, dito de outra maneira, é determinado pela ideologia e pelo inconsciente.

O sujeito constitui-se a partir da alienação e do assujeitamento (efeitos da identificação imaginária com o outro e da simbólica com o significante do grande Outro). O Outro do discurso do inconsciente não está ausente na relação do sujeito com o outro, seu semelhante. Dessa forma, o discurso institui o Outro e o outro. E é porque fala que o sujeito falha, estando marcado pela incompletude e, assim, sempre desejando a completude, que não se consuma.

Por esse viés, compreendemos que não há unicidade nos discursos, mesmo quando enquadrados na categoria de estabilizados. Eles são duplos, em que o sentido de um

discurso depende de outros discursos, o que envolve ideologia e inconsciente.

Ademais, acrescentamos que a articulação entre ideologia e inconsciente na constituição do sujeito se dá pela linguagem. Portanto, trabalhamos com os impossíveis: o real da língua (*la langue*, equívoco, não transparência), o real da história (contradição, como funciona a história e a sociedade) e o Real do sujeito (interpelação, incompletude, como o sujeito se constitui). Aceitamos que a interpelação, a individualização, o assujeitamento, a influência do inconsciente, o jogo das formações imaginárias começam a atuar a partir do instante que o sujeito toma a palavra. No momento em que ele adentra no processo de linguagem, já está no simbólico, na ideologia. Ao estar no simbólico, depara-se com os sentidos, com o jogo das formações imaginárias.

Por conseguinte, o processo de linguagem não se acaba – porque é processo – e passível de sofrer deslizamentos, falhas. Contudo, o sujeito opera uma busca incessante de acabar o processo – de alcançar, tocar e fazer sucumbir essa língua inatingível –, traduzindo a ação do desejo do sujeito do inconsciente no esforço de completar a falta que o constitui e constitui a língua (FERREIRA, 2005). Em suma: é o desejo do objeto, desejo do Outro, desejo do desejo do outro e desejo do saber-poder.

Nessa orientação se apresenta nosso trabalho, marcado pelo desejo nessa língua que escapa, que é inatingível, a qual sempre procuramos, mas nunca alcançamos. Nessa procura, nesse desejo de domar a língua, de atingi-la, buscamos explicitar o imaginário sobre o sujeito indígena produzido pelo discurso oficial, com base nas ressonâncias presentes no discurso sobre esse sujeito.

2.3 Ressonâncias do discurso *sobre* nas políticas educacionais

Ao abordar o discurso *sobre*, esclarecemos o que entendemos por discurso *de* e discurso *do*. O discurso *de* funciona como memória, no eixo da constituição (paradigmático); o discurso *do* funciona como sendo um discurso que vem de algum lugar de um sujeito; o discurso *sobre* funciona como atualidade, no eixo da formulação (sintagmático) (VENTURINI, 2012). Assim sendo, aqui, o discurso oficial do Estado, através do discurso *de* – da memória, do interdiscurso, do já-dito –, atualiza o imaginário de sujeito indígena através do discurso *sobre* – da formulação, do dito no momento, em determinadas condições.

Compreendemos que o discurso *sobre* constitui um imaginário de que, ao se falar sobre alguém, esse alguém também fala. No entanto, quando se fala sobre alguém, não é

esse alguém que fala sobre si e, como consequência, ele não fala. É apenas citado. Por conseguinte, o discurso *sobre* tende a estabilizar os sentidos através de um tom pedagógico que busca o “[...] apagamento seletivo da memória histórica [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 60), apresentando-se como forma de institucionalização dos sentidos, uma vez que “[...] organizam, disciplinam a memória e a reduzem” (ORLANDI, 2008, p. 44).

Analisando o discurso *sobre*, Venturini (2012) afirma que ele se funda no discurso *de*, funcionando como uma modalidade de discurso pedagógico e, portanto, é um discurso saturado, sem espaço para contradições. Destacamos, entretanto, que, apesar de o sujeito indígena não se pronunciar, no discurso *sobre* está presente a polifonia (ORLANDI, 2008), ou seja, as diversas vozes presentes em todos os discursos, o Outro, a alteridade (como o Estado se constitui na relação com o inconsciente). Por sua vez, entendemos a paráfrase como constitutiva dos processos de produção de efeitos de sentidos e atravessada por efeitos de réplica, deslocamento, trajetos argumentativos, descontinuidade, contradição, interrupção. Serrani (1991, p.103), tomamos a paráfrase “[...] como ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido [...]”, configurando o imaginário. Portanto, a composição dos EIRs possibilitaram as análises efetuadas na sequência desse texto.

Desse modo, enfatizamos a importância do discurso *sobre* e das retomadas e repetições presentes nesse discurso na produção dos sentidos e tomada de posição do sujeito.

Nessa perspectiva, assumimos que a paráfrase discursiva se opõe à paráfrase linguística, visto que esta vê a língua como um sistema autônomo que possibilita atingir o repetível formal, o regular, ao passo que para aquela, o “[...] repetível a nível do discurso é histórico e não formal [...]” (ORLANDI, 2012b, p. 29). Consequentemente, estamos tratando de um efeito de repetibilidade, onde o acontecimento discursivo instaurado a partir da atualização do objeto discursivo foge ao repetível formal e movimenta o dizer e a história para instituir o novo.

Assim, as ressonâncias que surgem nos ecos dos já-ditos rompem com o círculo da repetição para retomar, de forma atualizada, os já-ditos e estabelecer gestos de interpretação que possibilitam ir além do repetido.

3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA “ENTRE” MEMÓRIA E ATUALIDADE

O arquivo para esse trabalho foi constituído pelo Parecer do CNE/CEB nº 14, de 19 de setembro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999a).

Com a exposição dos conceitos metodológicos, assumimos que o imaginário é indispensável à construção do eu, ao batimento entre interdiscurso e intradiscurso, às evidências do sentido.

Compreendemos, também, que o discurso oficial do Estado sobre o sujeito indígena, procura interpretar e organizar o discurso *de*, no intento (ilusório) de produzir um novo imaginário sobre o sujeito indígena oposto ao imaginário do passado.

Ademais, reafirmamos a concepção histórico-discursiva de paráfrase na compreensão da tomada de posição do sujeito e filiação de sentidos. Ainda, destacamos o primado do inconsciente sobre o consciente, permitindo que o sujeito (conscientemente) retome uma representação verbal (inconsciente), fazendo-a alcançar uma nova representação, a qual aparece conscientemente ligada à primeira. No entanto, o vínculo que se estabelece por estarem na mesma Formação Discursiva (FD), em relação parafrástica, acontece inconscientemente.

Nesse ponto, com base nas noções teórico-metodológicas, passamos a refletir sobre a questão do imaginário de sujeito indígena e o impacto nas políticas públicas para a educação indígena, enfatizando as particularidades e adaptações a serem seguidas pela educação escolar indígena. Assim, as análises focam na compreensão de qual imaginário sobre o sujeito indígena é produzido em documentos oficiais e como ele impacta nas políticas públicas para a educação indígena.

Para o proposto, apresentamos uma sequência discursiva (SD), recortada do Parecer do CNE/CEB, nº 14, de 1999:

SD1 – Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente essas escolas [indígenas], *contemplando as experiências bem sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.* (BRASIL, 1999a, p. 7, grifo nosso).

Na SD1, tendo em vista que os documentos oficiais têm a função de normatizar o que deve estar contido nos documentos que o sucedem, entendemos que, a partir desse Parecer, firmou-se o imperativo de regularizar juridicamente as escolas e adaptá-las às particularidades dos povos indígenas. Salientamos, de antemão, que o discurso oficial do Estado, sob o viés do reconhecimento das diferenças, do respeito às particularidades, impele o sujeito indígena e a escola a se adaptarem às características consideradas importantes para fazer parte da “Nação brasileira”, procurando produzir um imaginário de unidade

cultural – apesar da heterogeneidade interna que existe em uma cultura.

Nessa direção, mencionar unidade cultural implica abordar a noção de cultura, entendendo-a associada a vários assuntos, dentre eles, educação, manifestações artísticas, festas e cerimônias tradicionais, crenças, modos de vestir, idioma etc. Dizendo de outro modo, vários são os caminhos que levam à representação da noção de cultura, porém, interessa-nos os que convergem à missão de produzir um efeito de sentido de garantia da coesão e a unidade dos povos.

Por esse caminho, naturaliza-se a relação entre os conceitos de cultura e nação, fazendo com que os sujeitos assumam lugares de acordo com a cultura nacional. Para tanto, estratégias de compartilhamento e repetições de símbolos e rituais são utilizadas, objetivando a criação da nacionalidade e a produção da ilusão de uma unidade homogênea, a fim de produzir um efeito de sentido de garantia de que os indivíduos são parte da singular cultura brasileira e pertencente à Nação.

Dessa forma, realiza-se a identificação de cada sujeito brasileiro em Sujeito Brasil, firmando a coincidência sujeito/Sujeito (PÊCHEUX, 2014), isto é, a coincidência das evidências empíricas singulares e da evidência universal. Entretanto, pensamos o conceito de cultura com base na compreensão de que os sentidos e o sujeito vão se estabelecendo em determinadas condições de produção, afetados pela ideologia e pelo inconsciente. Em outras palavras, envolve a relação entre o social e o individual.

Diante disso, Mariani (2009, p. 45) define cultura como:

[...] resultante de práticas dos sujeitos e entre sujeitos que remetem para um estado de coisas num determinado momento e em um determinado lugar em uma formação histórica; práticas vinculadas a maneiras de se relacionar em sociedade. Ao mesmo tempo, são práticas não dissociadas dos modos sócio-históricos de produção, reprodução, resistência e transformação dos sentidos. (MARIANI, 2009, p. 45)

Nessa perspectiva, a cultura é tida como o resultado das práticas dos sujeitos, o que aponta para o fato de que já é ideologia. Logo, é na noção de cultura que a ideologia se materializa. Portanto, ao definir que a ideologia determina os sentidos de uma cultura, consideramos a cultura como resultado de um trabalho político, em oposição à ideia de que a relação sujeito e cultura está determinada naturalmente (MARIANI, 2009).

Ferreira e Ramos (2016, p. 143) consideram que a cultura:

[...] passa a ser entendida a partir de sua não completude, está sujeita ao equívoco e à falha em suas práticas inseridas nos processos históricos de

reprodução, mas que, assim como a ideologia e o inconsciente, mascara seu processo de operacionalização, fabricando um efeito de unidade, de homogeneidade, encobrindo seu caráter heterogêneo e ignorando as diferenças internas.

Vale ressaltar que é desse lugar que o conceito de cultura é abordado neste artigo. Assumimos que no discurso oficial, a partir de alguns padrões compartilhados que dizem como os sujeitos devem ser e fazer para pertencer à Nação brasileira, o discurso da herança cultural, repetido por gerações, condiciona-os a seguir os padrões e se propõe a substituir ideologia por cultura, silenciando o político constitutivo das relações sociais.

Buscamos novamente Ferreira e Ramos (2016, p. 141) para sublinhar que “[...] a cultura está enredada pela ideologia, cabendo frisar que não se trata da mesma coisa, uma não substitui a outra”. Até porque, as ideologias são feitas de práticas e não de ideias, mentalidade da época, costumes, tradições (PÊCHEUX, 2009), e só há prática através e sob uma ideologia. Substituindo ideologia por cultura, na SD1, o discurso oficial do Estado busca produzir uma nova posição sujeito do indígena e de si próprio em um discurso contraditório que prega a diferença na unidade, silenciando o político, ignorando o trabalho de pesquisa de arquivo e fazendo com que os sentidos também sejam únicos.

Ainda sobre o conceito de cultura, as autoras concebem que:

[...] entendido como algo a ser assimilado, cria um efeito de homogeneização, apagando as diferenças internas e, servindo para legitimar o poder, bem como permitindo identificar os sujeitos através do seu comportamento, maneira de falar, ou mesmo pela maneira de vestir, de sorrir, de agir à mesa. (FERREIRA; RAMOS, 2016, p. 142).

Porém, assim como Orlandi (2012d), trabalhamos com o político, a ideologia, os sentidos e os sujeitos reunidos na língua e fazendo parte do dia a dia da reflexão sobre a linguagem, procurando encontrar modos de dizer o político. Nesse sentido, a noção de cultura está enredada pela ideologia.

Dessa forma, a política linguística para os indígenas está garantida no Parecer, ou seja, está presente a valorização das línguas indígenas, desde que realizada na escola, dentro dos padrões de escola do discurso oficial e que esteja adaptada às características consideradas importantes para fazer parte da “Nação brasileira”.

Pelo exposto, entendemos que os documentos analisados se sustentam e produzem um imaginário sobre o sujeito indígena, que tem impactos em políticas linguísticas para esse grupo específico. Tal constatação pode ser interpretada nas seguintes SDs:

SD2 – Grande parcela da dívida sociocultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da Educação Escolar Indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas que ainda vivem no território brasileiro. (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).

SD3 – A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. (BRASIL, 1999a, p. 3-4, grifo nosso).

Nas SD2 e SD3, destacamos que o discurso do Estado objetiva atualizar a imagem do sujeito indígena através do discurso *sobre* esse sujeito. Contudo, o faz se utilizando do discurso *de* (memória), pensando produzir um imaginário atual, moderno de sujeito indígena e oposto ao do passado.

Orlandi (2012c, p. 16) lembra-nos que os discursos também são responsáveis por dizer “[...] aquilo que antecipa-se como o que se quer ouvir”. Portanto, ancorado no discurso *de*, o discurso *sobre* funciona pela rememoração e reinscreve o já-dito, o já significado, retornando pela repetição e possibilitando tanto a estabilização quanto a dispersão de sentidos (VENTURINI, 2012).

Nessa direção, Silveira (2009, p. 10) entende que:

Não há como controlar os movimentos de sentidos no interior dos discursos, já que a heterogeneidade é uma propriedade do discurso e os funcionamentos ideológicos não dependem da “vontade” de um sujeito ou de um grupo social. Embora o discurso sobre cumpra, reconhecidamente, seu papel homogeneizante, produzindo efeitos de sentidos naturalizáveis, é preciso considerar: a) o discurso como “indócil”; b) o sujeito como aquele dotado de inconsciente e que toma posição e se relaciona de modo singular com as formações ideológicas às quais está inevitavelmente assujeitado; c) as designações alternando-se entre si mesmas, produzindo diferentes sentidos; d) a língua como “inatingível”; e) e o sentido como aquele que sempre pode ser outro. (SILVEIRA, 2009, p. 10).

É importante destacar que o discurso *sobre* o sujeito indígena, ao organizar os discursos *de*, ao recuperar uma memória, já se apresenta como um gesto de interpretação.

No discurso *sobre* figura uma série de FDs com diferentes imagens do sujeito indígena, atestando a heterogeneidade desse discurso e suas contradições. Esse entrelaçamento entre memória e atualidade atesta a presença do outro no mesmo e, em consequência, manifesta o dito, o não-dito e o silenciado na produção do imaginário. Não somente o outro no mesmo, mas também o diferente no mesmo, a polissemia na paráfrase, causando confusão e descontrolando o discurso.

Nessa direção, no discurso oficial do Estado tensionam-se a polissemia e a paráfrase. Melhor dizendo, esse efeito de repetibilidade, ou seja, a retomada do interdiscurso do que já foi dito, objetivando atualizá-lo, acaba recuperando os traços do passado. Pelo retorno aos mesmos espaços da memória, procura-se a estabilização de uma imagem atualizada sobre o sujeito indígena, porém, o não-dito, aquilo a se dizer e o silenciado se manifestam, abrindo espaço para a polissemia, o diferente no mesmo, o outro no um (ORLANDI, 2008).

Ao retomar a imagem – que produz o imaginário – de sujeito indígena do passado e o *predatório processo colonizador* (SDs 2 e 3), ao qual foi submetido, o discurso faz irromper a polissemia, estabilizando os sentidos do passado, isto é, a cristalizada imagem do sujeito indígena do colonialismo. Aqui, frisamos que o discurso oficial *sobre*, ao enfatizar a busca por *reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despovoação dos povos indígenas* (SD2), atesta que esse processo aconteceu desde a colonização até o *atual contexto* (SD2) – ano do Parecer. Vale ressaltar, que, ao atestar isso, o discurso oficial confirma que há algo a ser mudado em relação aos povos indígenas, entretanto, mudar tem o sentido de comprometer-se a *reverter o ritmo* (SD2) das antigas ações. Além disso, comprometer-se não torna o propósito evidente, até porque essas imagens se encontram estabilizadas no imaginário do brasileiro. E mais, esse comprometimento repercute nas políticas educacionais destinadas às comunidades indígenas.

Em relação ao sentido das palavras, tomando algumas construções do verbo “reverter” e do substantivo “ritmo”, no dicionário *Michaelis*², temos:

Reverter 1 - Retornar ao ponto de partida; regressar, retroceder. 2 Dar ou ganhar sentido oposto àquele em que estava. 3 Transformar(-se) (algo) em outra coisa; converter(-se). 4 Converter algo em benefício de alguém ou de uma instituição

Ritmo 2 - Movimento regular e periódico no curso de qualquer processo;

² Dicionário *Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reverter/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

cadência. 9 Sucessão de movimentos, atividades e situações que, embora não se processem com regularidade, constituem um conjunto fluente e homogêneo no tempo.

Ao lançarmos o olhar sobre o verbo “reverter”, destacamos a constância na ideia de retorno, retrocesso, transformação; já no substantivo “ritmo”, destacamos a ideia de movimento, fluidez. Quando associados no documento, compreendemos que ao Estado *compete fazer* (SD2), ou seja, buscar o retrocesso dos processos anteriores. Porém, observamos que retroceder não significa, necessariamente, extinguir. Soma-se a isso o fato de que a *reversão* (SD2) no *ritmo* (SD2) será feita nos moldes do capitalismo e por um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), qual seja, a *escola* (SD3), ocultando que desde a colonização é ela a instituição dominante responsável pela domesticação ideológica e degradação dos povos indígenas. Melhor dizendo, a escola tem objetivado, ao longo dos séculos e das mais diferentes formas, domesticar o selvagem.

Enfatizamos, todavia, que, para grande parte das pessoas, em especial, no contexto do capital, a escola é considerada como neutra e desprovida de ideologia, pois “[...] os mecanismos que produzem e reproduzem a relação exploradores e explorados da ordem capitalista são naturalmente ‘encobertos e dissimulados’[...]” (MARQUES, 2007, p. 2). Assim, mascara-se o fim último desse AIE, qual seja, reproduzir o modo de produção do capital, modo esse, que não condiz com o indígena.

Ainda, outra questão que se impõe é: nessa reversão, os indígenas que *ainda vivem no território brasileiro* (SD2) deixarão de ter as *diferenças étnicas* (SD2) negadas? Deixarão de ser *descaracterizados socialmente* (SD2)? Passarão a ter seus *territórios* (SD2)?

Analisando o discurso oficial constatamos que não haverá reversão, nem no ritmo nem no processo, pois o que o Estado quer não é garantir a sobrevivência do sujeito indígena em suas especificidades, incluindo sua língua, mas garantir a sobrevivência de um novo sujeito indígena, o qual é indígena interpelado pela forma-sujeito jurídica. Assim sendo, o objetivo ainda é *incorporar os índios definitivamente à Nação* (SD3). Entretanto, como já exposto, a forma-sujeito jurídica capitalista não alcança, na totalidade, o sujeito indígena, apenas o transforma em um “entre”³ – fadado à extinção.

Destacamos que o documento atesta que há algo a ser mudado em relação aos povos indígenas que *ainda* (SD2) vivem. Isso quer dizer que a reversão no ritmo ocorrerá aos que *ainda* (SD2) vivem em território brasileiro, aos que, “até agora”, “por fim”, insistiram em viver em território brasileiro.

Na sequência, atentemo-nos à SD a seguir:

³ De acordo com Derrida (2001, p. 13), o “entre” aponta para o espaço, intervalo sempre presente e que se manifesta em uma ausência-presença, em um movimento de simultaneidade.

SD4 – *É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.* (BRASIL, 1999a, p. 29, grifo nosso).

Na SD4, o discurso oficial do Estado repete o dito e pensa produzir a evidência do sentido. De certo modo, nega o passado na tentativa de administrar o sentido e estabilizar o presente. Mas os sentidos se dispersam emergindo os não-ditos, os silenciados, afinal, “[...] é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história [...]” (ORLANDI, 2008, p. 18). Se tirarmos a história, o que fica é um sujeito que controla o seu discurso. Ilusão, pois compreendemos o sujeito como dividido e o discurso significando pela história. Para nós, o sujeito é ideologia e inconsciente e, dessa forma, o discurso oficial sofre a influência das evidências ideológicas e do inconsciente.

Ademais, ao enfatizar a necessidade de *ações concretas* para fortalecer a educação escolar indígena e permitir a sobrevivência das *culturas*, o *desenvolvimento autossustentável*, o progresso da sociedade indígena e a manutenção da *cidadania brasileira plena*, emerge a tensão entre a posição sujeito colonialista e a capitalista, constituídas a partir da filiação das FDs⁴ correspondentes. Com isso, a imagem do passado se estabiliza apenas atualizada no viés capitalista (mão de obra por qualificação para o trabalho). Afinal, a promoção do *desenvolvimento autossustentável* e do *progresso permanente* são objetivos do neoliberalismo. Atesta-se, aqui, a relação necessária entre a constituição, “[...] como fonte de evidências enunciadas [...]” (LUZ, 2010, p. 209) e o fio do discurso, “[...] no qual se realiza o trabalho de juntar, alinhar, costurar os sentidos dispersos” (LUZ, 2010, p. 184).

Ainda, acrescentamos que a educação escolar indígena promoverá o desenvolvimento autossustentável e o progresso permanente sem que o sujeito indígena *perca a identidade étnica e a cidadania brasileira em sua plenitude*. Identidade étnica? Cidadania? Plenitude? É possível continuar sendo sujeito indígena ao mesmo tempo em que se é cidadão pleno? Outra vez, o real da história, a contradição; o impossível do desenvolvimento autossustentável e o progresso permanente; o impossível da cidadania brasileira plena e a manutenção da identidade étnica.

⁴ A FD é a responsável pelo que pode e deve ser dito, representando “[...] ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Nesse quadro, o Estado projeta um imaginário de cidadão que tem da posição que ocupa, ou seja, ele é o modelo de cidadania para os sujeitos indígenas (BORGES, 2013). Além do mais, cidadania plena, no discurso neocapitalista, refere-se à passagem do não-homem, do homem sem dignidade, para o novo homem, homem pleno, civil, polido, digno, com direitos fundamentais – e também deveres (ORLANDI, 2012b).

No discurso oficial, cidadania em sua plenitude é compatibilizada com a manutenção da identidade étnica. Contradição que apenas produz um sujeito indígena “entre”, uma vez que terá dificuldade em reconhecer o Outro como cidadão e o outro como semelhante. Tomamos as discussões de Borges (2013, p. 70) para enfatizar que “[...] os indígenas são interpelados pelo sujeito capitalista, mas isso não implica que passem a ser integralmente como os não-indígenas”.

Por esse viés, o fato linguístico do equívoco é, portanto, estrutural, em que o enunciado pode tornar-se outro, derivar do que seria seu sentido próprio (PÊCHEUX, 2008). Diante disso, reforçamos a importância da paráfrase enquanto arcabouço teórico-metodológico aqui utilizado, a fim de apreender as FDs predominantes – extraídas das várias posições no discurso – que constituem a posição sujeito do Estado no processo discursivo sobre a educação indígena, entendendo-as como responsáveis pela (re)produção de um imaginário sobre o sujeito indígena.

Somado ao exposto, ao nos referirmos ao discurso *sobre* e remeter ao discurso dos documentos analisados, acordamos que esse discurso oficial do Estado é proferido por alguém que ocupa a posição-sujeito porta-voz, quer dizer, o responsável pelo conteúdo que deve ser dito. Seguindo essa linha de pensamento e relacionando-a à pesquisa, o discurso *sobre* é proferido por alguém (Estado) que discute o/sobre o sujeito indígena com a sociedade.

O discurso oficial do Estado, nesse contexto, ocupa um lugar de autoridade que resulta em um exercício de poder. Logo, espera-se que pertença à mesma FD do sujeito em nome do qual trata (indígena), construindo um “nós”, compartilhando opiniões, interesses e saberes. No entanto, lembremos que o entrelaçamento entre memória e atualidade expressa o formulado, o não-formulado e o silenciado na produção de imagens sobre o sujeito indígena, utilizadas na concepção do imaginário.

Ainda sobre o discurso *sobre*, pelas reflexões apresentadas, compreendemos que o discurso oficial visa legitimar os efeitos de sentido do que é o sujeito indígena. mais do que isso, de como ele deve ser no atual contexto. Efeitos de sentido do que é correto e necessário para que se concretize o proposto pelos documentos oficiais, colocando-se

como um discurso de verdade. Na prática, o discurso do Estado *sobre* o sujeito indígena busca a naturalização dos efeitos de sentido. Contudo, consideramos que os sentidos se dispersam, porque são indomáveis.

Assim, a política linguística para a educação escolar indígena não valoriza realmente as línguas indígenas, apenas permite sua manutenção entre os pares, desde que dentro e nos moldes da “escola ideal” do discurso oficial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou pesquisa desenvolvida com o intuito de fomentar e promover iniciativas para ensino e a valorização das línguas indígenas, visando, assim, a valorização das línguas e culturas dessas comunidades minoritizadas no Brasil. Para isso, o discurso dos textos oficiais foi tomado como materialidade e a constituição do discurso *sobre* o sujeito indígena como objeto de estudo. Pelas análises, identificamos que no discurso oficial do Estado há um entrelaçamento entre passado e presente que acaba construindo um imaginário ficcional do presente, o qual trata sobre o sujeito indígena que não é o do passado, da colonização, mas que também não é o do presente, pois, mesmo com as mudanças, não se encaixa na atual ideologia capitalista.

No passado colonialista, a imagem (e o conseqüente imaginário) do sujeito indígena era uma, mas se desmontou diante do predatório processo civilizador que lhe foi imposto. Nas palavras de Magalhães e Medeiros (2016, p. 381), “[...] a colonização maculou o lugar primeiro [...]”. Com a imagem do passado, o sujeito indígena já não consegue mais se identificar plenamente e, nesse momento, começa a emergir um sujeito indígena diferente. No entanto, de modo algum esse diferente é a imagem que o Estado objetiva produzir através da repetição e do discurso *sobre*.

Dialogando com Orlandi (2008), compreendemos que o sujeito indígena é produzido basicamente pelo discurso dos outros e que os documentos, enquanto ligados às práticas e não ao tempo em si, geram ressonâncias com relação ao velho e ao novo e silenciam aspectos importantes do sujeito indígena. Esse olhar que expomos nos permite defender que essa imagem, essas práticas de linguagem utilizadas pelo Estado nos documentos, as quais alimentam e são alimentadas pelo imaginário, constroem um sujeito “entre” imagens. A colonização segue fazendo sentido, porém, travestida de globalização, isso porque as opressões aos sujeitos indígenas ainda estão presentes nos discursos, nas práticas sociais e, conseqüentemente, nas políticas linguísticas para a educação escolar indígena.

Do mesmo modo, concebemos que a escola acaba silenciando a história do sujeito indígena ou a menciona, direcionando-a a um aspecto cultural e não histórico-político. Todavia, porque é silenciado, o sujeito indígena resiste. Se no passado essa resistência foi mais opositiva e violenta, hoje ela se faz pelo silêncio. No presente, o sujeito indígena diz “[...] ‘x’ para silenciar ‘y’ [...]” (ORLANDI, 2008, p. 60), ou seja, se diz diferente para poder ser igual. O diferente lhe assegura o acesso ao saber. Saber que é poder, ainda que esse poder (concedido pelo sujeito capitalista) não interesse ao indígena, senão como meio de sobrevivência.

Nesse ponto, destacamos que, através do trabalho com o conceito de imaginário, compreendemos que no discurso oficial do Estado há uma aproximação (imaginária) com um sujeito indígena (imaginário), já que, reiterando com as reflexões de Mariani (2016), as relações do sujeito consigo e com os outros são sempre e necessariamente imaginárias. De acordo com a autora, “[...] na constituição do eu, a imagem é um fator preponderante [...]” (MARIANI, 2016, p. 44-45).

Com efeito, depreendemos que, como efeito do interdiscurso, o Estado não consegue estabilizar o novo imaginário sobre o sujeito indígena, pois o não-todo, que é próprio da língua, irrompe no discurso e mexe com a representação desse novo imaginário *sobre* que se quer produzir. O ritual falha, enfraquece e abre brechas na interpelação, tanto do discurso oficial do Estado quanto na interpelação do indígena.

Interpretamos que o sujeito indígena está, desde a colonização, em um eterno processo de conversão, que diser, no passado convertido à igreja, no presente convertido ao homem pleno; e, se não pleno, não digno.

Observamos o trajeto percorrido pelo Estado no “processo de transformação” do sujeito indígena (para não dizer “extinção”), que passou pela colonização e pelo projeto de integração e culminou com a chegada da mundialização e do discurso neocapitalista, no qual é enfatizada a diversidade na unidade, a escola ideal, o conceito de sociedades indígenas e, claro, políticas linguísticas ideais.

Se pela via da colonização e da integração – atreladas à escola e, posteriormente, à educação escolar –, o processo não se efetivou, tomou novo fôlego com a mundialização – agora vinculada à educação escolar indígena. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, instaurou-se o “processo de reversão do ritmo” da negação das diferenças étnicas, descaracterização sociocultural, destituição territorial, degradação ambiental e despovoação dos povos indígenas. Novo artifício (eufemístico) para fazer o sujeito indígena deixar de ser/viver indígena.

Essas considerações nos permitem afirmar que o “processo de transformação” do sujeito indígena em sujeito não-indígena seguiu através da educação escolar indígena, adaptada da educação escolar não-indígena. Perseguindo o “processo de transformação”, a partir do Parecer e da Resolução o Estado (BRASIL, 1999a, 1999b) formulou o “processo de reversão do ritmo”. Dito de outro modo, apenas diminuiu o ritmo do processo anterior, instalando a falha, o equívoco, a reiteração da imagem sobre o indígena em outras condições de produção. O puro efeito do discurso *sobre* o discurso *do/de*.

Ademais, de acordo com o discurso oficial, o “processo de reversão do ritmo” só seria possível através de uma escola “ideal” para o sujeito indígena – a partir do que o Estado entende como sociedades indígenas. Com isso, o processo prosseguiu com o acréscimo da escola e professor “ideais”.

Em resumo, foi pelo imaginário que o sujeito indígena foi descaracterizado, despersonalizado (ele é uma “questão”), individualizado (ele é um “sujeito-cidadão”), desumanizado (ele é um “objeto” do trabalho/capital) e humilhado (ORLANDI, 2012d). Foi pelo imaginário que se produziu um sujeito indígena que é uma mistura indefinida, não é nem um nem outro; não é igual nem diferente. É um “entre”. O que se produziu foi uma mistura, um “entre” o novo e o velho. Nas palavras de Gritti (2017, p. 93), “[...] um pouco lá, um pouco cá [...]”.

Por certo, o imaginário de sujeito indígena produzido pelos documentos não é Uno, como se quer à Nação brasileira.

Dessa forma, como efeito de finalização, sustentamos que mesmo reforçando um novo imaginário sobre o sujeito indígena, o coar continua presente no imaginário social que o constituiu, em uma repetibilidade/retomada, que, entretanto, não é a mesma do passado. Repetibilidade/retomada que atualiza os traços do passado. Memória e atualidade atestando a presença do outro no mesmo e trazendo consequências, que podem ser vistas nas políticas educacionais e linguísticas direcionadas às comunidades indígenas.

Referências

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação do índio xavante na cidade de Barra do Garças/MT, alteridade irredutível?* 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271078/1/Borges_AguedaAparecidadaCruz_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Apresentação. In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

DERRIDA, J. *Estados-da-alma da psicanálise*. O impossível para além da soberana crueldade. São Paulo: Escuta, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Paulo: Claraluz, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro; RAMOS, Thaís Valim. Para além de rituais e costumes: o que podemos dizer sobre a noção de cultura em análise do discurso? *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 2, p. 139-154, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1319/1142>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GRITTI, Tatiana. *Um pouco aqui, um pouco lá? Identificações do sujeito entre-línguas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1766/1/GRITTI.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 13-38.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Letras na área de Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3967/LUZ%2C%20MARY%20NEIVA%20SURDI%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MAGALHÃES, Belmira; MEDEIROS, Vanise. A tensa relação entre língua, história e sujeito. In GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 375 - 392

MARQUES, Rafael da Silva. Os aparelhos ideológicos de estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região*, Porto Alegre, RS, v. 35, p. 90-98, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/50661160/OS-APARELHOS-IDEOLOGICOS-DE-ESTADO>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MARIANI, Bethania. Sujeito e discursos contemporâneos. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 43 - 52

MARIANI, Bethania. Um imaginário e outros. In GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmams (Org.). *A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 35 - 48

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Interpretação, Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Ler Michel Pêcheux Hoje. In ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de Discurso Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012c.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012d.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 57-68

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 61 - 161

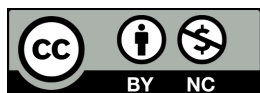
PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar e ousar se revoltar. *Ideologia, marxismo, luta de classes*. Décalages. v. 1.n. 4, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/73345743.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SERRANI, Silvana Mabel. *Paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua: o caso do espanhol Riopratense*. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269422/1/Serrani_SilvanaMabel_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVEIRA, Verli Fátima Petry da. A produção de sentidos “sobre” o Gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. *Conexão Letras*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 4, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/viewFile/55587/33796>. Acesso em: 24 ago. 2021.

STÜBE, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269482/1/StubeNetto_AngelaDerlise_D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

VENTURINI, Maria Cleci. O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? *Alfa*, São Paulo, 2012, v. 56, n.1, p. 293-308. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4970/4140>. Acesso em: 24 ago. 2021.



Data de submissão: 28/08/2021

Data de aceite: 28/08/2022

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA A ESTUDANTES INDÍGENAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL (BRASIL): IGUALDADE, EQUIDADE E COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

LINGUISTIC ACCESSIBILITY TO INDIGENOUS STUDENTS IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM IN DISTRITO FEDERAL (BRAZIL): EQUALITY, EQUITY AND INTERCULTURAL COMPETENCES

Dionei Moreira Gomes | [Lattes](#) | dionei98@unb.br¹

Universidade de Brasília

Resumo: O presente artigo trata da necessidade de promover acessibilidade linguística para estudantes indígenas nas escolas públicas do Distrito Federal (Brasília, Brasil). O DF registra cerca de 500 estudantes indígenas. O português não é a língua materna de boa parte desses estudantes, o que impacta em seu aprendizado específico e global, uma vez que essa é a língua usada pelos professores, direção, coordenação e pela quase totalidade dos alunos. O material didático também é quase todo em português. Além disso, há ainda aulas e materiais em inglês e em espanhol, duas outras línguas obrigatórias nas escolas do DF. A acessibilidade linguística pretendida dar-se-á no âmbito de produção de materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas a serem usados por estudantes indígenas em escolas públicas do DF. O ponto de partida é o Centro Educacional Gisno, que acolherá os pesquisadores envolvidos durante o desenvolvimento da pesquisa e será o *locus* de projetos-piloto, passíveis de expansão para as demais escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com vistas ao fomento de políticas públicas para os estudantes indígenas. O objetivo deste artigo é apresentar o contexto da pesquisa e sua justificativa, seus objetivos, o quadro teórico, o percurso metodológico inicial, os resultados iniciais, e a relevância e o impacto da pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação.

Palavras-chave: Acessibilidade linguística; Estudantes indígenas; Igualdade; Equidade; Competências interculturais.

¹ Professor Associado 4 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa línguas indígenas, português do Brasil e língua brasileira de sinais (Libras). Atua também na formação inicial e continuada de professores. Foi coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do curso de Letras (2014-2018) e coordenou o Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB (mestrado e doutorado) no biênio 2012-2013. É líder do grupo de pesquisa Funcionalismo, Tipologia e Ensino (CNPq) e coordena, junto com a Profa. Dra. Alejandra Regúnaga, o Projeto 9 Diversidade linguística na América (Línguas Ameríndias) da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). É membro-fundador da Rede de Investigação e Cooperação Interinstitucional sobre Diversidade Linguística (RICIDIL).

Abstract: This paper addresses the need to promote linguistic accessibility for indigenous students in public schools in the Distrito Federal (Brasilia, Brazil). The DF registers about 500 indigenous students. Portuguese is not the mother language of most of these students, which impacts their specific and global learning, since this is the language used by teachers, school management and by almost all students. The teaching material is also almost entirely in Portuguese. In addition, there are classes and materials in English and Spanish, two other languages that are mandatory in the schools of the DF. The intended linguistic accessibility will take place within the scope of the production of didactic-pedagogical materials and methodologies for teaching and learning languages to be used by indigenous students in public schools in Distrito Federal. The starting point is the Gisno Educational Center School, which will host researchers involved in the Project during the development of the research and will be the locus of pilot studies, that can be extended to other public schools of the State Department of Education of the Distrito Federal, with a view to promoting public policies for indigenous students. The purpose of this article is to present the context of the research and its justification, its objectives, the theoretical framework, the initial methodological path, the initial results, and the relevance and impact of the research for scientific, technological or innovation development.

Keywords: Linguistic accessibility; Indigenous students; Equality; Equity; Intercultural competences.

1 Introdução

A presente pesquisa nasceu no segundo semestre de 2019 no momento em que tomamos conhecimento de uma reunião entre pais, estudantes e professores no Centro Educacional Gisno, uma escola pública do Plano Piloto, região central de Brasília (Distrito Federal, Brasil). Aparentemente, nada de mais. Porém, os sujeitos dessa reunião nos chamaram a atenção: pais e estudantes indígenas. Brasília não possui, oficialmente, Terras Indígenas (TI)². Desconhecemos dados formais e exatos sobre indígenas na Capital Federal. Mas eles estão aqui. E têm sofrido graves problemas de variados tipos. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), totalizam 470 estudantes.³

² “Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada”. Disponível em: <http://www.sepi.ap.gov.br/det2.php?id=11162>. Acesso em: 21 nov. 2022.

³ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/neste-19-de-abril-entenda-o-significado-da-palavra-indigena/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Durante a reunião supracitada, os pais indígenas relataram que seus filhos têm muita dificuldade na escola, haja vista preconceitos e barreiras linguísticas. O português não é a língua materna de boa parte desses estudantes, o que impacta em seu aprendizado específico e global, uma vez que essa é a língua usada por professores, direção, coordenação e a quase totalidade dos alunos. O material didático também é quase todo em português. Além disso, há aulas e materiais em inglês e em espanhol, duas outras línguas que integram o currículo do Distrito Federal (DF). Nas escolas públicas do DF não existem, oficialmente, materiais didáticos em língua indígena. Também não há metodologias específicas para esse público nem professores falantes dessas línguas.

Ainda em 2019, criamos o Grupo de Acessibilidade Linguística (GAL), cujo objetivo maior é proporcionar acesso linguístico irrestrito, igualitário e equânime a esse público. O GAL conta com outros professores, doutores e mestres, e alunos de doutorado, mestrado e graduação da Universidade de Brasília. A presente pesquisa é um dos ramos do GAL.

A acessibilidade linguística pretendida dar-se-á no âmbito de produção de materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas a serem usados por estudantes indígenas em escolas públicas do DF. O ponto de partida é o Centro Educacional Gisno (doravante Gisno), que já tem acolhido os pesquisadores envolvidos durante o desenvolvimento da pesquisa e é o *locus* de projetos-piloto, passíveis de expansão para as demais escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com vistas ao fomento de políticas públicas para os estudantes indígenas. Após um levantamento inicial dos estudantes indígenas no Gisno em 2022, encontramos um estudante no 7º ano vespertino e sete estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos são da etnia Guajajara. Esse tem sido, nesta etapa da pesquisa, nosso público-alvo.

Infelizmente, em 2020 e em 2021, não foi possível fazer os trabalhos de campo para a geração dos dados e implementação das metodologias já produzidas devido à pandemia de covid-19. Mas, em maio de 2022, iniciamos os trabalhos de campo, o que nos possibilita trazer os resultados iniciais da pesquisa até o presente momento, fins de junho de 2022.

O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar o contexto da pesquisa e sua justificativa (seção 2), seus objetivos (seção 3), o quadro teórico (seção 4), o percurso metodológico inicial (seção 5), os resultados iniciais (seção 6) e a relevância e o impacto da pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação (seção 7). Nossa

pretensão é também motivar outros(as) pesquisadores(as) a fazer pesquisas como esta e somar esforços para promover acesso mais democrático aos estudantes indígenas nas escolas públicas do Brasil.

2 Contextualização e justificativa

O Brasil é um país multilíngue, contrariando a falácia do monolinguismo. Porém, a educação formal básica ainda não reconhece isso. De acordo com o Art. 13 da Constituição Federal de 1988, o português é a única língua oficial de nosso território. Segundo o Art. 1º da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, a língua brasileira de sinais (Libras) chegou perto desse *status* ao ser reconhecida como “[...] meio legal de comunicação e expressão [...]” (BRASIL, 2002), o que tem garantido, à comunidade surda do Brasil, uma ampliação paulatina de acesso a bens e direitos em âmbitos institucionais de diversas ordens, principalmente no âmbito educacional. E quanto às cerca de 180 línguas indígenas em nosso país?⁴ Afora leis municipais que estabelecem línguas indígenas como cooficiais⁵, não há, de fato, um reconhecimento nacional de sua importância e necessidade, especialmente em processos de educação formal nas escolas.

Apesar disso, o Art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, grifo nosso) prevê respeito a valores culturais e linguísticos de nossos povos indígenas:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

Conforme afirmamos em Gomes (2013, p. 383),

Esse artigo 210, de modo geral, determina a necessidade de se reconhecer a diversidade cultural presente no Brasil. Especificamente, o seu parágrafo segundo garante, em termos legais, a obrigatoriedade do uso das línguas indígenas na escola, ao menos no ensino fundamental.⁶ Aí encontramos uma referência explícita ao bilinguismo, uma vez que a língua portuguesa

⁴ O Brasil tem um número de línguas indígenas que varia entre 150 e 180 línguas (MOORE *et alii*, 2008, p. 1).

⁵ De acordo com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), há treze línguas indígenas cooficiais no Brasil. In: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

⁶ O ensino fundamental desenvolve-se em 9 anos e precede o ensino médio, composto por 3 anos. Ambos formam a chamada Educação Básica, que precede a Educação Superior.

também tem seu espaço garantido na escola indígena. Ainda na Constituição de 88, o parágrafo primeiro do artigo 215 afirma que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]”. O artigo 231 reconhece “[...] aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. Como vemos, tanto as culturas indígenas quanto suas línguas têm lugar de destaque em nossa lei maior.

Mas, na prática, o que vem ocorrendo? Tomando como foco o Distrito Federal, a Constituição não está sendo seguida. Não existem políticas públicas voltadas para o uso e a valorização de línguas indígenas na escola, nem mesmo existem materiais didáticos que contemplem as línguas indígenas dos estudantes desse segmento social. Não há proteção das manifestações das culturas indígenas e muito menos reconhecimento dos costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas na SEEDF. Praticamente, nada sabemos sobre os povos indígenas que residem na capital do Brasil.

De acordo com Silva (2015, p. 27), a chegada de indígenas a Brasília começou em fins da década de 1950, quando “[...] indígenas Fulni-Ô Tapuya de Águas Belas (PE) vieram fazer parte da mão de obra operária de Brasília”. Ainda segundo a autora,

Em meio ao concreto, sentiam a falta e necessidade de exercer suas crenças. Assim, aos feriados e finais de semana, buscavam nas proximidades, hoje denominado Setor Noroeste, o cerrado nativo como refúgio espiritual, onde podiam falar sua língua materna, cantar e dançar com os espíritos da natureza, num movimento interligado com a comunidade de origem. Desde então, tornou-se o local para suas manifestações culturais, nascendo um forte vínculo de respeito e manejo tradicional com aquele território, área preservada do cerrado brasileiro que se mantinha longe das marcas de destruição humana. (SILVA, 2015, p. 27)

Os Fulniô parecem ter se estabelecido no hoje chamado Santuário dos Pajés há muitas décadas⁷. Esse local entrou no centro de forte disputa territorial em 2011, quando o Governo do Distrito Federal resolveu criar o Setor Habitacional Noroeste, área nobre

⁷ De acordo com Januzzi (2016, p. 32), “Santuário dos Pajés (Imagem 2) fica localizado em área antes pertencente à Fazenda Bananal (BRAYNER, 2013). Em um dos *sites* que acompanharam o processo de luta pela Terra, o aspecto *sagrado* do território é definido, em sua relação com a resistência e com a articulação de povos indígenas: ‘[...] Assim se levantou o Santuário Sagrado dos Pajés, um ponto sagrado que liga as rotas tradicionais dos antepassados: rotas religiosas, de troca e fuga, reconhecidas pelo nosso povo indígena ancestral. Milhares de etnias passaram pelo Planalto Central durante os séculos que se seguiram a invasão e ocupação dos territórios indígenas. Fugindo do massacre, da perseguição e da escravidão, o Planalto Central é um ponto da memória espiritual e histórica do espírito do índio no tempo. Como falavam os anciãos da tribo: ‘o traçado do Plano Piloto é o cruzamento das rotas de fuga indígena vindas de leste para oeste e do sul para o norte’ [...]. <http://santuariodospajes.blogspot.com.br/2010/02/nas-rotas-dos-pajes.html>. Acesso em: 24 fev. 2016”.

Como constata Januzzi (2016, p. 30), “o indígena, em sua prática no mundo, não tem vez. Além de negado, deve ser aniquilado. Em seu projeto de vida, povos indígenas são incômodos que devem ser tirados de cena”⁸.

Portanto, esta pesquisa se justifica, na medida em que tem por metas gerais: 1. levar ao reconhecimento e valorização dos povos e línguas indígenas presentes nas escolas públicas do DF; 2. produzir materiais didático-pedagógicos voltados para o público indígena, levando em conta sua diversidade cultural e, sobretudo, linguística; 3. fomentar o multilinguismo no Distrito Federal.

Em última instância, buscamos promover equidade e igualdade entre estudantes indígenas e não indígenas. Ainda não identificamos pesquisas que já tenham mensurado a iniquidade entre indígenas e não indígenas na Educação Básica. Mas podemos fazer um paralelo com o que já se constatou sobre o tema com relação aos negros.

Segundo os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep) de 2017, a proporção de estudantes pretos no 5º ano com aprendizagem adequada em matemática era de 29,9%, enquanto esse percentual, em se tratando de estudantes brancos, era duas vezes maior 59,5%. Essa distância se amplia nos anos subsequentes da escolarização. Já no ensino médio, a proporção de estudantes brancos com aprendizado adequado em matemática 16% chega a ser quatro vezes superior à dos pretos 4,1%. Somado a isso, a diferença na taxa de conclusão no ensino médio entre brancos e pretos é de 19,8 pontos percentuais, em favor dos primeiros (Todos Pela Educação, 2018, 2019). (Edital Equidade Racial na Educação Básica, 2020, p. 5-6)

A desigualdade racial no Brasil é um fato, como os dados acima permitem constatar, o que tem impacto direto na trajetória escolar de negros e, certamente, tem também na de povos indígenas, dadas questões linguísticas, culturais e históricas, amplamente conhecidas. Se o risco de repetência é maior para o alunado negro (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013), o que dizer do alunado indígena? Como bem pontua o *Edital Equidade Racial na Educação Básica* (2020, p. 6), isso compõe “[...] um ciclo que se inicia na exclusão escolar e culmina nas dificuldades

⁸ De acordo com Januzzi (2016, p. 32, grifo nosso), “Em 2011, o Santuário dos Pajés, Terra Indígena de ocupação que remonta à própria construção de Brasília, foi cercado pela polícia e por agentes de segurança das construtoras com interesse imobiliário na área. Seu objetivo: retirar, à força, famílias indígenas para que o bairro pudesse ser construído sem interferência. Movimentos sociais, estudantes da UnB e outros apoiadores se mobilizaram contra. Após alguns processos judiciais e ataques violentos por parte das construtoras, do GDF e da Polícia Militar, os conflitos arrefeceram com o tempo e o Noroeste conseguiu aval para continuar. O Outro, (até o momento) não aniquilado, foi **invisibilizado**”.

de inserção no mundo do trabalho, ciclo que indica fortes conexões entre as desigualdades de classe, as relações raciais e os processos da escolarização básica”.

Logo, somos plenamente de acordo com a seguinte necessidade; por isso, propomos esta pesquisa:

São necessárias pesquisas que explicitam e enfrentam as inequidades culturais e cognitivas: as formas de **preconceito** e **discriminação**, os **silenciamentos** e a **violência simbólica** das representações negativas, reveladas na **dinâmica curricular**, nos **planos e materiais de ensino**. (Edital Equidade Racial na Educação Básica, 2020, p. 14, grifo nosso)

3 Objetivos

Nesta seção, apresentamos os objetivos da pesquisa.

3.1 Objetivo Geral

Produzir pesquisa linguística que resulte também em materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino-aprendizagem que contemplem as línguas e culturas indígenas presentes nas escolas públicas do DF em comunhão com o ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola, a fim de promover equidade, igualdade e desenvolvimento de competências interculturais em favor dos estudantes indígenas.

3.2 Objetivos Específicos

- 1) Contribuir para a identificação dos povos e línguas indígenas presentes nas escolas públicas do DF;
- 2) Identificar as necessidades linguísticas dos estudantes indígenas do Ensino Fundamental II (EF II), do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- 3) Construir metodologias de ensino de *Redação para a Democracia* em língua portuguesa, voltadas aos estudantes indígenas, levando-se em conta suas necessidades específicas e perspectivas culturais;
- 4) Construir glossários terminológicos bilíngues ou multilíngues, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes e a língua portuguesa, com vistas ao ensino-aprendizagem dos diversos componentes curriculares da SEEDF;
- 5) Construir glossários terminológicos multilíngues, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes, a língua portuguesa, a língua ingle-

- sa e a língua espanhola, com vistas, principalmente, ao ensino-aprendizagem dessas duas últimas línguas, que são componentes curriculares da SEEDF;
- 6) Transformar os materiais didático-pedagógicos previstos nos objetivos 3, 4 e 5 em conteúdos digitais, para uso em computadores, *tablets* e *smartphones*, especialmente via aplicativos (*apps*);
 - 7) Organizar um espaço físico de diversidade indígena dentro da escola para acolher, orientar e apoiar os estudantes indígenas.

4 Quadro Teórico

Esta pesquisa se situa em perspectivas teóricas diversas e complementares, produzidas e utilizadas por nós há algum tempo, a saber: a) Bilinguismo/Multilinguismo pluralista, funcional e intercultural; b) Redação para a Democracia; c) Terminologia, Terminografia e Etnoterminologia.

Como pontuamos em Gomes (2013, p. 384), a LDB 9394/96 repete, em seu artigo 32, o mesmo texto da Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Essa previsão legal em dois marcos jurídicos fundamentais e de espectro nacional é relevante para a defesa de um ensino bilíngue/multilíngue, pluralista e funcional (GOMES, 2013). Destaca-se aí também a necessidade de ter em conta os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas.

Ainda na LDB, identificamos o artigo 26, que prevê que os currículos de ensino fundamental e médio sejam complementados por uma parte diversificada, concernente à cultura da sociedade local. E, finalmente, o Art. 78 dessa mesma lei (BRASIL, 1996, grifo nosso) determina:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngue e intercultural** aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a **recuperação de suas memórias históricas**; a **reafirmação de suas identidades étnicas**; a **valorização de suas línguas e ciências**;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Como afirmamos em Gomes (2013, p. 384):

Nossa legislação é bastante clara: devemos garantir aos nossos povos indígenas uma educação escolar bilíngue, que respeite suas identidades étnicas ao mesmo tempo em que lhes dê total e irrestrito acesso ao conhecimento técnico e científico desenvolvido em nosso país.

O termo “bilinguismo” é carregado de múltiplos sentidos, especialmente no contexto de línguas indígenas no Brasil. Adotamos a perspectiva pluralista e funcional. Antes de defini-la, apresentamos o bilinguismo de transição, o qual negamos veementemente:

O bilinguismo de transição também pode ser acertadamente chamado de bilinguismo de invasão. Sob o rótulo pernicioso de “bilinguismo civilizatório”, esse tipo de bilinguismo ditou o ritmo de extermínio de várias línguas indígenas no Brasil. (GOMES, 2013, p. 406)

Para entender como surgiu o bilinguismo de transição, é necessário fazer um breve retrospecto da história relativamente recente da educação escolar indígena em nosso país. Foi o que fizemos em Gomes (2013, p. 406, grifo nosso):

De acordo com um relatório do Ministério da Agricultura de 1942, o ensino escolar indígena tinha por meta **transformar o índio em não-índio**. Ensino exclusivamente em Português, atividades escolares completamente alheias ao ambiente cultural e social indígena e uma **postura agressiva dos “educadores” frente aos costumes e línguas indígenas marcaram décadas de nosso ensino oficial indígena**. Com o advento do Brasil desenvolvimentista da década de 1960, a ideia era transformar o índio em pequeno produtor rural, por meio da criação de escolas rurais.

Como discutimos em Gomes (2013), no início dos anos 1970, a Funai firma convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição religiosa que tem por meta a conversão ao cristianismo dos povos não cristãos. Alimentam-se, assim, um proselitismo e um ensino bilíngue de transição, também chamado de ensino bilíngue de civilização. De acordo com Pimentel Silva (2006, p. 383), são criados cursos de formação de monitores bilíngues entre os Kaingang em 1970, Karajá em 1971, Guajajara em 1972 e Maxacali em 1980; ocorrem a produção de cartilhas e um descrédito quase total do valor dos monitores indígenas na escola.

Essa postura bastante questionável contrasta fortemente com o previsto na Portaria 75N da Funai (BRASIL, 1972), segundo a qual: “a educação dos grupos indígenas deverá

ser sempre bilíngue; a língua portuguesa só será empregada onde ela seja habitual, sem prejuízo das línguas dos índios”.

Contrasta também com o próprio Estatuto do Índio, Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973):

Art. 48 – Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país.

Art. 49 – A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

É inegável o valor desses documentos, que preveem uma educação, no mínimo, bilíngue, a qual considere as línguas indígenas ao lado da língua portuguesa, não abaixo dela. Não se pode negar o acesso ao sistema de ensino formal aos povos indígenas caso seja do seu interesse, mas ele deve ser feito com adequações, levando-se em conta aspectos culturais e interculturais.

Nossa proposta de pesquisa avança nessa direção, tomando como ponto de partida o que propusemos em Gomes (2013): o bilinguismo pluralista e funcional ou bilinguismo inclusivo. Estamos alinhados com Pimentel Silva (2004, p. 127) e entendemos que a escola, dentro ou fora da aldeia, deve “preservar os espaços de produção especializada e cotidiana e garantir não só o uso da língua [indígena], mas também sua atualização, salvaguardando as experiências vividas entre as gerações”.

A escola deve ser, portanto, um espaço de convivência entre línguas, entre culturas, de intercâmbios mútuos. Avançamos, nesta pesquisa, para uma perspectiva multilíngue, que abrange, além das línguas indígenas dos estudantes das escolas públicas de Brasília, as línguas portuguesa, inglesa e espanhola, sendo essas três últimas componentes curriculares da Educação Básica. Portanto, propomos uma educação pluralista, funcional e multilíngue. Defendemos que esse sistema “[...] deve ser fundamentado em uma concepção sociointeracionista de linguagem, a qual contemple todos os gêneros do discurso [...]” (GOMES, 2013, p. 407).

A educação pluralista, funcional e multilíngue visa a atingir o desenvolvimento de competências interculturais, assim definidas:

habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de personas, culturas y estilos de vida; esto es, desempeñarse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo (UNESCO, 2013; FANTINI, TIRMIZI, 2006, grifo nosso)

O estudante indígena fora de sua aldeia, inserido em uma escola pública urbana, como ocorre em Brasília, está imerso em outra cultura, diversa da sua. Sendo falante de outra língua, também encontrará nas línguas da escola (português, inglês e espanhol) outros mundos a conhecer, explorar e dominar. Esse encontro de culturas e línguas deve ocorrer de maneira equânime, igualitária e democrática. As competências interculturais e interlinguísticas devem ser desenvolvidas, a fim de promover a plena cidadania desses estudantes indígenas e, por tabela, dos demais estudantes e membros da comunidade escolar. Como bem pontua Gutiérrez Estrada (2020, p. 3):

Actualmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la ONU son los que impulsan a la discusión y promoción de proyectos que atiendan temas de esta índole no solo en contextos de educación formal, sino también aprendizaje de vida para todas y todos. Nuestra aportación se enmarca en la intersección de la educación ciudadana cívica y ética en donde el desarrollo de la competencia intercultural y la empatía contribuyen a generar espacios que promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en nuestras sociedades.

Alinhamos, assim, nossa pesquisa com a perspectiva teórica das competências interculturais, diretamente relacionadas com uma educação cidadã e ética, em que a empatia se faça presente.

Concretamente, atrelamos essa perspectiva ao que chamamos Redação para a Democracia, originalmente um curso que ministramos durante um pós-doutorado (GOMES, 2016). Nessa perspectiva, associamos diretamente o ensino de leitura e escrita com o acesso real à democracia. Para Morais e Kolinsky (2014, sp),

Ler e escrever bem é indispensável para trabalhar, viver dignamente e participar na cultura e no governo da sociedade. Todos os seres humanos, salvo os que apresentam [...] algumas patologias, nascem com potencialidades cognitivas para tal. Se ainda há no mundo centenas de milhões de iletrados e alguns bilhões de indivíduos com diferentes graus de dificuldade na leitura e na escrita, isso se deve ao fato de as comunidades humanas estarem organizadas em um sistema pseudodemocrático em que o poder não é exercido pelo povo e para o povo, mas por uma oligarquia que governa para benefício dela e de uma minoria de pessoas muito ricas.

E aqui entramos nós, professores-pesquisadores de língua portuguesa, seja ela primeira língua ou língua adicional. Nosso papel é, fundamentalmente, contribuir para que

as pessoas possam ler e escrever bem. Esse é o único caminho para mudar os rumos desiguais que gerenciam fortemente nossa sociedade. Esse é o único caminho para vivermos em uma democracia de fato, em que estudantes indígenas e não indígenas possam ter acesso à cidadania plena.

Portanto, um dos objetivos desta pesquisa é produzir metodologias de ensino de redação para os estudantes indígenas. Essas metodologias terão como base o princípio de que a verdadeira democracia só é possível se os cidadãos de um país tiverem acesso à leitura crítica e à escrita consciente⁹. É de conhecimento geral que milhões de brasileiros são analfabetos funcionais, pessoas que sabem identificar letras, palavras, ler frases, mas não conseguem, efetivamente, compreender o que leram e, menos ainda, se posicionar criticamente sobre o que leram. Nesse mesmo sentido, falta a essas pessoas conhecimento prático e competente de escrita. Tanto o conhecimento de leitura crítica quanto o de escrita consciente podem ser desenvolvidos por qualquer indivíduo. Nessa direção, deveriam caminhar as chamadas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, o que infelizmente não vem ocorrendo a contento. Se falantes de português como língua materna já enfrentam dificuldades na escrita e na leitura, pressupomos que essas dificuldades sejam ainda mais acentuadas nos estudantes indígenas, especialmente nos que têm o português como segunda língua ou língua adicional¹⁰.

Outro ramo teórico que tem dado sustentação para se cumprir parte dos objetivos desta pesquisa é a Etnoterminologia (COSTA 2013, 2017; COSTA, GOMES, 2011, 2013a, 2013b; FERREIRA, 2013; FERREIRA, GOMES, 2017; GOMES, 2013; GOMES, FERREIRA, 2012, 2014, 2015). Antes de apresentar a definição de Etnoterminologia e sua aplicação à presente pesquisa, faz-se necessária uma breve contextualização do seu surgimento.

Por demanda dos índios Mundurukú, cuja língua estudamos há mais de duas décadas (cf. GOMES, 2000, 2006, por exemplo), em 2006, participamos da criação, no Pará, do curso de *Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante em Técnico em Agroecologia, Técnico em Enfermagem e Magistério* (RAMOS, 2006), também conhecido por *Projeto Ibaorebu*. Esse curso visava a atender à continuidade dos estudos dos formados no Ensino Fundamental, único nível da Educação Básica oferecido pelo Estado nas próprias aldeias até 2006. Assim, os jovens não precisariam deixar as aldeias para cursar o Ensino Médio

⁹ Inspiro-me nas reflexões do psicolinguista português José Morais presentes em obras dele como o livro *Alfabetizar para a democracia* (MORAIS, 2014).

¹⁰ O debate sobre o termo mais adequado ser “segunda língua”, “língua estrangeira” ou “língua adicional” precisará ser feito ao longo da pesquisa. Sobre esse tema complexo, inicialmente sugerimos a leitura de Leffa e Irala (2014).

e fariam um curso mais voltado para as necessidades de seu povo. Como registramos em Costa e Gomes (2011, p. 3413),

[...] com o Projeto Ibaorebu, houve a intensificação do contato do povo mundurukú com a língua Portuguesa. Para que esse contato não fosse demasiadamente invasivo, gerando com o tempo uma situação irreversível de monolingüismo total em Português, tornou-se clara a necessidade de se desenvolver um dicionário bilíngue e didático nas áreas de Magistério, Enfermagem e Agroecologia. Por isso, em 2007, iniciou-se seu desenvolvimento. Esse dicionário pode ser considerado também uma das medidas para que a língua Mundurukú tenha seu espaço garantido nas discussões escolares, fator fundamental para a existência de um almejado bilingüismo funcional e pluralista.

O princípio que norteou as pesquisas terminológicas e terminográficas com a língua mundurukú em contraste com a língua portuguesa é o mesmo na presente pesquisa: garantir que a língua dos estudantes indígenas das escolas públicas tenha seu espaço garantido na escola, com vistas ao bilingüismo/multilingüismo funcional e pluralista. O objetivo é promover harmonia linguística e cultural entre os dois mundos que se cruzam, com vistas ao pleno desenvolvimento de competências interculturais e interlingüísticas.

Para tanto, estamos usando, de maneira geral, a Terminologia e a Terminografia bilíngue e multilíngue, uma vez que

A organização e a divulgação de terminologias por meio de instrumentos de referência elaborados em mais de um idioma consiste em um trabalho que cumpre um papel social maior, pois aproxima mundos, facilitando a comunicação e a recuperação da informação no campo do conhecimento especializado. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 68)

Além do papel social maior, concordamos com as autoras ao afirmarem que “O desenvolvimento da lexicografia e da terminografia multilíngues não deixa de corresponder a uma estratégia para promover as condições de desenvolvimento equalitário entre as línguas que coexistem e, muitas vezes, rivalizam” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 29).

De maneira específica, adotaremos a Etnoterminologia, como a concebemos:

[...] uma terminologia voltada para os conhecimentos técnicos e científicos de uma determinada comunidade indígena, quilombola, ribeirinha ou tradicional que possua conhecimentos e práticas tradicionais associadas à sua subsistência, de ordem sanitária, alimentar e/ou cultural. (COSTA; GOMES, 2013, p. 56)

Igualmente, seguiremos os princípios da Socioterminologia como definidos por Faulstich (2005, p. 283-284)

Socioterminologia, como disciplina descritiva, estuda o termo sob a perspectiva linguística na interação social. Assim sendo, a pesquisa socioterminológica deve ter como auxiliar:

- 1) os princípios da Sociolinguística, tais como os critérios de variação linguística dos termos no meio social e a perspectiva de mudança;
- 2) os princípios de Etnografia: as comunicações entre membros da sociedade capazes de gerar conceitos interacionais de um mesmo termo ou de gerar termos diferentes para um mesmo conceito.

Esse recorte teórico já tem guiado a produção de glossários bilíngues e multilíngues, os quais incluirão as línguas indígenas faladas pelos estudantes indígenas no espaço escolar, conforme detalharemos na metodologia.

5 Percorso metodológico inicial

A presente pesquisa está sendo gestada no Centro Educacional Gisno, uma escola pública da região central de Brasília. Nessa escola, em 2022, encontramos oito estudantes da etnia Guajajara, um no 7º ano do EF e sete na EJA.¹¹ Nossa intenção é que essa escola se torne polo/referência em educação diferenciada e inclusiva para estudantes indígenas, de modo que estudantes de outras escolas venham para ela no futuro.

Iniciamos, recentemente, essa parceria com a escola e com a SEEDF e estamos em fase inicial de geração de dados em dois dos três subprojetos a seguir citados, todos projetos-filho desta pesquisa. São eles:

1. *Glossário multilíngue Guajajara, Inglês, Espanhol e Português de termos do meio ambiente e sustentabilidade;*
2. *Glossário bilíngue Português-Gujajara de termos da Biologia;*
3. *Ensino de redação dissertativo-argumentativa para alunos indígenas em escola de Ensino Médio no Distrito Federal com vistas ao vestibular e PAS da UnB.*

Essas três frentes de pesquisa estão seguindo as fases que apresentamos a seguir. Porém, antes, uma ressalva importante precisa ser feita. Temos consciência de que cada subprojeto tem metodologia mais complexa, a qual inclusive já está pronta e em execução, mas sua exposição neste momento extrapolaria os limites deste texto. Em publicações posteriores, não só essas metodologias serão publicadas, como também os resulta-

¹¹ Todos esses estudantes residem na aldeia Tekohaw, situada no Santuário dos Pajés.

dos finais. Como já iniciamos os subprojetos 1 e 2, trataremos de seus resultados iniciais na seção 6.

5.1 Fase 1: Conhecendo a escola, os estudantes indígenas e definindo aspectos éticos da pesquisa

Nessa fase, para os três subprojetos acima citados, estavam previstas e já foram cumpridas as seguintes etapas:

- a. Identificação dos espaços escolares comuns a indígenas e não indígenas;
- b. Entrevista¹² com os estudantes indígenas, para conhecê-los, dar-lhes visibilidade e importância; conhecer suas línguas, seus traços culturais; identificar seus anseios, receios e, principalmente, dificuldades enfrentadas na escola; além da entrevista oral, pedimos que escrevessem uma narração autobiográfica, nos moldes do proposto por Souza (2004);
- c. Entrevista com diretora, coordenadores(as) e professores(as), em busca de informações mais precisas sobre os problemas que os estudantes indígenas enfrentam na escola;
- d. Elaboração de instrumentos que visam à criação de um compromisso ético por parte dos pesquisadores com os estudantes indígenas, a saber:
 - i. Termo de Anuência da Escola;
 - ii. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais (TCLE);
 - iii. Termo de Assentimento dos Estudantes Menores;
 - iv. Termo de Autorização para Imagem e Som de Voz do Estudante (versão estudante e versão responsáveis);
- e. Em 2022, alcançamos a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília (CEP/UnB) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), cuja aprovação é indispensável em caso de pesquisas com povos indígenas. Os números dos pareceres do CONEP são: 5.201.964 e 5.391.350.
- f. Revisão bibliográfica ampla e irrestrita sobre as línguas indígenas faladas por eles; fase em andamento;
- g. Revisão bibliográfica ampla e irrestrita sobre a situação antropológica e educacional deles; fase em andamento.

¹² A entrevista foi composta de perguntas abertas e fechadas com base nas orientações de Boni e Quaresma (2005) sobre esse instrumento de pesquisa.

5.2 Fase 2: Levantamento de dados para os glossários e para o curso de redação para democracia

Nessa fase, estão sendo desenvolvidas ações específicas para cada um dos três subprojetos citados no início desta seção, a saber:

- a. Levantamento de termos mais recorrentes e centrais em livros de língua inglesa utilizados pelos alunos indígenas, com o propósito de buscar seus equivalentes na língua indígena falada pelos estudantes e em língua portuguesa; inicialmente, escolhemos capítulos desses livros que discutem meio ambiente e sustentabilidade, que, além de serem conteúdos mais transversais, agregam esses importantes valores na presente pesquisa (subprojeto 1);
- b. Levantamento de termos mais recorrentes e centrais em livros de biologia utilizados pelos alunos indígenas, com o propósito de buscar seus equivalentes na língua indígena falada pelos estudantes (subprojeto 2);
- c. Entrevista especificamente com os professores regentes de língua inglesa e de língua espanhola (subprojeto 1) para que nos auxiliem a identificar:
 - i. Quais dificuldades os alunos indígenas mais têm nessas disciplinas;
 - ii. Se os termos e palavras comuns identificados por nós nos livros didáticos são relevantes; se há outros a acrescentar;
 - iii. Se os equivalentes identificados por nós em Português estão corretos;
 - iv. Outras sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a parceria com os docentes será indispensável para seu sucesso.
- d. Entrevista com os professores regentes de ciências e biologia (subprojeto 2), para que nos auxiliem a identificar:
 - i. Quais dificuldades os alunos indígenas mais têm nessas disciplinas;
 - ii. Se os termos identificados por nós nos livros didáticos são relevantes; se há outros termos a acrescentar;
 - iii. Outras sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a parceria com os docentes será indispensável para seu sucesso.
- e. Entrevista com os docentes regentes de língua portuguesa (subprojeto 3) para que nos auxiliem a identificar:
 - i. Quais dificuldades de leitura e escrita os estudantes indígenas mais têm nessa disciplina;
 - ii. Quais gêneros e tipos textuais devem ser abordados por nós nas aulas de Redação para a Democracia, que serão ministradas exclusivamente para os estudantes indígenas;
 - iii. Outras sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a parceria com os docentes será indispensável para seu sucesso.

5.3 Fase 3: A geração dos dados em língua indígena (subprojetos 1 e 2)

Nessa fase, pretendemos:

- a. Gerar os dados de língua indígena necessários à consecução dos subprojetos 1 e 2 juntamente com os estudantes indígenas, mediante gravação de áudio;
- b. Degravar os áudios com o auxílio dos estudantes indígenas;
- c. Construir as bases de dados para os subprojetos 1 e 2, utilizando o *software Wordsmith* ou congêneres.

5.4 Fase 4: Elaboração dos glossários digitais e impressos (subprojetos 1 e 2)

Nessa fase, pretendemos concretizar os objetivos 4, 5 e 6, produzindo:

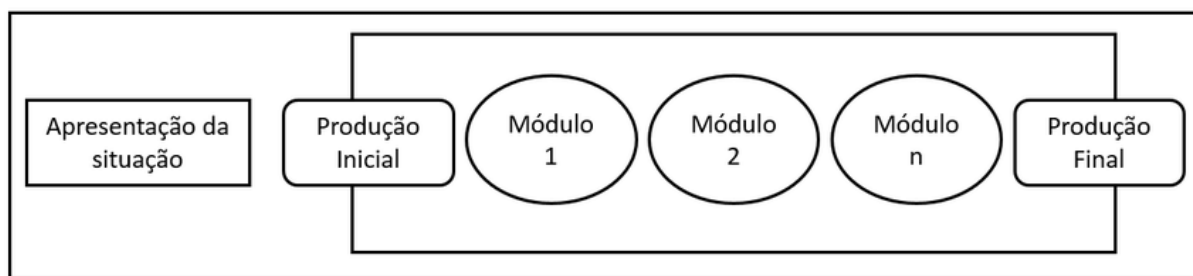
- a. A versão impressa do glossário terminológico multilíngue, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes, a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua espanhola (subprojeto 1);
- b. A versão impressa do glossário terminológico bilíngue, abrangendo a língua ou as línguas indígenas faladas pelos estudantes e a língua portuguesa, com vistas ao ensino-aprendizagem do componente curricular de biologia (subprojeto 2);
- c. As versões digitais desses dois glossários, para uso em computadores, *tablets* e *smartphones*, especialmente via aplicativos (*apps*).

5.5 Fase 5: Elaboração de sequências didáticas para o ensino de redação para a democracia (subprojeto 3)

Nessa fase da pesquisa, que pretende atingir o objetivo 3, vamos construir metodologias de ensino de *Redação para a Democracia* em língua portuguesa, voltadas aos estudantes indígenas do EF II, EM e/ou da EJA, levando-se em conta suas necessidades específicas e perspectivas culturais. Para tanto, adotaremos a metodologia das Sequências Didáticas (SD).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em um formato visual, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) exemplificam como funciona uma sequência didática, conforme a figura 1.

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As seguintes atividades estão previstas:

- a. leitura crítica e analítica de textos extraídos de provas do PAS e Vestibular da UnB;
- b. debate sobre os temas presentes nessas provas;
- c. explicação de conteúdos relativos ao gênero e ao tipo textual;
- d. escrita supervisionada de redações sobre os temas debatidos a partir dos textos lidos e analisados durante a aula e fora dela;
- e. análise conjunta (pesquisador e estudantes indígenas) das redações produzidas, com vistas à:
 - i. revisão redacional (estrutura, gênero, tipo, tema);
 - ii. análise crítica do conteúdo expresso nas redações;
 - iii. revisão gramatical a partir dos erros de norma padrão e outros erros presentes nessas redações;
 - iv. reescrita dos textos corrigidos.

Todo o material didático-pedagógico elaborado será disponibilizado em versão impressa e plataforma digital.

5.6 Fase 6: Organização de espaço físico de diversidade indígena

Um de nossos objetivos é também organizar um espaço físico de diversidade indígena dentro da escola para acolher, orientar e apoiar os estudantes indígenas. Para tanto, vamos transformar uma sala do Gisno em um local específico para os estudantes.

Nossa proposta é criar um espaço de acolhimento para os estudantes indígenas dentro da escola, no qual eles se sintam respeitados e reconhecidos. A sala será pintada e grafitada com motivos indígenas pelos próprios estudantes indígenas.

O Gisno já abrigou espaço semelhante para estudantes surdos, sendo uma escola inclusiva de grande tradição. Há também projetos de educação especial e altas habilidades. Logo, a organização de um espaço para os estudantes indígenas vai ao encontro das concepções e dos valores dessa escola pública do Distrito Federal, que, apesar de estar situada no centro da capital, acolhe alunos de grupo socioeconômico de menor renda.

6 Resultados iniciais

Em maio de 2022, iniciamos os trabalhos de campo na escola e, hoje, fins de junho de 2022, já podemos compartilhar alguns resultados iniciais da pesquisa.

O nosso contato inicial na escola foi com direção, coordenação e supervisão. Em todas essas instâncias, após apresentarmos o projeto, obtivemos apoio incondicional. O corpo diretivo da escola reconheceu a importância da presente pesquisa e nos relatou que os estudantes indígenas têm mesmo muitas dificuldades, tanto acadêmicas quanto socioeconômicas. Foi-nos relatado, por exemplo, que, durante a pandemia, os estudantes indígenas iam à escola para buscar pilhas de atividades impressas, e não havia expectativa de que lhes fosse algo efetivo, pois não conseguiam nem mesmo devolver as tarefas feitas. Passado o período de isolamento da pandemia, os problemas acadêmicos se intensificaram.

A gravidade dos problemas acadêmicos desses estudantes indígenas pode ser ilustrada com a situação do estudante do 7º ano vespertino, cuja identidade será preservada por razões éticas óbvias: ele é completamente analfabeto e ingressou no Gisno no 6º ano sem saber ler ou escrever. Vimos, entretanto, seu boletim escolar do 1º ao 5º ano, quando ainda estudava em uma escola indígena no Maranhão, sua terra natal. Nesse boletim, constam notas de aprovação em todos os componentes curriculares, inclusive na disciplina língua guajajara. Mas, nem mesmo em guajajara, ele foi alfabetizado. Com esse estudante, tivemos de iniciar um projeto paralelo de alfabetização, tomando por base o método de alfabetização de Leonor Scliar-Cabral (cf. SCLIAR-CABRAL, 2018). Não há espaço neste artigo para apresentar os desdobramentos dessa nova pesquisa e seus primeiros resultados, mas cabe o registro de que, ao chegarmos à escola, novos rumos precisaram ser tomados, e desafios ainda mais complexos se apresentaram. Em outro artigo, discutiremos isso.

Para a implementação dos subprojetos 1 e 2, que tratam do glossário multilíngue inglês, guajajara, espanhol e português da área de meio ambiente e sustentabilidade, e do glossário português-gujajajara de biologia, iniciamos as oficinas etnoterminológicas com

sete estudantes guajajara da EJA, com periodicidade semanal. Primeiramente, apresentamos a esses estudantes os projetos e os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), seguindo os preceitos da ética em pesquisa. Depois, fizemos entrevistas orais com esses estudantes e também solicitamos a escrita de uma narrativa autobiográfica. A síntese das principais descobertas feitas nessas entrevistas e nas narrativas autobiográficas será apresentada em outro artigo.

Vale registrar que, antes mesmo de iniciarmos os trabalhos de campo, em maio de 2022, já havíamos iniciado a composição do *corpus* desta pesquisa, em 2020. Inicialmente, verificamos junto à escola quais seriam as etnias dos alunos indígenas para aquele ano letivo. Após sabermos que a escola receberia muitos alunos guajajara, também verificamos as séries de cada aluno e descobrimos que havia alunos nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA também. Decidimos focar no EF e na EJA.

A seguir, buscamos os livros didáticos de inglês (subprojeto 1) e de biologia (subprojeto 2) usados na escola para iniciar a formação do *corpus*. Dos livros de inglês, selecionamos os capítulos que tinham assuntos relacionados ao tema meio ambiente e sustentabilidade: capítulo 6 do livro do 2º ano do EM (cf. KIRMELIENE *et alii*, 2016) e o capítulo 2 do livro do 9º ano do EF (cf. COSTA *et alii*, 2018). Do livro de biologia do 2º ano do EM, levantamos termos relativos a classificação dos seres, reprodução, doenças, animais, plantas e partes do corpo. Neste artigo, traremos os primeiros resultados do subprojeto 1.

Já fizemos um levantamento preliminar de 225 termos em inglês sobre meio ambiente e sustentabilidade. Também já iniciamos a geração dos equivalentes em português, espanhol e em guajajara, a partir de textos sobre essa língua disponíveis na *internet*. Isso não significa, contudo, que serão esses equivalentes em guajajara que aparecerão em primeiro plano no glossário em construção.

A prioridade está sendo dada aos termos gerados na pesquisa de campo junto aos estudantes guajajara, durante oficinas etnoterminológicas. Quando há divergência, ambos os termos estão sendo registrados em nosso glossário, tendo em vista que optamos pelo registro de variantes linguísticas de termos também, amparados pela Socioterminologia já citada. Nesse sentido, tomamos como referência a pesquisa de Costa e Gomes (2017), sobre etnoterminologias em Mundurukú:

O termo é [...] influenciado pelas condições sociais e linguísticas implicadas em sua produção, sendo passível de variação. [...] Podemos encontrar indícios de variação terminológica nos registros de discursos de especialidade que temos feito, embora, até o momento, essas variações

sejam mais evidentes nos termos coletados nas oficinas terminológicas, como, por exemplo, para o termo “contraindicação” ou para a expressão terminológica “não pode fazer o tratamento”, nossos colaboradores deram os termos “yanūgapi”, “yanūgtaap ġu” e “jew-anūgtaap ġu”. Há, também variação nos discursos dos especialistas, como é o caso do termo “gripe”, registrado até o momento como “ōcō’ōcō”, “abīdide”, “abīdixi” e “abirūrū”, sendo “ōcō’ōcō” o termo mais recorrente no nosso corpus. (COSTA e GOMES, 2017, p. 54)

Para cada termo identificado em inglês, já foram gerados equivalentes em espanhol, guajajara (de acordo com a literatura sobre a língua) e português. Por exemplo, para a palavra “dog” (inglês), geramos os equivalentes “perro” (espanhol), “cachorro” (português) e “za’wára” (guajajara), termo identificado em material disponível na *internet* e já verificado em trabalho de campo na escola junto aos estudantes guajajara. Em nosso glossário, todos esses termos vão figurar como entrada lexical independente com seus respectivos equivalentes, de modo que o estudante poderá procurar a entrada em qualquer das línguas em estudo.

Como procedimento metodológico para o devido registro dos dados gerados em guajajara, estamos fazendo registro em áudio e por escrito, sempre respeitando a vontade dos colaboradores e os compromissos éticos assumidos com eles. A geração dos dados está ocorrendo em oficinas etnoterminológicas.

Essas oficinas são uma parte imprescindível do percurso desta pesquisa. Nelas, tem ocorrido a geração dos dados em língua guajajara. Durante a oficina, são feitas as gravações e respectivas degravações dos termos, usando-se a ortografia conhecida pelos estudantes guajajara em sua língua. Para cada termo identificado em inglês está sendo apresentado aos alunos também o termo em português, e ambos os termos estão sendo explicados em detalhes, com suporte de imagens, vídeos e conceitos didaticamente construídos.

Após a plena compreensão do termo, solicita-se aos estudantes que informem qual palavra em guajajara seria mais adequada para ele. Os estudantes estão sendo estimulados a debater entre si antes de chegar a um consenso. Quando há mais de uma palavra, todas elas estão sendo registradas.

Assim, a participação dos estudantes em todas essas etapas da pesquisa de campo está sendo fundamental para a sua compreensão dos conceitos relacionados aos termos, para a identificação dos equivalentes em guajajara para a produção do glossário. As oficinas têm o seguinte formato:

1. dispomos os estudantes em semicírculo, em volta de um quadro-negro, bem próximos uns dos outros;
2. criamos um clima de descontração, semelhante ao de uma conversa entre amigos e parentes;
3. mantemos um gravador digital ligado durante a oficina;
4. usamos o *laptop* para anotar os termos;
5. usamos o quadro-negro para registrar com os estudantes os termos em português, em inglês e também cada termo gerado por eles em guajajara;
6. usamos o *datashow* para projetar imagens e vídeos ao grupo;
7. preparamos e ministramos microaulas sobre os conteúdos nos quais se encontram os termos buscados;
8. temos explicado cada termo de acordo com o seu contexto de uso no eixo temático em estudo, associando-o com outros termos do próprio glossário; alguns termos só fazem sentido e só atendem ao sentido esperado em conjunto com outros termos; por exemplo:
 - a. “tiny” < “tiny plastic”; logo, “tiny” deve ser relacionado com plástico; a pergunta é: “como se diz partículas, pedacinhos de plástico em guajajara?”; daí pode sair “partícula de plástico”; “plástico” e “partícula/ pedacinho”;
 - b. “damage”: perguntamos por “prejudicar o meio ambiente” para identificar o verbo mais adequado; repetimos isso nos demais verbos quando necessário, uma vez que os verbos devem ser levantados de acordo com seu uso no eixo temático;
 - c. “disaster”: relacionamos com o adjetivo adequado ao eixo temático: “ecological disaster”; assim, não perguntamos “desastre”, mas “desastre ecológico”, um dano ecológico muito grave como um rio poluído com morte de peixes por exemplo; provavelmente, não tenham um termo como “desastre ecológico”, e talvez nos deem algo próximo a isso; podemos perguntar qual palavra usam para “problema grave, sério” e ver se aceitam combinar essa palavra com algo ambiental (no rio, na mata);
9. registramos os termos que geraram dúvidas (criamos um campo para isso em uma planilha Excel, na qual tudo está sendo registrado);
10. pedimos que o estudante explique com suas palavras um termo que gerou dúvida, que seja de uso incomum ou não usual, como “escoamento tóxico” (“toxic runoffs”), por exemplo;

11. quando não há uma palavra equivalente, pedimos para o estudante fazer uma frase em guajajara que explicaria o termo;
12. fazemos sempre um amplo debate sobre cada termo que gerou dúvida, de modo a explicar bem o seu significado e garantir que os estudantes o compreendam;
13. pedimos, então, para os estudantes falarem em guajajara qual(is) palavra(s) ou frase(s) poderia(m) explicar o termo;
14. asseguramos o registro dos termos ou frases no quadro-branco, no *laptop* e no caderno de notas de campo em conjunto com os estudantes; temos usado a ortografia que eles conhecem;
15. informamos o termo equivalente em guajajara que, porventura, identificamos em materiais digitais disponíveis na *internet* e pedimos a opinião dos alunos, registrando a resposta deles para as seguintes perguntas (estamos colocando as respostas em um campo do Excel também):
 - a. Conhecem?
 - b. Usam?
 - c. Qual é o significado?
 - d. Seria igual, parecido ou muito diferente do termo que acabaram de fornecer?
 - e. É uma palavra antiga? De outra região? Usado por mulher ou criança?
 - f. Quem usa esse termo? Todo mundo? Só mulher? Só criança? Só velho?
16. registramos todas as variações fornecidas pelos estudantes e as identificadas em materiais disponíveis na *internet*.

Estamos apenas no segundo mês de oficinas etnoterminológicas, mas já geramos junto aos estudantes dezenas de termos em guajajara e, principalmente, percebemos que o nosso interesse pela língua indígena deles tem produzido um efeito motivador neles durante as oficinas. Esses dados em guajajara ainda precisam ser depurados para virem a público.

7 Relevância e impacto da pesquisa para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação

A pesquisa está contribuindo com o desenvolvimento da Terminologia e da Terminografia bilíngues e multilíngues, especialmente com a pesquisa sobre a construção e uso de glossários na Educação Básica. Também está contribuindo para o desenvolvimento de metodologias para ensino de redação para alunos indígenas.

Ainda são escassos os projetos de pesquisa que abordam as línguas indígenas nas escolas públicas, especialmente em área urbana. A documentação, descrição e valorização dessas línguas e de seus povos é outro impacto positivo da presente pesquisa.

Do ponto de vista tecnológico, pretendemos investir na produção de versões digitais dos materiais produzidos, especialmente aplicativos e *sites* de fácil acesso (*smartphones* e *tablets*), aumentando assim o poder de alcance desses materiais.

Por fim, esta pesquisa tem a pretensão de lançar luz no debate para a elaboração de políticas públicas para educação diferenciada e de qualidade para estudantes indígenas no Distrito Federal. A parceria já estabelecida com a escola e o diálogo iniciado com a Gerência de Direitos e Humanos e Diversidade da SEEDF têm como meta justamente levar ao patamar institucional os resultados alcançados por este projeto. Trata-se de uma interação necessária entre universidade, secretaria de educação e escola, levando a pesquisa para espaços sociais relevantes e mostrando à sociedade que a ciência deve ser valorizada.

Referências

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Portaria 75N (Funai) de 1972.

BRASIL. Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20, de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24, de abril de 2002.

BRAYNER, T. N. É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés – Brasília/DF. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 2013.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. (Org.). *Beyond Words*: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2018.

COSTA, N. M. P. *Estudo Etnoterminológico do sistema de cura e cuidados em língua Mundurukú (Tupí)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2013.

COSTA, N. M. P. *Etnoterminologia na língua Munduruku (Tupí): sistema de cura e cuidado na voz de pajés parteiras e puxadores de desmentiduras*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2017.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. (Etno)terminologia na (etno)medicina Mundurukú. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*, p. 3412-3423. 2011.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. Etnoterminologia do sistema tradicional de cura e cuidado Mundurukú: introdução a princípios epistemológicos e práticos. In: FERREIRA, M. (Org.). *Tradições orais de línguas indígenas*. São Paulo: Pontes, 2013a, p. 55-69.

COSTA, N. M. P.; GOMES, D. M. A etnoterminologia da língua Mundurukú (Tupí) e as contribuições da Ecolinguística. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, p. 252-274, 2013b.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FANTINI, A.; TIRMIZI, A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1. 2006. Disponível em: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1. Acesso em: 25 maio 2020.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação (Impresso)*, Brasília, v. 24, n.3, p. 281-288, 1995.

FERREIRA, T. B. *Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar Português-Mundurukú na área do Magistério*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2013.

FERREIRA, T. B.; GOMES, D. M. L'importance d'un glossaire terminologique Portugais-Munduruku pour les premières années d'école. In: GOROVITZ, S. (Org.). *Frontières linguistiques en contextes migratoires*. Paris: L'Harmattan, 2017, p. 239-269.

GESTAR II. Gestão da Aprendizagem Escolar. *Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais*. Brasília: MEC, SEB, 2008.

GOMES, D. M. *Predicados verbais da língua Mundurukú e modelos lexicográficos*. 2000, 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2000.

GOMES, D. M. *Estudo morfológico e sintático da língua mundurukú (tupí)*. 2006. 319 f. Tese (Doutorado em Linguística) – IL, UnB, Brasília, 2006.

GOMES, D. M. Terminologia e educação bilíngue pluralista e funcional: o dicionário escolar Mundurukú (Tupí). In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (Org.). *Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e Interfaces*. Campinas: Pontes, 2013, p. 381-412.

GOMES, D. M. *Voz, valência, transitividade e mudança linguística no português candango: contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso* (Projeto de Pós-doutorado). Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística/UnB, 2016.

GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. “Avaliação escolar”: termo, conceito e visão de mundo em português e em Mundurukú (Tupí). *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 56-81, 2012.

GOMES, D.; FERREIRA, T. B. Equivalência e definição no Dicionário Bilíngue Português-Mundurukú da área do Magistério: contribuindo para a epistemologia terminológica e terminográfica. *Tradterm*, São Paulo, v. 24, p. 339-364, 2014.

GOMES, D. M.; FERREIRA, T. B. Languages in contact in a bilingual terminological school dictionary: building the Portuguese-Mundurukú (Tupí): dictionary of the Teacher Qualification area. In: GOROVITZ, S.; MOZZILLO, I. (Org.). *Language contact: mobility, borders and urbanization*. 1. ed. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 107-127.

GUTIÉRREZ ESTRADA, M. R. *Red interdisciplinaria y estratégica para el desarrollo de competencias interculturales y empatía para atención a comunidades en movilidad interna e internacional en Sonora*. Projeto de Pesquisa. Sonora: Programa de Maestría en Lingüística/Unison, 2020.

JANUZZI, V. P. *O céu e a terra: o Setor Noroeste e seus primeiros moradores*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – DAN, UnB, Brasília, 2016.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R. *Circles I*. São Paulo: FTD, 2016.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia – teoria & prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. especial, p. 2-28, jul./dez. 2013.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Alfabetização, neurociências e democracia (entrevista). *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 71, 2014.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JÚNIOR, N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. 2008. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/media:set2008/moore_2008_desafio.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Fenômeno do bilingüismo na sociedade Karajá e no processo escolar. *LIAMES*, Campinas, v. 4, p. 123-130, 2004.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-395, 2006.

RAMOS, A. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio para Habilitação de Técnico em Agrofloresta, Enfermagem ou Magistério: Projeto Munduruku*. Brasília: FUNAI, 2006.

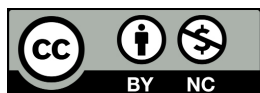
SÃO PAULO. Edital Equidade racial na Educação Básica: pesquisas aplicadas e artigos científicos. 2020. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/regulamento.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o Professor: Módulo 1*, v. 1 e 2 (Anexos). Florianópolis: Lili, 2018.

SILVA, A. P. B. *Os desafios e possibilidades para se abordar a temática indígena em sala de aula*. 2015. Monografia (Especialização em Residência Agrária) – UnB, Brasília, 2015.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2004.

UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>. Acesso em: 21 nov. 2022.



Data de submissão: 02/08/2021

Data de aceite: 18/11/2022

DÉCADA INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: O LEVANTE E O PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

DECADE OF INDIGENOUS LANGUAGES IN BRAZIL:
THE INSURRECTION AND THE INDIGENOUS PROTAGONISM
IN THE CONSTRUCTION OF LANGUAGE POLICIES

Altaci Corrêa Rubim¹ | [Lattes](#) | altacirubim@gmail.com
Universidade de Brasília

Anari Braz Bomfim² | [Lattes](#) | anari.braz@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sâmela Ramos da Silva Meirelles³ | [Lattes](#) | samelaramos@unifap.br
Universidade Federal do Amapá

Resumo: O presente trabalho discute o protagonismo indígena na Década das Línguas Indígenas no Brasil. Parte-se de uma discussão sobre o cenário sociolinguístico das línguas ancestrais e as ações políticas que povos indígenas, autonomamente e em parceria, vêm desenvolvendo com relação ao fortalecimento, à revitalização e à retomada de suas línguas. Em seguida, são tratadas das concepções de língua/linguagem que são a base epistemológica desses projetos de revitalização e retomada linguística. Encontramo-nos em momento crucial diante do perigo de desaparecimento de muitas línguas ancestrais no Brasil e no mundo, no qual a defesa dessas línguas se mostra central na garantia dos direitos dos povos indígenas e de sua diversidade linguístico-cultural. Nesse sentido, são levantadas algumas reflexões sobre a emergência do protagonismo indígena para a elaboração de políticas linguísticas locais, regionais e nacionais no que tange à Década Internacional das Línguas Indígenas, que, no Brasil, está sendo coordenada por indígenas das cinco regiões do país e suas organizações.

Palavras-chave: Políticas linguísticas indígenas; Povos Indígenas; Década Internacional das Línguas Indígenas.

¹ Doutora em Linguística. Professora no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas na Universidade de Brasília. Representante da América Latina e Caribe no Grupo de Trabalho Mundial para Década Internacional das Línguas Indígenas da Unesco. Membro do Grupo de Trabalho Nacional para a Década Internacional das Línguas Indígenas. Membro da Rede de Pesquisadores Indígenas de Línguas Ancestrais.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Trabalho Nacional para a Década Internacional das Línguas Indígenas. Membro da Rede de Pesquisadores Indígenas de Línguas Ancestrais.

³ Doutora em Linguística. Professora no Curso de Letras Libras/Português da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Membro do Grupo de Trabalho Nacional para a Década Internacional das Línguas Indígenas. Membro da Rede de Pesquisadores Indígenas de Línguas Ancestrais.

Abstract: This paper discusses the indigenous role in the Decade of Indigenous Languages in Brazil. We start with a discussion about the sociolinguistic scenario of ancestral languages and the political actions that indigenous peoples, autonomously and in partnership, have been developing in relation to the strengthening, revitalization and resumption of their languages. Then, we deal with the concepts of language that are the epistemological basis of these projects of linguistic revitalization and resumption. We are at a crucial moment in the face of the danger of disappearance of many ancestral languages in Brazil and in the world, in which the defense of these languages is central to guaranteeing the rights of indigenous peoples and their linguistic-cultural diversity. In this sense, we raise some reflections on the emergence of indigenous protagonism for the development of local, regional and national language policies regarding the International Decade of Indigenous Languages, which in Brazil is being coordinated by indigenous peoples from the five regions of the country and their organizations.

Keywords: Indigenous Language Policies; Indigenous People; International Decade of Indigenous Languages.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Estamos às portas da Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI 2022 a 2032) e parece-nos extremamente oportuno e urgente pensarmos sobre as políticas linguísticas para línguas indígenas no Brasil. A DILI é o resultado, a longo prazo, de um conjunto de medidas relativamente recentes que advém de convenções como a Convenção sobre Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco (2005) e de inúmeras convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para garantia de direitos de minorias étnicas e linguísticas. A partir dessas convenções, as línguas minorizadas começam a ser incluídas nas agendas políticas visando a sua proteção e salvaguarda.

A DILI foi instituída na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2019, ao final do Ano Internacional das Línguas Indígenas, pela demanda dos povos indígenas da Bolívia, que compreenderam a importância de uma ação efetiva e contínua em prol do reconhecimento, da valorização e da manutenção das línguas indígenas no mundo. A partir dessa demanda legítima, provocada pelos povos indígenas bolivianos, foi elaborada em 2020, no México, a *Declaração de Los Pinos*⁴, que instituiu os fundamentos para a construção

⁴ Informação disponível em: <https://es.unesco.org/news/declaracion-pinos-chapoltepek-sienta-bases-planificacion-global-del-decenio-internacional>.

de um Plano de Ação Global para a DILI e estabeleceu como princípio norteador a participação efetiva dos povos indígenas na tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação, tendo como lema “Nada para nós sem nós”.

A partir do lema da DILI, compreendemos que há um chamado ancestral para o protagonismo e autonomia dos povos indígenas no Brasil para articularem as políticas linguísticas de base que já estão sendo realizadas e para constituírem, coletivamente, um plano de ação nacional pela vitalidade das línguas ancestrais.

Diante disso, este texto tem como objetivo central discutir o protagonismo indígena na DILI. A temática aqui discutida é desenvolvida a partir da perspectiva e de reflexões de três mulheres indígenas, componentes do Grupo de Trabalho (GT) Nacional da DILI, principais articuladoras das ações da DILI no Brasil. Inicialmente, tratamos do cenário sociolinguístico das línguas indígenas e das políticas indígenas em prol do fortalecimento dessas línguas. Em seguida, abordamos as concepções de língua/linguagem e de políticas linguísticas que têm orientado os projetos de revitalização e retomada e que são sua base epistemológica. Por fim, levantamos alguns apontamentos sobre a emergência do protagonismo indígena para a elaboração de políticas linguísticas locais, regionais e nacionais, com base no plano de ação elaborado pelo GT Nacional da DILI. Para tanto, tratamos dessa articulação que está sendo coordenada por indígenas e suas organizações, que já se mostra uma importante virada histórica que subverte a lógica hegemônica, eurocêntrica, de pensar projetos e ações “para” os/as minorizados/as.

2 O CENÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO NO BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INDÍGENAS EM CURSO

No mundo há mais de seis mil línguas em diferentes processos de vitalidade, grande parte delas em acelerado processo de desaparecimento, principalmente, as línguas indígenas. No Brasil, segundo o IBGE (2012), são 274 línguas indígenas distribuídas pelas cinco regiões do país, além das línguas de imigração, das línguas de sinais (Libras e línguas de sinais próprias de alguns povos indígenas) e práticas linguísticas relacionadas às línguas africanas. Nesse sentido, a seguir, trazemos outras estimativas de línguas indígenas no Brasil apontadas por linguistas.

Essa diversidade linguística, ao longo de mais de 500 anos, não suscitou a construção de políticas linguísticas para o fortalecimento, a manutenção, retomada, revitalização e vitalização dessas línguas. Ao contrário, desde a política linguística pombalina, foram criadas políticas linguísticas de homogeneização e valorização da língua portuguesa em detrimento das línguas dos povos indígenas existentes no país.

Esse multilinguismo se dá de forma assimétrica, em que práticas linguísticas têm prestígios diferentes, o que implica um cenário sociolinguístico desigual. Há uma persistente invisibilização das línguas minorizadas, promovida, principalmente, pelo mito do monolinguismo. A diversidade linguística brasileira se situa dentro de um campo de contrastes e conflitos, de relações de poder, assimetrias, deslocamentos e desigualdades entre línguas. De outro modo, essa diversidade etnolinguística e cultural é marcada por diferentes grupos e etnias formados pelos povos indígenas, pelas comunidades de descendentes de imigrantes, pelas comunidades quilombolas, por comunidades de povos ciganos, pelos contextos fronteiriços, pelos refugiados de ingresso recente e, ainda, pelas comunidades surdas.

Rodrigues (1994) faz uma projeção de pelo menos 1175 línguas em 1500 no território brasileiro atual. Assim, a estimativa é que pelo menos mil línguas foram perdidas em cinco séculos. Anos depois, o autor considerou sua estimativa da diversidade linguística no Brasil um pouco conservadora, ao comparar com outros países da América, África e Ásia (RODRIGUES, 2002).

A situação sociolinguística atual no Brasil, em relação às línguas indígenas, de acordo com Moore (2011), é de 150 línguas segundo o critério da inteligibilidade mútua. A estimativa do autor conflita com os números, geralmente consensuados, que estimam entre 170 a 180 línguas indígenas sobreviventes no país. Conforme D'Angelis (2014), o número de línguas é pouco menos de 170 línguas resistentes, já que há alguns casos em que variedades dialetais de uma mesma língua estariam enquadradas como línguas diferentes, como, por exemplo: o Guarani e suas três *variedades*; o Baniwa e suas *variedades*; o conjunto de línguas incluídas na denominação geral *Timbira*. Considerar ou não essas práticas linguísticas como variedades de uma mesma língua ou como línguas distintas têm implicações que ultrapassam a denominação linguística e seus critérios para definir o que é língua ou que é dialeto, pois envolve razões culturais e políticas demandadas pelos falantes dessas línguas.

D'Angelis (2014) apresenta-nos uma classificação para a situação das línguas indígenas: 1) línguas vivas e plenamente ativas (fortes ou enfraquecidas); 2) línguas vivas, com perda de falantes (enfraquecida ou doente); 3) línguas vivas apenas nas gerações mais velhas (moribunda ou agonizante); 4) línguas mortas, com ou sem lembrantes (morta); 5) línguas desaparecidas (extinta).

De acordo com o Censo de 2010, divulgado em 2012, a população indígena brasileira soma 817.963 mil pessoas, 305 etnias e 274 línguas. Para Moore (2011), essa es-

timativa seria bem menor, cerca de 485.576 indígenas e 230 mil falantes de suas línguas originárias. No entanto, esse autor parece ignorar o fato de que a população indígena autoidentificada nas cidades cresceu, o número de povos indígenas que estão retomando suas identidades e línguas também têm crescido em vários lugares do país. Essa é uma das questões que suscitamos: a dificuldade em se reconhecer a legitimidade de povos que, mais recentemente, têm construído processos de retomada de suas ancestralidades. Diante das reivindicações pelo reconhecimento e reafirmação étnica, muitos povos têm construído ações para revitalizar e retomar suas línguas (BOMFIM, 2017; PURI; PURI; PURI, 2020; MEIRELLES, 2020; RUBIM, 2016).

O Atlas das Línguas do Mundo em Perigo, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), afirma que 45 línguas indígenas brasileiras são categorizadas como línguas em “situação crítica”; 19 línguas estão “seriamente em perigo”, os dois grupos somam 40% das línguas faladas no Brasil hoje (D’ANGELIS, 2014). A Unesco estabeleceu alguns critérios para avaliar a vitalidade linguística e, a partir deles, compreender os fatores que desencadeiam a perda de vitalidade até a extinção de línguas minorizadas.

O primeiro critério a ser ressaltado tem relação com o número de falantes dessas línguas. De acordo com D’Angelis (2014), no Brasil, 55 línguas (34,3%) contam com menos de 200 falantes, e 30 línguas (18,7%) contam entre 200 e 500 falantes. Isso equivale a 50% das línguas indígenas brasileiras que contabilizam menos de 500 falantes. No entanto, como aponta o autor, o critério quantitativo precisa ser tomado de forma relativa, visto que as línguas apresentam números de falantes que diferem do número total da etnia. Por exemplo, segundo o Censo do IBGE de 2010, a língua Trumai tinha 148 falantes, em uma população de 186 pessoas, correspondendo a 79% dessa população.

Além do número de falantes, precisa-se levar em consideração a distribuição dos falantes nas distintas faixas etárias da população geral, o que nos leva ao critério de transmissão intergeracional. Uma língua não ameaçada apresenta um quadro no qual todos os grupos etários interagem por meio da língua da comunidade; já em uma língua ameaçada, majoritariamente, os anciãos interagem por meio da língua ancestral da comunidade. Essa diferença se estabelece pelo grau de transmissão intergeracional, ou seja, crianças que não adquirem mais suas línguas ancestrais, pois seus pais também já não a dominam, e as práticas linguísticas ancestrais acabam ficando restritas aos mais velhos.

É imprescindível refletir que esse cenário retrata um longo processo no qual os espaços sociais de uso da língua ancestral são tomados, usurpados, pela glotopolítica, desigualdade e deslocamento de línguas. Por isso, as línguas minoritárias ou minorizadas não

são *abandonadas, substituídas*, pela majoritária, de forma não voluntária. Mesmo diante de tal cenário, os processos que buscam recuperar a vitalidade linguística ou, até mesmo, recuperar a língua que não tem mais falantes nas comunidades se multiplicam pelo país e pelo mundo. Parece que a globalização não realizou aquilo que se previa, que os prognósticos de extinção não se confirmaram, pois novos projetos de revitalização e retomadas de línguas ancestrais têm surgido e tido êxito em seus objetivos. Isso quer dizer que vários povos se reconstituem e fazem o “caminho de volta” às suas ancestralidades.

2.1 Revitalização e retomada de línguas ancestrais como políticas linguísticas indígenas

O “caminho de volta”, ou a ação política que retoma, ressignifica e atualiza línguas e memórias ancestrais, reinscreve línguas ancestrais no cenário sociolinguístico por meio de ações de resistências dos povos indígenas. Compreendemos que a resistência, a insurgência social e política dos movimentos de valorização, revitalização e retomada de línguas indígenas no Brasil é parte de movimentos políticos que têm ecoado na América Latina, nas últimas décadas, diante da progressiva diminuição do uso das línguas indígenas e dos históricos deslocamentos de línguas e subalternização de línguas e culturas. Segundo Walsh (2009, p. 27), há uma “[...] emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização”, enfocando questões sociopolíticas e epistêmicas, articuladas por movimentos afro e indígenas.

No campo da revitalização e retomada linguística, consideramos necessário distinguir revitalização de retomada, visto que nos parecem partir de situações sociolinguísticas diferentes. Há uma questão que vai além da nomenclatura e, mesmo que não se tenha consenso na definição ainda, defini-la tem reflexos nos projetos que podem ser desenvolvidos quanto ao levantamento dos objetivos e das ações que serão implementadas a partir de situações específicas, e isso quer dizer que demandas diferentes exigem respostas específicas (IVO, 2019).

Conforme Ivo (2019), a tipologia desses projetos pode se configurar a partir de três situações: a) comunidades bilíngues, mas com diferenças no prestígio da língua majoritária frente à língua indígena, o que deixa nítido as relações de poder e desigualdades entre as línguas; b) comunidades que “apresentam um quadro de significativa perda linguística”, no qual as línguas indígenas são faladas quase exclusivamente pelos anciãos/ãs; c) comunidades ditas monolíngues em português e que desejam retomar suas línguas ancestrais.

O termo “retomada” é usado para designar políticas indígenas que têm como objetivo reaver línguas destituídas, que não são mais faladas, mas de que se tem alguma memória ancestral ou registro escrito (BOMFIM, 2017; PURI; PURI; PURI, 2020; MEIRELLES, 2020). Para Bomfim (2017, p. 308), “[...] no processo de retomada, a língua vai voltando aos poucos, graças à memória de antigas práticas comunicativas vivenciadas”.

É fundamental enfatizar que nossa chave de leitura não tem relação nenhuma com concepções de língua enquanto “entidade acabada e imutável”, unidade homogênea – trataremos de concepções de língua/linguagem na próxima seção. Além disso, não interpreta a revitalização e retomada linguística na perspectiva da “preservação/retomada da língua indígena em seu ‘estado original de pureza’”, mas a “manutenção da continuidade – ou o retorno de seu uso em suas novas configurações estruturais, lexicais e discursivas” (MAHER, 2016, p. 64), pois, como aponta Luciano (2017), a língua indígena (assim como práticas linguísticas não-indígenas) está em “permanente construção”.

A partir da questão levantada por Maher (2016), não tomamos no campo da revitalização ou retomada línguas indígenas como entidades, unidades, que podem ser *resgatadas* de forma a reificá-las, essencializá-las, como, em alguma medida, esses termos podem sugerir. Desse modo, também não concebemos língua como produtora de identidades, em uma perspectiva essencialista como se fosse um “depositório ontológico” (MAHER, 2016) de etnicidade para não estabelecermos concepções que naturalizam a relação de língua e identidade, ou seja, tornando “natural” o que é de ordem sócio-histórica e relacional. Quando tratamos de identidade étnica, a etnicidade é profundamente interpretada de forma essencialista. Para Brubaker (2002), a etnicidade é um tipo de pertencimento que construímos, e é necessário romper com a perspectiva essencialista de concebê-la e compreender como os grupos se formam. A tendência de reificar a etnicidade e essencializá-la está relacionada com a noção de homogeneidade interna e com os limites externos que se dá aos grupos. Assim, por muito tempo, compreendeu-se os grupos étnicos como homogêneos, monolíticos e imutáveis. Contudo, Brubaker (2002) compreende os grupos como construídos, contingentes e flutuantes, onde a sua constituição se dá de forma processual e dinâmica.

A questão levantada por Maher (2016) não se refere aos aspectos fundamentais no que tange à função política das línguas indígenas, pois, de acordo com Luciano (2017), na conjuntura das lutas do movimento indígena no Brasil,

[...] o primeiro aspecto é o poder prático e simbólico que as línguas indígenas possuem entre os povos indígenas e na sociedade mais

ampla. As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica, que resultam em reconhecimento de direitos específicos. Além disso, as línguas indígenas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas. (LUCIANO, 2017, p. 307).

Dessa maneira, os projetos de revitalização e retomada, ou outras designações que podem ser elaboradas pelos povos a partir do seu protagonismo, indicam ações políticas vinculadas ao reconhecimento, à legitimação, à autoestima. Tratam-se de políticas linguísticas indígenas.

Sobre retomadas de línguas indígenas, Pimentel da Silva (2017a, p. 217) afirma que a “pedagogia de retomadas” serve para trazer ao debate os saberes indígenas historicamente silenciados, ao favorecer “[...] a retomada de saberes apagados, escondidos em muitas memórias de sábios”. A “pedagogia das retomadas” parte de um debate central sobre os saberes indígenas historicamente silenciados e caminha na direção da superação da colonialidade do saber que hierarquizou os conhecimentos com base em um modelo eurocêntrico, tomado como universal.

A partir da superação dessa colonialidade do saber, Pimentel da Silva (2017b) define a retomada cultural e linguística como parte de um único processo de “reconstrução dos lugares epistêmicos”. A autora parte da análise do projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, dos Karajá na aldeia de Buridina, Estado de Goiás, onde se busca elaborar modelos alternativos de política de retomada da Língua Karajá.

Assim, a retomada linguística se constitui nesse, e em outros processos, como exemplo de decolonização de saberes, recuperação de espaços culturais que estavam silenciados, adormecidos e que emergem no contexto de tomada de consciência do povo, de suas organizações políticas, na compreensão de que reconstruir os espaços de saberes é o caminho para a retomada de suas práticas linguísticas e culturais. Entre os Karajá de Buridina, o espaço do contador de história foi um espaço de interação que ainda continha traços da língua que eles não dominavam mais e são a reflexão de saberes especializados. Nesse sentido, Ivo (2019, p. 46) explica-nos que “[...] no caso das línguas que não têm mais falantes vivos, e cujo aprendizado pelos membros da comunidade depende do estudo de registros escritos, parece-nos mais adequado falar em retomada da língua ancestral, ou da língua dos antepassados”.

Observamos que os projetos de revitalização e retomadas de línguas indígenas, no Brasil, estabelecem-se a partir de memórias, discursos e práticas, rememorando e ressig-

nificando o passado para a construção do presente e do futuro dessas práticas linguísticas e culturais ancestrais. Nesse sentido, projetos como esses não estão desvinculados da realidade sociocultural, histórica, de reflexão sobre relações de poder, colonização, persistência de subalternidade.

Os projetos de revitalização e retomada de línguas indígenas protagonizados partem de uma perspectiva holística, orgânica e interdependente (LUCIANO, 2017), que concebem práticas linguísticas e as demais práticas que constituem os modos de vida desses povos como indissociáveis. Isto é, que esses projetos não se restringem a uma preocupação com a materialidade linguística apenas, já que esses agentes não dissociam as línguas indígenas de outras dimensões da vida de seus povos. Esses projetos, portanto, demandam a consideração dessa perspectiva integral de todos os seus atores e de dimensões diversas, já que língua e linguagem não estão só nas materialidades linguísticas. Segundo Maher (2010, p. 45, grifos da autora), “[...] de acordo com as representações dos professores indígenas acreanos, o que, de fato, interessa é o desenvolvimento de políticas linguísticas que acarretem a sobrevivência, não apenas de meras *materialidades linguísticas*, e sim, de *discursos indígenas*”.

Os projetos políticos de revitalização e retomada linguística, organizados por indígenas ou a partir das suas demandas, remetem ao caráter integral, a fim de não dissociar as dimensões da vida indígena, “[...] ocupar um lugar e uma função relevante na existência das pessoas e do grupo falante” (LUCIANO, 2017, 303). Para que isso se efetive, Luciano (*ibidem*) assevera que não é possível “[...] garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingente populacionais transitórios”⁵.

Os projetos que visam ao fortalecimento, à revitalização e à retomada de línguas indígenas são tomados aqui como parte de projetos de subversão do cenário sociolinguístico, como ações contra-hegemônicas que desestabilizam os deslocamentos linguísticos e o esfacelamento da diversidade linguística que atua em favor de uma homogeneização linguístico-cultural. Esse movimento contra-hegemônico também traz ao centro do debate as questões indígenas atuais e as ações políticas desses povos indígenas e suas organizações no enfrentamento dos deslocamentos linguísticos, do esfacelamento da diversidade linguística e das tentativas de desintegração étnica que pretendem seguir expropriando os povos indígenas e suas terras originárias.

⁵ Para Luciano (2017), o sentido de transitório se refere à concepção de que os povos originários são povos do passado, atrasados culturalmente e que precisam transitar desse estado não civilizado para a civilização nos moldes eurocêntrico.

Há uma crescente emergência de projetos de revitalização e retomada de línguas ancestrais no Brasil e em outras partes da América Latina e do mundo em movimentos de valorização e retomadas étnicas. Segundo Maher (2016, p. 64), nas décadas de 1990 e 2000, houve uma:

[...] proliferação de projetos de educação escolar indígena que tinham por meta a inclusão de línguas indígenas nos currículos de modo a garantir ou i) a “manutenção” da língua maternas dos educandos, ou ii) a “revitalização” de uma língua indígena nos casos em que ela já não era mais usada como língua de comunicação⁶.

Em primeiro lugar, argumentamos que as experiências de fortalecimento, revitalização e retomada de línguas se constituem em projetos políticos de resistência e de defesa intransigente dos modos de vida e, fundamentalmente, de defesa da sobrevivência de seus povos. Dessa maneira, há uma crescente consciência da importância política de projetos de revitalização e retomada de línguas indígenas. Nesse contexto, o Movimento Indígena brasileiro foi fundamental na “formação da consciência para a luta social” (BICALHO, 2010, p. 25), o que fortalece e equilibra o movimento.

Nessa caminhada de mobilização indígena e de articulação política dos povos e suas organizações diante dessas experiências, estão inúmeras instituições e organizações que foram se consolidando como parceiros/as dos projetos políticos dos povos indígenas. Quando não são protagonizados exclusivamente pelos povos indígenas, os projetos de revitalização e retomada linguística têm contado com pesquisadores/as, vinculados/as a universidades e outros centros de pesquisa, servidores/as públicos ligados a secretarias de educação e a Fundação Nacional do Índio (Funai). Aqui, levantamos experiências de parcerias colaborativas, horizontalizadas, e que têm como princípio a produção de conhecimento coletivo e democrático. Apresentamos, então, três projetos a respeito de três línguas indígenas: a língua Karajá, na aldeia Buridina, em Goiás; a língua Atxohã, na Bahia; e a língua Paumari, no Amazonas.

A primeira experiência apoiada pela Funai foi o “Projeto de Educação e Cultura Mauheri”, do povo Karajá, na aldeia Buridina, em Aruanã, Goiás, em 1994. Segundo Gobbi e Ramos (2020), essa iniciativa é uma das precursoras na revitalização de línguas indígenas no Brasil. O projeto tinha como objetivo a revitalização de língua e cultura Karajá, a documentação de práticas linguísticas e de saberes, no intuito de melhorar a

⁶ O Grupo de Trabalho Nacional para DILI está realizando um levantamento de ações de fortalecimento, revitalização e retomada de línguas indígenas no Brasil. Em breve, divulgaremos dados mais concretos sobre as ações que Maher (2016) se refere.

vida desse povo, e era uma ação conjunta da Universidade Federal de Goiás, Secretaria de Educação de Goiás e Funai (GOBBI; RAMOS, 2020).

De acordo com Pimentel da Silva (2009, 2017a, 2017b), a iniciativa em Buridina é marcada pela preocupação com a transmissão de conhecimentos às gerações mais jovens, visando à “[...] reconstrução dos lugares de narrar histórias, de produzir artesanato, de fazer os grafismos e as pinturas, de aprender e praticar as danças, de cantar” (SILVA, 2017a, p. 237), e perpassa pela memória coletiva e “[...] reconstrução dos lugares epistêmicos. Os intelectuais indígenas preferem chamá-lo de “retomada cultural, de renascimento cultural, de atualização cultural” (SILVA, 2017a, p. 236).

Esse projeto está fundamentado na perspectiva de “conexão de saberes” e da indissociabilidade de conhecimentos nas epistemologias indígenas, que, conforme Pimentel da Silva (2017a, 2017b), emerge a partir da “tomada de consciência” da subalternização e do silenciamento das suas epistemes.

A segunda experiência diz respeito à língua dos Pataxó, povo localizado no estado da Bahia, denominada de Patxohã, que significa “língua de guerreiro” (BOMFIM, 2017). Em 1998, um grupo de jovens Pataxó elaborou o “Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó”, com o objetivo de reaprender a língua e fortalecer a cultura de seu povo (BOMFIM, 2017). A pesquisadora indígena Anari Bomfim (2017), que tem documentado esse processo de retomada de sua língua ancestral, afirma que se trata de um processo que envolve a autoafirmação Pataxó e a retomada de seus territórios originários. Na perspectiva dos Pataxó, a retomada da língua está intrinsecamente relacionada à retomada dos territórios.

É importante destacar que a língua dos Pataxó havia sido declarada extinta em meados do século passado. No entanto, para esse povo ela “[...] sobreviveu apenas na memória dos mais velhos, no uso cotidiano de palavras e nos cantos” (BOMFIM, 2017, p. 307). Conforme Bomfim (2017, p. 305), “a língua patxohã representa um processo dinâmico, coletivo, que atravessou a história e a luta do povo pataxó, durante mais de quinhentos anos e que, agora, é retomado”.

A articulação e mobilização dos Pataxó tem se constituído em um esforço coletivo e colaborativo que envolve os/as professores/as e pesquisadores/as indígenas, as lideranças e aldeias Pataxó. Ao longo desses anos, a pesquisa desenvolvida por esse grupo de pesquisadores/as indígenas se debruça sobre registros históricos e memórias dos/as anciãos/ãs. Esse projeto tem possibilitado o desenvolvimento de produções escritas, tais como a elaboração de uma gramática e de registros de novas palavras. De acordo com a autora, de um vocabulário inicial de 200 palavras, passou-se a 2500 palavras.

A retomada do Patxohã se apresenta como uma ação protagonizada pelo próprio povo, a partir de suas demandas e seus objetivos discutidos coletivamente, que incide sobre o fortalecimento político, cultural, enquanto coletividades indígenas, além de contribuir com a formação de professores/as pesquisadores/as. Esse grupo tem organizado encontros anuais, no intuito de fortalecer, articular e formar pesquisadores/as indígenas e professores/as em parceria com as secretarias de educação. Nessa conjuntura, a constituição de um grupo de pesquisadores/as do próprio povo tem garantido a consolidação de suas ações de retomadas e a construção de políticas linguísticas.

A terceira experiência é do estado do Amazonas e trata-se do “Projeto Sou Bilíngue Intercultural”, dos povos Paumari, idealizado pelo professor indígena Edilson Paumari, o qual foi apresentado à Coordenação Regional da Funai no Médio Purus, em 2011, a partir da percepção, dos próprios indígenas, da diminuição do uso das línguas indígenas (GOBBI; RAMOS, 2020). Inicialmente, o projeto previa atividades de ensino dessas duas línguas na Escola Municipal Francisca Gomes Mendes, na cidade de Lábrea (próxima da terra indígena Paumari), frequentada também por estudantes indígenas.

Dessa iniciativa inicial, outras foram sendo articuladas dentro desse projeto. Inicialmente, conseguiram a contratação dos professores indígenas pela Secretaria Municipal de Educação de Lábrea (AM) e, em seguida, ampliaram o projeto em outras ações, tal como o Campeonato da Língua Paumari. Essa iniciativa tem ancorado ações de revitalização de mitos, narrativas, contribuindo com o estreitamento do diálogo entre gerações (GOBBI; RAMOS, 2020).

3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM: BASE EPISTEMOLÓGICA PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA DILI

Nesta seção, abordamos um conjunto de concepções sobre língua/linguagem que são a base epistemológica de projetos de revitalização e retomada linguística conduzidos pelos povos indígenas no Brasil e que também fundamentam o plano de ação da DILI. Fundamentamos a construção de ações para a DILI tendo como base um conjunto de princípios, tais como coletividade, compromisso, responsabilidade, unidade, solidariedade, respeito e cooperação, considerando as cosmovisões dos povos indígenas, que estruturaram a construção do plano de ação da DILI no Brasil.

Nas epistemologias indígenas, a língua está associada ao território, à espiritualidade, ao bem viver dos povos. A língua é a memória dos povos indígenas, é cultura, história de luta e resistência, é identidade coletiva e expressa conhecimentos ancestrais, milenares.

Na aldeia ou no universo urbano, a relação entre língua e território deve ser considerada em qualquer construção e implementação de políticas linguísticas. Essas relações vêm ao encontro da importante compreensão de que sem a garantia da demarcação dos territórios e dos modos de vida próprios dos povos indígenas, constantemente ameaçados pelo Estado brasileiro, não podemos avançar muito nos projetos de revitalização e retomada de línguas indígenas. Isso quer dizer que consideramos fundamental relacionarmos as políticas linguísticas com as concepções de língua/linguagem dos povos indígenas e, para isso, levantamos um conjunto de concepções de língua/linguagem produzidas pelos povos indígenas e seus intelectuais⁷, a partir de um caráter holístico, orgânico e interdependente de natureza e do cosmo (LUCIANO, 2017), também denominado de *Bem Viver*⁸.

A discussão aqui insere outras epistemes sobre língua/linguagem produzidas por indígenas a partir de um princípio fundamental dentro das epistemologias indígenas: a integralidade da vida, Bem-Viver ou comunalidade. É uma política de vida e expressa outras concepções, experiências e práticas que orientam para a desconstrução da matriz colonial do sistema mundo moderno-colonial⁹, generalizante e hierarquizante, que desconsiderou a diversidade epistêmica, cultural, ecológica e política. Trata-se de uma perspectiva crítica e emancipadora, considerando que “[...] é hora de dizer, de construir espaços onde as vozes silenciadas podem falar da resistência e energias investidas no propósito vital para construir uma boa vida no planeta”¹⁰ (PAREDES, 2013, p. 37, tradução nossa). Diante disso, propõe-se como um horizonte radical que rompe com violências históricas do colonialismo e de suas epistemologias na América Latina com base em uma perspectiva indígena e decolonial.

⁷ Adotamos aqui uma concepção política desse termo, referindo-nos não somente aos indígenas com formação acadêmica ou àqueles/as que recentemente têm produzido textos escritos, publicado livros ou que estão na academia, mas também aos sábios(as), pajés, contadores de história, professores/as, líderes e ativistas. São todos(as) aqueles/as que têm compreendido seu papel e protagonizado, ao lado de seus povos e organizações, a luta indígena na defesa intransigente de seus povos e seus modos de vida.

⁸ No âmbito da sociologia e da filosofia latino-americanas, o Bem-Viver visa, principalmente, romper e ser uma alternativa ao desenvolvimento e a todos os seus múltiplos significados (ACOSTA, 2016). São expoentes do Bem-Viver Alberto Acosta (Equador) e Silvia Cusicanqui (Bolívia). O Bem-viver (*buen vivir/vivir bien*), *sumak kawsay* em quéchua e *aymara*, é uma política de vida, “[...] é essencialmente um processo proveniente da matriz comunitária dos povos que vivem em harmonia com a natureza” (ACOSTA, 2016, p. 24). É um esforço em compilar conceitos, experiências e práticas existentes nos Andes, na Amazônia e em outros lugares da América e do planeta. Como política de vida, o Bem-Viver recupera o comunitário – reciprocidade – e restaura a relação com a natureza, ou seja, a integralidade e complementariedade com ela. É necessário frisarmos que não argumentamos que essas concepções sejam elaboradas unicamente dentro de cosmologias indígenas, por isso não consideramos essas epistemes como a integralidade da vida, reciprocidade e solidariedade restritas às epistemologias indígenas. Há outras comunidades e movimentos que também elaboram tais perspectivas.

⁹ Aníbal Quijano, por sua vez, propôs a ideia de um mundo moderno-colonial. Assim, do diálogo entre eles é originado o conceito *sistema-mundo moderno-colonial* (MIGNOLO, 2005).

¹⁰ “Es tiempo decimos, de construir espacios donde voces silenciadas puedan hablar de las resistencias y energías invertidas en el propósito vital de construir un vivir bien en el planeta” (PAREDES, 2013, p. 37).

Para Munduruku (2009a, p. 47-48), nas filosofias indígenas “[...] não há uma divisão entre as realidades que podem ou não ser percebidas pelo indivíduo pertencente à sociedade indígena. Tudo está no grande círculo e faz parte de uma teia tramada pela vida de cada um e de todos”. Isso nos conduz para duas questões fundamentais que implicam as epistemes sobre língua(gem): a existência de um “sistema de comunicação cósmica” e a indissociabilidade de conhecimentos, valores e práticas (LUCIANO, 2017).

Krenak (2019), no seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, afirma que os sentidos das coisas no mundo não são construídos apenas pelos humanos, mas também pelo rio, pela montanha. Nos perspectivismos indígenas, não parece ser possível despersonalizar o rio e a montanha, por exemplo, pois quando tiramos deles os sentidos, restringindo esses atributos apenas aos humanos, esses lugares passam a ser “[...] resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2019, n.p.).

Kopenawa e Bruce (2015), líder e xamã Yanomami, explica que, na epistemologia de seu povo, há uma comunicação estabelecida entre os *xapiri*, espíritos protetores e que transmitem ensinamentos aos Yanomami. A palavra dos *xapiri* é de *Omana*¹¹. Os xamãs são os responsáveis por ouvir as palavras dos *xapiri*, enxergar o mundo pelos seus olhos e repassar seus conhecimentos. O xamã reafirma que se

[...] hoje a voz dos *xapiri* fosse silenciada, o pensamento dos que viverão depois de nós iria se encher de esquecimento. Não podendo mais virar espírito, iriam viver à toa. Não seriam mais capazes de cuidar dos doentes, nem de evitar que a floresta recaia no caos, nem de conter a queda do céu. Se esquecer os *xapiri* e seus cantos, vamos perder também a nossa língua. No fundo de nós, vamos virar estrangeiros. (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p. 506, grifo dos autores).

De maneira complementar, Luciano (2017, p. 296) argumenta que a linguagem para os Baniwa é:

[...] o meio pelo qual se comunica com outros seres do mundo e com o próprio mundo; uma vez que, para eles, a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. Escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de uma falta ou uma ineficiência de comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. Mas essa comunicação com o universo não é exclusividade dos pajés. Todos os humanos, segundo as cosmologias indígenas, devem permanentemente manter essa comunicação. A comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem do espiritual e transcendental.

¹¹ É o espírito ancestral, criou e sustenta a terra, “[...] soube criar a floresta, as montanhas e os rios, os céus e o sol, a lua e as estrelas. Foi ele que, no primeiro tempo, nos deu a existência e estabeleceu nossos costumes” (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p. 70).

Segundo os Baniwa, esse sistema de comunicação cósmico envolve humanos, vivos ou mortos, não humanos e a natureza. Outro aspecto importante a enfatizar nesse sistema é como a harmonia entre eles depende da “boa comunicação” (LUCIANO, 2017). Ou seja, nessas perspectivas,

[...] o mundo é resultado do protocolo de comunicação entre todos os seres, criadores e criaturas, cuja linguagem mais proeminente é a de símbolos ou sinais (fenômenos). Desse modo, aos sábios que dominam a totalidade do sistema de comunicação cósmica, nada pode ser escondido, desconhecido ou secreto. A natureza sempre se manifesta por sinais e por eventos, que aos sábios pajés cabe interpretá-los, revelá-los e manejá-los. (LUCIANO, 2017, p. 296).

Nesse sentido, práticas de espiritualidade, como a pajelança e o xamanismo, configuram-se como “[...] processos de (re)estabelecimento de comunicação” (LUCIANO, 2017, p. 299). Esse sistema de comunicação cósmico prevê uma mediação especializada, em algumas situações. Para Kopenawa e Bruce (2015), por exemplo, é por meio dos xamãs que se estabelece a interação com os *xapiri* e *Omana*, é em momentos de uso do pó de *yãkoana*, que eles conseguem ouvir os ensinamentos fundamentais para a vida de seu povo.

Nesse sistema de comunicação cósmica, é necessário interpretar esses conhecimentos e interações. Para os Yanomami e Baniwa, essa mediação é desempenhada pelos xamãs/pajés. Sobre a interpretação dos sinais manifestados pela natureza, Munduruku (2009b, p. 1) afirma que aprender a ler os “[...] sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver” é fundamental na epistemologia Munduruku, a qual foi aprendida com seu avô. Para ele, a voz da natureza, dos que a compõem, traz notícias sobre os lugares distantes, sobre o futuro e o presente, sobre como organizar a vida.

Conforme o autor, a concepção de linguagem abrange a leitura da natureza e de seus sinais. Ao contar como seu avô o ensinava a ler, postula que a sabedoria das sociedades indígenas “[...] está além da compreensão dos homens e das mulheres da cidade” (MUNDURUKU, 2009b, n.p.), não apenas por serem de sociedades diferentes, mas porque desenvolveram “[...] uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolveu um código que precisa ser compreendido” (MUNDURUKU, 2009b, n.p.).

Retomando Luciano (2017, p. 298), “[...] língua, sociedade e natureza estão intrinsecamente [*sic*] relacionadas, o que, numa perspectiva sócio-histórica, possibilita uma

permanente e dinâmica relação cósmica dialógica”. Essa construção dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas é um processo contínuo de comunicação.

Luciano (2017, p. 299) enfatiza a

[...] importância vital e simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim, sendo, a língua é um fenômeno de comunicação cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza.

Como sistemas de comunicação cósmica, as línguas têm não somente funções sociais, mas também transcendentais (LUCIANO, 2017). O caráter cósmico propicia a conexão e a comunicação com os mundos existentes e tem o papel de expressar e organizar cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidade. De acordo com o autor, por meio dessa capacidade transcendental de comunicação, os/as indígenas podem exercer seu papel de mediação entre os seres da natureza através de outras formas de linguagem, como os cantos, os rituais, as cerimônias etc.

Outra questão é a relação de reciprocidade. Na perspectiva das epistemes indígenas, “[...] todas as formas de linguagem envolvem os seres não humanos, numa perspectiva de respeito e reciprocidade” (LUCIANO, 2017, p. 301). Essa relação, por sua vez, proporciona o equilíbrio e a harmonia, “[...] de reconhecimento e respeito por parte dos indígenas à alteridade, à autonomia e agencialidade da natureza e de todos os seres existentes no mundo” (LUCIANO, 2017, p. 301). Ao mesmo tempo,

[...] essa interdependência cósmica, própria das cosmologias, ontologias, epistemologias indígenas evidencia o imperativo cosmopolítico da linguagem e da comunicação entre todos os seres coabitantes do planeta e do mundo. Em consequência dessa cosmovisão pensar a sustentabilidade da vida, do planeta e do mundo exige considerar todos os sujeitos humanos e não humanos, materiais e imateriais existentes. (LUCIANO, 2017, p. 307).

A perspectiva da natureza integral da vida – forma holística, orgânica e interdependente – é fruto de como as epistemologias indígenas conectam conhecimentos e práticas, não os distinguem ou os separam como as epistemologias ocidentais hegemônicas, marcadas pela disciplinarização e pelo pensamento cartesiano que fixa diferenças binárias como homem/natureza, por exemplo. As espiritualidades, princípios e sistemas de vida estão interligados e são indissociáveis nessas lógicas indígenas.

Nessas epistemes, o conceito de língua(gem) transcende a concepção de ferramenta de comunicação e sistemas de interação social entre os humanos. Segundo Luciano (2017, p. 298),

[...] diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação.

A relação entre língua e natureza, língua e cosmo, língua e território, língua e espiritualidade, constitui-se em um tipo de epistemologia onde conhecimentos são amalgamados e indissociáveis da vida que os gera, mas em movimento. Em outra medida, essas epistemes, veiculadas por meio das práticas discursivas dos intelectuais que tomamos aqui, evidenciam um aprendizado coletivo e oral das línguas, vivenciado em espaços da coletividade, não só entre humanos. A expressão de uma concepção ontológica de coletividade humana, o pertencimento a um povo e, por conseguinte, a interdependência com a natureza, o território, articula e dá sentido à ideia de unidade com esses outros seres “coabitantes”, como argumenta Luciano (2017).

Diante desse conjunto de epistemes indígenas sobre língua/linguagem, consideramos que as políticas linguísticas devem ser formuladas e institucionalizadas juntamente com os povos indígenas e que é indispensável que se leve em consideração essa base epistemológica na elaboração de políticas públicas para as sociedades indígenas.

4 O PROTAGONISMO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA DILI

A partir do lema da DILI, “Nada para nós sem nós”, compreendemos que há um chamado ancestral para o protagonismo dos povos indígenas nessa década. Nesse sentido, autonomia e protagonismo são os princípios que têm nos guiado na articulação política que abrange indígenas, organizações indígenas e não indígenas, governamentais e científicas, que estão envolvidas com ações de fortalecimento, revitalização e retomada de línguas ancestrais no território brasileiro.

Silva e Vaz Filho (2020) argumentam que estamos em um momento que exige o protagonismo do Movimento Indígena e suas organizações na pauta das línguas originárias e de políticas linguísticas para seu fortalecimento. Desse modo, há uma autoconvoca-

ção para “[...] aglutinar as lutas dos povos indígenas, com toda a sua diversidade: línguas, cosmologias, práticas culturais e formas de organização” (SILVA; VAZ FILHO, 2020, p. 240).

Retomando o que já discutimos na primeira seção, a luta pelos territórios está intrinsecamente relacionada à sobrevivência dos modos indígenas de ser, pensar, sentir e viver no mundo, por isso a preservação de suas terras significa a vitalidade de seus modos de vida, suas culturas e suas línguas. No entanto, o cenário de ameaças históricas à vida dos povos indígenas, que parte de uma política de extermínio implementada pelo grande capital e pelos próprios aparelhos de Estado, mostra-se um grande desafio para os povos indígenas. Conforme Silva e Vaz Filho (2020, p. 241),

Está posto ao movimento um enorme desafio que é a possibilidade da conjugação das lutas pelo território e com a luta pela sobrevivência de suas línguas e culturas, que são duas faces da mesma luta (MELIÀ, 1997). Nessa perspectiva da integralidade da vida desses povos, do Bem Viver, não se pode distinguir a luta pelos territórios da luta pela sobrevivência cultural, linguística.

A recém-criada Rede de Pesquisadores/as Indígenas de Línguas Ancestrais¹², no ano de 2021, e o Grupo de Trabalho Nacional para a DILI no Brasil são exemplos de um novo modo de organização política em prol das línguas indígenas, que têm discutido os meios necessários para a valorização e o reconhecimento das políticas linguísticas que já existem nas bases e a criação de políticas de Estado para o fortalecimento e a defesa da diversidade linguística no que se refere às línguas indígenas.

Trata-se da articulação de ações que já estão sendo realizadas, precisam de ser visibilizadas, apoiadas, financiadas, e que devem estar em rede. Assim, consideramos ser possível se consolidar a construção de políticas linguísticas para línguas indígenas por meio da autonomia e do protagonismo dos povos indígenas e pela horizontalidade nas discussões com entidades governamentais, indigenistas, científicas etc.

As primeiras articulações para a construção de um grupo de trabalho da DILI no Brasil se iniciaram por meio dessa rede de pesquisadores e pesquisadoras indígenas. Tomando como exemplo outros países da América Latina, os povos indígenas do Brasil se apresentam como protagonistas para a DILI desde a organização política até a elabo-

¹² Essa organização ainda está em processo de consolidação. Fazem parte dessa rede a autora deste artigo, bem como outros linguistas/educadores/estudantes indígenas de algumas regiões do país. Não há ainda uma sede física e todos os encontros já realizados foram feitos virtualmente por conta da pandemia de Covid-19.

ração de um plano de ação¹³. O Grupo de Trabalho Nacional¹⁴ para a DILI se divide em dois GTs, a saber: Línguas Indígenas e Português Indígena, os quais elaboraram o plano de ação que fundamentarão essa agenda no país. De maneira geral, o plano de ação reúne as propostas e os anseios dos povos indígenas brasileiros e dos diferentes agentes engajados com os direitos linguísticos desses povos, voltados à promoção, à valorização, ao reconhecimento, à difusão e à vitalização das línguas indígenas brasileiras.

No plano de ação da DILI, as políticas linguísticas são concebidas para além de um conjunto de atos, diretrizes, normas e regras, pois consideramos que devem ser consideradas as condições sociais, econômicas, ambientais e de saúde dos falantes indígenas. Essas relações constituem as políticas linguísticas que almejamos construir na DILI e se baseiam nas epistemologias indígenas, no modo como os povos indígenas brasileiros pensam suas línguas, culturas, modos de ser, pensar e sentir.

A elaboração de políticas públicas para as línguas indígenas precisa considerar que já existem políticas linguísticas indígenas em curso, desenvolvidas pelas próprias comunidades. Além disso, necessitam ser reconhecidas e apoiadas financeiramente, com recursos humanos e tecnológicos, nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como contar com o apoio de instituições de pesquisa e ensino e de organizações não governamentais nas ações de fortalecimento e vitalização de línguas ancestrais.

Para a pesquisadora indígena Txama Puri,

[...] no contexto dos povos indígenas, quando a gente fala de políticas indígenas, isso diz respeito a um enfrentamento a um processo histórico de ameaças de identidades. Quando nós falamos em políticas linguísticas indígenas, a gente também está falando de saúde, educação, territórios indígenas, que preservar, fortalecer e retomar as nossas línguas originárias é também atuar na garantia do amanhã dos nossos povos¹⁵.

Com esse mesmo entendimento da existência de políticas linguísticas indígenas, o plano de ação estabelece como alguns dos seus objetivos o reconhecimento e a pro-

¹³ O plano de ação da DILI no Brasil foi elaborado no ano de 2021 de forma colaborativa pelo Grupo de Trabalho Nacional da Década.

¹⁴ O GT do Brasil está constituído de uma equipe executiva composta por representantes indígenas de cada região do Brasil e de organizações indígenas, a saber: Articulação do Povos Indígenas do Brasil (APIB), Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Rede de Pesquisadores Indígenas de Línguas Ancestrais. A Equipe Executiva do GT coordena as ações e dialoga diretamente com a Unesco. Compõe também o GT um conjunto de parceiros, como: instituições governamentais e não governamentais, entidades indigenistas e científicas.

¹⁵ Essa fala foi feita na *live* de lançamento da Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil, realizada no dia 18 de agosto de 2021. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3LQvQtyeRW0&t=1322s>. Acesso em: 18 ago. 2021.

moção das políticas linguísticas indígenas, e o estabelecimento de diálogos com instituições para promoção dessas políticas. Nessa direção, o plano de ação propõe a criação de um Instituto Indígena de Políticas Linguísticas, no âmbito governamental (municipal, estadual e federal), coordenado pelos povos indígenas, cujos objetivos são a proposição, o planejamento e a execução de políticas linguísticas, a discussão de bases legais para a criação, regulamentação e implementação de políticas linguísticas, que tenham as cosmovisões indígenas como base epistemológica.

Outro conjunto de objetivos do plano de ação da DILI diz respeito à proposição, formulação e condução de programas de fortalecimento, revitalização e retomada de línguas indígenas, tanto das línguas que estão em maior ameaça de desaparecimento quanto as que apresentam maior vitalidade. Nesse sentido, está previsto propor e promover ações para ampliação dos espaços institucionais e âmbitos de reconhecimento das línguas indígenas, incluindo ações de formação de intérpretes e tradutores para garantia de direitos linguísticos dos povos indígenas, além de fortalecer as linhas de financiamento de produção e publicação de materiais didáticos, físicos e digitais, de interesse dos povos indígenas.

O documento elaborado também prevê um conjunto de ações, das quais destacamos: instar os distintos poderes do Estado Brasileiro a destinar recursos orçamentários para a implementação das ações relacionadas à DILI, pela União, estados e municípios; mobilizar as comunidades indígenas para o engajamento e execução das ações da DILI; sensibilizar a sociedade envolvente para o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas; propor cursos de formação de intérpretes indígenas bilíngues em parceria com as instituições governamentais e não governamentais; articular, junto às instituições governamentais e não governamentais, apoio técnico e financeiro para a elaboração de materiais qualificados de natureza didática, paradidática e artística, em diferentes formatos.

Outra ação que consideramos fundamental para a construção de políticas linguísticas é o levantamento da situação sociolinguística das línguas indígenas brasileiras, a fim de mapear e conhecer os diferentes níveis de vitalidade linguística para o desenvolvimento de ações coordenadas e interinstitucionais visando ao fortalecimento, à documentação e à salvaguarda. Esse levantamento sociolinguístico é fundamental, pois por meio dele conseguiremos ter a dimensão da diversidade linguística atual, da vitalidade linguística e das diferentes realidades sociolinguísticas. Para isso, precisaremos de um instrumento

que se oriente pelo guia do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)¹⁶ e que nos forneça um panorama atualizado não só da vitalidade linguística, mas também mapeie as ações que já têm sido desenvolvidas pelos povos na defesa de suas línguas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a DILI é um momento de articulação de ações que já acontecem em vários lugares, de colocarmos essas ações em rede e de construirmos políticas linguísticas para as línguas indígenas brasileiras formuladas por indígenas. É o momento de construirmos um espaço colaborativo, conectar projetos de fortalecimento, revitalização e retomada, tanto aqueles protagonizados pelos próprios povos quanto aqueles que são construídos em parceria ou dirigidos por organizações não indígenas. Nesse sentido, pretendemos, durante a DILI, visibilizá-las, apoiá-las e encontrar meios para financiá-las.

A DILI mostra-se um momento fundamental para a instituição de uma Política Linguística Indígena. É a oportunidade de os povos indígenas serem protagonistas de sua história, de suas políticas e participarem efetivamente da tomada de decisão, do planejamento e da implementação de políticas para suas línguas. Por isso, a discussão que fazemos neste texto enfatiza o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas na coordenação da DILI. Essa lição aprendemos nas obras de Paulo Freire, tal como no livro *Pedagogia do oprimido*, no qual somos interpelados sobre a necessidade de não se falar em nome do povo, mas com ele. Para o autor, é inexorável a compreensão de que precisamos ouvir mais – o respeito à alteridade é algo fundamental na obra freireana.

No espírito do movimento de mulheres indígenas no Brasil, declarado no manifesto “Reflorestarmentes”¹⁷, lançado na II Marcha das Mulheres Indígenas, a DILI no Brasil apresenta-se como um grande chamado ancestral para construirmos um novo tempo para as línguas indígenas brasileiras: fortalecendo nosso espírito, nossa ancestralidade, nosso território, nossa língua.

Diante de um Estado que não tem políticas linguísticas para as línguas indígenas e nenhuma outra língua minoritária, a DILI parece-nos o momento estratégico de unirmos forças nacionalmente, articularmos outros indígenas, suas organizações e parceiros para trabalharmos coletiva e colaborativamente e cobrarmos do Estado brasileiro uma política

¹⁶ Em 2010, o Decreto federal nº 7.387 instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que é “[...] um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010).

¹⁷ O projeto “Reflorestarmentes” está disponível em: <https://anmiga.org/manifesto-reflorestarmentes-reflorestarmentes-de-sonhos-afetos-soma-solidariedade-ancestralidade-coletividade-e-historia/>. Acesso em: 10 set. 2021.

linguística formulada e institucionalizada juntamente com os povos indígenas, considerando que já existem políticas linguísticas de base que devem ser reconhecidas e apoiadas para o fortalecimento e vitalização das línguas indígenas.

Referências

ACOSTA, Alberto. *Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *O protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970 - 2009)*. 2010. 468 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

BOMFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 303-327, jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.387, 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 dez. 2010.

BRUBAKER, Rogers. Ethnicity without Groups. *Archives Européennes de Sociologie*, Cambridge, v. 43, n. 2, p. 163-189, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas Indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In BOMFIM, Anari Braz Bomfim; DA COSTA, Francisco Vanderlei F. (Org.), *Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva*. Salvador: EGBA, 2014. p. 93-117.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOBBI, Izabel; RAMOS, André Raimundo Ferreira. A língua como movimento de reexistir: a atuação da Funai em iniciativas de valorização e revitalização de línguas indígenas. In D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros. *Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2020. p. 47-84.

IBGE. *Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas*. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IVO, Ivana Pereira. Revitalização de línguas indígenas: do que estamos falando? In D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (Org.). *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazer?* Campinas, SP: Curt Nimuendajú: Kamuri, 2019, p. 43-63.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perro-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 295-310, maio/ago., 2017.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem fronteiras*, S. l., v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun., 2010.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. *Revista da Anpoll*, Londrina, PR, n. 40, p. 58-69, 2016.

MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. *A reinscrição de uma língua destituída: o Nheengatu no Baixo Tapajós*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) –, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MOORE, Denny. As línguas indígenas no Brasil hoje. In. MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO T. (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 217-240.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009a.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. *Povos Indígenas no Brasil*, S.l., 2009b. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativasindigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>. Acesso em: 30 dez. 2019.

PAREDES, Julieta. *Hilandro fino: desde o feminismo comunitário*. México: Cooperativa El Rebozo, 2013.

PURI, Txama Xambé; PURI, Tutushamum; PURI, Xindêda. Kwaytikindo: retomada linguística Puri. *Revista Brasileira de Línguas Indígenas*, Macapá, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2020.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1994.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 2002.

RUBIM, Altaci Corrêa. *O reordenamento político e cultural do povo KOKAMA: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru*. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2009.

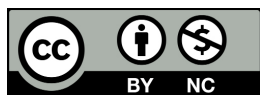
SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e construindo saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 204-216, 2017a.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro. v. 13, n. 1, p. 231-244, jan. de 2017b.

SILVA, Sâmela Ramos da; VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A responsabilidade do movimento e das organizações indígenas. In D’ANGESLIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros. *Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2020. . p. 231-268.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção sobre Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e re-viver. In CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.



Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 13/11/2022

**EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES E REORIENTAÇÕES
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LA/ INGLÊS**

LINGUISTIC EDUCATION FOR THE ETHNIC RACIAL RELATIONS IN BASIC
EDUCATION: IMPLICATIONS AND REORIENTATIONS
FOR THE TEACHING-LEARNING OF ADDITIONAL LANGUAGES/ENGLISH

Luciana Maria da Silva Figueiredo | [Lattes](#) | lfigueiredo2015@gmail.com
Fundação Oswaldo Cruz | Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Este artigo defende a educação linguística para as relações étnicoraciais (FERREIRA, 2006; NOGUEIRA, 2012; SANTANA & NETO, 2018; SOUZA, 2016), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mais especificamente, o de língua inglesa na educação básica. Parte-se do princípio de que língua e linguagem são práticas sociais e, portanto, sócio historicamente situadas. Ademais, entende-se que a educação linguística antirracista deve promover a de(s)colonização de nossas práticas docentes. Desse modo, reitera-se que a aula de língua adicional (LA)/Inglês precisa ultrapassar os limites de decodificação da língua ou de simples contato com outra cultura. É preciso reORientar (NASCIMENTO, 2018; REIS, 2020) nosso campo de atuação para as práticas sociais, como espaço para apresentação e para apreciação de valores identitários e versões da história diferentes das narrativas hegemônicas, promovendo a emancipação individual, a convivência com o outro, assim como o efetivo exercício da cidadania, para a construção da democratização racial. (FERREIRA, 2004/2017b; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 2001) Nesse sentido, este artigo discute como as aulas de língua inglesa, especificamente, podem contribuir de forma efetiva para combater práticas racistas e para promover o letramento racial crítico (LADSON-BILLINGS, 1998; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2011) na educação básica.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Letramento racial crítico; Educação Básica.

Abstract This article argues in favor of linguistic education for ethnic racial relations (FERREIRA, 2006; NOGUERA, 2012; SANTANA & NETO, 2018; SOUZA, 2016) in teaching-learning of additional languages especially that of English in basic education. It assumes that languages are social practices; thus, both socially and historically situ-

ated. Besides that, it is understood that anti-racist linguistic education must foster the decolonization of our practices as teachers and educators. Therefore, it emphasizes that a language classroom is supposed to overcome the limits of decodifying languages and getting in touch with other cultures. It is fundamental to reORientate (NASCIMENTO, 2018; REIS, 2020) our field towards social practices and give room for the presentation and appreciation of identity values and history versions different from the hegemonic ones. By doing so, we forge individual emancipation, the coexistence with the “other” as well as the effective exercise of citizenship for the construction of racial democracy. (FERREIRA, 2004/2017b; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 2001) First and foremost, this article discusses how English class may contribute to fight against racist practices and to encourage critical race literacy (LADSON-BILLINGS, 1998; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2011) in basic education.

Keywords: Anti-racist education; Critical race literacy; Basic education.

Introdução

*O Brasil oficial também já admitiu ser um país racista.
Para o brasileiro é, porém, uma vergonha aceitar o fato de que também somos racistas.*
(KABENGELE MUNANGA, 2012)

Ao longo desse período de isolamento e de distanciamento sociais devido à pandemia de Covid-19, temos acompanhado pelos noticiários a veiculação de diversos episódios de racismo, tanto no exterior quanto em nosso país. O caso George Floyd, homem negro que foi vítima fatal de uma abordagem truculenta e letal da polícia estadunidense em maio de 2020, suscitou manifestações e protestos em vários outros países. O noticiário brasileiro, na sequência, visibilizou uma série de situações de racismo, em diferentes cidades e circunstâncias, tais como: uma aluna de uma escola particular, situada na zona sul do Rio de Janeiro, atacada por seus colegas de classe; o entregador de *ifood* humilhado pelo morador de um condomínio de classe alta no interior de São Paulo; o filho de uma empregada doméstica pernambucana que veio a óbito por negligência da patroa branca de sua mãe; o incêndio criminoso ocorrido em junho deste ano, destruindo parte de uma oca indígena que havia sido construída no Parque Lage (RJ), para ser um ponto de encontro e de celebração da cultura indígena; o jovem negro acusado de roubar uma bicicleta no bairro do Leblon, área nobre da zona sul do Rio de Janeiro; até o mais recente ato de vandalismo, em que um mural dedicado a mulheres negras foi coberto de tinta branca

no município de Duque de Caxias, baixada fluminense do Rio de Janeiro.

Tais dados da realidade brasileira parecem contradizer o falacioso mito da democracia racial. Tanto Bento (2002), ao analisar a política de branqueamento brasileiro, quanto Kyrillos (2020), ao escrever sobre os antecedentes do termo interseccionalidade, problematizam esse, que vem a ser um dos maiores falseamentos já forjados no tocante à identidade étnico-racial do nosso povo. Segundo Bento (2002), ao postular que a distância social entre dominantes e dominados é modificada pelo cruzamento inter-racial e que este apaga as contradições e harmoniza as diferenças, o escritor Gilberto Freire (*Casa Grande e Senzala*, que teve sua primeira edição em 1933) nega o preconceito e a discriminação, além de fornecer as bases que sustentam os privilégios da elite branca. A autora ressalta, ademais, que “Estes postulados constituem a essência do famigerado Mito (ou ideologia) da Democracia Racial Brasileira. Esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (BENTO, 2002, p. 28). Ainda na perspectiva de apontar o processo de construção dessa falácia, Kyrillos (2020) menciona outro autor relevante para a construção do mito da democracia racial brasileira – o antropólogo e historiador Darcy Ribeiro, o qual, tendo como uma de suas referências Gilberto Freyre, compreende que passa a existir no Brasil uma nova etnia, a partir da conjunção das matrizes culturais indígena/africana/europeia e com a qual todos se identificam.

É pertinente levantar aqui uma questão acerca do assunto ora em análise. Esta se refere ao fato de que, com o mito da democracia racial contestado tanto pelos intelectuais quanto pelo movimento negro, debates e discussões acalorados sobre os diferentes tipos de racismo que estruturam a sociedade brasileira vieram à tona com muita potência nas redes sociais, nos telejornais, nos programas de televisão, no âmbito familiar, bem como nos debates e nos estudos acadêmicos. As mídias digitais, por sua vez, potencializaram as expressões de afirmação e de revolta contra a violência experimentada pelos corpos negros e indígenas. Como consequência, ficou explícito que, no caso brasileiro especificamente, o racismo constitui as relações estruturais, que perpassam as dimensões subjetivas, políticas e econômicas da nossa sociedade (ALMEIDA, 2021). A propósito desse assunto, a professora universitária e pesquisadora no campo da Linguística Aplicada Aparecida de Jesus Ferreira observa que “as estatísticas brasileiras quanto à habitação, escolarização, cuidados com saúde e emprego demonstram claramente que a população negra (50.7% da população do nosso país) encontra-se em enorme desvantagem em relação à parcela branca” (FERREIRA, 2017, p. 14).

Nesse cenário, a educação básica torna-se um instrumento crucial para o enfrentamento dos preconceitos, das discriminações e dos diversos tipos de racismo que caracterizam a nossa vida social. Por conseguinte, os episódios acima destacados não só promoveram discussões bastante profícuas quanto ao papel da escola na educação para as relações étnico-raciais, mas também reacenderam alguns questionamentos quanto a sua função social, política e pedagógica. A saber: estaria a escola cumprindo o seu papel de agente transformador da realidade social, combatendo o racismo? E nós, educadores, sobretudo no contexto da escola pública, temos agido como militantes de práticas pedagógicas antirracistas? Estamos todos, de fato, empenhados em investir em uma formação que eduque para a democratização racial? Cabe ressaltar que, neste artigo, minhas lentes estão voltadas para a seguinte pergunta: como as aulas de língua inglesa, especificamente, podem contribuir de forma efetiva para combater práticas racistas e para promover o letramento racial crítico?

A epígrafe com a qual introduzo este artigo nos remete às palavras do antropólogo nascido no Congo e radicado no Brasil, Kabengele Munanga, que nos convida a considerar que o combate ao racismo estrutural pressupõe, antes de mais nada, desconstruirmos o mito da democracia racial e reconhecermos que o racismo no Brasil existe de fato e não só é atual, mas também cotidiano.

A fim de contemplar o objetivo deste artigo, as seções estão organizadas da seguinte maneira: primeiramente, apresento as diretrizes que mobilizam a defesa de uma educação linguística para as relações étnico-raciais; na sequência, descrevo os conceitos mobilizadores que sustentam tal perspectiva e as vozes que os fundamentam; além disso, ainda na segunda parte, problematizo as implicações e as reorientações necessárias para que o ensino-aprendizagem de LA/Inglês promova o letramento racial crítico; por fim, não só reitero a urgência da construção de um currículo antirracista para o ensino-aprendizagem de LA/Inglês na educação básica, como também aponto os desdobramentos para estudos futuros.

1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Primeiramente, é importante reconhecer que as questões levantadas ao final da introdução deste artigo advêm da crença de que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17). Em consonância com as

problematizações explicitadas até aqui, o referido autor endossa a ideia de que a complexidade da luta contra o racismo exige várias frentes de batalhas. Entre elas, está uma tarefa preliminar importantíssima: a descolonização de nossas práticas docentes. Segundo o autor:

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.17)

Com efeito, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, por valorização e por afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana datam de 2004. Vale salientar que se tratava de um contexto político em que o governo federal tinha como pauta as políticas de ações afirmativas, visando corrigir injustiças, eliminar discriminações, promover a inclusão social e a cidadania para todos, bem como valorizar a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Para tanto, preconiza uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, combatendo o racismo e as discriminações. Desse modo, as referidas diretrizes são um documento que responde à demanda advinda de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro por práticas educativas que promovam a postura crítica, valorizando identidades étnicas e fomentando ações antirracistas (PEREIRA, 2017) ações antirracistas (PEREIRA, 2017). O filósofo Renato Nogueira, com base em três conceitos fundantes e fundamentais (denegrir, filosofia afroperspectivista e pluriversalidade) defende uma educação antirracista que aponte para a pluriversalidade. De acordo com o autor, “a pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas, apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUEIRA, 2012, p. 64). Assim, denegrir os currículos dos diversos campos disciplinares, a partir de uma inversão de sentidos, apontaria para a necessidade de adotar lentes de análise racializadas, no trato das questões discutidas e para a positivação de repertórios provenientes de África e de suas diásporas.

A escola não é o único, mas é certamente um espaço privilegiado para o processo de reeducação das relações étnico-raciais. Sendo assim, o nosso papel como educadores/as no campo da linguagem é promover a desestabilização de crenças cristalizadas, a tomada de consciência de outras formas de ser e de estar no mundo, bem como combater todas as formas de racismo que estruturam a nossa sociedade. Nesse sentido, Noguera (2012, p. 65) enfatiza que “a pluriversalidade concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectiva intercultural que busca um poli diálogo considerando todas as particularidades”.

Enquanto educadores/as, professores/as e pesquisadores/as no contexto da escola pública deveríamos todos militar por uma educação pública de qualidade. Mas, o que isso quer dizer exatamente? Para além das condições materiais, não menos importantes, a educação pública de qualidade deve estar comprometida com a formação para a cidadania responsável, pela construção de uma sociedade justa, democrática e equânime. Assim sendo, a luta pelo cumprimento às Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, com a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no cotidiano escolar ao longo de todo ano letivo e em todas as disciplinas, é de fundamental importância para combater o racismo endêmico, institucional e estrutural que marca a nossa sociedade.

2. PRESSUPOSTOS, IMPLICAÇÕES E REORIENTAÇÕES¹

À guisa de uma breve apresentação, dos pressupostos que devem orientar a implementação de uma educação linguística para as relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica, evidencio os seguintes:

- Educação linguística antirracista, em que a aula de língua inglesa ultrapasse os limites de decodificação da língua ou de simples contato com outra cultura. É preciso redimensionar nosso campo de atuação para as práticas sociais, como espaço para apresentação e para apreciação de valores identitários e versões da história diferentes das narrativas hegemônicas, promovendo a emancipação individual, a convivência com o outro, assim como o efetivo exercício da cidadania para a construção da democratização racial (FERREIRA, 2004/2017b; MOITA LOPES, 2005; PENNYCOOK, 2001);

¹ A historiadora Maria Beatriz Nascimento desloca o termo Orí para pensar a história da diáspora negra e dos fluxos transatlânticos, usando a imagem/conceito de cabeça ancestral (Orí) para estabelecer uma continuidade histórica entre África e Brasil. Desse modo, Orí torna-se quase sinônimo de “identidade”, “aquilo que guia”, “que dá direção” e “pertença” (REIS, 2020).

- Educação para as relações étnico-raciais, compreendendo a área de linguagens como espaço formal para a proposição de estratégias, de práticas e de discussões que articulem princípios de convivência democrática com a(s) diferença(s) e, portanto, contrária a um discurso unificador, homogeneizador de pessoas, de linguagens e de culturas (FERREIRA, 2006; NOGUERA, 2012; SANTANA & NETO, 2018; SOUZA, 2016);
- Implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, conforme preconizam as DCNs. Trata-se de um marco legal que determina a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias nas escolas públicas e privadas brasileiras, propondo um dos caminhos que poderão conduzir a uma educação plural e antirracista, considerando a configuração das relações raciais como um fator importante para que a democracia se constitua como um dos marcos do que denominamos brasilidade. As populações e culturas negras e indígenas são representadas por estereótipos que não enfatizam a diversidade e a legitimidade epistêmica de suas culturas. Várias organizações de povos indígenas e do Movimento Negro, no Brasil e em outros países, têm destacado a necessidade de alteração no sistema de representação das suas culturas (BRASIL, 2004; BRASIL, 2000; MIOTO, PEREIRA & NODA, 2018); e
- Letramento racial crítico (LADSON-BILLINGS, 1998; MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2010), com vistas a implementar uma educação linguística fundamentada em uma abordagem crítica e racializada, ou seja, que esteja comprometida com uma concepção transgressiva (HOOKS, 1994) e performativa (PENNYCOOK, 2006) de ensino-aprendizagem de LA/Inglês. Em conformidade com Ferreira (2015), “Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, p. 36).

As vozes mobilizadas até aqui endossam o fato de que o ensino-aprendizagem de LA/Inglês, concebido nos termos de uma educação antirracista, traz implicações para a prática pedagógica do educador linguístico e, conseqüentemente, suscita reORientações. Quais sejam:

- enfatizar a diversidade e a diferença das experiências históricas e culturais dos sujeitos falantes nativos da LA que leciona;
- mobilizar tanto a identidade racial negra quanto a identidade racial branca ao questionar raça e racismo, desnaturalizando discriminações e preconceitos;
- propiciar análises críticas das representações das experiências e das relações de poder que circunscrevem os falantes de uma determinada língua
- visibilizar e inserir os corpos racializados, generificados e sexualizados como participantes ativos em sala de aula de línguas adicionais;
- resgatar e promover os saberes afro-brasileiro e indígena; e
- propor representações que contribuam para o reposicionamento dos corpos negros e indígenas, além de estimularem a reORientação (NASCIMENTO, 2018; REIS, 2020) das políticas públicas no campo da educação linguística.

Considerações finais

Enfim, o racismo existe em todos os lugares, até onde não deveria existir, ele é muito visível, que é no ambiente escolar. E não digo que somente os alunos praticam o racismo. Muitos professores, pedagogos e até direção tratam de maneira diferente os alunos afrodescendentes (Autobiografia 18 In FERREIRA, 2015, p. 131).

Com efeito, ainda na infância, a sala de aula de língua inglesa foi meu primeiro contato formal e fora do universo familiar com a diversidade, bem como meu primeiro espaço de troca de experiências com a alteridade. Em outras palavras, a aula de LA/Inglês me tornou sensível à pluralidade de valores, de costumes, de discursos e de culturas. Com essa lente, retomo a pergunta em foco: como as aulas de língua inglesa, especificamente, podem contribuir de forma efetiva para combater práticas racistas e para promover um letramento racial crítico?

Na contemporaneidade, o ensino-aprendizagem de língua inglesa apresenta-se como espaço fértil para a observação e para a análise de representações da diversidade de possibilidades de apropriação e de releitura da memória diaspórica africana e da dizição dos povos originários (FERREIRA, 2019; MIOTO, PEREIRA & NODA, 2018; NASCIMENTO, 2019). Trata-se, conseqüentemente, de interrogar, de refletir e de se posicionar diante das controvérsias que circundam a construção e a afirmação da identidade de falantes nativos de língua inglesa, suas heranças culturais, assim como o lugar dos grupos étnicos na história e na sociedade de tais falantes. A linguista aplicada Cassandra

Muniz (2009) insiste que há um campo a ser descoberto no que diz respeito à articulação entre linguagem e relações raciais. De acordo com a pesquisadora, tal constatação não quer dizer que nada tenha sido feito até então, ao contrário. Contudo, a autora salienta que tais estudos são invariavelmente invisibilizados. Por essa razão, é de profunda relevância que os estudos no campo da Linguística Aplicada ampliem esse debate, com vistas a dar visibilidade à pauta antirracista, no âmbito da educação linguística/ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Tendo-se em vista os discursos de depreciação de negras/os e o apagamento dos corpos indígenas, os quais são construídos como objetos pela linguagem, pela cultura e pela história (MELO, 2015), reitero a necessidade de implementarmos o letramento racial crítico no ensino-aprendizagem de LA/Inglês na Educação Básica, a fim de formar jovens brancos/as, indígenas e negros/as mais preparados/as para lidar com a questão racial em toda sua complexidade. Neste artigo, coloco-me como uma professora-pesquisadora parda, mestiça, de ascendência afro-indígena e, portanto, negra. Desse lugar, saliento que é preciso “capacitar as pessoas a refletirem sobre o racismo e como ele afeta a vida das pessoas” (FERREIRA, 2017, p. 15).

Ademais, levando-se em consideração os princípios norteadores das DCNs (Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações), este artigo aponta para a urgência de construirmos um currículo antirracista para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica.

Referências

- ALMEIDA, S.L. de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- BENTO, M. A. da S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução Nº 1, junho, Ministério da Educação, 2004.
- FERREIRA, A. J. *Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian schools: a study of EFL teachers*. 25f. Thesis (PhD in Education) — Institute of Education, University of London, London, 2004.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. 2. ed. Cascavel: Editora Assoeste, 2006.

FERREIRA, A. J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa:Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. *Racism: does it really exist in Brazil? Stories of racism and empowerment in the family, school and other social environments*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017a.

FERREIRA, A. J. *Social identities of race in language education: with reflective questions*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017b.

FERREIRA, A. J. Social identities of black females in English language textbooks used in Brazil and Cameroon: intersectionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. *Revista X*, v. 14, n. 4, 2019, p. 20-40.

FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt Ltda, 1933.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge, 1994.

KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis v. 28, n. 1, e 56509, 2020.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what 's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

MELO, G. C. V. de. O lugar da raça em sala de aula de inglês. *Revista ABPN*. v. 7, n. 17, jul - out, 2015, p. 65-81.

MIOTO, L. H; PEREIRA, D. K.; NODA, M. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, 2018, p. 41-62.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto base do Simpósio da TESOL. International Research Foundation (TIRF), São Paulo, 2005.

MOSLEY, M. " That really hit me hard": moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

MUNANGA, K. *Entrevista à Revista Carta Capital, A educação colabora para a perpetuação do racismo*. dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em: 18 jun 2021.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

MUNIZ, K. *Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil*. 202 p. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2009.

NASCIMENTO, G. Raça e resistência ao racismo em atividades de língua inglesa no sul da Bahia. *Revista X*, Curitiba, volume 14, n. 3, 2019, 121-137.

NASCIMENTO, M. B. Orí. In: *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*. Brasília, n.18, mai./out., 2012, p. 62-73.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA, 2001.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: *Disinvesting and Reconstituting Languages*. MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Multilingual Matters, 2006.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporâneas*, v. 12, n. 23, jan./abr., 2017.

REIS, D. dos S. Re -orientar: Beatriz Nascimento e Mãe Beata de Yemonjá, historiadoras afro-atlânticas. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 34, 2020, p. 841-863.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras, 1995.

SANTANA, J.; NETO, A. O ensino de língua inglesa e as relações étnico-raciais na perspectiva da interculturalidade e da educação antirracista. *Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias*, ISSN 2358-9140, volume 5, n. 18, nov. 2018.

SOUZA, F. Relações étnico-raciais e ensino de literatura. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.25, Número Especial, 2016, p. 96-107.

SKERRET, A. English teacher's racial literacy knowledge and practice. *Race Ethnicity and Education*, v. 14, n. 3, p. 313 - 330, 2011.



Data de submissão: 29/09/2021

Data de aceite: 27/10/2022

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

PORTUGUESE AS A WELCOME LANGUAGE: REPORT OF A PEDAGOGICAL
PRATICE WITHIN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Luciana Kool Modesto-Sarra | [Lattes](#) | kms.luciana@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este trabalho tem por objetivo trazer à reflexão os instrumentos utilizados para ensino-aprendizagem nas aulas de Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, para migrantes e refugiados, oferecidas por uma instituição religiosa, designada de IR. A pesquisa é de base qualitativa e se propõe a responder sobre os aspectos culturais brasileiros que estão representados no exercício analisado, se o objeto de análise promove a interculturalidade e de que forma isso acontece. As discussões estão apoiadas nas teorizações de Amado (2011; 2013), Bizon; Camargo (2018), Lopez (2016), Anunciação (2017) e Maher (2007). Dentre o que foi observado, o exercício por si só está a serviço da gramática e traz um olhar estereotipado da mulher, porém, diante da mediação do professor, nesse caso voluntário, como se dá o ensino de PLAc atualmente no Brasil, foi possível a promoção de um diálogo intercultural, uma vez que os alunos puderam discutir e conhecer como vem sendo modificado o papel da mulher na sociedade brasileira. O Brasil, apesar de ter atraído um contingente de migrantes internacionais devido ao seu crescimento econômico no início do século XXI, não se mostra muito bem preparado para receber essa população. A língua de acolhimento deve possibilitar aos alunos migrantes e refugiados, principalmente, utilizar o português com agentividade. A ausência do serviço de formação pedagógica e políticas públicas voltadas às práticas do PLAc, que refletem o cenário atual brasileiro, impedem o emprego efetivo dos direitos humanos.

Palavras-chave: Português como língua de acolhimento; Migrantes e refugiados; Material didático; Interculturalidade.

Abstract: The main goal is to analyze the tools used for teaching and learning over Portuguese classes as a welcoming language, known as PLAc, to migrants and refugees offered by a religious institution nominated as IR. The qualitative research was projected

to answer towards the Brazilian culture aspects that are onto the analyzed exercise, and if the object of analysis promotes interculturality and how it occurs. Discussions are supported by theorizations of Amado (2011;2013), Bizon; Camargo (2018), Lopez (2016), Anunciação (2017) e Maher (2007). Based on the observed exercise, it is in the service of the grammar and brings a stereotyped view towards women. However, throughout the volunteer teacher's intervention, as it takes place upon teaching PLAc currently in Brazil, it was possible to promote an intercultural dialogue. Students could discuss and get to know how the women role has shifted in the Brazilian society. On the one hand, Brazil attracted a contingent of international migrants due to its economic growth at the beginning of the 21st century. On the other hand, the country is not well prepared to receive this population. The welcoming language should enable migrant and refugee students, mainly, to use Portuguese with agentivity. The absence of the pedagogical training service and public policies focused on PLAc practices, which reflect the current Brazilian scenario, blocks the effective usage of human rights.

Keywords: Portuguese as a welcoming language; Migrants and refugees; Teaching material; Interculturality.

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

(Freire, 2000, p. 27)

1 INTRODUÇÃO

Segundo a definição do dicionário Aurélio, acolhimento possui três acepções: (1) receber em sua casa, recolher; (2) receber com agrado e (3) recolher-se, refugiar-se. Essa definição provoca uma reflexão para a abordagem de políticas de acolhimento, uma vez que o Brasil vem se configurando como destino e rota das migrações sul-sul, ou seja, aquelas que têm países considerados periféricos ou semiperiféricos tanto como origem quanto destino. Nesse sentido, é relevante pontuar a existência de uma “crise” na origem dos fluxos migratórios representada por problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários, que forcem o deslocamento humano.

Migrar é uma das mais antigas características humanas. O deslocamento ocorre desde que o homem começou sua saga pela sobrevivência, conforme citação de Klemencic

(2007, p. 27): “Homo migrans has existed ever since Homo sapiens came into existence¹”. Na Era moderna, no entanto, as migrações de longas distâncias começam a ter como principais causas a procura de emprego, as grandes diferenças na densidade populacional e as políticas dos estados (CABETE, 2010).

Segundo dados da ONU (Organização das Nações Unidas), de 2020, o número de migrantes internacionais chega a 281 milhões, e desses, 26 milhões são de refugiados. A quantidade de migrantes aumentou 41% em quinze anos. Em dados de 2017 do Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR, 2018), 85% das pessoas deslocadas estão em países em desenvolvimento. Entre os países que mais acolhem refugiados estão: Turquia (3,5 milhões), Paquistão e Uganda (1,4 milhões cada um), Líbano (1 milhão) e República Islâmica do Irã (979.400). Até o final de 2017, 68,5 milhões de pessoas foram deslocadas à força em todo o mundo como resultado de perseguição, conflito ou violência generalizada, 25,4 milhões de refugiados e 3,1 milhões solicitantes de refúgio. No Brasil, no entanto, a porcentagem de migrantes gira em torno de 700 mil estrangeiros, refugiados inclusos, numa população de mais de 200 milhões, computando cerca de 1% da nossa população. Ou seja, a população migrante pode ser considerada baixa.

Embora o Brasil tenha atraído um contingente de migrantes internacionais devido a seu crescimento econômico do início do século XXI e de sua participação nos principais tratados internacionais de Direitos Humanos, percebemos que o país não se encontra muito bem preparado para receber essa população, que acaba por se deparar com uma crise em seu destino migratório. É nesse sentido que adoto o termo “migrante de crise” (BAENINGER; PERES, 2015) para referir-me aos migrantes com a condição jurídica de refugiado, migrantes solicitantes de refúgio, migrantes com refúgio humanitário, crise humanitária, migrantes refugiados e apátridas, pois eles são impulsionados a se deslocarem por conta da “presença histórica da ‘crise’ na origem do fluxo migratório (...) e requerem instrumentos jurídicos no país de destino para o enfrentamento da ‘crise’ migratória atribuída ao país de origem” (BAENINGER; PERES, 2015, p. 122). No entanto, encontram a sociedade receptora despreparada para prover-lhes o acolhimento de que necessitam, principalmente no tocante a um dos principais direitos vinculados ao acolhimento, a aprendizagem da língua portuguesa. A respeito do acolhimento, Bizon e Camargo (2018, p. 713) apontam que:

¹ “Homo migrans existe desde que o Homo sapiens passou a existir” (minha tradução).

a crise materializada em despreparo se alimenta principalmente de duas ingerências: (i) a quase ausência de políticas institucionalizadas para a recepção, que tenham como um de seus pilares o ensino da língua portuguesa, o que explica o fato de grande parte das ações existentes estarem a cargo do voluntariado, por meio de organizações não governamentais e religiosas, e (ii) a falta de políticas educacionais que trabalhem por uma recepção culturalmente sensível a esse Outro.

Portanto, são necessárias políticas que assegurem o acesso à aprendizagem do português a essa população. Sendo um dos principais destinos dos recentes fluxos migratórios do Brasil², o município de São Paulo é pioneiro na elaboração e implementação de uma lei própria de migração, a Lei nº 16.478, de julho de 2016, que garante aos migrantes o acesso a direitos sociais independentemente de sua situação documental. Um dos avanços que se pode notar a partir dessa lei são ações que começam a encaminhar políticas públicas para o acolhimento dos migrantes de crise, como o projeto *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, iniciado no segundo semestre de 2017 com 600 vagas em 10 escolas da rede municipal, com o objetivo de prover o ensino do português aos alunos migrantes da rede, seus familiares e migrantes da comunidade bem como de inseri-los em uma prática social – frequentar a escola. Até o período de escrita deste artigo (2000), o referido projeto ainda era a única política pública voltada para o ensino de português à população migrante na cidade de São Paulo.

Embora a iniciativa pioneira do município seja extremamente importante e um exemplo para outras localidades (OLIVEIRA; SILVA, 2017), nota-se que o ensino do português para a comunidade migrante ainda está majoritariamente a cargo do voluntariado (AMADO, 2011; 2013). A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenação de Políticas para Imigrantes (CPMig) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), fez um mapeamento³ indicando 15 organizações da sociedade civil, em forma de organizações não governamentais, coletivos de migrantes e pastorais, que oferecem cursos de português à população migrante da cidade. Dentre essas organizações, destaco a instituição religiosa, referida aqui pelas iniciais IR⁴, onde atuei como educadora voluntária, ensinando português para alunos migrantes entre junho de 2017 e maio de 2018, contexto da pesquisa deste trabalho.

² O Atlas temático: observatório das migrações em São Paulo – Migrações internacionais (2018) reporta um total de 878.742 migrantes internacionais registrados no Brasil entre 2000-2015, dos quais 391.282 residem em São Paulo. Em 2016, houve um acréscimo de 40.320 migrantes registrados residindo no estado. Do total estadual, 281.293 residem no município de São Paulo entre 2000-2016.

³ Mapeamento disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁴ O nome da instituição religiosa bem como qualquer outro nome são fictícios para preservar o anonimato daqueles envolvidos na pesquisa.

Essas iniciativas podem ser compreendidas como políticas que se organizam de forma horizontal e vertical. Segundo Santos (2001), as verticalidades são um fenômeno de apropriação de um território por agentes que detêm a hegemonia de poder, hegemonia do capital, e é nesses espaços que as políticas oficiais/institucionalizadas são representadas pelo Estado e pelas empresas. Geralmente, nesses espaços, prevalecem o tempo da produção e a unicidade da técnica do momento (vivemos a era da tecnologia da informação), que impõem ao território uma cultura espacial global, de cima para baixo, ou seja, a tendência é a prevalência dos interesses corporativos sobre os interesses públicos. As horizontalidades referem-se à existência de um espaço que o autor chama de banal, referindo-se a um espaço de todos, espaço das vivências, em oposição ao espaço econômico, ou seja, permite que as produções sejam voltadas aos interesses locais e realizadas dentro de uma área que também constitui um fator de produção. Assim, o CRAI (Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes), a Lei Municipal de Migração e o programa Portas Abertas: Português para Imigrantes ilustram exemplos de políticas verticais, ao passo que o atendimento aos migrantes realizado pela IR, inclusive o curso de português, configura-se como uma política horizontal.

Importa frisar que o ensino de português como língua adicional voltado à população migrante é denominado por algumas autoras (CABETE, 2010; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA & SÃO BERNARDO, 2015; LOPEZ, 2016; ANUNCIACÃO, 2017; BIZON & CAMARGO, 2018) como Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, termo que será discutido em mais detalhes ao longo deste artigo.

Por entender que a língua e a cultura são inextricáveis (AGAR, 1994; HALL, 1997) e considerando o contexto específico em que se insere o PLAc e a premente necessidade de se discutir ações voltadas para a inserção digna da população migrante na sociedade, interessa-me averiguar como alguns componentes das culturas brasileiras são apresentados e trabalhados no material didático elaborado para o contexto de ensino de PLAc na IR.

Para tanto, um exercício do material pedagógico utilizado na IR e anotações em diário pessoal retrospectivo foram analisados, com o intuito de gerar registros para responder às seguintes perguntas: Que aspectos culturais brasileiros estão representados no exercício analisado? Diante do exercício apresentado, é possível promover a interculturalidade? De que forma?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: além desta introdução, há quatro seções. Na primeira, apresento os conceitos teóricos que fundamentam minha análise dos registros. Em seguida, descrevo a instituição onde a pesquisa foi realizada, e os proce-

dimentos de geração de registros. Na terceira seção, teço as análises dos registros. Por fim, trago algumas considerações acerca do tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Migração Internacional e os fluxos migratórios no Brasil

A crescente diversidade dos fluxos migratórios internacionais, baseados em questões econômicas e sociais, constitui um dos principais agentes de transformação das sociedades e dos territórios.

Castles (2005) apresenta a designação de migrações internacionais como o cruzamento das fronteiras com o intuito de estabelecer residência por um período mínimo, de seis meses ou um ano, no país receptor.

Desde o descobrimento do Brasil, tivemos a presença de imigrantes. Primeiro, com a necessidade de braços para lavoura canavieira, com tráfico de pessoas africanas escravizadas, depois, com os fluxos migratórios do século XIX e início do século XX, com imigrantes originários do hemisfério norte, por conta da implantação da cultura do café, e as imigrações japonesas, espanholas, gregas e sírio-libanesas, dirigidas em parte ao setor industrial.

Nos anos 80 e 90, o fluxo deu-se pela saída dos brasileiros para Estados Unidos, Itália, Portugal, Inglaterra, França, Canadá, Austrália, Suíça, Alemanha, Bélgica, Holanda, Israel e Paraguai (BAENINGER, 2003), como alternativa à hiperinflação, ao desemprego e à instabilidade econômica.

A globalização, que marca os anos 90, é um dos principais fatores de migração internacional, além das guerras civis e catástrofes naturais. As pessoas deslocam-se em busca de emprego, melhores condições de vida para fugir de conflitos ou encontrar ambientes mais seguros. Fenômeno este que abre fronteiras para um mercado avassalador⁵ e se fecha para o movimento de pessoas. Na mesma época, o Brasil, especialmente a cidade de São Paulo, recebe coreanos e latino-americanos para trabalharem na indústria de confecção.

No contexto recente de migrações internacionais brasileiro, são expressivas as migrações haitianas de 2011 a 2015, que tiveram como ponto de partida o terremoto em 2010 naquele país. No entanto, a relação entre Brasil e Haiti começou antes desse incidente e impulsionou a inserção do país na rota migratória dos haitianos. Os militares brasileiros estiveram presentes no Haiti, e com grande contingente, o que poupou maior esforço dos Estados Unidos. Como cita Luce (2007), ao assumir o comando da Minustah (Missão Internacional das Nações Unidas para Estabilização no Haiti), esta se constitui

⁵ Termo utilizado por Santos (2001).

como o principal elemento de cooperação do governo brasileiro com o Departamento de Estado dos Estados Unidos da América na estabilização da conflitividade social da América Latina. As relações diplomáticas entre Brasil e Haiti somadas às restrições à entrada de imigrantes nos Estados Unidos e França, destinos primazes da emigração do Haiti, colocam o Brasil na rota da emigração haitiana (FERNANDES et al., 2011; PATARRA, 2012).

Baeninger e Peres (2017) elucidam que, para os órgãos federais, a vinda dos haitianos para o Brasil está pautada no “mito do terremoto”, ou seja, na crença equivocada de que apenas o terremoto de 2010, e não toda a conjuntura econômica, política e diplomática, colocou o Brasil na rota das migrações haitianas. Depreende-se desse mito a interpretação governamental de que os haitianos não atendem os critérios para a concessão do visto de refúgio, tratando-se, para as autoridades brasileiras, de uma questão de acolhimento por questões humanitárias. É nesse sentido que os haitianos podem ser classificados como migrantes de crise na concepção expandida e aprofundada do termo, que considera,

[o] escopo teórico-conceitual dessa migração, incorporando migrantes imigrantes com a condição jurídica de refugiado, imigrantes com “refúgio humanitário”, crise humanitária e imigrantes refugiados ambientais. Estas categorias revelam a presença histórica da “crise” na origem do fluxo migratório – com a conotação de uma “migração forçada” – e requerem instrumentos jurídicos no país de destino para o enfrentamento da “crise” migratória atribuída ao país de origem, mas que revela também a crise na sociedade receptora, despreparada para enfrentar essa imigração (BAENINGER; PERES, 2015, p. 122).

O panorama emigratório do Haiti até a consolidação do Brasil, seja como país de destino ou de trânsito (FERNANDES et al., 2014; BAENINGER; PERES, 2015), anuncia a crise migratória. Este não estava preparado em termos de legislação migratória, políticas de acolhimento e de emprego, preconceito, racismo e da xenofobia.

Baeninger (2018) chama a atenção para o fato de os imigrantes já não pertencerem, como no passado, a um segmento formado majoritariamente por pessoas de baixa renda e baixa qualificação profissional, caracterizando-se, atualmente, pela mescla de trabalhadores com diferentes perfis profissionais e socioeconômicos.

Para os fins deste trabalho, a imigração haitiana é relevante, pois a IR onde a pesquisa foi realizada exerceu um papel crucial no acolhimento dessas pessoas e na demanda às autoridades por políticas públicas de acolhimento. Nesse contexto, a maioria dos alunos para quem ministrei as aulas de PLAc eram de haitianos.

2.2 O conceito de Língua de Acolhimento

Conforme mencionado na introdução, diversas autoras referem-se ao ensino de português no contexto de migração de crise como PLAc.

A definição de PLAc proposta por Grosso (2010) nos faz pensar em diversas situações em que um migrante que não conhece a língua portuguesa necessite aprendê-la, como um estudante intercambista, um pesquisador convidado por uma universidade, empresários e funcionários de alto escalão de uma multinacional e migrantes e refugiados que se viram, de alguma forma, forçados a deixarem seu país de origem para residirem, ainda que temporariamente, no Brasil:

um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 61).

O termo PLAc tem sua origem em Portugal como exemplo de políticas de acolhimento dos fluxos migratórios para medidas de formação linguística, e são assumidas como um requisito fundamental no processo de integração⁶. Apoiando-se em Cabete (2010), até o ano de 2001, a oferta do ensino de português para comunidade imigrante era uma ação promovida por instituições não-governamentais e religiosas, de forma voluntária, assemelhando-se ao contexto que temos hoje no Brasil. Nos anos seguintes, com mudanças no cenário português, houve a implementação do programa chamado *Portugal Acolhe – Português para Todos*, no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes, publicado em 2007, numa iniciativa conjunta com o Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros. Os cursos de língua estavam organizados por duas áreas distintas: cidadania e português básico para estrangeiros. Em 2008, foram reformulados e passaram a incluir o curso de Português Técnico voltado para o mercado de trabalho.

No Brasil, o PLAc, não está associado a uma política migratória institucionalizada. Anunciação (2017) aponta que não é possível transpor o conceito europeu de Língua

⁶ Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/1-a-aprendizagem-das-linguas-de-acolhimento-e-das-linguas-maternas-numa-perspetiva-internacional>. Acesso em 31.ago.2021. O termo “integração” foi mantido por referência ao documento português, mas entendo que não seja o mais adequado, pois pode remeter-se à assimilação, em que os migrantes e refugiados acabam por ter de aceitar a cultura imposta pela nova sociedade, apesar do discurso politicamente correto proclamar o acolhimento dos estrangeiros.

de Acolhimento, ligado a uma política linguística de Estado violenta, dado a negação dos direitos humanos, ao contexto brasileiro de migração e refúgio. Para a autora, o ensino de português para migrantes, como um ensino de PLA⁷ (Português como Língua Adicional), deve possibilitar ao aluno refugiado não apenas a aquisição das estruturas linguísticas, mas também, e principalmente, ajudá-los a utilizar o português com agentividade para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia a dia no país. Por isso a autora propõe uma reflexão acerca do conceito PLAc, que ela considera já *sloganizado* (VIEBROCK, 2014 *apud* ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 33), a partir de uma perspectiva que considere os usos linguísticos dos indivíduos nos diferentes espaços de enunciação.

Uma das estudiosas brasileiras que adere o termo PLAc o considera como o ensino de português para “estrangeiros que chegam ao Brasil em **situação de miséria moral** e muitas vezes **com pouquíssimos recursos financeiros**” (AMADO, 2010, p. 5, grifo meu). Tal definição, pautada na vulnerabilidade do migrante, também parece presente na definição de PLAc de São Bernardo (2016, p. 66), segundo a qual,

o conceito de PLAc transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão.

Como apontam Bizon e Camargo (2018), existe um senso comum segundo o qual acolher é dar ao Outro o que ele supostamente necessita e quem faz esse papel é o agente acolhedor. Tal entendimento de acolhimento prevê que as relações são hierarquizadas, coloca o migrante como inferior, reduz ou até mesmo bloqueia qualquer possibilidade de interculturalidade e, assim, a possibilidade de relações mais igualitárias. Por isso é que, quando falamos em políticas para o ensino do português como língua adicional, devemos comprometê-las com projetos de inserção que se distanciem de posições autoritárias, padronizadas, normatizadoras e assimilacionistas (LOPEZ; DINIZ, no prelo;

⁷ ANUNCIAÇÃO (2017) usa o termo “Língua Adicional” para fazer referência ao ensino e aprendizagem de português para migrantes e refugiados, pois entende que, além da variedade de repertórios linguísticos dos alunos, a língua portuguesa passa a ser incluída, uma língua a mais nos repertórios dos indivíduos.

ANUNCIAÇÃO, 2017; BIZON; CAMARGO, 2018). Essas políticas devem considerar as identidades múltiplas e híbridas bem como devem ser planejadas no viés da interculturalidade (MAHER, 2007; LOPEZ 2016), considerando seus hábitos, costumes, língua e religião, para contribuir com um processo de (re)territorialização socialmente mais justo e digno para essa população.

Lopez (2016) faz a seguinte afirmação:

Entendemos, em última instância, o conceito de PLAc como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional. Ainda que sua prática fosse realizada de maneira semelhante a outras de PLA, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente pelo ato político que representa (LOPEZ, 2016, p. 53).

Embora haja demanda para o ensino de PLAc, não há políticas verticalizadas que deem suporte para especificar conteúdos adequados ao ensino de português nesta vertente, deixando-o muito dependente do voluntariado, que, muitas vezes, não possui formação adequada para essa atuação.

Tal formação deveria englobar a realidade em que os alunos estão inseridos, seus hábitos, seus costumes, suas crenças, aspectos culturais do país no qual se encontram, o conhecimento que possuem da língua adicional e de outras línguas (GROSSO, 2010). Esses fatores devem ser observados ao refletirmos sobre o uso da linguagem em contextos específicos de produção (GARCEZ, 2000) e que despontam para as tomadas de decisões por parte do professor.

Com base nas discussões sobre acolhimento apresentadas, entendo que o termo língua de acolhimento deva considerar o migrante na sua totalidade, suas histórias, suas memórias, construções culturais e sociolinguísticas e, assim, a construção de práticas pedagógicas que sejam significativas para os alunos. Também defendo que o termo PLAc contemple o potencial do ensino da língua para a promoção da interculturalidade.

2.3 O conceito de cultura

Para os fins deste trabalho, entendo cultura, em consonância com Maher (2007), como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação, que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam. Tudo aquilo que o indivíduo tem de crenças, vivências, como seus padrões e valores, todos compartilhados dentro da comunidade em que vive, é tido como cultura. E essas características são

importantes quando o indivíduo está aprendendo uma língua, ou seja, essas práticas socioculturais fazem conexões entre o mundo sociocultural do aprendiz e o local de aprendizagem (HALL, 2012). Contudo, é necessário pontuar que tal orientação é um processo ativo de produção de significados, nunca estanque nem findo.

Nesse sentido, entendemos que o sujeito pode se transformar ao longo do tempo e que a cultura não é estática. O que notamos, ainda de acordo com Maher (2007), é que:

a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente (MAHER, 2007, p. 4).

É nesse sentido que se intensificam os processos de “hibridação”, ou seja, “processos socioculturais de estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada e se combinam para gerar novos objetos, novas práticas” (CANCLINI, 2003, p. 19). Nenhuma cultura pode ser compreendida como pura, pois todas as estruturas ou práticas sociais se fundem gerando novas estruturas e práticas. Assim, vemos que um indivíduo não pertence a uma única cultura, mas há várias diferentes, dadas nas relações entre elas.

Para Agar (1994), cultura acontece quando se percebe outros modos de fazer algo. É possível percebê-la ao ser colocado em contato com o Outro, em exposição ao diferente. Uma maneira de perceber essa diferença é através da língua. Os falantes de outras línguas se apropriam da língua adicional, incorporando a ela aspectos de sua cultura de origem como forma de construir suas identidades. Nesse sentido, notamos que, ao mesmo tempo que a linguagem tem a função de transmitir a cultura, ela mesma é marcada pela cultura (CUCHE, 2002, p. 94). García (2009) propõe uma visão heteroglóssica de língua, que considera as línguas como cambiáveis e multimodais, não como separadas completamente e sim considerando que o sujeito se constitui na imbricação de suas línguas. A cultura está ligada na língua(gem), não é possível dissociá-las (KRAMSCH, 1996).

É preciso que não só os falantes de outras línguas, os migrantes, sejam apresentados à nova cultura, como também os nacionais devem ser apresentados a modos outros de representação, que vão além de onde estão inseridos, do que lhes parece familiar. Como propõe Maher (2007), a educação do entorno é necessária para que todos sejam educados para aprender a respeitar os grupos minoritarizados.

3 METODOLOGIA

Explicito nesta seção, o cenário onde esta pesquisa qualitativa foi realizada, e como

se dá o ensino de português para migrantes e refugiados na instituição. Em seguida, apresento os procedimentos e análise dos registros gerados, retomando as perguntas de pesquisa.

O trabalho buscou assegurar cuidados éticos para a sua realização. Os responsáveis pela instituição e os alunos participantes para geração dos dados foram convidados a participar do trabalho, cientes de suas participações voluntárias e do uso dos registros gerados.

3.1 O cenário da pesquisa: Curso de português para Migrantes e Refugiados da IR

A IR é uma instituição religiosa que acolhe, orienta e auxilia todos os tipos de migrantes, nos setores de: Capacitação e Cidadania, Trabalho, Documentação e Jurídico, Saúde e Comunidade. Para que as ações aconteçam, dispõe de parcerias com UBS (Unidade Básica de Saúde) e outras organizações com diferentes frentes de trabalho.

O curso de português teve início em 2013 com uma empresa terceirizada, que prestou o serviço por seis meses.

Até o primeiro semestre de 2014, o curso de português atendia apenas a nacionalidade haitiana. No segundo semestre, sob a orientação de uma renomada professora, suas alunas e voluntários, o curso foi organizado e instrumentalizado com a elaboração de um material didático apostilado, utilizado até os dias atuais no módulo inicial. Até o período que antecedeu a pandemia da Covid-19 (2019), a partir das experiências obtidas com as aulas, um grupo de professores voluntários produziram o material didático também para o módulo seguinte.

Até 2019, momento em que se deu esta pesquisa, o curso estava estruturado em dois módulos, o Básico 1 e o Básico 2, ambos com duração de 60 horas, divididos em aulas de 3 horas, 5 vezes por semana, das 9h às 12h. Os migrantes que participam do curso recebem um certificado emitido pela instituição ao final do último módulo. As aulas eram realizadas em salas de aula por uma dupla diferente de professores voluntários a cada dia. A comunicação entre os professores voluntários ocorria por meio de um grupo de *whatsapp*, em que um professor de cada dupla descrevia o conteúdo abordado em sua aula para que os professores do dia seguinte pudessem dar continuidade, de acordo com a sequência da apostila; e o conteúdo abordado ficava também registrado em um livro. Durante o tempo em que ministrei aulas de português, como professora voluntária na IR, tive experiências com ambas as turmas, que são compostas por falantes das mais diversas línguas, como crioulo, suaíli, hindi, inglês, francês e espanhol, para citar algumas.

Alguns voluntários têm formação em pedagogia, outros, em Letras. Desses, alguns dão ou já deram aula de português como língua materna, outros são professores de língua adicional. Há também aqueles que têm formação em outras áreas, como Direito e Relações Internacionais, por exemplo.

Para atuar como professor voluntário, a assistente social do Setor de Capacitação e Cidadania, responsável pelo curso de português e pelo encaminhamento a outros setores que se façam necessários, realiza uma entrevista com os interessados para explicar o trabalho realizado e saber das motivações e disponibilidade de comprometimento com o trabalho. No último dia de cada mês, a mesma funcionária reúne os voluntários e funcionários para formação com convidados e abordagem de temas variados relacionados à migração, aos migrantes e a outros, como a Lei Maria da Penha, Questão de Gêneros, Realidade das Mulheres do Congo, Diretrizes e Política para com o voluntariado, dentre outros.

Há uma preocupação em informar e sensibilizar os voluntários envolvidos quanto aos seus propósitos e ao trato com os migrantes, que, muitas vezes, são refugiados e passaram por eventos traumáticos em sua jornada até chegarem ao Brasil.

3.2 Os instrumentos de geração de registro

Atuando como professora voluntária para as aulas de português da IR, tanto para os grupos de Básico 1 quanto de Básico 2, vivenciei realidades heterogêneas oriundas de seus contextos e realidades culturais e étnicas diversas. As observações de sala de aula e o contato com o material didático proposto serviram de instrumentos para construir os registros que analisarei adiante.

Delimitei uma aula, cujo tema é rotina, do material didático utilizado na IR com alunos de básico 1 para compor o corpus de análise, pois a considero relevante para caracterizar o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento dentro de um viés intercultural. Além disso, minhas observações registradas em diário retrospectivo das aulas dadas compõem o corpus do meu trabalho.

3.3 Os alunos da IR participantes da pesquisa

Os alunos presentes na aula ministrada por mim que gerou as anotações utilizadas como *corpus* da pesquisa são majoritariamente haitianos, do sexo masculino, o que representa 54% de um grupo de 26 alunos. Em seguida prevalecem as mulheres de mesma nacionalidade, depois, os colombianos, com 12% de representatividade, e com o mesmo número de participantes estavam os bolivianos, peruanos e camaroneses.

4 ANÁLISE DOS REGISTROS

As propostas pedagógicas na IR foram pensadas para atender o contexto de ensino de PLAc para migrantes e refugiados no tangente ao processo de adaptação à nova sociedade, contemplando, nas aulas, a língua e os códigos das culturas e da cidadania brasileira.

O material didático-pedagógico está organizado por aulas, em que se aborda: Aula 1 – alfabeto da Língua Portuguesa, saudações e apresentação; Aula 2 – números; Aula 3 – tempo e clima; Aula 4 – rotina; Aula 5 – como chegar?; Aula 6 – alimentação; Aula 7 – família e relacionamentos; Aula 8 – corpo humano; Aula 9 – saúde e doenças; Aula 10 – vestimentas; Aula 11 – compras; Aula 12 – trabalho e Anexos (eixo saúde, eixo trabalho).

As observações que geraram o *corpus* desta pesquisa referem-se à aula 4, que tematiza rotina, abordando o uso dos verbos no presente do indicativo (regulares e irregulares) e no futuro composto com o verbo *ir*, e a tarefa proposta na apostila utilizada na IR, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Proposta de atividade da IR

O dia a dia de Janaína

Janaína é secretária, Ela **acorda** todo dia às 5h30 da manhã. Então ela **toma** banho e depois **toma** o café da manhã. Ela sempre **vai** para o trabalho às 7 horas. No trabalho, ela **faz** muitas tarefas: ela **escreve** e-mails, **atende** telefonemas e **organiza** documentos. Ela **almoça** ao meio-dia e **volta** para casa às 5h30 da tarde. Aí ela **janta** e às vezes **assiste** TV. Janaína **dorme** mais ou menos às 11 horas da noite. Mas amanhã é sábado, então ela **vai dormir** até às 9 horas da manhã.

Fonte: Apostila da IR.

No momento da realização da tarefa, os alunos já haviam aprendido e praticado termos do nosso vocabulário ligados à rotina, como, por exemplo, tomar café da manhã, dormir, trabalhar, escovar os dentes, dentre outros, bem como algumas maneiras como os brasileiros lidam com essa organização em seu dia a dia; conjugação de verbos, regulares e irregulares, de acordo com as terminações do presente e futuro do indicativo; e advérbios de tempo, inseridos em possíveis ações de seus cotidianos, através de exemplos do material e da mediação do professor no contato com os colegas de classe.

O diálogo que trago para observação foi, primeiramente, lido em voz alta numa leitura compartilhada, ou seja, os alunos leram junto comigo, e depois foram convidados a comentar sobre o que leram e ouviram para discutirmos o sentido atribuído ao texto.

Depois dos alunos explicitarem suas compreensões, levantei algumas questões, tanto sobre o que já fora apresentado na aula quanto sobre a promoção de intercâmbio cultural, como, por exemplo, “O que faz Janaína?”, “Ela trabalha?”, “Onde?”. Embora essa questão tenha gerado uma boa interação entre os alunos, foi quando perguntei “Como é o papel da mulher em seus países?” que a discussão tomou corpo, havendo expressivo envolvimento dos haitianos, que demonstraram bastante estranhamento com relação ao tema. Os alunos demonstraram bastante estranhamento com relação ao fato. As outras nacionalidades presentes estavam mais próximas da cultura brasileira frente a esse papel da mulher. Os alunos haitianos apresentaram que, para eles, a mulher não podia sair para trabalhos assim, dentre outras colocações que em nossa sociedade são tidas como atitudes machistas. Depois de apresentar-lhes um pouco de como a posição da mulher vem sendo construída, de dizer-lhes que aqui também havia essa grande diferença na posição que a mulher ocupava na sociedade brasileira, mas que atualmente isso tem se modificado e que é assim o modo que se deve agir aqui, porque inclusive há leis que protegem os direitos já conquistados pelo público feminino, percebi que se sentiram respeitados em seus modos de pensar e agir, mas que também puderam entender que há outros modos, além do que já conheciam.

Como é possível notar, o intuito da tarefa é fazer com que os alunos percebam a utilização das conjugações verbais em um exemplo da língua em uso proposto em um texto didático, ou seja, não autêntico. Considerando a proposta imbricada ao PLAc de apresentar a língua como uma das ferramentas de inserção social e compreensão dos aspectos culturais da nova sociedade em que os migrantes se encontram, o intuito do texto apresentado no exercício, para além de exemplificar como certos verbos podem ser empregados no presente do indicativo para falar sobre rotina, também é apresentar algum modo de vida de brasileiros. O modo de vida em questão no texto diz respeito a uma mulher que tem uma profissão tradicionalmente atrelada ao gênero feminino, a de secretária, com atribuições pouco complexas e relacionadas ao cuidar de alguém. Além disso, o texto retrata essa mulher exercendo apenas essa função social, ela não é mãe, não é namorada, não é ativista social, apenas secretária.

Considerando que esse é um material didático a ser trabalhado na sala de aula que não oferece orientação ao professor, que pode ou não ter a formação adequada para atuar nesse contexto, preocupa-me a dependência do olhar do professor para que ocorra uma intervenção a partir de uma perspectiva sociocultural, fundamental para o acolhimento, como já explorada anteriormente.

As implicações de trazer um exercício que representa a mulher dessa forma estereotipada, para quem está conhecendo a nossa cultura, é o reforço do papel de gênero atribuído à mulher para serviços de cuidados. Contudo, conforme a reação de alguns alunos, o simples fato de uma mulher sair de casa para trabalhar já representa um rompimento de padrões culturais atrelados ao gênero, apontando para o potencial do exercício de promover um diálogo intercultural, uma vez que ele coloca algumas diferenças culturais em xeque.

Como pontuado por Hall (1997), a representação é importante para a própria constituição da realidade. Os objetos, pessoas e eventos só adquirem significado mediante uma representação mental que lhes atribui um sentido sociocultural. Não representamos o mundo da mesma forma nas diferentes sociedades e isso ficou claro nessa minha aula. Por isso, creio que seja importante explorar qualquer conteúdo que possa se apresentar controverso nas aulas de PLAc por meio de muita conversa sobre o que são as diferentes práticas sociais, se há relação com o país em que vivem, o que se espera nesses contextos, as diferenças e semelhanças que possam existir entre as culturas.

Minha mediação para com “O dia a dia de Janaína”, quando apresentado aos alunos, foi de trabalhar a língua a partir da exploração da ideologia de gênero – sistema que defende as diferenças entre o homem e a mulher segundo papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos – ainda presente em nossa cultura e que não contribui para uma vida de liberdade, autonomia e baseada nos direitos humanos, explorando o exemplo: uma mulher que trabalha e tem sua rotina independente.

Os alunos convidados a dividirem seus olhares diante da questão mostraram-se motivados a se envolver em nossos costumes, conhecer um pouco sobre a forma de atuação da mulher na sociedade brasileira. A discussão, que não foi o tempo toda harmônica, como é de se esperar, já que se trata de experiências culturais diferentes, com maneiras diferentes de significar o mundo e, assim, a necessidade de negociar sentidos para nos comunicar, causou grande comoção, mas também possibilitou o envolvimento dos alunos ao compartilharem seus hábitos e costumes.

A afirmação de Agar (1994) sobre cultura ser uma consciência que revela um jeito de atuar e agir no mundo baseado em crenças, valores e representações, implícitos em nós e que abrem caminhos para outros jeitos de ser, concretizou-se, para mim, nessa ocasião.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos registros mostrou que o exercício analisado por si só está a serviço da gramática, foge de uma autenticidade e traz aspectos culturais estereotipados do papel da

mulher na sociedade brasileira. No entanto, o exercício em questão apresenta potencial para um diálogo intercultural desde que o professor atue como um mediador, problematizando as diferenças do modo de atuação da mulher na visão dos representantes de nacionalidades que compõem a aula.

Foram possíveis algumas explorações no viés cultural pensando na inserção dos migrantes e refugiados em nossa sociedade. Embora enriquecedoras, tais ações deixam clara a necessidade de políticas institucionalizadas para que as ações ocorram de forma mais embasada

De minha vivência com os migrantes e refugiados na IR, posso afirmar que esses alunos sempre contribuíram, e certamente contribuem, para ampliar as riquezas culturais de quem com eles convivem. E a esses que chegam com desconhecimento da língua e do modo como vivemos, o ensino do português como língua de acolhimento é sem dúvidas uma grande oferta. É preciso pensar além da língua e incluir a necessidade de políticas verticalizadas, institucionalizadas para que haja remuneração, formação dos profissionais envolvidos e material didático adequado para o ensino de PLAc.

O curso de PLAc deve permitir que haja trocas culturais entre os alunos e professores para que, nesse intercâmbio, seja construído o acolhimento efetivo, que insira dignamente os migrantes e refugiados na sociedade em que vivemos e não de um modo assistencialista. Conforme pudemos observar, à medida que são convidados a compartilhar seus hábitos, onde haja a possibilidade de que a interculturalidade ocorra, mostram-se abertos a novos olhares e alternativas, colocando sua bagagem cultural em diálogo com os aspectos culturais brasileiros.

Entendo que não haja um falante monolíngue, pois ninguém fala da mesma forma com todas as pessoas, por exemplo. As práticas no ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento devem se desenvolver considerando as especificidades sociais, históricas e políticas do Brasil para que haja de fato a inserção dos migrantes e refugiados na nova sociedade. Precisam permitir ouvir os alunos, conhecer suas histórias para entendê-las, afastando-se de uma visão que coloque o acolhido no sentido de amparo, porque não se trata de benevolência. A língua de acolhimento precisa ser vista como possibilidade de relações mais igualitárias.

A institucionalização e o avanço nas políticas públicas voltadas aos migrantes e refugiados certamente trariam benefícios não apenas para a população de deslocados como também para os nacionais. O contato com diferentes culturas deve ser apresentado à pluralidade em meio a qual a nação brasileira se constitui, a fim de facilitar a percepção das representações e a prática de saberes. Tais ações estariam a favor de formações pedagó-

gicas voltadas às práticas do ensino de PLAc, o que reverbera o crescimento cultural de todos que no Brasil habitam, além do efetivo emprego dos direitos humanos.

Referências

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113. Acesso em: 08 agosto 2021.

AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. Nova York: William Morrow, 1994. p. 13-30. (Culture Blends).

ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2017.

BAENINGER, R.; FERNANDES, D. (Coords.). Atlas temático: Observatório das Migrações em São Paulo - Migrações Internacionais. Campinas: Nepo/Unicamp, 2017. 432 p.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações recentes. Edição 226 - 25 a 31 de agosto de 2003. *Jornal da Unicamp*. Universidade Estadual de Campinas – 25 a 31 de agosto de 2003. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2003/ju226pg2b.html. Acesso 02 setembro 2021.

BAENINGER, R. O Brasil no Contexto das Migrações Internacionais na América Latina. In: BRITO, F.; BAENINGER, R. (Org.). *População e Políticas Sociais no Brasil: os Desafios da Transição Demográfica e das Migrações Internacionais*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. SOS Português: imigração haitiana em São Paulo. In: *Encontro Anual da ANPOCS*, 39., 2015, Caxambu, MG. Anais. São Paulo, SP: ANPOCS, 2015.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D.M.P.; FIGUEIREDO, F.J. Q. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANCLINI, N.G. (2003). As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. Introdução à edição de 2001 in N.G.Canclini, *Culturas Híbridas Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP.

CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades – *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018 (2ª edição).

CASTLES, S. *Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Fim de Século. Lisboa, 2005.

CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

ACNUR. *Dados sobre refúgios no Brasil*. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 03 setembro 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 07 setembro 2021.

FERNANDES, D.; MILESI, R.; FARIAS, A. *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*. v.6, n. 6. Brasília: Instituto de Migrações e Direitos Humanos, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCEZ, P. M. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: Indursky, Freda & Campos, Maria do Carmo N. *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzato, 2000.

GARCÍA, O. Introducing Bilingual Education. In: *Bilingual education in the XXI century: a global perspective*. West Sussex, Wiley-Blackwell, 2009.

GROSSO, M. J. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, DF, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson Education, 2012.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

PARISE, P. *História da Instituição*. Disponível em: <http://www.missaonspaz.org/historia>. Acesso em 23 outubro 2020.

KLEMENCIC, M. *Migrations in History* in Immigration and emigration in historical perspective. Edizioni Plus- Pisa. University Press, Pisa, 2007.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LOPEZ, Ana Paula. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCE, M. S. *A teoria do subimperialismo em Ruy Mauro Marini: contradições do capitalismo dependente e a questão do padrão de reprodução do capital. A história de uma categoria*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: Kleiman Cavalcanti. (Org.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Observatório das Migrações. *A aprendizagem das línguas de acolhimento e das línguas maternas numa perspectiva internacional*. Alto Comissariado para as Migrações. Lisboa. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/1-a-aprendizagem-das-linguas-de-acolhimento-e-das-linguas-maternas-numa-perspetiva-internacional>. Acesso em: 07 setembro 2021.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoata*, Niterói, RJ, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.

PATARRA, N. Brasil: país de imigração? *Revista E-Metropolis*, n. 9, ano 3. junho de 2012. p. 1-18.

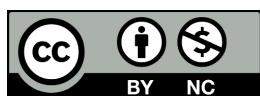
BARRETO, L.P.T.F. *Proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2010/Refugio_no_Brasil.pdf. Acesso em: 6 setembro 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Editora Record, 2001.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 16.478, de 08 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.



Data de submissão: 07/09/2021

Data de aceite: 09/11/2022

RESENHA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

COSTA, R. D. C.; SANTOS, E. C.; SILVA, K. A. (Org.). *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. 1. ed. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. v. 1.000. 432p. ISBN 978-85-68990-10-0.

Juliana Harumi Chinatti Yamanaka | [Lattes](#) | julianalapsis@gmail.com
Universidade de Brasília

Resumo: No contexto do aprofundamento das exclusões impostas pela crise do capital, buscamos alternativas para a promoção de identidades diversas, o reconhecimento das diferenças, bem como a construção de práticas educacionais mais justas e solidárias (FLEURI, 2007). Para tratar dessas questões, apresento o livro *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. Trata-se de uma coletânea composta por 13 artigos de educadores-pesquisadores que focam em experiências do chão de sala de aula, sejam elas do ensino básico ou do ensino superior.

Palavras-chave: Educação intercultural; Letramento; Formação de professores.

Abstract: In the context of the deepening of exclusions imposed by the crisis of capital, we seek for alternatives for promoting different identities, recognizing differences, as well as building fairer and more solidary educational practices (FLEURI, 2007). To address these issues, I present the book *Intercultural Education, Resistance Literacy and Teacher Training*. It is a collection composed of 13 articles by educators-researchers who focus on experiences on the classroom floor, whether in primary or higher education.

Keywords: Intercultural education; Literacy; Teacher training.

Reflexões para a superação deste sistema-mundo, que articula estruturas de controle das relações sociais, bem como dos modos de saber, de poder e de ser, apenas podem ser encontradas em esforço capaz de reconhecer as diferenças ao mesmo tempo que se fortalecem nas coletividades (YAMANAKA, 2021). É por isso que educação intercultural, letramento e formação docente se apresentam como alternativas para promoção de

identidades diversas, reconhecimento das diferenças, bem como construção de práticas educacionais mais justas e solidárias no contexto do aprofundamento das exclusões impostas pela crise do capital (FLEURI, 2007).

É sobre esses três eixos que Rodriana Dias Coelho Costa¹, Edinei Carvalho dos Santos² e Kleber Aparecido da Silva³ organizam juntos o título *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*, publicado em 2021, com 432 páginas, pela Editora da ABRALIN. Assinam prefácio e posfácio nada menos que Kanavillil Rajagopalan e Wilmar da Rocha D'Angelis. Trata-se de uma coletânea composta por 13 artigos de educadores-pesquisadores de diferentes regiões do Brasil que focam pesquisas e relatos pedagógicos construídos a partir de experiências do chão de sala de aula, seja ela do ensino básico ou do ensino superior, com foco em grupos minorizados (assentamentos rurais, cárcere, comunidades ciganas e quilombolas).

A primeira parte do livro, cujo foco reside na educação intercultural e na formação docente, é composta de oito capítulos que versam sobre os conflitos entre o ideal da pluralidade e a hegemonia de práticas particulares ocidentalizadas. E é Rosilene Cruz de Araújo, docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), quem faz as honras ao introduzir “*O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas*”. O artigo materializa reflexões elaboradas pela autora enquanto gestora, docente e pesquisadora indígena que buscou compreender e propor direcionamentos para uma Educação Escolar Específica e Intercultural do estado da Bahia amparada nas demandas e nos valores das comunidades indígenas. Em contraste com escolas tradicionais pautadas numa noção de indivíduo, a construção do saber e das práticas sociais para uma educação indígena está apoiada em caráter coletivo que atravessa noção de sujeito coletivo de direitos. Por esse motivo, para a autora, é adequado “um currículo aberto, que seja continuamente desenhado e redesenhado pelo próprio povo, de modo autônomo” (COSTA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 31).

¹ Rodriana Dias Coelho Costa é doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) tendo realizado doutorado-sanduíche na Università Degli Studi G. D'annunzio-Pescara, Itália. Atuou como professora no Curso de Educação Indígena Intercultural, da Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de português como Segunda língua/Língua adicional. Atualmente, é professora de Língua portuguesa e literatura no Instituto Federal de Goiás (IFG).

² Edinei Carvalho dos Santos é doutor em Linguística também pela UnB no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Com experiência docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SED-DF), mais especificamente na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Fundação Universidade de Brasília (FUB/UnB) onde atua no apoio pedagógico aos estudantes, bem como no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

³ Kleber Aparecido da Silva é doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), docente na UnB e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Atualmente, coordena o Grupo de Estudos Críticos e Avançados da Linguagem (GECAL).

Seguindo a linha anterior, no segundo capítulo, intitulado “*Corrida de toras: jogo didático para um ensino intercultural*”, Elisa Augusta Lopes Costa, docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), propõe educação lúdica intercultural por meio de jogos que unem elementos da cultura Krahô e de cultura não indígena. De perspectiva sociointeracionista, Costa compartilha parte da experiência vivida em oficina interventiva realizada numa escola indígena do norte do estado do Tocantins cujo objetivo foi capacitar docentes para uso de recursos alternativos. O caso particular do jogo Corrida de Toras promoveu “o entendimento e o respeito entre culturas diferentes, mesclando experiências socioculturais e linguísticas diferentes sem considerar uma cultura superior à outra” (COSTA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 75), atendendo à recomendação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*.

Em um relato instigante sobre o povo Chiquitano das comunidades de Acorizal e Fazendinha, no Mato Grosso, a docente do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Ema Marta Dunck Cintra dá continuidade à educação intercultural no terceiro capítulo “*Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o ser indígena*”. O artigo perpassa a história de um povo aviltado e silenciado por processos de colonização, que, sob o questionamento de sua identidade indígena e sob risco de ser expulso de suas terras, encontra na construção de projeto-político-pedagógico uma forma de promoção e resgate de sua língua materna e sua cultura.

O quarto capítulo “*Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior*” é um oferecimento de Maria Gorete Neto, docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a reflexão sobre o conceito de interculturalidade que surge com suas experiências no curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas. A partir de perspectiva decolonial, a pesquisadora aponta como documentos orientadores da educação escolar indígena se centram em noção como diálogo, tolerância e convivência harmônica negligenciando relações de poder, assimetrias e desigualdades entre culturas.

Assinado por Nubiã Tupinambá (Núbia Batista da Silva), o capítulo seguinte tem o objetivo de refletir sobre “*O lugar de pertencimento étnico na UnB: um olhar discursivo crítico da diversidade*”. O recorte da dissertação de mestrado visa discutir pertencimento por parte de estudantes indígenas frente ao não reconhecimento da diversidade étnica presente em uma Universidade. Para isso, perpassa tópicos como conhecimentos ancestral e acadêmico, diversidade étnica, adaptação, exclusão e inclusão. Em seu trabalho, a pesquisadora recupera experiências indígenas que se mesclam à sua própria voz para de-

bater interculturalidade, bem como políticas de inclusão no âmbito do ensino superior.

Os organizadores da coletânea, Rodriana Dias Coelho Costa e Kleber Aparecido da Silva, apresentam o sexto capítulo “*Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões*” no qual relatam experiências pedagógicas com estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural Indígena na UFG. O estudo analisa oficina de produção textual na qual o tipo dissertativo-argumentativo sob o gênero carta é trabalhado para o ensino de português do Brasil como língua adicional.

Com escrita envolvente, no sétimo capítulo chamado “*Tem momentos que a gente tem que se comportar como tal: práticas de letramentos com uma acadêmica indígena akwẽ xerente*”, Suety Líbia Alves Borges apresenta parte de sua tese de doutorado realizada na UFG e escrita, como ela mesmo afirma, a mais de duas mãos. Em parte de seu relato, ecoa voz autoral da colaboradora da pesquisa Eneida Brupahi Xerente, indígena da Aldeia Funil do estado do Tocantins que juntamente com a autora constrói a narrativa sobre letramento no nível superior. Borges e Eneida provocam reflexões, questionam definições e ampliam nossa compreensão sobre o conceito de letramento e, conseqüentemente, sobre posturas docentes que frequentemente se erigem em contraposição à oralidade.

Para encerrar o eixo que trata da educação intercultural e da educação para a diversidade, Áurea Cavalcante Santana, docente da Universidade Federal Mato Grosso (UFMT), brinda-nos com o oitavo capítulo “*Educação indígena e os desafios na formação linguística dos professores – relato de experiências*”. Este último trabalho compartilha reflexões que tiveram origem em cursos de formação de professores no Projeto Hayô. Apesar das diferenças nas realidades vivenciadas, de modo geral, a autora observa que educadores indígenas dividem demandas comuns por “conhecimento linguístico/sistêmico, fortalecimento, manutenção, resgate e inserção das línguas étnicas na escola” (COSTA; SANTOS; SILVA, 2021, p. 222).

A segunda parte do volume, dirigida às experiências de letramento voltadas para o contexto de ensino intercultural, bem como às práticas de letramento de resistência em um conjunto de contextos minorizados (assentamentos rurais, cárcere, comunidades ciganas e quilombolas) é aberta por Maria Aparecida de Sousa. A docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) nos presenteia com o nono capítulo intitulado “*Letramentos: a escrita no cárcere*” no qual busca compreender o lugar da escrita produzida por mulheres privadas de liberdade. Nesse contexto, a autora relata que “valores de solidariedade, afetividade, lealdade estão na base da organização de pequenos grupos ou pares que interagem por meio da escrita” (COSTA; SANTOS; SILVA, 2021,

p. 259). Dessa forma, letramentos desempenham papel nos processos de resistência à instituição restritiva e também de reexistência na elaboração de novos projetos de vida.

Continuando nessa temática, o décimo capítulo, “*A escrita de pessoas privadas de liberdade: o letramento como reexistência*”, é resultado da dissertação de mestrado de Amanda Moreira Tavares, sob orientação de Tânia Ferreira Rezende, docente da UFG. No contexto da restrição de liberdade, as autoras consideram o letramento como uma estratégia de resistência ao silenciamento, bem como uma forma de reexistir diante de um sistema penitenciário racista e classista.

O décimo primeiro capítulo, “*Letramentos de resistência em contexto de luta por terra e território na Chapada do Apodi norte-rio-grandense*”, é o trabalho conjunto de Glícia Azevedo Tinoco e Adriana Vieira das Graças. Nele descrevem práticas de letramento que visam resistir à tentativa de desapropriação de terras de famílias na Chapada do Apodi, Rio Grande do Norte. A pesquisa relata o protagonismo de mulheres na defesa de si e na proteção de suas terras que transforma um problema local em uma luta coletiva de dimensão internacional.

O penúltimo capítulo é também mais um esforço conjunto de Maria Marlene Rodrigues da Silva e Rosineide Magalhães de Sousa, ambas da UnB, para tratar de grupo marginalizado e discriminado por sua língua-cultura: os ciganos. “*Letramentos e variação linguística em contexto cigano*”, título do décimo segundo capítulo, é uma pesquisa conduzida em duas comunidades ciganas situadas no Distrito Federal, mais especificamente em Planaltina e em Sobradinho. Nela as autoras buscam mostrar a relação entre usos especializados da língua e possibilidades de resistências.

Para fechar a obra com mais um exemplo de pesquisa sobre letramentos em contextos minorizados, os organizadores Edinei Carvalho dos Santos e Kleber Aparecido da Silva nos apresentam com o título “*Práticas e eventos de letramentos em contextos de luta e resistência: uma experiência etnográfica no quilombo Mesquita-Goiás (GO)*”. O capítulo mostra como atores sociais de uma comunidade de matriz africana se engajam em múltiplas práticas e atribuem distintos significados à leitura e à escrita.

Como bem indica Wilmar da Rocha D’Angelis, este é um livro de autores, que embora se apresente como uma unidade projetada pelos organizadores, cada capítulo representa uma unidade única e singular diante de todo o conjunto da obra. A obra se destaca por exibir a vitalidade de certas abordagens críticas no campo dos Estudos da Linguagem; apresentar inúmeros contextos de pesquisa sobre letramentos e dar sinais sobre a produção científica em universidades de diferentes regiões do Brasil, especialmente

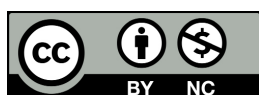
aquelas situadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Representa esforço coletivo de construção do conhecimento, de produção de novas práticas pedagógicas e projeção de futuros possíveis em favor de grupos excluídos, práticas invisibilizadas e saberes apagados que formam parte do grande caldeirão da cultura brasileira.

Referências

COSTA, R. D. C.; SANTOS, E. C.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021.

FLEURI, R. M. *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. PerCursos, v. 2, p. 1–14, 2007.

YAMANAKA, J. H. C. Resenha. RESENDE, Viviane de Melo. (Org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. 202p. ISBN - 978-852170-184-2. *Discurso & Sociedad*, v. 15, p. 528–535, 2021.



Data de submissão: 11/10/2021

Data de aceite: 28/08/2022