

Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal

VOLUME II - Nº 01

Journal of Brazilian Federal District Public Defensorship

Dossiê temático

“Direitos linguísticos das populações minoritárias e vulneráveis no âmbito das políticas públicas inclusivas sob a perspectiva jurídica e educacional”


REVISTA
DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

VOLUME 2 - Nº 1 - 2020

REVISTA DA DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL

Journal of Brazilian Federal District Public Defensorship

Editores responsáveis por esta edição:

Dra. Heloisa Maria Moreira Lima Salles
Dr. Jorge Amaro de Souza Borges
M.e. Rosana Cipriano Jacinto da Silva
M.e. Valdiceia Tavares

Editor-chefe da RDPDF

Alberto Carvalho Amaral

ISSN Eletrônico: 2674-5755
ISSN Impresso: 2674-5739

Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal <i>Journal of Brazilian Federal District Public Defensorship</i>	Brasília	v. 2	n. 1	p. 156	Jan-maio	2020
---	----------	------	------	--------	----------	------

Defensoria Pública do Distrito Federal

Defensora Pública-Geral

Maria José Silva Souza de Nápolis

Subdefensores Públicos-Gerais

Daniel Vargas de Siqueira Campos e João Carneiro Aires

Corregedor-Geral

João Marcelo Mendes Feitoza

Ouidora-Geral

Patrícia Pereira de Almeida

CONSELHO SUPERIOR

Brunna Lucy de Sousa Santos – 2ª Categoria

Filipe Bastos Nogueira – 2ª Categoria

Lídia Leite Aragão Marangon – 2ª Categoria

Denianne de Araújo Duarte – 2ª Categoria

Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal

vol. 2, n. 1 (2020). Brasília: Defensoria Pública do Distrito Federal, 2020.

ISSN Eletrônico: 2674-5755

ISSN Impresso: 2674-5739

Quadrimestral.

Disponível também online: <http://revista.defensoria.df.gov.br>

1. Direito. 2. Assistência Jurídica, periódico. 3. Defensoria Pública, Brasil. Escola de Assistência Jurídica

CDDir 340.0581

Ficha catalográfica elaborada pela Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal

Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal

Journal of Brazilian Federal District Public Defensorship

Coordenação e distribuição

Escola de Assistência Jurídica da Defensoria Pública do Distrito Federal (EASJUR)
Endereço: Setor Comercial Norte, Quadra 01, Lote G, Ed. Rossi Esplanada Bussiness, térreo
70.711-070 - Brasília/DF
Tel.: (61) 3318-0287
Visite nosso site: <http://revista.defensoria.df.gov.br/>
E-mail: escoladpdf@gmail.com
Diretor: Evenin Eustáquio de Ávila

Conselho Editorial

Antônio Carlos Fontes Cintra, Defensor Público do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil.
Bianca Cobucci, Defensora Pública do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil.
Fernando Henrique Lopes Honorato, Defensor Público do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil.
Reinaldo Rossano Alves, Defensor Público do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil.

Conselho Consultivo

Alexandre Bernardino Costa, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil.
Bruno Amaral Machado, Centro Universitário de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
Carlos Sávio Gomes Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.
Daniel Pires Novais Dias, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo-SP, Brasil.
David Sanchez Rubio, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.
Gabriel Ignacio Anitua Marsan, Universidad Buenos Aires, Argentina.
Jose Geraldo de Sousa Junior, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
Lourdes Maria Bandeira, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
Nair Heloisa Bicalho de Sousa, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
Talita Tatiana Dias Rampin, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.

Editor-chefe

Alberto Carvalho Amaral, Defensoria Pública do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil.

Equipe Técnica

Layout da Capa e Diagramação

EASJUR e RDPDF

Acesso aberto e gratuito – Matérias assinadas são de exclusiva responsabilidade dos autores –
Citação parcial permitida com referência à fonte.

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

CORPO DE PARECERISTAS

PhD. Adriane Melo de Castro Menezes (UFRR – RR, Brasil)

Ph.D. Aline Camilla Romão Mesquita (UnB – DF, Brasil)

Ph.D. Ana Miriam Wuensch (UnB - DF, Brasil)

Ph.D. Andreia Cabral Colares Pereira (PUCRS - RS, Brasil)

Ph.D. Ângela Maria Carrato Diniz (UFMG - MG, Brasil)

Ph.D. Carlos Henrique Rodrigues (UFSC – SC, Brasil)

Ph.D. Cleunice Aparecida Valentim Bastos Pitombo (USP – SP, Brasil)

Ph.D. Cynthia Pereira de Araújo (PUCMG - MG, Brasil)

Ph.D. Daniel Vieira Martins (UERJ – RJ, Brasil)

Ph.D. Edison Tetsuzo Namba (USP - SP, Brasil)

Ph.D. Gilda Maria Giraldes Seabra (PUCSP - SP, Brasil)

Ph.D. Guilherme Lourenço (UFMG – MG, Brasil)

Ph.D. Jeferson Ferreira Barbosa (Universitat Regensburg, Alemanha)

Ph.D. Juliana Cesario Alvim Gomes (UFMG – MG, Brasil)

Ph.D. Juliana Soledade Barbosa Coelho (UFBA – BA, Brasil)

Ph.D. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI – PI, Brasil)

Ph.D. Linair Moura Barros Martins (UnB – DF, Brasil)

Ph.D. Lourival Novais Neto (UFRR – RR, Brasil)

Ph.D. Mauro Fonseca Andrade (UFRGS – RS, Brasil)

Ph.D. Maria Eugênia Ferraz do Amaral Broda (USP - SP, Brasil)

Ph.D. Marina Maria Magalhães (UnB – DF, Brasil)

Ph.D. Marisa Dias Lima (UFU – MG, Brasil)

Ph.D. Patricia Tuxi dos Santos (UnB – DF, Brasil)

Ph.D. Pedro Ivo Gricoli Iokoi (USP – SP, Brasil)

Ph.D. Regina Maria de Souza (UNICAMP – SP, Brasil)

Ph.D. Tânia Ferreira Rezende (UFG – GO, Brasil)

Ph.D. José Aurélio de Araújo (UERJ - RJ, Brasil)

M. Sc. Olinda Vicente Moreira (Universidade de Coimbra - Coimbra, Portugal)

Sumário

Editorial..... 9

Editorial

(Alberto Carvalho Amaral)

Apresentação 11

Presentation

(Heloisa Maria Moreira Lima Salles)

(Rosana Cipriano Jacinto da Silva)

(Valdiceia Tavares dos Santos)

(Jorge Amaro de Sousa Borges)

1) Por onde eu começo? Intérpretes de libras-português na esfera jurídica 17

Where do I start? Interpreters of brazilian sign language-portuguese in the legal sphere

(Silvana Aguiar dos Santos)

(Aline Vanessa Poltronieri-Gessner)

2) Direitos linguísticos e políticas públicas no acesso da mulher indígena à justiça 41

Linguistic rights and public policies in indigenous women's access to justice

(Julia Izabelle da Silva)

3) Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos 75

Strategies for teaching reading and writing in the context of linguistic policies for the deaf

(Mariana Gonçalves Ferreira de Castro)

(Celeste Azulay Kelman)

4) Variação linguística na escola: questões para a educação em comunidades rurais 97

Linguistic variation in school: issues for education in rural communities

(Francimária Lacerda Nogueira Bergamo)

(Eloisa Nascimento Pilati)

5) Dispositivo de segurança na legislação linguística dos surdos e seus reflexos na educação 119

Safety device in the linguistic legislation of the deaf and its reflection in education

(Nelson Dias)

(Karine Albuquerque Negreiros)

6) O atendimento aos assistidos da Defensoria Pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos 135

The assistant care sessions at the Public Defender's office as an inspiration to linguistic discussions in law: into the problem of concepts

(Milena Márcia de Almeida Alves)

(Torquato da Silva Castro Júnior)

Sobre os autores 151

About the authors

Regras para o envio de textos 153

Author guidelines 155

Editorial

Apresento, com distinta alegria, o primeiro número do segundo volume da Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal (RDPDF), que reuniu textos para o dossiê temático versando sobre *Direitos linguísticos das populações minoritárias e vulneráveis no âmbito das políticas públicas inclusivas sob a perspectiva jurídica e educacional*.

Como iniciativa acadêmica que prima pela qualidade e relevância, a RDPDF tem buscado, desde o seu primeiro número, qualidade nos textos publicados, selecionados criteriosamente a partir de temáticas voltadas a problematizar o sistema de justiça, a teoria e prática do Direito. Neste segundo número, não poderia ser diferente.

O esforço, que foi concretizado graças ao empenho da equipe de editores convidados para este número, *Dra. Heloisa Maria Moreira Lima Salles, Dr. Jorge Amaro de Souza Borges, M.e. Rosana Cipriano Jacinto da Silva e M.e. Valdiceia Tavares*, a quem agradeço enormemente pela aceitação da empreitada e pelo valoroso auxílio, certamente marcará uma edição histórica, com uma temática sensível e que deve ser veiculada, cada vez mais, no âmbito das publicações jurídicas, especialmente daquelas que, como esta, possui inexorável compromisso com temas voltados para grupos sociais vulnerabilizados.

Discutir os direitos linguísticos de grupos socialmente vulnerabilizados acaba por descortinar realidades e estruturas não-usualmente valorizadas na prática judicial e que, apesar disso, sofrem violações e diminuições de uma suposta normalidade exclusiva, a qual não consegue compreender e traduzir anseios e necessidades. É dever daqueles que lutam por um sistema judicial mais justo e razoável, que ele seja inclusivo e que possa ser mecanismo relevante para mudanças sociais emancipadoras, possibilitando abrir os olhos para realidades outras e vislumbrar opções jurídicas e sociais para a diminuição das desigualdades.

Todos os artigos publicados neste número, assim como os demais artigos publicados nos números anteriores, foram selecionados após análise e aprovação por, pelo menos, dois pareceristas, com especialidade na temática dos textos, em *double blind peer review*, prestigiando a qualidade, novas abordagens e contribuições dos estudos para teorias e práticas.

Convido, assim, para a leitura deste número da RDPDF, bem como fico à disposição, com a equipe da Defensoria Pública do Distrito Federal que auxilia neste trabalho, para a

Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal

continuidade das discussões que possam surgir da leitura e análise dos artigos que compõe o presente número.

Alberto Carvalho Amaral
Editor-chefe da Revista da Defensoria
Pública do Distrito Federal

Apresentação

Heloisa Maria Moreira Lima Salles¹

Rosana Cipriano Jacinto da Silva²

Valdiceia Tavares dos Santos³

Jorge Amaro de Sousa Borges⁴

Em vista do objetivo primordial de promover o debate em torno de temas que desafiam a sociedade e de contribuir para o entendimento de questões de interesse da população, a Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal (RDPDF), em parceria com o Centro de Apoio ao Surdo (CAS), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF/GDF), e com o Laboratório de Estudos Formais da Gramática da Universidade de Brasília (LEFOG/UnB), tem a imensa satisfação de trazer a público as contribuições ao volume temático intitulado *Direitos linguísticos de populações minoritárias e vulneráveis no âmbito das políticas públicas inclusivas sob a perspectiva jurídica e educacional*.

Com esse recorte temático, os artigos que integram o volume propiciam o aprofundamento sobre importantes questões da atualidade, além de permitir o intercâmbio de ideias, por meio de um olhar crítico e abrangente. Em particular, considera-se que os direitos linguísticos instauram uma vertente de reflexão que desafia a atuação governamental e a capacidade de intervenção da sociedade civil organizada, tendo por referência o conhecimento agregado na investigação científica e no repertório de saberes tradicionais que o diálogo com a sociedade propicia.

De fato, a centralidade da língua na constituição do perfil cognitivo, social, afetivo e cultural dos indivíduos estabelece uma ampla gama de interfaces para o tratamento desse fenômeno único e multifacetado, com implicações para a formulação de políticas públicas e para a promoção de uma atitude transformadora diante das demandas da população. Nesse sentido, têm prioridade as populações social e economicamente vulneráveis, as populações tradicionais,

¹ Professora Associada da Universidade de Brasília. E-mail: hsalles@unb.br.

² Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e no âmbito da SEMESP/MEC. E-mail: rosanacjs@gmail.com

³ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. E-mail: tavares.valdiceia40@gmail.com.

⁴ Professor da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades. E-mail: jorgeamaroborges@gmail.com.

os povos indígenas, as pessoas surdas falantes da Língua de Sinais Brasileira, além dos grupos formados por refugiados e imigrantes. Para esses grupos, os inúmeros conflitos que emergem no contato linguístico se traduzem no preconceito linguístico, fomentando os profundos distanciamentos em que se constitui historicamente a estrutura social de nosso país. Essa questão ocupa lugar central, no âmbito da Linguística, como se depreende da reflexão de pesquisadores desse fenômeno.

O preconceito linguístico atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. (...) O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar. (Scherre, 2009)

Entendida como fenômeno mental e biológico, a língua representa uma capacidade humana inata, referida como a Faculdade de Linguagem, pela qual o ser humano desenvolve o conhecimento do sistema linguístico de sua comunidade (Chomsky [1967]/1981). Como sistema simbólico, a língua constitui a subjetividade do falante, propiciando a negociação dos sentidos e definindo o lugar de fala dos interlocutores na interação social (Benveniste, 1976). Dessa forma, a língua é constitutiva da experiência social do falante, o qual, nos termos de Ponso (2017, p. 203), encarna culturalmente uma relação com esse sistema simbólico, que inclui “o conjunto de suas variações, os julgamentos que se atribuem a elas, sua memória, seus limites e possibilidades.”

No contexto dessas relações simbólicas, emerge a intolerância para com os usos linguísticos dos sujeitos sociais e étnicos marginalizados e/ou socialmente desfavorecidos, como contraponto ao processo que institui a variedade de prestígio. Sabe-se também que, nas sociedades complexas contemporâneas, a identificação de uma norma padrão é um processo de intervenção que se sustenta em processos circulares, na medida em que depende de reconhecimento oficial no âmbito do ordenamento jurídico, por um lado, e de instrumentos que o sustentem, como ortografias, gramáticas, dicionários, por outro, ambos dependentes do acesso aos meios materiais e intelectuais (cf. Houaiss 1989; Ponso, 2017). Romper essa circularidade é tarefa primordial, o que implica o empoderamento das comunidades linguísticas, pelo reconhecimento dos direitos linguísticos e sociais de seus membros.

No território brasileiro, a situação de dominação legitimou-se historicamente pela ideologia do monolinguismo, que toma a língua como um atributo da identidade nacional. No início da colonização, essa prática incidiu de forma avassaladora sobre a população autóctone, detentora de cerca de 1.100 línguas, hoje reduzidas drasticamente a cerca de 270 línguas (cf. Rodrigues, 1986, 1993; BRASIL, 2010). É o que observa Braggio (2002, p. 134):

A política de Portugal com relação às línguas e culturas indígenas era clara: os indígenas deviam ser incorporados à sociedade envolvente a despeito de suas línguas e culturas. O que se vê é um avanço da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas. (...) A língua era vista como parte da identidade de um povo – um Estado: uma língua. (...) Os indígenas habitantes das costas do Brasil foram assim atingidos frontalmente, pois tiveram cassado o direito linguístico fundamental de falar as próprias línguas.

Tal situação ganha novos contornos com a chegada ao Brasil dos africanos trazidos como escravos, uma situação abjeta que perdurou por três séculos (e ainda perdura), com implicações linguísticas semelhantes, no que se refere à imposição do português, e a consequente ressignificação dos valores culturais desses povos na língua do dominador. Conforme observa Mattos e Silva (2004, p. 60), “[s]erá difícil recuperar os processos languageiros centrados no contato das línguas africanas com o português, porque diluído e entremeado no todo da história social do Brasil.” Nesse contato monumental, está assentada a matriz do português brasileiro, vernacular e tradicional, marcada pela diversidade e pelas consequências históricas do aludido processo colonial, em que se edificam nossos bens culturais e, também, a deplorável injustiça social que caracteriza nossa sociedade.

Nesse sentido, é inevitável reconhecer que esse conflito original se mantém presente na ordem social vigente, uma vez que prevalece a fragilidade das ações do Estado na implementação de políticas linguísticas voltadas para a proteção e valorização desse patrimônio, que são as línguas presentes no território nacional – as cerca de 270 línguas indígenas, as cerca de 70 línguas de imigrantes, a Língua de Sinais Brasileira, a língua de sinais Ka’apor – , a despeito dos avanços da legislação e dos esforços da sociedade civil organizada. Cabe então à esfera institucional, enfrentar essa complexa questão da coexistência dessas línguas com o português – língua majoritária e oficial –, o que pressupõe ações objetivas de planejamento linguístico, tendo em vista o letramento e a promoção da cidadania. Como salienta Calvet ([1947] 2007), tais ações se organizam em função do reconhecimento dos direitos linguísticos dessas populações, estando sua execução sob a salvaguarda do Estado – *não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico* (p. 75).

Para tanto, faz-se necessário qualificar o estatuto das línguas presentes no território nacional, e das variedades dialetais do português, considerando-se as situações de uso e a defesa do patrimônio e dos bens culturais que veiculam, e seu corolário, a garantia dos direitos linguísticos e sociais daqueles que as falam. Neste ponto, retomamos as considerações iniciais, que apontam para a importância da interlocução entre os entes responsáveis pela formulação de políticas públicas inclusivas e os que garantem sua execução, sendo o campo educacional e jurídico o enfoque preferencial das contribuições a este dossiê.

Atendendo à delimitação proposta na chamada ao dossiê temático, o volume acolheu contribuições com enfoques diversificados na investigação da questão linguística no contexto social, como sucintamente detalharemos.

O artigo intitulado “Por onde eu começo? Intérpretes de Libras-Português na esfera jurídica”, de Silvana Aguiar dos Santos e Aline Vanessa Poltronieri-Guesser, discorre sobre a questão correlata das demandas dos profissionais intérpretes de Libras-Português, no âmbito do poder judiciário (e por consequência em outras esferas de atuação desses profissionais).

Júlia Isabelle da Silva, no artigo intitulado “Direitos linguísticos e políticas públicas no acesso da mulher indígena à justiça”, aborda as dificuldades enfrentadas pelas mulheres indígenas em acessar o sistema de justiça (e outros contextos institucionais) em suas línguas nativas, com o apoio de intérpretes.

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro e Celeste Azulay Kelman, em “Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos”, aborda questões metodológicas que envolvem o letramento e a educação bilíngue de surdos, em que se ratifica o entendimento de que a Língua de Sinais Brasileira é a primeira língua do surdo, e o português (escrito), a segunda língua.

Francimária Lacerda Nogueira Bérnago e Eloisa Nascimento Pilati, no artigo “Variação linguística na escola: questões para a educação em comunidades rurais”, discute o preconceito linguístico enfrentado pelas comunidades tradicionais de origem africana no contexto educacional, considerando questões metodológicas na abordagem da norma padrão, tendo como referência o conhecimento linguístico desses falantes.

Nélson Dias e Karine Albuquerque Negreiros, em “Dispositivo de segurança na legislação linguística dos surdos e seu reflexo na educação”, propõem uma análise qualitativa da Lei de Libras e do decreto que a regulamenta, pela identificação de dispositivos de segurança e

assujeitamento, que evidenciam o poder exercido pela cultura oral, e o consequente distanciamento em relação ao que é almejado pela comunidade surda.

Finalmente, o artigo de Milena Márcia de Almeida Alves e Torquato da Silva Castro Júnior, intitulado “O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos”, trata da atuação do jurista na interpretação do significado dos conceitos e sua relação com a realidade e a própria noção de verdade, tendo como motivação os atendimentos no âmbito da Defensoria Pública.

O cenário delineado pelos artigos deste dossiê temático permite antecipar contribuições relevantes para o entendimento das complexas questões abordadas, com a desejável consequência de promover o debate fundamentado e qualificar eventuais intervenções, por meio de ações efetivas, no âmbito institucional, em favor dos direitos linguísticos e da cidadania.

Agradecendo à Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal, na pessoa de seu Editor-Chefe, Alberto Carvalho Amaral, pelo convite para organizar este Dossiê Temático, e manifestando nossa imensa gratidão às autoras e aos autores que integram o volume, desejamos à comunidade:

- Boa leitura!

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. 5ª edição. São Paulo, Pontes, ([1974]/2005)

BRAGGIO, Sílvia L. B. Políticas linguísticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Signótica*, 14; 129-146, 2002.

BRASIL, IBGE. *Censo Demográfico*. 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de I. Oliveira Duarte et al. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, ([1947] 2007).

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on government and binding*. Foris, Dordrecht, 1981.

HOUAISS, Antônio. *O português brasileiro*. Rio de Janeiro, Unibrade/ Unesco, 1985.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta*, 9, p. 83-103, 1993.

PONSO, Leticia Cao. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. *Gragoatá*, 22 (42), p. 184-207, 2017.

SCHERRE, Maria Marta P. O preconceito linguístico deveria ser crime. *Revista Galileu*. São Paulo, Globo, p. 94-95, 2009.

POR ONDE EU COMEÇO? INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NA ESFERA JURÍDICA

Where do I start? Interpreters of brazilian sign language-portuguese in the legal sphere

Silvana Aguiar dos Santos*

Aline Vanessa Poltronieri-Gessner**

Resumo: No início da carreira profissional, intérpretes de Libras-Português que desejam atuar na esfera jurídica deparam-se com uma série de dúvidas e desafios no que diz respeito às decisões que competem a esse profissional. Além disso, raros são os materiais (documentos, notas técnicas, guia de orientações, artigos e outros) que oferecem subsídios eficazes para atuação dos intérpretes de línguas de sinais no meio jurídico brasileiro. Por esse motivo, discutem-se, neste trabalho, algumas contribuições de autores internacionais, como Roberson, Russell e Shaw (2011), Mathers (2007), Russell (2002); e de autores nacionais, como Santos (2016), Santos e Sutton-Spence (2018) e Rodrigues e Santos (2018). A partir de várias experiências na interpretação de Libras-Português realizadas em audiências judiciais e/ou contextos que envolviam o âmbito policial entre o período de 2004 e 2018, reuniram-se, neste texto, alguns obstáculos recorrentes que emergiram dos registros sistematizados em cadernos de anotações das profissionais. Na análise preliminar, constataram-se os seguintes tópicos: as comunidades surdas no Judiciário, diferentes contextos de atuação e terminologia e seus impactos. Esses resultados podem constituir-se como ponto de partida para a profissionalização de intérpretes de Libras-Português, além de poderem incentivar futuras pesquisas sobre os temas pouco explorados nesse campo.

Palavras-chave: intérpretes; Libras-Português; esfera jurídica.

Abstract: At the beginning of their professional career, Brazilian Sign Language-Portuguese interpreters who wish to work in the legal sphere are faced with a series of doubts and challenges regarding the decisions that concern this professional. In addition, instruments (documents, technical notes, guidelines, papers and others) that offer effective subsidies for sign language interpreters in the Brazilian legal environment are rare. For this reason, some contributions from international authors are discussed in this paper, such as: Roberson, Russell and Shaw (2011), Mathers (2007), Russell (2002), and national authors such as Santos (2016), Santos and Sutton-Spence (2018) and Rodrigues and Santos (2018). From various experiences in the interpretation of Brazilian Sign Language-Portuguese held in judicial hearings and/or contexts involving the police scope in the period from 2004 to 2018, some recurrent obstacles that emerged from the systematized records in notebooks of professionals were gathered in this text. In the

Recebido em: 09.01.2020

Aprovado em: 06.08.2020

* Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Departamento de Língua de Sinais Brasileira (LSB/UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET/UFC). Florianópolis, Santa Catarina. E-mail: s.santos@ufsc.br.

** Bacharel em Letras Libras - Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Tradutora-Intérprete de Libras-Português da UFSC, campus Blumenau. Blumenau, Santa Catarina. E-mail: aline.poltronieri@hotmail.com.

preliminary analysis, the following topics were identified: deaf communities in the Judiciary, different contexts of action and terminology and their impacts. These results can be used as a starting point for the professionalization of interpreters of Brazilian Sign Language-Portuguese, as well as for encouraging future research on issues that are not well explored in this field.

Keywords: interpreters; Brazilian Sign Language-Portuguese; legal sphere.

Introdução

“Por onde eu começo?”. Essa é uma pergunta bastante frequente nos discursos de intérpretes de Libras-Português novatos, que atuam na esfera jurídica. Um dos motivos que poderia explicar esse questionamento se refere aos desafios enfrentados por esses profissionais que atuam no âmbito jurídico, especialmente devido às dificuldades com as terminologias especializadas, com a falta de familiaridade com o meio legal, com as angústias geradas pela falta de documentos norteadores das melhores práticas a serem adotadas.

Ademais, é comum afirmar que a interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica, em nosso país, é uma demanda contemporânea, pós Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), o que justificaria a incipiência da profissionalização de intérpretes de Libras-Português. Se, por um lado, o tema, as pesquisas e as ações de implementação profissional estão em estágio inicial no Brasil; por outro lado, a falta de sistematização das práticas enfrentadas pelos intérpretes, as poucas iniciativas de capacitação ofertadas pelo Poder Judiciário e/ou pelas universidades para esses profissionais agravaram o discurso da falta de formação nesse campo, na sociedade brasileira.

Por esse motivo, registrar as experiências profissionais considerando todos os públicos envolvidos no processo de interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica é de suma importância, a fim de ampliar o diálogo, perceber as demandas e construir ações de implementação, tomando-se como referência as Políticas Linguísticas, as Políticas de Tradução e os Direitos Humanos. Pensar exclusivamente na atuação profissional somente como um produto das demandas oriundas do mercado de trabalho sem refletir sobre as decisões e/ou implicações geradas nesse processo é um equívoco que traz sérias consequências.

Esse modo de observar diferentes perspectivas implicadas na atuação dos intérpretes no âmbito jurídico não é uma sugestão a ser implementada especificamente no contexto brasileiro. Pesquisadores de diferentes países e universidades, tais como Roberson, Russell e Shaw (2011),

Mathers (2007), Russell (2002), e pesquisadores nacionais como Santos (2016), Reckelberg (2018), Santos e Sutton-Spence (2018) e Poltronieri-Gessner e Santos (2020, no prelo) propuseram, em seus trabalhos, a relevância de considerar as demandas de tradutores e de intérpretes, das comunidades surdas e do Poder Judiciário. Assim sendo, este texto tem como público-alvo os intérpretes de Libras-Português novatos que atuam no meio jurídico. Esta reflexão busca reunir as principais dúvidas de cunho profissional comuns aos iniciantes nesse campo.

A partir de um conjunto de experiências na interpretação de Libras-Português realizadas em audiências judiciais e/ou contextos que envolviam o âmbito policial entre o período de 2004 e 2018, selecionamos, em uma análise preliminar, o total de vinte blocos de anotações. Os principais elementos constatados nessas anotações foram: as comunidades surdas no Judiciário, os diferentes contextos de atuação e a terminologia e seus impactos. Esses resultados podem fomentar pesquisas e planejamentos institucionais para qualificar a atuação profissional dessa categoria no meio jurídico.

O texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, as principais discussões, autores e objetivos são contextualizados na introdução do capítulo; um conjunto de ações implementadas no país e alguns exemplos do contexto internacional são tecidos na segunda parte do texto; elementos metodológicos que orientaram a sistematização dos dados são explicitados na terceira parte do texto. Por fim, os elementos sistematizados nos cadernos e nos blocos de anotações das autoras são trazidos à tona na penúltima parte do capítulo, seguidos pelas considerações finais.

1. Por onde eu começo? Conhecendo algumas ações

É frequente o discurso sobre a relevância do público-alvo na interpretação de Libras-Português em diversos contextos, pois esse público possui demandas e exige decisões a serem tomadas pelos intérpretes a partir das características dessas comunidades. Em alguns casos, tais decisões não dependem apenas desses profissionais, mas de instâncias superiores. Dessa forma, a demanda de que todas as partes envolvidas em uma situação de interpretação de Libras-Português tenham clareza dos papéis, das atribuições de cada um é fundamental para estabelecer uma comunicação satisfatória. Mais do que corriqueira a afirmação da importância do público-alvo, a real atenção a ser dada aos diferentes públicos da interpretação de Libras-Português deve

ser alvo de capacitação profissional, de sistematização de dados e de práticas profissionais e desdobramentos de pesquisas a fim de qualificar o processo.

Compreender a diversidade das comunidades surdas (professores surdos universitários, adultos surdos com alto grau de escolarização, negros e/ou indígenas surdos, ativistas sociais surdos, jovens infratores surdos, mulheres surdas vítimas de violência doméstica, crianças surdas vítimas de abuso sexual etc.) que acessam o Judiciário é um princípio básico. Diferentes experiências sociais, políticas, econômicas, linguísticas e culturais vivenciadas por essas comunidades impactam na interpretação de Libras-Português.

Cada um desses grupos carrega consigo peculiaridades históricas e linguísticas que moldam o seu jeito de expressar a língua, sejam eles falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), línguas indígenas ou línguas emergentes compartilhadas no seio familiar. Tal fato requer atenção dos intérpretes de línguas de sinais, especialmente aqueles que atuam no âmbito jurídico. Assim, todos esses públicos mencionados anteriormente podem necessitar dos serviços de interpretação de Libras-Português ou de outro par linguístico dentro do contexto jurídico.

Quando se discute a presença de intérpretes no meio legal, logo nos vem à mente um tribunal, juízes/as, advogados/as, réus ou rés, testemunhas, promotores/as, defensores/as e assim sucessivamente, em suma: a palavra julgamento. Contudo, a presença de intérpretes de línguas de sinais não se restringe a esse espaço, haja vista diversas demandas possíveis para atuação desses profissionais. Mathers (2007) afirma que:

A interpretação jurídica, por vezes disforme, engloba mais do que o trabalho em um tribunal, em um escritório de advocacia ou em uma delegacia de polícia. [...] a interpretação judicial é simplesmente um subconjunto do termo mais abrangente conhecido como interpretação jurídica. A interpretação judicial difere da interpretação jurídica em seu espectro mais amplo, pela configuração na qual a interpretação judicial acontece e pelo singular conjunto de regras processuais, as quais o intérprete judicial deve conhecer e seguir. (MATHERS, 2007, p. 3-4, tradução SANTOS; SUTTON-SPENCE, 2018, p. 269).¹

Para conhecer e seguir as regras processuais tal como afirma Mathers (2007), a necessidade de capacitação é fundamental para o êxito dos serviços de interpretação, sejam eles realizados por intérpretes surdos ou por ouvintes. No contexto brasileiro, medidas emergentes e

¹ No original: “Legal interpreting, amorphous at times, encompasses more than working in the courtroom, the law office, or the police station. [...] Court interpreting is simply one subset of the larger arena known as legal interpreting. Court interpreting is different from the wider spectrum of legal interpreting because of the setting in which court interpreting transpires and the unique set of procedural rules the court interpreter must know and follow” (MATHERS, 2007, p. 3-4).

importantes têm sido tomadas na capacitação de intérpretes de espanhol, línguas indígenas e Libras. Recentemente, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) divulgou a notícia de que o Tribunal de Justiça do Estado de Roraima tem realizado capacitação para intérpretes de espanhol e línguas indígenas nos casos que envolvem depoimento especial. “Com o objetivo de conduzir a escuta especializada de forma ampla e atender diferentes públicos, o Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR) passou a capacitar intérpretes em espanhol e língua materna indígena para conduzir esses depoimentos quando as crianças não falam português” (CIEGLINSKI, 2018, n.p.).

Vale ainda mencionar que a Coordenadoria da Infância e Juventude do TJRR aponta na reportagem para a capacitação de servidores, e quiçá desejamos, também, intérpretes de Libras-Português para o atendimento de crianças e de adolescentes surdos. Essa iniciativa do TJRR respalda-se na Lei Nº 13.431, de 4 de abril de 2017, a qual estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (BRASIL, 2017).

Outra iniciativa importante a ser mencionada foram os módulos I e II de capacitação jurídica para intérpretes de Libras-Português oferecidos pelo Programa Cidadania Bilíngue pertencente à Defensoria Pública do Distrito Federal, na cidade de Brasília, respectivamente em julho e outubro de 2018. Tal curso foi uma ação inédita no país e um importante passo para as comunidades surdas e intérpretes de Libras-Português que acessam a Defensoria Pública do Distrito Federal.

Tal projeto desempenha uma potência multiplicativa fundamental para as demais defensorias públicas vigentes no país, visto que a inclusão das comunidades surdas e a qualificação dos serviços de interpretação de Libras-Português no âmbito jurídico ainda são incipientes no Brasil. De modo geral, o conhecimento jurídico, as terminologias específicas dessa área, os protocolos adotados em diferentes instâncias do Judiciário sempre foram reivindicações dos intérpretes de Libras-Português que atuam nos contextos jurídicos.

No módulo I da capacitação, os conteúdos trabalhados foram: apresentação da Defensoria Pública do Distrito Federal (função social, núcleos de assistência, programas e ações desenvolvidas pela instituição); o atendimento inicial da Defensoria Pública e a efetividade de assuntos básicos na Justiça Brasileira; a proteção da mulher e a Lei Maria da Penha; Lei de Inclusão, Estatuto da Criança e do Adolescente – realidades e desafios, atendimento extrajudicial da Defensoria Pública do Distrito Federal e benefícios de prestação continuada e rede sócio-assistencial; a moradia e a realidade do Distrito Federal; aspectos gerais do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Estatuto do Idoso, especificidades das comunidades surdas, outros temas.

Referente ao módulo II da capacitação jurídica, os principais conteúdos foram: demandas da comunidade surda e as medidas adotadas pela Defensoria Pública; demandas de interpretação de Libras-Português e competências requeridas para intérpretes de Libras-Português na esfera jurídica; resolução extrajudicial de conflitos: teoria e prática das audiências de conciliação e mediação; noções básicas sobre processo judicial: teoria, prática e simulação das audiências de instrução e julgamento cível e criminal.

Esses dois exemplos de capacitação destinados a intérpretes de Libras-Português (no caso da Defensoria Pública do Distrito Federal) e a intérpretes de espanhol e línguas indígenas (no caso do TJRR) promovem uma discussão relevante no que concerne a um atendimento humanizado e inclusivo, tomando como elementos novas demandas, a saber: imigração/refúgio, depoimento especial e escuta especializada, comunidades surdas, comunidades indígenas, entre outros públicos específicos que acessam o Poder Judiciário.

Além disso, a promoção da capacitação para intérpretes de Libras-Português e intérpretes de línguas indígenas coloca em evidência não somente as línguas estrangeiras, mas também as línguas brasileiras, estas últimas pouco visualizadas dentro das audiências judiciais. Esses dois cursos promovidos pelo poder público podem constituir um movimento a favor da profissionalização de intérpretes que prestam serviços ao Judiciário brasileiro, haja vista as demandas cada vez mais latentes nessa esfera por profissionais qualificados.

Inclusive, esses projetos mencionados anteriormente podem inspirar outros estados brasileiros a replicarem tais iniciativas a fim de que, em um futuro próximo, haja um alinhamento e diretrizes profissionais a serem seguidas pelos intérpretes de línguas de sinais e de línguas orais na prestação de serviços junto ao Poder Judiciário. Certamente, a construção dessas diretrizes não deve ocorrer de forma unilateral, isto é, considerando apenas uma perspectiva e/ou demanda. Há, sim, a necessidade de incluir as diferentes concepções trazidas pelos usuários dos serviços de interpretação, especialmente as comunidades surdas no caso da Libras, as entidades representativas dos intérpretes e a visão do poder público. Nesse sentido, um projeto inovador desenvolvido no âmbito internacional foi construído por alguns países europeus, intitulado JUSTISIGNS.

Este projeto representa uma iniciativa inovadora focada na identificação de competências para a interpretação de língua de sinais em contextos legais e no fornecimento de treinamento para intérpretes de língua de sinais formados e em formação neste domínio. No JUSTISIGNS, contextos legais referem-se a um contexto genérico relativo à sala do tribunal, a interações com advogados e

também a interação de pessoas Surdas com os serviços policiais nacionais. (JUSTISIGNS, 2016, n.p., tradução nossa).²

Como se pode observar, a ideia principal é de sempre envolver no mínimo três partes (pessoas surdas, intérpretes e operadores do direito) que vivenciam e são afetadas pelo processo de interpretação de línguas de sinais no âmbito jurídico. Um dos motivos que colabora para a formação e/ou treinamento de todos esses grupos envolvidos ocorre justamente pela importância de que todos compreendam papéis e decisões a serem tomadas em tribunais, delegacias e assim sucessivamente. Em suma, é essencial que todos ou pelo menos a maioria dos envolvidos estejam alinhados em seus discursos e conheçam realmente o público-alvo que acessa os diferentes espaços do Judiciário.

Um exemplo muito comum que a falta de alinhamento pode causar é quando os intérpretes visualizam a necessidade de fazer a interpretação consecutiva e nem sempre são compreendidos por advogados, juízes ou até mesmo pela pessoa surda. De acordo com Russell (2002), a interpretação consecutiva³ oferece uma série de vantagens, mas nem sempre advogados ou demais autoridades jurídicas compreendem o papel e a função dessa modalidade de interpretação, especialmente pelo fato de ela demorar mais tempo.

No Brasil, a falta de alinhamento profissional não se restringe ao uso da interpretação consecutiva e/ou simultânea⁴, mas também inclui a ausência de compreensão do Judiciário sobre a necessidade de equipes de intérpretes. Muitas vezes apenas um intérprete é designado para julgamentos que são bastante demorados, que envolvem mais do que uma testemunha surda ou que, ainda, contam com a presença de mais de uma das partes serem surdas. Desse modo,

² No original: “This project represents a ground-breaking initiative focusing on identifying competencies for sign language interpreting in legal settings and providing training for both qualified and qualifying signed language interpreters in this domain. In JUSTISIGNS, legal settings is referred to in a generic context referring to the courtroom, interactions with solicitors, barristers and lawyers and also interactions of Deaf people with the national police services” (JUSTISIGNS, 2016, n.p.). **Nota de tradução:** Segundo o projeto, a palavra “Deaf” (Surdo), com letra maiúscula, refere-se a pessoas que se consideram parte de um grupo minoritário linguístico e cultural e se identificam entre si com base no uso das línguas de sinais de seu país. As palavras *solicitors*, *barristers* e *lawyers* designam diferentes funções e contextos de atuação dos advogados (*solicitors* são advogados que atuam normalmente em primeira instância e/ou casos mais simples, *barristers* são advogados que atuam em segunda instância e/ou casos mais complexos, como: corte de apelação e outros). Considerando que, no Brasil, não há essa distinção, optamos em traduzir todos os termos *solicitors*, *barristers* e *lawyers* como “advogados”. A distinção dos termos é bastante comum em países do sistema *Common Law*.

³ Segundo Pagura (2003, p. 211) “a modalidade consecutiva é aquela em que o intérprete escuta um longo trecho de discurso, toma notas e, após a conclusão de um trecho significativo ou do discurso inteiro, assume a palavra e repete todo o discurso na língua-alvo, normalmente a sua língua materna”.

⁴ “A interpretação simultânea não ocorre, de fato, simultaneamente à fala original, pois o intérprete tem necessidade de um espaço de tempo para processar a informação recebida e reorganizar sua forma de expressão. Esse breve espaço de tempo recebe o nome tradicional de “décalage”, termo francês usado em todo o mundo. Uma outra forma de se realizar a interpretação simultânea é a chamada “interpretação cochichada” ou “chuchotage” – outro termo em francês usado por intérpretes de todo o mundo –, em que o intérprete se senta próximo a um ou dois ouvintes e interpreta simultaneamente a mensagem apresentada em outro idioma”. (PAGURA, 2003, p. 211-212).

somente um profissional prestar os serviços de interpretação de Libras-Português, nesse meio e nessas condições, parece pouco eficaz. A formação de equipes de intérpretes ouvintes e surdos é um elemento bastante disseminado nas pesquisas internacionais, especialmente nas de Mathers (2007) e Roberson, Russell e Shaw (2011), as quais merecem atenção nas políticas de tradução em nosso país.

Esses pontos que destacamos no presente texto e tantos outros que merecem reflexão podem promover a criação de um documento norteador sobre as práticas recomendadas aos intérpretes de línguas de sinais que atuam na esfera jurídica em nosso país. Em alguns países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, esses documentos circulam com muita facilidade, originalmente produzidos por pesquisadores e entidades representativas de intérpretes de línguas de sinais, sejam associações ou, ainda, centros de formação e/ou treinamento de intérpretes. A lista de alguns desses documentos pode ser observada no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 - Documentos norteadores de intérpretes de línguas de sinais na esfera jurídica em alguns países

País	Entidade representativa	Títulos dos documentos	Ano
Canadá	<i>Association of Visual Language Interpreters of Canada</i> (AVLIC)	<i>Interpreting legal discourse e Working in legal settings</i>	2004/2011
Estados Unidos	<i>National Consortium of Interpreter Education Centres</i> (NCIEC)	<i>Best practices: American Sign Language and English interpretation within Court and Legal settings</i>	2009
Inglaterra	<i>Association of Sign Language Interpreters</i> (ASLI)	<i>Best practices for BSL-English interpreters working in legal settings</i>	2015

Fonte: POLTRONIERI-GESSNER; SANTOS (2020, no prelo)

Em comum, nesses documentos, há um conjunto de práticas recomendadas como sendo as mais indicadas para os intérpretes de línguas de sinais que atuam na área jurídica. Destacamos temas como: os papéis dos intérpretes, a preparação de interpretação, a formação de equipes, a ética dos profissionais, os protocolos a serem seguidos, a interação entre intérpretes (advogados, testemunhas surdas, juízes e demais autoridades jurídicas), o treinamento e a certificação para atuação profissional, entre outros aspectos. Alguns desses tópicos tratados nos documentos

norteadores foram alvos de pesquisas acadêmicas realizadas previamente por importantes pesquisadores da área de interpretação de línguas de sinais no contexto jurídico.

Nesse viés, Santos e Sutton-Spence (2018) e Santos (2018) resgatam algumas das principais pesquisas que se destacam nesse campo, as quais, na visão das autoras, fomentaram a criação de documentos no campo profissional que pudessem orientar os intérpretes que atuam nesse meio. Santos e Sutton-Spence (2018) apresentam as principais contribuições de autores tais como Brennan e Brown (2004), Russell (2002), Mathers (2007) e Stewart, Witter-Merithew e Cobb (2009). Esses autores abordam a temática da profissionalização dos intérpretes de línguas de sinais em âmbitos jurídicos na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos, respectivamente. Ainda nessa linha, Santos (2020, no prelo) realiza uma análise descritiva de alguns livros sobre interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica. Os livros mapeados pela autora apresentam diferentes realidades internacionais, destacando-se: Brennan e Brown (2004), Russell (2002), Mathers (2007) e Russell e Hale (2008). Santos (2020, no prelo) constata algumas observações:

Em comum, nos livros apresentados anteriormente, todos os participantes do contexto jurídico (autoridades jurídicas, comunidades surdas e intérpretes) interconectam-se; afinal, os objetivos maiores são: qualidade na prestação de serviços e melhor acesso das pessoas surdas aos diferentes âmbitos do Judiciário. Para isso, as responsabilidades para operacionalizar tais demandas precisam estar articuladas entre diferentes instituições. Dito de outro modo, não basta que investimentos governamentais sejam realizados somente na formação de intérpretes de línguas de sinais, se o Judiciário ou as comunidades surdas não compreenderem com clareza quais são as atribuições dos profissionais intérpretes dentro desses contextos. (SANTOS, 2018, no prelo).

Santos (2020, no prelo) mapeou alguns livros pertencentes ao contexto internacional, pois, em nosso país, ainda não temos documentos norteadores e/ou livros voltados à interpretação de línguas de sinais no contexto jurídico até o presente momento (novembro/2018). No Brasil, tanto os documentos norteadores, livros, pesquisas, quanto cursos de treinamento e/ou ações mais abrangentes relacionados à profissionalização de intérpretes que atuam no âmbito jurídico ainda estão em emergência.

Essa afirmação pode ser observada levando-se em consideração alguns dos temas que marcam as publicações do contexto brasileiro: panoramas que abordam as principais dificuldades enfrentadas pelos intérpretes no meio jurídico brasileiro (SANTOS, 2016); profissionalização de intérpretes de línguas de sinais no contexto legal (SANTOS; SUTTON-SPENCE, 2018); terminologias, glossários (sinais-termo) de processo judicial eletrônico (VALE, 2018);

investigações dos serviços de interpretação de Libras-Português no Judiciário ofertados na cidade de Florianópolis (RECKELBERG, 2018); dados emergentes de relatos de experiência (POLTRONIERI-GESSNER; SANTOS, 2020, no prelo); e, por fim, mapeamentos e/ou análises descritivas/documentais de livros clássicos da área de interpretação (SANTOS, 2020, no prelo).

Em suma, considerando essa contextualização a despeito do percurso profissional e de algumas ações realizadas, especialmente no Brasil, ainda observamos a carência de materiais, de documentos norteadores ou até mesmo de pesquisas robustas que coloquem em evidência a perspectiva do profissional da interpretação que atua na esfera jurídica e os demais participantes envolvidos. Assim sendo, este texto busca contribuir com alguns tópicos eleitos a partir da prática profissional das autoras no âmbito jurídico, os quais acredita-se serem pontos nevrálgicos para intérpretes de Libras-Português que atuam no referido meio.

2. Por onde eu começo? Tomando decisões metodológicas

Este texto busca desenvolver uma reflexão de forma retrospectiva sobre elementos que atravessam as práticas profissionais de intérpretes de línguas de sinais que atuam na esfera jurídica. Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que, no desenho de um roteiro narrativo, o contexto, as características, as ações, o problema e a resolução são partes de uma sequência fundamental na chave do problema-solução. Na visão dos autores, a categoria contexto contempla elementos como lugar, tempo e características.

Pelos motivos expostos até o presente momento, a abordagem qualitativa orientou este trabalho, buscando na pesquisa descritiva elementos que pudessem sistematizar e auxiliar na melhoria das práticas profissionais de intérpretes de Libras-Português que atuam no meio jurídico. Santos e Sutton-Spence (2018) relatam que: “Na maioria dos casos, a atuação de intérpretes de línguas de sinais na esfera jurídica não é gravada ou filmada nem disponibilizada com facilidade, o que dificulta a pesquisa de investigadores interessados no tema” (SANTOS; SUTTON-SPENCE, 2018, p. 275).

Considerando as experiências na interpretação de Libras-Português realizadas em audiências judiciais e/ou contextos que envolviam o âmbito policial no período de 2004 a 2018, reunimos, neste texto, alguns tópicos principais que se destacaram nas análises. Nesse trajeto profissional vivenciado pelas autoras, fez parte da coleta de dados o caderno de anotações como

instrumento de registro dessas práticas. De forma preliminar, foram analisados vinte blocos de anotações, os quais resultaram nos tópicos a seguir:

- as comunidades surdas no Judiciário;
- diferentes contextos de atuação;
- terminologia e seus impactos.

Basicamente, o Quadro 2 mostra a estrutura das fichas de anotações desses blocos utilizada pelas autoras. Os nomes das partes e/ou números dos processos ou, ainda, os endereços dos locais da audiência foram retirados a fim de que fossem preservadas as identidades de todos os envolvidos.

Quadro 2 - Registro de atuação como intérprete de Libras-Português na esfera jurídica

Banco de dados pessoal das autoras - Anotações de interpretação	
Nome do intérprete	Intérprete A / Intérprete B
Tema	Audiência nº 4 Sobre pensão alimentícia
Envolvidos (Partes)	Casal surdo (partes principais) e familiar (como terceiro)
Outros	Advogados e juiz
Dia	10/10/2005
Modo de interpretação	Simultânea
Local / Endereço:	Fórum xxxxxx
Modo de convocação	Via ligação para setor da instituição de trabalho (20 dias de antecedência)
Número do Processo	nº 0000000-00.0000.0.00.0000
Recursos (preparação de interpretação)	<ul style="list-style-type: none"> ● Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA ● Perguntas frequentes sobre pensão alimentícia ● Informações do processo ● Consulta de sinais (Libras) comuns à área de pensão alimentícia ● Construção de fluxograma sobre Direito da família e principais demandas (que podem acarretar dúvidas a intérprete) ● Consulta a estudante de Direito
Anotações das principais dificuldades	Categorias a serem anotadas <ul style="list-style-type: none"> ● Linguísticas: ● Tradutórias: ● Infraestrutura: ● Da área: ● Dos participantes e da relação com o intérprete:
Soluções tomadas	XXXXXXXXXXXXXXXX

Outras anotações gerais: xxxxxxxxxxxxxxx	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em pesquisas com essas características, é comum, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 510), que os dados sejam “[...] obtidos de autobiografias, biografias, entrevistas, documentos, artefatos e materiais pessoais e testemunhos (que às vezes estão em cartas, diários, artigos de imprensa, gravações radiofônicas e televisivas, etc.)”. Vale mencionar que nem sempre os intérpretes estiveram ou estão atentos sobre a potência do registro seja ele manual ou não, tais como: ferramentas tecnológicas, a saber, organização de um banco de dados, memórias de tradução ou *softwares* aplicáveis à preparação da interpretação ou ainda cadernos de anotações. Todos esses materiais colaboram na qualificação das práticas profissionais. Como se pode visualizar no registro apresentado no Quadro 2, as informações são bastante rudimentares. Contudo, esses materiais fornecem pistas valiosas para classificar, sistematizar e analisar dados que podem contribuir não só na formação do profissional, mas também como elementos de pesquisa. Um exemplo disso é a afirmação de que as áreas de direito da família e direito do trabalho são as mais requisitadas na experiência coletiva das autoras, dados sistematizados a partir das informações do acervo pessoal.

Referente ao contexto registrado neste texto e que suscita as anotações realizadas, não serão identificados, sob hipótese alguma, os nomes dos participantes, tampouco as instituições envolvidas. Neste texto, não desenvolvemos a pretensão de resgatar cronologicamente fatos e/ou situações que fomentam a criação de uma linha do tempo da atuação de intérpretes de línguas de sinais no ambiente jurídico nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (estados de origem das autoras), tampouco generalizar tais experiências como unânimes e comuns a todos os/as intérpretes de Libras-Português. Procuramos, sim, promover uma discussão desses tópicos elencados anteriormente na formação dos futuros e/ou profissionais novatos que adentram o âmbito jurídico. Além disso, ressaltamos a importância dos diários e dos cadernos de anotações como material de apoio técnico e reflexão de práticas que podem ser lapidadas e tratadas com foco na formação dos profissionais intérpretes.

3. Por onde eu começo? Discussão dos dados

É bastante frequente o discurso de que os intérpretes devem registrar e sistematizar suas práticas profissionais. No entanto, qual o próximo passo? O que fazer com dados que apontam para tantas direções? Ao analisarmos os dados, optamos em seguir a linha de raciocínio de Sampieri, Collado e Lucio (2013), especialmente na categoria contexto. Na visão dos autores, compreender o contexto e o público que está imbricado nessa relação é parte essencial do processo. Ao examinarmos as anotações das audiências, foi possível constatar uma série de demandas a serem implementadas na relação comunidades surdas, intérpretes e Judiciário. Alguns dos problemas enfrentados pelos intérpretes de Libras-Português seriam tranquilamente minimizados e/ou resolvidos caso tivéssemos orientações e/ou treinamento adequado para todos os públicos que necessitam dos serviços de interpretação de línguas de sinais. A seguir, discutiremos os dados de forma breve.

3.1 As comunidades surdas no Judiciário

“Como diz meu nome em linguagem de sinais?”, “Os surdos sabem ler português ou ler lábios?”, “Eu acho tão bonito linguagem de sinais”. Do total de vinte blocos analisados, doze deles apresentaram frases como essas e/ou semelhantes a essas. Desse modo, 60% das autoridades jurídicas reproduziram essas falas ao longo de 14 anos, considerando o período investigado na pesquisa. Muitos intérpretes já ouviram perguntas como essas no Judiciário. Embora, tais indagações não sejam exclusivas da área jurídica, elas denunciam uma série de aspectos a serem implementados no âmbito legal quando o tema é inclusão e diferenças linguísticas. Infelizmente, o Judiciário brasileiro ainda visualiza as comunidades surdas a partir de uma perspectiva audiológica, isto é, de deficiência. Rodrigues e Santos (2018) explicam os caminhos e as trajetórias da interpretação de línguas de sinais ao Judiciário:

Outro aspecto interessante refere-se aos caminhos por meio dos quais a tradução e a interpretação de línguas orais e a de línguas de sinais chegaram até o Judiciário brasileiro, os quais são significativamente diferentes. No caso das línguas orais, consideradas idiomas estrangeiros, o Decreto nº. 13.609/1943 reconhece e estabelece o ofício do tradutor público e intérprete comercial, já que o português é a língua oficial do país. Em relação às línguas de sinais, em um primeiro momento, as discussões e os encaminhamentos que justificavam a interpretação de/para as línguas de sinais pautavam-se pela visão da surdez como deficiência e, por sua vez, pela garantia de acessibilidade às pessoas surdas. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 16).

A necessidade de uma mudança de perspectiva na língua sendo observada como um direito linguístico e não apenas como um recurso de acessibilidade é crucial para a melhoria de condições de atuação de intérpretes de línguas de sinais. Essa linha de trabalho tem sido amplamente desenvolvida pela Federação Mundial de Surdos (WFD, na sigla em inglês – *World Federation of the Deaf*) e diversos pesquisadores internacionais e nacionais. No Brasil, mencionamos as pesquisas de Rodrigues e Beer (2016), que discutem sobre os direitos humanos linguísticos, e Beer (2016), que coloca em discussão a chave: direitos linguísticos como direitos fundamentais, políticas linguísticas e ordenamento jurídico. Rodrigues e Santos (2018) explicam que:

Assim, modificando a noção de que a língua de sinais seria apenas um mecanismo de acessibilidade das comunidades surdas, Beer (2016) demonstra que a concepção da língua como direito, já observada no ordenamento jurídico brasileiro, é central às políticas linguísticas. Essas reflexões postas no campo das Ciências Jurídicas trazem diferentes implicações, inclusive para a atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 16).

Essas reflexões são indispensáveis para sustentar ações de cunho prático, tais como a criação de documentos norteadores no Brasil pelas entidades representativas das pessoas surdas, tradutores e intérpretes de línguas de sinais e representações do Judiciário. Na construção desses documentos, é substancial que a discussão das diferentes comunidades surdas e seus perfis esteja contemplada. Há características linguísticas e culturais peculiares que devem ser consideradas quando tratamos de crianças surdas, jovens surdos, surdos escolarizados, ou não, e assim sucessivamente, tal como explicitado na primeira parte deste texto.

A participação dos líderes surdos e suas entidades representativas junto ao Judiciário minimizaria, portanto, muitas das dificuldades que os intérpretes de Libras-Português enfrentam na prestação de seus serviços para essas instâncias. Apostamos na ideia de que esse conjunto de ações a serem implementadas no Judiciário minimizaria o número de autoridades jurídicas reproduzindo indagações equivocadas pautadas na falta de conhecimento a respeito das comunidades surdas, tais como aquelas apresentadas no primeiro parágrafo desta seção.

3.2 Diferentes contextos de atuação

“Medo de interpretar no tribunal”. “O pior de todos contextos de interpretação, a área jurídica”. “Delegacias, nem pensar”. Essas frases, constatadas nas análises por mais de 50% das anotações dos blocos, retratam o mito de que a interpretação de Libras-Português acontece somente em tribunais. Possivelmente, os tribunais são espaços que mais requisitam intérpretes, porém as demandas e os serviços de interpretação de línguas de sinais não se concentram exclusivamente nessa instituição.

O Poder Judiciário é constituído de várias instituições, e cada uma delas possui suas peculiaridades, o que implica em consequências para atuação de intérpretes de Libras-Português. Um exemplo dessa singularidade na interpretação de línguas de sinais ocorre em delegacias e tribunais. Nas delegacias, especialmente na tomada de depoimentos, segundo Santos e Sutton-Spence (2018), o modo narrativo é o que mais predomina na exposição de um depoente. Deprendemos que o imediatismo da situação e a falta de conhecimento do intérprete a despeito do assunto são temas que atravessam e podem dificultar a interpretação de língua de sinais. Já nos tribunais é comum (ainda que não seja padrão no país) que os intérpretes sejam convocados com certa antecedência, o que pode possibilitar um tempo maior de preparação na interpretação da língua de sinais a ser realizada na audiência.

A maioria dos intérpretes de Libras-Português nem sempre possuem familiaridade sobre a organização do sistema jurídico e/ou policial. Essa é uma das barreiras apontadas no total de 15 registros dos cadernos e blocos de anotações, as quais foram enfrentadas pelos profissionais intérpretes de Libras-Português. Tal dificuldade pode ser minimizada em cursos de formação profissional que explicitem a estrutura organizacional, destacando informações básicas, entre elas: principais demandas de atendimentos, peculiaridades das instituições, públicos atendidos, protocolos, dinâmicas de trabalho, horário de expediente, servidores e suas atribuições (servidores/funcionários) e assim sucessivamente.

Considerando-se, por exemplo, as dinâmicas operadas nas delegacias, especialmente com relação aos horários de atendimento (plantão 24 horas), raramente há a presença de intérpretes de Libras-Português disponíveis. Por conseguinte, não há tempo para emitir uma convocação e aguardar a chegada de um profissional. Assim sendo, aprimorar os meios de solicitação de intérpretes de línguas de sinais nas delegacias brasileiras é fundamental para a qualidade dos serviços prestados. Sugerimos, por exemplo, a criação de um cadastro de intérpretes qualificados para atendimento nesses locais.

São comuns casos em que a pessoa surda vai até a delegacia acompanhada de algum familiar, amigo ou ainda de uma pessoa bilíngue em Libras-Português. O familiar pode estar

envolvido emocionalmente no caso, o que não reuniria condições de imparcialidade suficientes para a interpretação do indivíduo surdo. O cidadão bilíngue por melhores que sejam suas intenções, não é intérprete. Albir (2005) e demais membros do *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació* (PACTE) explicitam claramente os argumentos dessa distinção, isto é, entre bilíngues e tradutores (acrescentamos aqui, intérpretes).

É imprescindível que os intérpretes estejam atentos às singularidades envolvidas nesses diferentes contextos, pois em determinados espaços podem ocorrer mudanças no uso do modo de interpretação (simultânea, consecutiva ou intermitente), face às demandas presentes, em tribunais ou delegacias. Acompanhemos a seguinte situação: no registro de um Boletim de Ocorrência, por exemplo, a interpretação consecutiva seria a mais indicada, justamente para assegurar a acurácia da informação dada pelo depoente, visto que tal depoimento poderá ser o mote principal de todo um processo a tramitar em outras instâncias.

Pequenas nuances ou ainda mínimos detalhes e/ou dúvidas não devem passar despercebidos pelo profissional intérprete, pois isso podem acarretar prejuízos de compreensão para todos os envolvidos. O idioleto dos participantes, pausas equivocadas, escolhas lexicais, entonação e ritmo, expressão corporal e facial são alguns dos elementos que podem interferir no processo de interpretação de Libras-Português, caso o intérprete não esteja atento a essas questões. Desse modo, a interpretação consecutiva é um modo de interpretação que colabora de forma mais eficaz para que todos esses elementos mencionados tenham seu lugar assegurado. Contudo, nem sempre delegados e/ou escrivães compreendem escolhas como essas, que deveriam ser tomadas pelos intérpretes de Libras-Português.

Nesse sentido, ao menos uma equipe de intérpretes (reivindicação registrada em 70% dos registros analisados) deveria ser indicada para atuar, seja em delegacias ou tribunais, seja em outros espaços dentro da área jurídica. Se as equipes de intérpretes pudessem valer-se de aparato tecnológico para a atuação profissional, desde que usados da forma correta, auxiliaria bastante a execução das tarefas. Vale mencionar ainda a importância de averiguar os recursos tecnológicos permitidos ou não nas instituições, pois esses materiais variam de acordo com o sistema jurídico e policial de cada país. Santos e Sutton-Spence (2018) ilustram essa questão e mostram dados do Brasil e da Inglaterra.

Enquanto no Brasil não é habitual gravar depoimentos (em vídeo ou áudio) nas delegacias, na Inglaterra é permitido gravar o áudio. Desta forma, a gravação dos depoimentos em vídeo e áudio se constitui em uma ferramenta de consulta e apoio, caso o intérprete necessite rever uma escolha realizada. Pode ser útil

também nos casos em que ocorre contestação da interpretação realizada: a gravação poderia ser usada para fins de avaliação ou consulta para intérpretes e autoridades jurídicas ou policiais. (SANTOS; SUTTON-SPENCE, 2018, p. 277-278).

Esses recursos tecnológicos (com áudios e vídeos) poderiam compor a criação de um núcleo de documentação de línguas de sinais nas delegacias, a fim de facilitar o acesso e a tramitação aos processos digitalizados (versões em Libras e Português), bem como traçar um perfil das comunidades surdas que acessam tais espaços e das reivindicações mais recorrentes em casos de futuras pesquisas.

O acesso aos depoimentos e a preparação de interpretação nas delegacias é incipiente. Em parte, essa dificuldade de acessar esses documentos explica-se pela dinâmica de organização das delegacias, pela rapidez com que se operam os trabalhos. Em fóruns, tribunais e outros espaços, a possibilidade de organizar os serviços de interpretação, acessar depoimentos e/ou partes do processo parece ser mais exitosa. A dinâmica organizacional desses espaços requer agendamento de interpretação em situações como: julgamentos, audiências, conciliações, entrevistas reservadas, que são alguns dos procedimentos executados mediante agendamento. Tal organização prévia possibilita a convocação/intimação/nomeação do profissional de interpretação de Libras-Português com antecedência.

O tempo de preparação e estudo do caso a ser interpretado ainda se encontra de forma precária na relação Judiciário e profissional de interpretação de Libras-Português, especialmente em casos delicados como aqueles processos que tramitam em “segredo de justiça”. Em certas ocasiões, a justificativa dada pelas autoridades jurídicas é a de que ao intérprete, por não fazer parte do quadro de servidores do Judiciário, não lhe compete acessar tais documentos. Esse é um exemplo que ilustra a necessidade de um diálogo mais próximo entre o Judiciário e os serviços de interpretação; afinal, é importante esclarecer os papéis, as atribuições dos intérpretes, as questões éticas e os modos de construir uma preparação de interpretação com melhor eficácia.

Finalmente, destacamos nesta reflexão um ponto (mesclagem de contextos) constatado nas análises, que totalizam 50% dos registros examinados no caderno de anotações. A atuação dos intérpretes de Libras-Português não está restrita ao contexto jurídico propriamente dito, pois tal esfera realiza interfaces com outros campos. Rodrigues e Santos (2018) haviam mencionado essa interface entre o campo das Ciências Jurídicas e o da Educação.

Vale mencionar que os tradutores e intérpretes de língua de sinais que atuam em atividades formativas ou em cursos oferecidos pelo campo das Ciências Jurídicas encontram-se na interseção de distintos âmbitos, ou seja, vivenciam a articulação da educação com o direito. Considerando que essas atividades e cursos caracterizam-se como espaços educacionais que têm como foco os saberes específicos das Ciências Jurídicas, é possível afirmar que o trabalho desses profissionais se efetiva, também, em “contextos de educação jurídica”. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 17).

Contudo, além dos exemplos entre Ciências Jurídicas e Educação, é possível mencionar situações de interpretação de línguas de sinais em que o contexto jurídico se mescla ou se alia a outras esferas, tais como: saúde, condição psicológica, políticas públicas e assim sucessivamente. Casos da Previdência Social, Benefício de Prestação Continuada (BPC) pertencentes ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) ou, ainda, vítimas surdas que precisam realizar algum exame no Instituto Médico Legal (IML) a pedido de determinada delegacia, são exemplos de articulação entre diferentes contextos de interpretação que dialogam de algum modo com o âmbito jurídico. Desse modo, a preparação de interpretação, nesses casos, precisa prever formas que possam minimizar as dificuldades considerando a realidade dos dois contextos. Nesses casos, a terminologia na maioria das vezes é apontada como um dos principais desafios.

3.3 Terminologia e seus impactos

“O vocabulário foi extremamente difícil”, “O juridiquês é um problema”, “O problema é a terminologia”. Essas são algumas das frases constatadas nas análises, as quais representam 90% das demandas registradas nos cadernos e nos blocos de anotações aliadas a diversas outras afirmações do mesmo tema, isto é, a terminologia. No Brasil, intérpretes de línguas de sinais que atuam no contexto jurídico reivindicam como principal dificuldade a terminologia. É evidente que tal dificuldade não é exclusiva dos intérpretes, pois grande parte dos cidadãos brasileiros percebe o âmbito judiciário com uma linguagem própria, rebuscada e de difícil compreensão, mais conhecida popularmente como “juridiquês”. No entanto, na atuação dos intérpretes, essa dificuldade impacta de forma crucial.

O uso dessa linguagem restringe a comunicação entre uma pequena parcela do Judiciário, especialmente entre os operadores do direito e os usuários do sistema judiciário. Na visão de alguns autores, “[...] a linguagem técnica e específica deve ser empregada de modo que não impeça alcançar o objetivo de se fazer entender pelos que recorrem à justiça” (CAMPANHOLI, 2014, p. 67).

Essa linguagem especializada compartilhada por essa pequena parcela da população tem efeitos na atuação de intérpretes de Libras-Português, pois a grande maioria desses profissionais não têm formação específica nesse campo. Vale (2015) discorreu sobre esse tema ao problematizar “*O juridiquês e o processo de tradução-interpretação para a língua de sinais*” em um dos principais eventos da área da tradução, a saber: no VI Congresso Internacional de Tradução e Interpretação, promovido pela Associação Brasileira de Tradutores, na cidade de São Paulo, no ano de 2015. A autora discute a necessidade de o intérprete atentar para as diferentes competências exigidas para a atuação profissional e destaca o papel da terminologia e da criação de sinais-termo nesse âmbito.

Em concordância com Vale (2015, 2018) sobre o papel da terminologia, acrescentamos ainda recursos tais como: dicionários especializados, glossários monolíngues e bilíngues que podem auxiliar os intérpretes nos espaços jurídicos, pois são materiais concretos voltados a áreas específicas que podem minimizar barreiras com relação a vocabulários e a termos desconhecidos pelos profissionais. Tanto glossários quanto dicionários têm um papel fundamental na prática dos intérpretes, especialmente para preparação de interpretação. Nos registros analisados neste texto, foi unânime a menção dos profissionais na utilização desses recursos, apontando inclusive para a carência de materiais no mercado de trabalho⁵.

Os intérpretes de Libras-Português estão expostos a diferentes espaços do Judiciário em que a terminologia ora se encontra em situações comunicativas orais (audiências, por exemplo), ora em documentos que estão em formatos escritos, tais como: atas, laudos, *habeas corpus*, sentenças, entre outros. A terminologia está presente na diversidade de gêneros textuais que circulam nesses espaços, os quais também constituem subsídios para a preparação dos serviços de interpretação de Libras.

Por fim, nos registros analisados, destacamos, também, a reivindicação por mais pesquisas no campo da lexicografia, lexicologia e terminologia jurídica, além do desenvolvimento de materiais instrucionais por áreas de especialidade do Direito focados na

⁵Atualmente, há registros da produção de dois glossários e de um dicionário de Libras no âmbito jurídico. Santos (2016) explica que uma das primeiras iniciativas surgiu no estado do Paraná, “[...] de autoria do desembargador Ricardo Tadeu Marques da Fonseca juntamente com alunos surdos do curso de Direito e especialistas da área de língua de sinais de diferentes instituições” (SANTOS, 2016, p. 126). Tal projeto, intitulado *Glossário Jurídico em Libras*, reuniu um grupo de trabalho no Tribunal Regional do Trabalho para dar início às atividades em meados do ano de 2015 e permanece até os dias de hoje. Outra iniciativa é do dicionário de Libras oriundo da parceria do Tribunal de Justiça de Santa Catarina e a Fundação Catarinense de Educação Especial, os quais disponibilizaram, no ano de 2017, alguns dos termos mais recorrentes no Judiciário. Por fim, há a dissertação de mestrado de Luciana Marques Vale - *A importância da terminologia para atuação do tradutor intérprete de língua de sinais brasileira: proposta de glossário de sinais-termo do processo judicial eletrônico* -, desenvolvida e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução na Universidade de Brasília no ano de 2018. A autora discute a importância da terminologia para atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais e propõe a criação de glossário de sinais-termo do processo judicial eletrônico.

formação de intérpretes de línguas de sinais. É fundamental criar recursos, tais como: memórias de tradução, gerenciadores de glossários e dicionários, entre outros, que possam aprimorar os modos de preparação para intérpretes de línguas de sinais.

4. Conclusão

Os intérpretes de Libras-Português novatos nem sempre gozam de materiais norteadores ou de textos acadêmicos que levem em consideração a prática profissional. Esse foi o principal objetivo deste artigo, trazer um texto reflexivo que tomasse como base uma experiência empírica ao longo de 14 anos e que trouxesse elementos voltados a esse público. Por esse motivo, o panorama apresentado neste trabalho retrata alguns pontos enfrentados pelos intérpretes de Libras-Português que atuam ou atuarão no âmbito jurídico em nosso país. Partimos do pressuposto de que registrar e sistematizar as práticas é fundamental para o processo de amadurecimento e de profissionalização da categoria.

Em um primeiro momento, foram apresentadas as discussões iniciais, os referenciais com os quais o texto debateria, os objetivos principais e o modo de organização que pautou o capítulo. Destacamos, nessa parte, a importância de os profissionais intérpretes serem agentes de suas práticas, não apenas exercitando o papel de interpretar, mas também de refletir sobre tais atuações e sobre como elas podem implicar no desempenho profissional.

Em um segundo momento, o texto apresentou algumas ações importantes realizadas no Brasil em termos de profissionalização para intérpretes de línguas de sinais e ressaltou a importância dos documentos norteadores para os profissionais, algo ainda inexistente em nosso país. Por isso, dialoga de forma breve com alguns documentos internacionais oriundos de países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, os quais já apresentam diretrizes e/ou práticas recomendadas para atuação de intérpretes de línguas de sinais que atuam na esfera jurídica.

Em um terceiro momento, apresentamos as decisões metodológicas tomadas no texto, que segue um viés qualitativo e descritivo. A partir de várias experiências na interpretação de Libras-Português realizadas em audiências judiciais e/ou contextos que envolviam o âmbito policial no período de 2004 a 2018, selecionamos, em uma análise preliminar, alguns obstáculos recorrentes na prática de interpretação de línguas de sinais. A fonte da coleta de dados desses registros foram os cadernos de anotações, documento constituinte do acervo pessoal das autoras.

Desses materiais analisados, constatamos a recorrência de três aspectos a serem problematizados, a saber: as comunidades surdas no Judiciário, diferentes contextos de atuação e terminologia e seus impactos.

Por fim, sugerimos que futuras pesquisas investiguem a perspectiva multidimensional dos profissionais envolvidos na interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica. Ainda não temos um panorama do cenário brasileiro que leve em consideração o que juízes, advogados, peritos, surdos e intérpretes pensam, refletem e/ou reivindicam sobre a prestação dos serviços de interpretação de línguas de sinais ao Judiciário. Vale ressaltar que, tanto nos documentos norteadores apresentados ao longo do texto quanto nas pesquisas trazidas por Russell (2002), Brennan e Brown (2004) e Mathers (2007), esse elemento de considerar as diferentes perspectivas é um ponto unânime.

Referências

ALBIR, A. H. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-58.

BEER, H. *Direitos linguísticos como direitos fundamentais: as políticas linguísticas para as comunidades surdas no ordenamento jurídico brasileiro*. 2018. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, n. 246, p. 28-30.

BRASIL. Lei Nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Seção 1, n. 66, p. 1-3.

BRENNAN, M.; BROWN, R. K. *Equality before the law: Deaf people's access to justice*. Deaf Studies Research Unit. Coleford: Douglas McLean, 2004.

CAMPANHOLI, J. B. E. O excesso de juridiquês na terminologia e na construção do discurso forense. In: Congresso de Ciências Jurídicas: jurisdição, Estado e cidadania, 4.; ENCONTRO CIENTÍFICO DO CURSO DE DIREITO, 7., 2014, Naviraí. *Anais...* Naviraí: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014. p. 61-68.

CIEGLINSKI, T. Em Roraima, acontece depoimento especial de crianças em língua indígena ou espanhol. *Agência CNJ Notícias*, Distrito Federal, 26 out. 2018. Disponível em:

<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87902-em-roraima-acontece-depoimento-especial-de-criancas-em-lingua-indigena-ou-espanhol?acm=373565_11449>. Acesso em: 27 out. 2018.

JUSTISIGNS Consortium. VET in Interpreting and Justice. Ensuring equality & access for the deaf community in interpreted police settings. *IGI Education*, Dublin, 2016. Disponível em: <http://www.justisigns.com/JUSTISIGNS_Project/Course.html>. Acesso em: 28 dez. 2017.

MATHERS, C. M. *Sign language interpreters in court: Understanding best practices*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse, 2007.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, São Paulo, v. 19, n. spe, p. 209-236, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502003000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 jul.2020.

POLTRONIERI-GESSNER, A.V; SANTOS, S.A. Interpretação do Português para Libras em sessão do Tribunal do Júri: um relato de experiência. In: PAGANO, A.; LOURENÇO, G. *Interpretação de línguas de sinais em contextos comunitários: Saúde, Educação & Justiça*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2020. (no prelo).

RECKELBERG, S. *Intérpretes de Libras-Português no Contexto Jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação oferecidos na Grande Florianópolis*. 2018. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras-Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ROBERSON, L.; RUSSELL, D.; SHAW, R. American Sign Language/English interpreting in Legal settings: current practices in North America. *Journal of Interpretation*, v. 21, n. 1, article 6, p. 63-79, 2011.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-29, 2018. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 15 out. 2018.

RUSSELL, D. L. *Interpreting in legal contexts: Consecutive and simultaneous interpretation*. Burtonsville, MD: Linstock Press, 2002.

RUSSELL, D. L.; HALE, S. *Interpreting in Legal settings*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill, 2013.

SANTOS, S. Questões emergentes sobre a interpretação de libras-português na esfera jurídica. *Revista Belas Infêis*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 117-129, 2016.

SANTOS, S. Uma análise descritiva de livros sobre interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica. In: PAGANO, A.; LOURENÇO, G. *Interpretação de línguas de sinais em contextos comunitários: Saúde, Educação & Justiça*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2020. (no prelo).

SANTOS, S.; SUTTON-SPENCE, R. L. A profissionalização de intérpretes de línguas de sinais na esfera jurídica. *Translatio*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 264-289, 2018.

STEWART, K.; WITTER-MERITHEW, A.; COBB, M. *Best practices American Sign Language and English interpretation within legal settings*. The National Consortium of Interpreter Education Centers, U.S. Department of Education, Rehabilitation Services, 2009. p. 1-50.

VALE, L. M. O juridiquês e o processo de tradução-interpretação para a língua de sinais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA ABRATES, 6., 2015. São Paulo. *Comunicação oral...* São Paulo: ATPIESP, 2015.

VALE, L. M. *A importância da terminologia para atuação do tradutor intérprete de língua de sinais brasileira: proposta de glossário de sinais-termo do processo judicial eletrônico*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DIREITOS LINGUÍSTICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ACESSO DA MULHER INDÍGENA À JUSTIÇA

Linguistic rights and public policies in indigenous women's access to justice

Julia Izabelle da Silva*

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre os direitos linguísticos das mulheres indígenas em acessar o sistema de justiça em suas línguas nativas. Sugerimos a criação de políticas linguísticas públicas e defendemos que estas levem em conta suas especificidades linguísticas e culturais. A partir de um olhar sobre o quadro atual de violência contra a mulher indígena no Brasil, indicamos como barreiras linguísticas podem impedir que elas denunciem as violências sofridas às instâncias judiciais. Nesse sentido, consideramos as principais normas internacionais, regionais e domésticas referentes aos povos indígenas, em geral, e às mulheres indígenas, em particular, focando no direito do indígena a usar e a se defender em sua língua nativa em procedimentos judiciais. Além disso, analisamos iniciativas locais que têm sido implementadas no estado do Mato Grosso do Sul, Brasil, tais como a tradução da Lei Maria da Penha para línguas indígenas. Também consideramos as recentes políticas de profissionalização de intérpretes e tradutores indígenas que têm sido implementadas no México e no Peru como exemplos de boas práticas. Ao final, propomos um conjunto de medidas em políticas linguísticas públicas e sugerimos a construção de um diálogo intercultural entre gestores públicos, operadores do direito, especialistas em políticas linguísticas e mulheres indígenas para a construção de uma política pública na área.

Palavras-chave: direitos linguísticos; políticas públicas; mulheres indígenas; acesso à justiça.

Abstract: In this article, we present a debate on the Linguistic Rights of indigenous women in accessing the justice system in their native languages. We suggest the creation of linguistic public policies and argue that they should take into account their linguistic and cultural specificities. By taking an overview at the current violence scenario against indigenous woman in Brazil, we indicate how language barriers can block indigenous women from reporting aggressions to judicial bodies. We take into account international, regional and domestic instruments regarding indigenous people's rights, in general, and indigenous women's rights in particular, focusing on the indigenous right to use and defend themselves in their native languages in legal procedures. In addition, we analyze local initiatives that have been applied in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, such as the translation of Maria da Penha Law into indigenous languages. We also consider the current policies of professionalization of indigenous interpreters and translators that have been implemented in Mexico and Peru as examples of good practices. Finally, we propose a set of measures in linguistic public policies and suggest the construction of an intercultural dialogue

Recebido em: 07/04/2020
Aprovado em: 17/07/2020

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com foco nas subáreas de Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos. Atualmente é docente substituta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Goiás (UFG).

between public managers, legal operators, language policy specialists and indigenous women for the construction of a public policy in the area.

Keywords: linguistic rights; access to justice; indigenous women; public policies.

Introdução

Em 2017, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) publicou um relatório sobre a situação de vulnerabilidade das mulheres indígenas na América. Segundo o documento, mulheres e meninas indígenas ainda hoje enfrentam múltiplas e sucessivas formas de violência e discriminação atualmente, baseadas na intersecção entre gênero, raça, etnia e situação socioeconômica. Nesse contexto, um dos principais obstáculos que afetam o acesso da mulher indígena à justiça diz respeito às barreiras linguísticas. Conforme indica o relatório, ao serem atendidas em delegacias, as mulheres indígenas não podem se expressar em suas próprias línguas, o que as prejudica não só quando na posição de vítimas, como também quando acusadas de cometer um crime. A CIDH indicou que a falta de intérpretes e tradutores que as auxiliem no atendimento jurídico é uma das principais razões que impedem a mulher indígena de procurar as autoridades judiciais para denunciar a violência sofrida. Tendo isso em conta, o Conselho de Direitos Humanos da ONU recomendou que, em países “com grandes populações indígenas, uma das questões centrais para a Comissão é o acesso bilíngue à justiça, o que pressupõe garantir que no sistema de justiça estatal, pessoas indígenas possam ser ouvidas em suas línguas próprias e possam se expressar fluentemente em procedimentos criminais” (CIDH, 2017, p. 97-98).

Por ocasião do Ano Internacional das Línguas Indígenas, proclamado pela ONU, em 2019¹, a ONU Mulheres também chamou a atenção para a importância das mulheres indígenas se expressarem em seu idioma. Segundo o seu texto declaratório, o obstáculo linguístico nunca deveria ser utilizado como motivo para bloquear o seu acesso a serviços públicos essenciais, de modo que, quando a mulher indígena busca o acesso à justiça formal, a “acessibilidade significa o respeito ao seu direito à interpretação e a falar na língua que lhe é familiar” (ONU, 2019). Além disso, cabe ressaltar que as próprias mulheres indígenas têm reivindicado seu direito linguístico de se expressar em suas línguas e têm apontado a necessidade urgente de contar com

¹ A resolução 71/178 foi aprovada com base nas recomendações feitas pelo Foro Permanente para as Questões Indígenas, ocorrido em 2016, o qual indicou que, das 6.700 línguas que se estima que sejam faladas hoje no mundo, 40% estão em perigo de desaparecimento, sendo a maioria delas, línguas indígenas

intérpretes e tradutores para denunciar seus agressores. Assim, o documento final da I Marcha das Mulheres Indígenas, ocorrida em Brasília, em 2019, ressaltou a importância fundamental que as línguas ancestrais têm para as mulheres indígenas e lembrou que muitas de suas línguas continuam vivas porque elas resistiram às violências coloniais que as obrigaram ao uso da língua estrangeira – o português².

No entanto, a garantia de direitos linguísticos no acesso das mulheres indígenas à justiça é um tema que, embora seja regularmente apontado em relatórios, declarações e recomendações, ainda não recebeu a devida atenção dos especialistas e dos agentes públicos. Atualmente, o Brasil é um dos poucos países na América Latina que ainda não possuem uma legislação específica para tratar a matéria de direitos linguísticos dos povos indígenas no acesso à justiça (SILVA, 2019). Apesar de haver normas internacionais que reconheçam os direitos dos povos indígenas a terem as suas línguas próprias respeitadas em instâncias judiciais – tal como a Convenção 169 da OIT – no Brasil, existe ainda uma carência de políticas nacionais de tradução e interpretação no Judiciário. Assim, na falta de uma intervenção efetiva do Estado nessa área, mulheres indígenas continuam sendo obrigadas a denunciar a violência sofrida em língua portuguesa, o que contribui para o agravamento da situação de vulnerabilidade em que já se encontram, tornando-as suscetíveis a diversas formas de violência.

Nesse sentido, é urgente pensar a formulação de políticas públicas de atendimento às mulheres indígenas em situação de violência, que tomem em conta suas especificidades linguísticas e culturais. Tendo isso em vista, este trabalho pretende discutir ações de promoção dos direitos linguísticos das mulheres indígenas no acesso à justiça estatal. A apresentação de práticas inovadoras pode nos ajudar a pensar formas alternativas de administrar a justiça do Estado, sugerindo possibilidades de inclusão das línguas indígenas em contextos jurídico-institucionais. Assim, o foco do artigo incide sobre duas ações desenvolvidas no Mato Grosso do Sul: (i) O trabalho de intérpretes voluntárias para auxiliar no atendimento a mulheres indígenas em situação de violência doméstica, na Casa da Mulher Brasileira (CMB), em Campo Grande e (ii) A tradução da Lei Maria da Penha para as línguas terena e guarani, feita pelo Núcleo de Proteção e Defesa dos Direitos da Mulher (Nudem). Antes disso, no entanto, são apresentados ao leitor a situação da violência contra a mulher indígena no Brasil, assim como o marco jurídico que reconhece direitos linguísticos aos povos indígenas. Espera-se, com este texto, chamar a atenção de gestores públicos, operadores do direito e sociedade civil para a urgência de um debate sobre a construção de políticas públicas nessa área.

² Sobre o processo de colonização linguística e as políticas de imposição da língua portuguesa no Brasil, sugiro as leituras de Bessa Freire (2003); Braggio (2002); Mariani (2004); Oliveira (2012) e Silva (2016; 2019).

1. A violência contra a mulher indígena no Brasil

A violência cometida contra os povos indígenas tem crescido assustadoramente no Brasil. Segundo informações da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), somente em 2018, os dados relativos aos assassinatos de indígenas em todo o país indicaram 153 óbitos por agressões. Nesse cenário, crimes de feminicídio e violência sexual ganham destaque pela grande vulnerabilidade em que se encontram as mulheres indígenas. De acordo com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), do total de 15 casos de violência sexual registrados em 2018, 11 referem-se a estupros, 1 à tentativa de estupro e 3 a casos de abuso sexual (CIMI, 2018). Como aponta Segato (2003), nas regiões próximas aos centros urbanos, a convivência com diferentes agentes não-indígenas (grileiros, garimpeiros, fazendeiros, traficantes, militares, comerciantes, missionários, patrões, cônjuges etc.), têm impactos sobre elas, causando uma série de violências físicas e morais, tais como: agressões verbais, desrespeito, discriminação, intimidação com armas nas estradas das Terras Indígenas e em situações de retomadas de terras, violência sexual, prostituição, trabalho infantil etc.

Além disso, na construção de projetos de desenvolvimento, investimento e extração próximos ou dentro de terras indígenas, são as mulheres e meninas indígenas as mais afetadas pelas múltiplas formas de violência nessas situações, tais como: prostituição involuntária de meninas, gravidez forçada ou indesejada, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e violência sexual. Na análise de Segato, esses projetos de desenvolvimento,

ao redistribuir papéis e responsabilidades, obtêm um tipo de impacto não antecipado, pois rompem as modalidades tradicionais de interação e convivência entre os gêneros e, com isso, frequentemente rasgam a malha das relações afetivas estruturadas à maneira tradicional. Com isso, também, podem vir a fragilizar a unidade da comunidade. **Um desequilíbrio pode, assim, introduzir-se entre formas novas de trabalho feminino e as relações de gênero costumeiras, no que diz respeito aos seus respectivos papéis políticos, econômicos, sociais, rituais e afetivos** (SEGATO, 2003, p. 20, destaque da autora).

É importante notar ainda que as violências enfrentadas pelas mulheres indígenas são cometidas não só em contexto interétnico (entre indígenas e não-indígenas), como também dentro das aldeias, pelos próprios indígenas, nas relações conjugais e familiares. Segundo dados

compilados pelo Sistema de Informação e Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, entre 2007 e 2017, houve 8.221 notificações de casos de violência contra mulheres indígenas no país. Em um terço dos casos, o agressor é uma pessoa próxima, como o ex ou o atual companheiro. Em seu informe apresentado ao Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais dos Povos Indígenas, o antropólogo Rodolfo Stavenhagen (2007) faz a seguinte observação sobre a situação das mulheres indígenas:

Durante minhas missões, mantive conversas com numerosas organizações de mulheres indígenas que denunciam práticas discriminatórias em relação às mulheres em suas próprias comunidades, tais como matrimônios forçados, a prática de doar filhas a outras famílias, a frequente violência doméstica, a violação das meninas, o despojo de suas propriedades, o limitado acesso das mulheres à propriedade da terra e outras formas de supremacia masculina e patriarcalismo. As mulheres têm pouca oportunidade de denunciar estes abusos ante a lei, e quando o fazem sofrem incompreensão e pressões fortes no seu meio familiar e comunitário. Em muitos países [as mulheres indígenas] se organizaram para enfrentar esta situação de discriminação e violência de gênero, adotando um enfoque baseado nos direitos humanos. Tenho recomendado que os Estados, a sociedade civil e os organismos multilaterais ponham em prática programas especiais, com recursos suficientes, para a proteção, a defesa e o apoio às mulheres e às meninas e meninos indígenas que se encontram nas circunstâncias indicadas (STAVENHAGEN, 2007, p. 150-151).

Para Kaxuyana e Silva (2008), esse aumento da violência de gênero no meio indígena tem a ver com o fato de que os homens indígenas têm sido fortemente impactados pelo machismo que constitui as relações de gênero nas sociedades ocidentais. Segundo as autoras, se no mundo indígena sempre houve hierarquia de *status* e diferenciação dos papéis de gêneros nas diferentes esferas públicas e domésticas, foi o aumento do papel masculino na interlocução com o mundo fora das aldeias que provocou transformações prejudiciais às comunidades indígenas, em geral, e às mulheres e meninas, em particular. Na perspectiva de Sacchi (2014), a ocorrência de violências e conflitos reflete o enfraquecimento dos modos tradicionais de organização social e do papel dos caciques, pajés e anciãos na forma de aconselhamento, apaziguamento e de controle social. Assim, se por um lado, existe a sensação de que a criminalidade tem feito parte da vida na reserva, ela vem acompanhada da ideia de que a violência não integra os modos de vida tradicionais dos povos indígenas.

Vale ressaltar que a violência cometida por homens indígenas ocorre, muitas vezes, em contexto de abuso de álcool. Em 2019, a Assembleia das Mulheres Guarani e Kaiowá, *Kunangue*

Aty Guassu, veio a público denunciar a violência contra as mulheres de seus povos e destacou o problema da bebida alcoólica como fator primordial da violência doméstica nas aldeias:

Nós, mulheres indígenas, temos sido as principais vítimas de bebida alcoólica; somos agredidas, abusadas sexualmente, e vivemos sob ameaça das consequências da bebida alcoólica. Nossas comunidades já escreveram inúmeras cartas pedindo providências para a retirada dos bares que comercializam bebidas no interior das terras indígenas, mas até o momento não temos resultados em nossos pedidos. É nossa vida que está em questão, e não podemos calar, mas cobrar (KAXUYANA e SILVA, 2008, p. 37).

A denúncia às instâncias da justiça estatal costuma ser o último estágio para a resolução do conflito, pois a maioria das comunidades tenta resolver o problema internamente. Como observa Sacchi (2014), o enfrentamento dos conflitos é referenciado pelas resoluções internas, respeitando-se as formas tradicionais de resolver os problemas, tendo em vista suas leis e formas de punição próprias. A resolução dos conflitos junto às autoridades familiares e locais faz alusão, segundo a autora, “ao ideal de comunidade, como vida pública compartilhada, em que práticas, convivências e aprendizagens são realizadas para a articulação da cosmovisão indígena” e da preservação do modo de ser indígena (SACCHI, 2014, p. 66). Para a autora, a Lei Maria da Penha, em muitos casos, não é buscada pela mulher indígena porque a penalização do homem é algo que afeta diretamente a vida *coletiva* da comunidade indígena, devido à complementaridade da divisão do trabalho por gênero. A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) dispõe, no seu art. 2º:

Toda mulher, independente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, Kaxuyana e Silva (2008) argumentam que a lógica de que a Lei Maria da Penha seja uma resposta universal e suficiente para todas as mulheres não é verdadeira. Segundo as autoras, apesar de, hoje, as mulheres indígenas admitirem que a violência doméstica as atinge, questiona-se quais os efeitos da lei na sua comunidade, afinal, “[s]e seus maridos e filhos terão que responder nas cadeias e prisões das cidades pelos crimes cometidos, quem irá caçar? Quem irá pescar? Quem irá ajudar na roça?”. De acordo com as autoras,

no contexto das mulheres indígenas, a falta de informação sobre a Lei Maria da Penha apresenta-se como uma realidade ou, quando não, as informações são repassadas de forma distorcida. Por exemplo, tem amedrontado bastante as mulheres indígenas a informação de que, caso façam a denúncia de que foram vítimas de violência, serão tiradas das suas casas, das suas terras, dos seus territórios de convívio e levadas para as tais casas de abrigo, fora do seu lar (KAXUYANA e SILVA, 2008, 34).

Além disso, as instituições de justiça, com frequência, se encontram fisicamente distantes das comunidades indígenas, e dificilmente os funcionários de qualquer sistema de justiça falam alguma língua indígena. A CIDH tem observado como o afastamento geográfico dos territórios indígenas pode forçar as mulheres indígenas a andar, às vezes por vários dias, para chegar à cidade mais próxima e registrar uma reclamação nas Delegacias de Atendimento à Mulher (CIDH, 2017, p. 96). Contudo, nas situações em que ela consegue superar todos esses obstáculos e, finalmente, chegar à delegacia para denunciar o agressor, ela se depara com a barreira da língua. Assim, além da distância, a CIDH também tem apontado as *barreiras linguísticas* como um dos obstáculos que mais afetam as mulheres indígenas no acesso à justiça. De acordo com o Relatório, quando as mulheres chegam à cidade,

elas também enfrentam problemas econômicos, sentem-se desconfortáveis em um ambiente urbano e *não têm domínio da língua* usada nos tribunais. É muito frequente que as mulheres indígenas não recebam intérpretes para alguns ou todos os procedimentos e, também, são confrontadas com a etnia e insensibilidade cultural dos operadores da justiça. Além disso, os funcionários frequentemente não estão familiarizados com os instrumentos de direitos humanos aplicáveis aos povos indígenas. Como tal, muitas reclamações às autoridades serão simplesmente postas de lado, mesmo antes de uma investigação (CIDH, 2017).

Embora boa parte da população indígena no Brasil tenha domínio do português, a língua indígena continua sendo a língua materna da grande maioria das comunidades indígenas, e o português sendo sua segunda língua. De acordo com o Censo IBGE 2010, no Brasil são faladas 274 línguas indígenas, sendo que cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa, isto é, são monolíngues ou bilíngues em línguas indígenas (IBGE, 2010). Nesse sentido, mesmo nos casos em que a mulher indígena fale e entenda um pouco o português, ela pode não se sentir segura o suficiente para ser plenamente compreendida em suas denúncias. Para a delegada Paula Ribeiro, que atua na região ocupada pelos Guarani Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, a falta de intérprete acaba desencorajando a denúncia. Segundo relata a delegada,

“tem muita mulher que ainda enfrenta a barreira da língua”. “E, quando isso acontece, ela vai procurar uma pessoa na aldeia que não necessariamente está engajada na luta, que não vai repassar a notícia para ninguém”.

Em entrevista à Agência Brasil, Míriam Terena, uma das fundadoras do Conselho Nacional de Mulheres Indígenas, diz o seguinte quando questionada sobre quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelas mulheres indígenas no Brasil hoje:

As indígenas, de forma geral entre os povos, culturalmente não participam muito das decisões da comunidade. A questão é devido à cultura e à tradição de muitos povos. A mulher é ainda colocada em segundo plano, destinada a cuidar dos filhos e da família e com pouca participação nas decisões. Até porque muitas não sabem os seus direitos. O acesso à informação é o ponto de partida para que as indígenas possam avançar na luta por igualdade. O idioma é uma das maiores barreiras para muitas indígenas, pois muitas não falam português. Muitas têm medo de enfrentar o sistema dos não índios e pouca ou nenhuma informação sobre a luta por direitos e por igualdade. Elas têm certa dificuldade de se relacionar com o mundo externo, porque dentro da comunidade, elas são protegidas pelos valores da sua cultura, e ao sair não têm essa proteção (DINIZ, 2016).

Cabe observar que não são somente as mulheres indígenas que sofrem com a falta de intérpretes para denunciar a violência doméstica nas delegacias brasileiras. Em abril de 2019, uma reportagem publicada pelo jornal “O Globo” denunciou que mulheres surdas não estavam conseguindo denunciar violência doméstica por falta de intérpretes e tradutores de Libras para atendê-las nas delegacias. De acordo com a reportagem, em geral, a vítima tem que contar com a ajuda de um amigo ou parente que se voluntaria a interpretar a denúncia, o que revela a negligência do Estado em garantir políticas de contratação de intérprete de Libras para atuar nos serviços públicos. Em algumas cidades como o Rio de Janeiro, por exemplo, existem Centrais de intérpretes de Libras, no entanto, o serviço funciona somente por agendamento e o número de intérpretes disponíveis é insuficiente para atender a demanda do município (COSTA, 2018).

Segundo Alanen (2009), para mulheres que já se encontram em situações de vulnerabilidade e que precisam denunciar uma violência física ou psicológica, falar/sinalizar na sua língua materna para relatar o ocorrido é algo que, além de necessário nos casos em que ela não fala a língua oficial, pode lhe garantir o mínimo de dignidade e de segurança naquele momento. Em seu estudo sobre mulheres imigrantes que vivem nos Estados Unidos, Alanen observou que barreiras linguísticas constituem um dos maiores obstáculos no acesso dessas mulheres à justiça. De acordo com a autora, poucas pessoas são mais vulneráveis do que a

mulher imigrante ilegal e vítima de violência doméstica, que não possui habilidade suficiente para se comunicar efetivamente na língua nativa do país em que reside:

as barreiras linguísticas representam um obstáculo assustador para as mulheres imigrantes em situação de violência que não são fluentes em inglês e que são excepcionalmente vulneráveis a uma série de graves violações de direitos. Apesar da igualdade *de jure* e de uma série de instrumentos nacionais e internacionais que dão direito a mulheres e meninas a uma multiplicidade de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, as barreiras linguísticas *de facto* precipitam ou perpetuam violações generalizadas de direitos contra as mulheres com inglês limitado ou não-proficiente e seus filhos dependentes. Por exemplo, em casos que envolvem violência doméstica, as barreiras linguísticas tendem a ter um impacto discriminatório *de facto* sobre as mulheres, porque substancialmente mais mulheres do que homens buscam proteção contra violência doméstica. Enquanto os agressores com inglês limitado ou não proficientes - réus criminais - são rotineiramente custeados por intérpretes judiciais, nos processos de violência doméstica, muitas das vítimas são privadas do pleno acesso ao sistema de justiça (ALANEN, 2009, p. 104, tradução nossa).

O que Alanen (2009) indica é que a privação do chamado “acesso linguístico” mina a dignidade humana, exacerba a situação de vulnerabilidade em que já se encontram os mais vulneráveis, e prejudica a sociedade em geral, uma vez que impede a eficácia dos sistemas de saúde e justiça. A disponibilidade de intérpretes e tradutores qualificados em contextos críticos é algo “essencial para proteger, empoderar e emancipar pessoas não ou pouco proficientes” na língua oficial do Estado (p. 93). Nesse sentido, a autora defende que o acesso a um intérprete e tradutor é fundamental para empoderar mulheres e meninas a quebrar o ciclo de violência doméstica, uma vez que, enquanto mulheres violentadas forem incapazes de exercer seu direito a um julgamento justo ou processo administrativo, elas serão incapazes de exercer seu direito à proteção e segurança de si próprias e de seus dependentes, ao divórcio do abusador, a obter a custódia das crianças, a contestar a deportação, a obter benefícios públicos para ela e para sua criança etc. (ALANEN, 2009).

Vale reiterar que a ONU Mulheres também tem chamado a atenção para a importância das línguas indígenas para que mulheres e meninas indígenas possam ter voz nos espaços políticos, civis, sociais, econômicos e culturais que ocupam. Na já citada declaração, diz-se que o “obstáculo linguístico não pode ser utilizado como motivo para rejeitar as mulheres indígenas em centros de saúde ou para negar-lhes o acesso a serviços vitais, como a atenção da saúde reprodutiva”. Além disso,

a capacidade das mulheres indígenas de expressar o seu idioma é fundamental para assegurar sua contribuição à vida pública, já que elas são cidadãs, políticas, defensoras de direitos humanos ou líderes comunitárias. Também é essencial para seu acesso a serviços públicos incluindo os serviços essenciais de atenção sanitária que atendem os critérios de direitos humanos de disponibilidade, acessibilidade e qualidade (ONU, 2019).

Nessa mesma direção, Oliveira e Silva (2017) indicam como as barreiras linguísticas podem contribuir para a violação de direitos humanos básicos. Segundo os autores, disponibilizar serviços de interpretação e tradução para grupos em situação de vulnerabilidade, tal como é o caso de mulheres indígenas, imigrantes e surdas não-falantes de português, é fundamental para que possam alcançar o exercício de direitos fundamentais como o acesso à saúde e à justiça. Segundo os autores, nesses contextos, a adoção das recomendações, de princípios e instrumentos internacionais de direitos humanos podem ser úteis na construção de uma defesa a favor dos direitos linguísticos dessas populações. Assim, a partir de uma perspectiva legal, baseada nos princípios dos direitos humanos, quando uma situação envolve desvantagens ou discriminações significativas, serviços de tradução e interpretação devem ser oferecidos (OLIVEIRA e SILVA, 2017; VARENNES, 2012).

Antes de pensar a formulação de políticas públicas de interpretação e tradução para as mulheres indígenas em contextos jurídicos, é necessário entender de que maneira a lei atual respalda a mulher indígena no seu direito linguístico de usar a sua língua materna em tais contextos. Conforme Segato (2011), políticas públicas são ações que surgem das demandas de grupos de interesse que lutam pelos seus direitos e que, por meio de reivindicações e negociação política, conseguem incluir suas pautas na agenda governamental. Tais demandas, lembra a autora, devem estar amparadas nos princípios dos direitos humanos, em normas internacionais e pela legislação nacional (SEGATO, 2011). Tendo isso em vista, a seguir, voltamos a nossa atenção para os instrumentos normativos que protegem os direitos linguísticos dos povos indígenas em geral, e das mulheres indígenas, em particular, e observamos também as recomendações da CIDH no que se refere às medidas a serem adotadas pelos adotados nessa matéria.

2. O marco jurídico dos direitos linguísticos dos povos indígenas

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na conquista de direitos dos povos indígenas. Sobre a garantia de direitos linguísticos, a Carta Magna reconheceu, ainda que de forma tímida, a pluralidade linguística de seu território. A despeito de não ter reconhecido como oficiais suas línguas indígenas, o texto constitucional, marcado por um processo de redemocratização do país, abriu caminho para a “viabilidade de um Brasil Pluricultural e Plurilíngue, com uma cidadania que se expressa em muitas línguas” (MORELLO, 2015, p. 9). Assim, embora o art. 13 da CF reconheça somente a língua portuguesa como idioma oficial, os direitos linguísticos dos povos indígenas aparecem protegidos em outros dispositivos do texto constitucional, os quais servem de diretriz à formulação de políticas públicas. São eles:

artigo 210, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular;

artigos 215 e 216, que reconhecem como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão;

artigo 231, que reconhece aos índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988, s/p).

Segundo Duprat (2012), a CF assume, na defesa da pluralidade étnica, cultural e linguística “um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana” (p. 233). Tais direitos culturais, étnicos e linguísticos, porque indissociáveis do princípio da dignidade da pessoa humana, têm o *status* de direito fundamental. No entanto, se o texto constitucional marca uma virada no tratamento da diversidade linguística e cultural brasileira (DUPRAT, 2012; LUCIANO, 2012), não se pode dizer o mesmo da aplicação da lei infraconstitucional sobre o tema dos direitos linguísticos. Conforme aponta Silva (2019), atualmente, o Brasil é um dos poucos países da América Latina que ainda não conta com leis específicas para tratar a matéria de suas línguas indígenas³. Em sua tese de doutorado, a autora nota que, ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro reconhece aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas, quando o

³ Nos últimos anos, diversos países latino-americanos têm reconhecido a oficialidade de suas línguas indígenas nos textos constitucionais. Na Constituição da Bolívia, são declaradas 36 línguas indígenas, 15 como oficiais, junto com o castelhano, e estabelece-se que os poderes públicos são obrigados a usar, pelo menos, duas delas. No Equador, o castelhano, o kichwa e o shuar são idiomas oficiais de relação intercultural. Por fim, a Venezuela reconhece como oficiais o castelhano e os idiomas de 39 povos indígenas.

réu, a vítima ou a testemunha indígena precisa acessar as instâncias judiciais, esse mesmo Estado o obriga a usar a língua portuguesa (SILVA, 2019; 2020).

Nosso já caduco Código de Processo Penal (BRASIL, 1941) nem ao menos reconhece a existência das línguas e dos povos indígenas brasileiros. No que se refere ao direito à interpretação e tradução em contextos jurídicos, o artigo 15 (I e II) do CPP estabelece que a assistência de intérprete será aplicada somente ao indivíduo que não souber se comunicar “em língua nacional”. Embora a CF tenha primado pela valorização da diversidade cultural e linguística, ainda hoje se observa uma política de integração dos índios, resquícios de uma política assimilacionista que por muitos anos norteou o tratamento dispensado aos povos indígenas. Para a deputada federal Érica Kokay (PT-DF), tal viés pode ser facilmente observado nos processos criminais que envolvem indígenas:

[...] em muitos casos, o índio que figura como acusado, vítima ou testemunha de crime ou contravenção penal vê o direito constitucional de se expressar em sua língua nativa ser tolhido durante a instrução processual, uma vez que muitos juízes negam o pedido para que o indígena se manifeste em seu próprio idioma, com a presença de um intérprete, ao argumento de que o simples fato de ser eleitor e/ou possuir conta em banco já é suficiente para que seja considerado totalmente integrado à civilização e, portanto, seja obrigado a falar a língua portuguesa. Todavia, muitos indígenas, a despeito de serem titulares de direitos e obrigações civis, continuam vivendo no seio do grupo a que pertencem, mantendo viva sua língua, tradição e cultura. Muitos deles mal falam o português e a grande maioria não teve acesso ao sistema de ensino (BRASIL, 2015. p. 02).

Assim, na falta de uma lei ou de um dispositivo específico que expresse o direito dos povos indígenas a terem as suas línguas tradicionais respeitadas nas instâncias oficiais de justiça, os agentes judiciais (juízes, delegados, agentes prisionais, advogados etc) entendem que, se o indígena possui algum nível de conhecimento da língua portuguesa, ele não necessita de intérprete ou tradutor. Nesse sentido, Silva (2019) defende que, embora o direito linguístico do indígena a se expressar em sua língua materna em instituições oficiais de justiça não seja previsto em legislação específica no Brasil, “o imperativo constitucional de respeitar e proteger os costumes, as tradições e as línguas indígenas (art. 231 da CF) obriga o Estado brasileiro a promover um modelo de justiça que seja respeitador da pluralidade linguística e cultural dos povos indígenas” (SILVA, 2019, p. 89). Ademais, a autora chama atenção para o fato de que o direito a contar com intérprete e tradutor no acesso à justiça é garantido por um conjunto de normas internacionais, muitas das quais o Estado brasileiro é signatário.

Entre os instrumentos de proteção de direitos linguísticos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) inaugura o direito de todo ser humano a ter a sua língua respeitada. Em seu art. 2, a DUDH diz que “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, *de língua*, de religião, de opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Segundo Varennes (2012), o princípio da não-discriminação presente na DUDH é a principal base legal para colocar em prática, em certos contextos, os serviços linguísticos. De acordo com o autor, o princípio da não-discriminação com base na “língua” constituiu um marco jurídico e é a principal base legal para colocar em prática serviços de interpretação e tradução.

Também o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP, 1966), do qual o Brasil é signatário (BRASIL, 1992), reconhece o direito do indivíduo a não ser discriminado por motivos linguísticos. Para Varennes (2012), o PIDCP vai além da DUDH ao acrescentar um novo artigo, não incluído na Declaração Universal, referindo-se especificamente à proteção de pessoas pertencentes a minorias étnicas, religiosas e linguísticas e, portanto, reconhecendo a estes grupos direitos não somente individuais, como também coletivos. Em seu Artigo 27, diz que “nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar a sua própria língua (ONU, 1966)”.

Além disso, o PIDCP oferece a principal provisão legal que garante o direito do indivíduo acusado a ter intérprete em procedimentos criminais. Sendo assim, o artigo 14º, que trata das garantias mínimas da pessoa acusada por delito, estabelece que:

Artigo 14

1. Todas as pessoas são iguais perante os tribunais. Toda a pessoa terá direito a ser ouvida publicamente e com as devidas garantias por um tribunal competente, segundo a lei, independente e imparcial, na determinação dos fundamentos de qualquer acusação de carácter penal contra ela formulada ou para a determinação dos seus direitos ou obrigações de carácter civil [...] (ONU, 1966).

Além do PIDCP, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969), ou Pacto de São José da Costa Rica, reafirma, em seu artigo 8º, o direito do acusado de ser assistido

gratuitamente por tradutor ou intérprete. A novidade da Convenção é que, além do direito ao intérprete, o Pacto de São José acrescenta o direito *ao tradutor* – um direito que não está previsto no PIDCP, ao menos, não explicitamente. Pelo texto, todo acusado tem “de ser assistido gratuitamente *por tradutor ou intérprete*, se não compreender ou não falar o idioma do juízo ou tribunal”.

No que concerne às proteções específicas dos povos indígenas, é de extrema importância a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil em 2004 (BRASIL, 2014). A Convenção 169 da OIT propõe superar o modelo excludente de Estado com o reconhecimento dos povos indígenas, seus idiomas, suas tradições e seu direito consuetudinário. Conforme analisa Fajardo (2003), pela Convenção, os Estados signatários têm obrigação de promover um modelo de justiça multilíngue, que seja respeitador das culturas e línguas dos povos indígenas. Sobre o direito de acesso à justiça em seus idiomas, a Convenção diz o seguinte:

Artigo 12

Os povos interessados deverão ser protegidos contra a violação de seus direitos e deverão poder mover ações legais, individualmente ou por meio de seus órgãos representativos, para garantir a proteção efetiva de tais direitos. Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros desses povos possam compreender e se fazer compreender em processos legais, disponibilizando-se para esse fim, se necessário, intérpretes ou outros meios eficazes.

Artigo 30

1. Os governos adotarão medidas adequadas às tradições e culturas dos povos interessados, para que possam tomar conhecimento de seus direitos e obrigações, principalmente no campo do trabalho, das oportunidades econômicas, da educação e da saúde, dos serviços sociais e dos direitos decorrentes da presente Convenção.

2. Se necessário, isso deverá ser feito **por meio de traduções escritas** e dos meios de comunicação de massa **nos idiomas desses povos** (OIT, 1989).

Segundo Fajardo (2003), nesse marco, o acesso à justiça por parte dos povos indígenas inclui tanto o acesso à sua própria justiça ou ao seu direito consuetudinário, como à justiça estatal em condições de respeito ao multilinguismo e à diversidade cultural. Segundo a autora, a formulação dos direitos linguísticos na Convenção é extremamente ampla e inclui qualquer instância legal jurisdicional e administrativa (policial, fiscal, judicial) e toda matéria e tipo de

procedimento (civil, penal, familiar, trabalhista etc). Ademais, a modalidade de exercício do direito pode ser múltipla – desde a contratação de intérpretes e tradutores; à adoção de um modelo de justiça bilíngue, e até de uma justiça diretamente em línguas indígenas – isto é, em que os próprios operadores de justiça falem algum idioma indígena.

Além da Convenção 169, outros documentos de direitos humanos também têm orientado os Estados a adotarem uma política de acesso à justiça mais respeitadora das especificidades linguísticas dos povos indígenas. A Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2006) determina que “os Estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e, também, para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados” (art. 13). Também a recente Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 2016, reafirma o reconhecimento e o respeito dos Estados sobre o caráter pluricultural e multilíngue dos povos indígenas. Sobre a proteção do direito do indígena na justiça, a DADPI diz que:

Artigo 22

3. Os assuntos referentes a pessoas indígenas ou a seus direitos ou interesses na jurisdição de cada Estado serão conduzidos de maneira a proporcionar aos indígenas o direito de plena representação com dignidade e igualdade perante a lei. Por conseguinte, têm direito, sem discriminação, à igual proteção e benefício da lei, **inclusive ao uso de intérpretes linguísticos e culturais** (OEA, 2016).

Em um âmbito mais geral dos direitos linguísticos, e não apenas das proteções específicas aos povos indígenas, devemos lembrar ainda os documentos internacionais que protegem os direitos de minorias linguísticas: Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (ONU, 1992); Carta Europeia sobre as Línguas Regionais ou Minoritárias (1992); Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996); Recomendação de Oslo Referente aos Direitos Linguísticos das Minorias Nacionais (1998); Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003); Convenção da UNESCO para Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005); Carta Europeia do Plurilinguismo (2009). Como assinala Duprat (2012), as Convenções da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003) e sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), ambas já integrantes do

ordenamento jurídico interno, chamam a atenção para as identidades específicas dos grupos minoritários e para o dever dos Estados em salvaguardar e promover a diversidade linguística e cultural da humanidade (DUPRAT, 2012).

Já em relação à proteção específica das mulheres, destaca-se a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 1.973 (BRASIL, 1996). A Convenção de Belém do Pará, como ficou conhecida, define a violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada em gênero, a qual causa morte ou dano físico, sexual ou psicológico ou sofrimento a mulher, seja na esfera pública ou privada”. Para a CIDH, a situação de violência enfrentada pelas mulheres indígenas é baseada na intersecção entre gênero, raça, etnicidade e a histórica discriminação às quais são submetidas. Além disso, a CIDH tem considerado também a *violência espiritual* à qual têm sido submetidas as mulheres indígenas. A violência espiritual manifesta-se quando atos de violência ou de discriminação contra as mulheres indígenas são percebidos não apenas como um ataque individual contra elas, mas também como um dano à identidade coletiva e cultural das suas comunidades.

Cabe notar que a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem tomado decisões importantes no que concerne aos obstáculos linguísticos e culturais enfrentados pelas mulheres indígenas no acesso à justiça. Em agosto de 2009, a CIDH submeteu à Corte uma demanda contra o Estado do México se referindo à violação sexual e tortura cometida contra Rosendo Cantú⁴ em 16 de fevereiro de 2002, por “falta de devida diligência na investigação e sanção dos responsáveis”. Entre as diversas falhas e omissões na investigação, a Corte comprovou que, no momento de relatar a violência sofrida, Rosendo Cantú não falava o espanhol com fluidez, no entanto, não contou com um intérprete, tendo que recorrer à ajuda de seu esposo para a tradução. O Tribunal entendeu que, ao exigir que ela registrasse a queixa de estupro tendo seu esposo como mediador, o Estado mexicano não assegurou à vítima condições mínimas de privacidade, algo necessário quando esse tipo de crime é envolvido.

Tal fato, segundo o Tribunal, “não respeita sua identidade cultural, e não resulta adequado para assegurar a qualidade do conteúdo da declaração nem para proteger devidamente a confidencialidade da denúncia” (CIDH, 2010, p. 65). Além disso, a Corte assinalou que o caso

⁴ Rosendo Cantú, mulher indígena pertencente ao povo indígena Me'phaa, tinha dezessete anos quando foi violada por oficiais militares que ocupavam o estado de Guerrero. Em Guerrero, há uma importante porcentagem de indígenas que mantêm as suas tradições e identidades culturais, e que vivem em condição de grande marginalização e pobreza. Segundo o relatório da Corte, a presença militar no estado de Guerrero, dirigida a reprimir atividades ilegais, resultou em uma série de violação de direitos fundamentais das comunidades indígenas que ocupam a região.

de violação sexual cometida pelos membros das forças de segurança do Estado contra a população civil constituiu violação de direitos humanos protegidos pela Convenção Americana e que, nos casos de violação sexual contra mulheres indígenas, a dor e a humilhação se agravam “*devido ao desconhecimento do idioma de seus agressores e das demais autoridades intervenientes*, e por repúdio de sua comunidade como consequência dos fatos” (CIDH, 2010, p. 28, grifo nosso). Para o Tribunal,

185. [...] a impossibilidade de denunciar e receber informação em seu idioma nos momentos iniciais implicou, no presente caso, **um trato que não tomou em conta a situação de vulnerabilidade da senhora Rosendo Cantú, baseada em seu idioma e etnicidade**, implicando um menoscabo de fato injustificado em seu direito de acessar a justiça. Com base no anterior, a Corte considera que o Estado descumpriu sua obrigação de garantir, sem discriminação, o direito de acesso a justiça nos termos dos artigos 8.1 e 25 da Convenção Americana, em relação ao artigo 1.1 do mesmo instrumento (CIDH, 2010, p. 67).

Além disso, a Corte reitera que, por se tratar de uma vítima mulher e indígena, o Estado deve “assegurar o pleno acesso e a capacidade de atuar da vítima em todas as etapas”, e proporcionar “os meios para que ela acesse e participe das diligências do caso”, o que inclui “a provisão de intérprete e apoio desde uma perspectiva de gênero, em consideração de suas circunstâncias de especial vulnerabilidade” (CIDH, 2010, p. 77). Nota-se, portanto, que a Corte reconhece a importância do idioma e da etnicidade indígena como fatores que, combinados com a situação de vulnerabilidade da vítima, precisam ser observados para garantir o acesso da mulher indígena à justiça. Trata-se, portanto, de um direito que se pauta não apenas em garantias individuais como também no princípio do reconhecimento e respeito às especificidades étnicas e linguísticas de Rosendo Cantú, enquanto mulher indígena pertencente a uma coletividade.

Importante mencionar que as decisões da CIDH têm força jurídica vinculante e obrigatória, de maneira que cabe aos Estados o seu cumprimento, embora, para isso, seja preciso que o país reconheça a jurisdição da Corte, já que ela é apresentada como cláusula facultativa. Deve-se enfatizar que o Estado brasileiro reconheceu a competência jurisdicional da CIDH (BRASIL, 1998), o que significa que o Brasil tem o dever de acatar as suas decisões. Como observa Silva (2019), as autoridades públicas brasileiras devem, portanto, adotar medidas que garantam que mulheres indígenas vítimas e/ou testemunhas de violência possam ser compreendidas e se fazer compreender pelas autoridades judiciais em suas línguas maternas. Em outras palavras, o Estado brasileiro, particularmente o seu Poder Judiciário, deve adotar as ações

necessárias para adequar a administração da Justiça às especificidades linguísticas e culturais das populações indígenas, o que inclui a garantia de um atendimento em língua indígena.

Assim, no marco da CF e em face dos compromissos firmados internacionalmente, o respeito à pluralidade linguística e cultural é um mandamento que deve ser traduzido em políticas públicas voltadas ao atendimento das populações indígenas em suas línguas maternas. Para Fajardo (2003), das normativas internas e internacionais, é possível depreender várias estratégias de ação para promover o uso das línguas indígenas na justiça estatal. Tal processo inclui a “implementação de normas existentes, a eventual reforma de algumas normas não claras ou insuficientes, o desenho de sistemas organizacionais, a destinação de recursos humanos e materiais, a difusão de direitos entre os usuários da justiça e uma nova cultura jurídica também entre seus operadores” (FAJARDO, 2003, p. 74). Diante desse desafio, é urgente que o Estado brasileiro desenvolva políticas públicas de interpretação e tradução que garantam às mulheres indígenas o acesso à justiça em suas línguas maternas.

3. Políticas linguísticas como políticas públicas no acesso da mulher indígena à justiça

A aplicação de direitos linguísticos no acesso da mulher indígena à justiça exige a formulação de diretrizes, políticas públicas e ações específicas que levem em conta as particularidades das mulheres indígenas, o que inclui seu gênero, sua identidade cultural e étnica e suas línguas. Como observa Segato (2011), um dos objetivos mais pertinentes de um projeto de políticas públicas é fazer com que o Estado promova ações que se contraponham e desfaçam políticas históricas de exclusão e discriminação de determinados grupos sociais. Para a autora, a intervenção do Estado por meio de leis e políticas que buscam defender as mulheres indígenas da violência a que estão expostas ocorrem porque, em algum momento, esse mesmo Estado rompeu com as instituições tradicionais e a trama comunitária que as protegia. É assim que o Estado, argumenta a autora, “entrega aqui com uma mão o que já retirou com a outra” (SEGATO, 2011, p. 4).

No entanto, é certo que, se “o Brasil ainda está engatinhando no tratamento da questão da discriminação e da violência contra a mulher indígena” (VERDUM, 2008), o mesmo se pode dizer das políticas de interpretação e tradução nos serviços públicos a essas populações (SILVA, 2019). Como apontam Santos e Poltronieri-Gessner (2019), existe ainda uma carência e uma

invisibilidade diante dos brasileiros não falantes do português que acessam o Judiciário, tais como as comunidades indígenas e surdas. Segundo as autoras, apesar de haver uma previsão legal que os contemple, as práticas profissionais de tradução e interpretação no judiciário brasileiro ainda são bastante incipientes. Nesse sentido, as autoras apontam para a necessidade tanto de investimento e profissionalização de tradutores e intérpretes no atendimento às minorias linguísticas nos serviços públicos, como também de maior abertura e diálogo do Judiciário para temas como esses.

Nessa direção, Silva (2019) entende que a formulação e o desenho de modelos alternativos de gestão das línguas indígenas como política pública deve levar em conta saberes e práticas inovadoras que têm sido produzidas em diferentes contextos, por diferentes atores sociais, e que nos ajudam a imaginar novas formas de administrar a pluralidade linguística na justiça (SILVA, 2019). De acordo com a autora, já é possível identificar algumas iniciativas locais que têm sido produzidas no intuito de garantir às mulheres indígenas o acesso à justiça em suas línguas maternas. Tais experiências podem nos servir de exemplos para pensar modelos de políticas linguísticas públicas e, por isso, são discutidas a seguir.

3.1 Atendimento a mulheres indígenas em situação de violência

A primeira iniciativa que deve ser mencionada foi desenvolvida pela Casa da Mulher Brasileira (CMB) que atende mulheres em situação de violência em Campo Grande (MS). Vale destacar que no Mato Grosso do Sul, estado com a segunda maior população indígena do país (72 mil pessoas), os casos de violência contra a mulher indígena aumentaram em aproximadamente **495%** (CIMI, 2018). Somente em 2016, o levantamento da Secretaria de Segurança Pública mostrou que o número de denúncias de violência contra a mulher na região cresceu **23,1%** no primeiro semestre daquele ano em relação ao mesmo período em 2015. No município de Dourados (MS), os números da delegacia do município mostram que pelo menos 10% de todos os casos de violência contra a mulher registrados ocorreram nas aldeias da região. Já na capital, Campo Grande (MS), o levantamento da Secretaria de Políticas Públicas para Mulher revelou que 25% das mulheres indígenas já estiveram ou ainda estão em situação de violência. O mesmo levantamento mostrou que, apesar dos crescentes casos de agressão, entre abril de 2016 e junho de 2017, apenas 83 mulheres indígenas foram atendidas (SEMU, 2018).

Devido ao número tímido de atendimento às mulheres indígenas, as funcionárias da Casa da Mulher Brasileira de Campo Grande perceberam que, além das barreiras psicológicas e

culturais, as indígenas deixavam de buscar ajuda ou tinham dificuldade de relatar as agressões por conta também das barreiras linguísticas (SANCHEZ, 2017). Diante desse quadro, duas funcionárias indígenas que já trabalhavam na recepção da Casa, uma da etnia Terena e outra da etnia Guarani-Kaiowá, passaram a desempenhar voluntariamente também a função de intérpretes. Assim, toda vez que entrava uma mulher indígena na Casa, as funcionárias Terena e Guarani garantiam a interpretação das línguas terena e guarani para o português (e vice-versa), mediando a relação entre a vítima e a assistente social, para permitir que a vítima pudesse expressar o seu relato na sua língua materna.

Com essa iniciativa, o número de denúncias de mulheres indígenas aumentou. De acordo com Terena Sylmara Candido, que atuou como intérprete na Casa, sua presença fazia com que as mulheres se sentissem mais seguras, por conta da identificação cultural e linguística. Conforme relato concedido à entrevista para o site *De olho nos ruralistas*:

[...] quando nós chegamos lá não tinha tanta procura e com o tempo a gente foi percebendo que estava tendo, porque elas iam lá e encontravam pelo menos alguma recepção que conseguia falar com a mesma linguagem.

[...]

Nessa etapa [atendimento psicossocial], quando a psicóloga vê que é indígena, se precisar da gente ela chama, quando vê que ela não está entendendo o idioma, ou está tendo muita dificuldade. Se está muito machucada tem que levar pro hospital ou para o posto mais próximo. Então, sem ter alguma indígena ali, o atendimento às vezes já trava (SANCHEZ, 2017).

Quando as vítimas ou testemunhas indígenas chegavam à Casa da Mulher, eram atendidas na recepção por outra mulher indígena que “conseguia falar com a mesma linguagem”. Na análise das agentes, isso não só lhes garantia que pudessem se comunicar com mais eficiência com a psicóloga, mas também lhes dava uma maior segurança para relatar a violência sofrida. Isso nos indica que, em um contexto de vulnerabilidade, a interpretação é importante por dois motivos principais: primeiro, porque garante o entendimento entre o que está sendo dito pela vítima/testemunha e pela psicóloga; e segundo, porque falar evita que a mulher indígena seja duas vezes vítima: ao sofrer a violência doméstica e, depois, ao passar pelo constrangimento de ter de depor em uma língua estranha sobre um assunto sobre o qual, em si, já é difícil falar.

Ressalta-se que não houve uma contratação específica das intérpretes, as quais, tampouco, eram qualificadas para isso. Ambas eram funcionárias contratadas para a função de recepcionistas da população em geral. Portanto, a iniciativa não partiu da Secretaria de Políticas

Públicas para Mulheres ou da Prefeitura de Campo Grande. Isto é, não houve qualquer política institucional de contratação de intérpretes qualificadas. Nesse caso, foram as próprias funcionárias da CMB que perceberam a necessidade da interpretação para mulheres indígenas e solicitaram às atendentes indígenas que, de modo voluntário, desempenhassem a função de intérpretes. Trata-se, portanto, de uma ação tomada diante da necessidade observada pelas próprias profissionais, e que precisou ser agenciada de forma voluntária. Ainda que feita de forma voluntária, em 2016, a iniciativa teve de ser interrompida porque ambas as funcionárias indígenas foram demitidas, junto com cerca de 60 pessoas que atuavam na Casa. Isso porque a Secretaria de Políticas para as Mulheres, que, durante o governo de Dilma Rousseff, tinha *status* de Ministério, passou a integrar o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

3.2 Tradução da Lei Maria da Penha

No intuito de tornar mais acessível às mulheres indígenas seus direitos, em 2016, o Núcleo de Proteção e Defesa dos Direitos da Mulher (Nudem) produziu cartilhas sobre a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2016), as quais foram traduzidas para as línguas Terena e Guarani. Segundo Festi, em entrevista concedida ao *Huffpost Brasil*, à época, coordenadora do Núcleo, a demanda para que a Lei Maria da Penha fosse traduzida surgiu quando, durante as visitas da equipe às comunidades indígenas, as lideranças indígenas apontaram a dificuldade que as mulheres tinham para compreender o português:

(...) em setembro fizemos o lançamento oficial da cartilha com as lideranças locais. Agora, começamos a visitar as aldeias para fazer a entrega do documento junto com as palestras. Contamos com a ajuda de intérpretes para fazer a apresentação nas línguas Guarani e Terena. Além do trabalho com as mulheres, essa cartilha vai servir para as escolas das comunidades desenvolverem as leituras nas aulas, não só com as meninas, mas também com os meninos” (ROSA, 2016, s/p).

Durante a exposição dos seminários nas comunidades, o objetivo do projeto foi explicar o atendimento da Defensoria Pública para as mulheres indígenas, bem como conscientizá-las de que a Lei Maria da Penha é um instrumento do Estado para ser usado em defesa delas. Ao todo, foram distribuídas 750 cartilhas em comunidades terena e o mesmo número para comunidades guarani nas aldeias mais populosas do Estado, nos municípios de Dourados, Amambaí e Aquidauana. À época, Luciana Azambuja, subsecretária de políticas públicas para as mulheres,

disse que, embora esse número fosse insuficiente para atender toda a população indígena do Estado (cerca de 72 mil indígenas), este era um primeiro teste para sentir como a cartilha seria recebida pelas indígenas e mensurar a necessidade para as próximas tiragens. Na língua Terena, a Lei Maria da Penha recebeu o nome de *Jejopy Rehegua Maria da Penha* e na língua Guarani, *Lêi Mariya da Penha*.



Fonte: Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul

No entanto, para Kaxuyana e Silva (2008), a aplicação da Lei Maria da Penha deve ser avaliada cuidadosamente, uma vez que, no contexto indígena, é preciso também respeitar a autodeterminação desses povos, direito reconhecido pela Convenção 169 da OIT. Assim, segundo as autoras, deve-se ouvir das mulheres indígenas se a lei se aplica também à realidade étnica de cada povo indígena ou se elas preferem manter a tradicionalidade dos códigos de conduta e de punição próprios de seus povos, de forma a utilizar a legislação do Estado quando entenderem que a situação foi além da esfera de controle e entendimento interno de sua comunidade. Nessa mesma direção, a advogada Lívia Gimenes, também em entrevista ao site *Huffpost Brasil*, avalia que, devido ao fato de a lei 11.340/2016 ter sido pensada originalmente para um contexto urbano, quando a lei chega no contexto das aldeias, ela se torna ainda mais problemática:

(...) quando a gente fala de política de enfrentamento da violência, a gente não tem uma mulher universal. A gente tem dificuldade de lidar com os vários perfis de mulheres em suas várias realidades diferentes. E quando se fala de mulheres indígenas a diversidade é ainda maior. Ouvi das indígenas que elas têm medo de o quanto a aplicação da lei poderia desestruturar a realidade em que elas vivem e isso sempre gera muita angústia. **Elas não são contra a lei, mas também não se reconhecem nela**" (ROSA, 2016, p. ?).

Na construção de políticas públicas de combate à violência contra mulheres indígenas, é preciso ainda desafiar noções universalizantes as quais insistem em tomar como parâmetro a mulher branca, inserida em áreas urbanas e em uma cultura ocidental. Para que a ação não resulte, portanto, em mais uma prática homogeneizadora, é fundamental levar em conta as especificidades étnicas, culturais e linguísticas vividas por essas mulheres. Como muito bem sintetiza Segato (2011),

o direito das mulheres dos povos indígenas é, portanto, uma área de dificuldades múltiplas. Depois de iniciado o período de contato intenso com a sociedade nacional, a mulher indígena padece todos os problemas e desvantagens da mulher brasileira, mais um: *o mandato inapelável e inegociável de lealdade ao povo a que pertence, pelo caráter vulnerável desse povo*. Se elas reclamam seus direitos baseados na ordem individualista, elas parecem ameaçar a permanência dos direitos coletivos nos quais se assenta o direito comunitário à terra e a divisão do trabalho tradicional na unidade doméstica como base da sobrevivência. Isso torna frágil a sua vontade e legitimidade na reclamação de direitos individuais, que são, por definição e natureza, “universais”, e cujos pleitos dirigem-se aos foros de direito estatal e de direito internacional, ultrapassando a jurisprudência tradicional do grupo étnico (SEGATO, 2011, p. 36).

Do ponto de vista linguístico, é preciso dar a devida atenção às línguas indígenas na formulação de políticas públicas de acesso à justiça. A importância do uso de suas línguas maternas como forma de resistência à violência tem sido enfatizada pelas próprias mulheres indígenas, como afirmado no Fórum e 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, ocorrido em 2019, e já mencionado no início deste texto:

A liberdade de expressão em nossas línguas próprias, é também fundamental para nós. Muitas de nossas línguas seguem vivas. Resistiram às violências coloniais que nos obrigaram ao uso da língua estrangeira, e ao apagamento de nossas formas próprias de expressar nossas vivências. Nós mulheres temos um papel significativo na transmissão da força dos nossos saberes ancestrais por meio da transmissão da língua (SCART, 2019, s/p)

Nesse sentido, é preciso criar políticas públicas que garantam que mulheres indígenas possam acessar a justiça do Estado em suas línguas próprias. Para isso, é necessário que os gestores públicos, as comunidades indígenas, as universidades e o Judiciário discutam medidas que promovam o uso das línguas indígenas nas instituições de justiça e, em especial, em delegacias de atendimento à mulher em situação de violência. Na análise de Silva (2019), é fundamental que sejam realizadas parcerias entre instâncias do Poder Judiciário (em todos os níveis de governo), instituições especializadas em políticas linguísticas como o IPOL, grupos de pesquisa de universidades, e as comunidades indígenas, as quais devem ter um papel protagonista nesse processo, participando ativamente das discussões e das tomadas de decisão. Além disso, pode-se aprender com as experiências de países como o México e o Peru, os quais têm criado programas de capacitação e profissionalização de intérpretes e tradutores indígenas para atuarem em contexto jurídico.

No México, a profissionalização da tradução e interpretação de línguas indígenas nacionais tem sido garantida pelo oferecimento dos *Diplomados*, cursos de capacitação e acreditação de intérpretes e tradutores em línguas indígenas. A maioria deles tem sido realizada pelos estados, como Veracruz, Oaxaca e Chiapas, com o apoio do Instituto Nacional de Línguas Indígenas (INALI)⁵. Os cursos de capacitação reúnem pessoas bilíngues – falantes de línguas indígenas e espanhol –, que contam com diversos graus de experiência em interpretação ou tradução e diferentes perfis educativos. Além disso, o INALI conta ainda com o Padrão Nacional de Intérpretes e Tradutores em Línguas Indígenas (PANITLI), um instrumento que oferece informação sobre os intérpretes de línguas indígenas habilitados do país às pessoas e instituições governamentais que estejam em busca de informação para acessar os serviços de interpretação e tradução em línguas indígenas (INALI, 2019). Segundo o PANITLI, no país existem até o momento 583 intérpretes certificados – 77 em Oaxaca, 40 em Chiapas, 32 no Distrito Federal, 37 em San Luís Potosí e 61 em Veracruz. No entanto, esse número ainda é pequeno se contrastado com o número de detentos indígenas no México – 7 mil e 400 indígenas até maio de 2017 (SILVA, 2019).

Em resumo, a aplicação das atribuições e competências do INALI pretende servir para marcar e orientar os poderes públicos na criação de ações e políticas linguísticas que eliminem os

⁵ O INALI é um organismo descentralizado da Administração Pública Federal, setorizado na Secretaria de Cultura do México, que tem como objeto promover o fortalecimento, a preservação e o desenvolvimento das línguas indígenas faladas no território nacional, assim como “assessorar as três ordens de governo para articular políticas públicas necessárias na matéria”.

efeitos das históricas políticas homogeneizadoras do Estado mexicano. Como aponta Saavedra (2012), o desafio de se introduzir uma agenda de direitos linguísticos como política pública consiste em garantir a estrutura operativa necessária para sua implementação em todos os espaços institucionais e em todos os níveis de governo, de modo articulado:

[...] aqui o que o aflora são os problemas de gestão que como política pública supõe desenvolver uma política linguística de normalização que ainda carece de uma estrutura operativa que abarque e atue sobre toda a área de cobertura que em princípio supõe a aplicação da lei. Não é um assunto que se limite ao território das comunidades indígenas exclusivamente. Tampouco que se limite aos estados, regiões ou localidades com ampla diversidade étnica e linguística. Em si, a aplicação das leis e programas afeta todo o espaço de possível articulação de situações comunicativas nas quais seja possível o exercício de dito direito nos espaços institucionais, públicos ou privados (SAAVEDRA, 2012, p. 673).

Já o Peru tem oferecido programa de treinamento de intérpretes e tradutores para atuar nos processos de consulta prévia aos indígenas e em outras áreas do acesso à justiça. O Curso de Especialização em Justiça Intercultural para Tradutores e Intérpretes em Línguas Indígenas, oferecido desde 2011 pelo estado peruano, tem como objetivo desenvolver conhecimentos, habilidades e aptidões para a interpretação e tradução bilíngue em matéria de justiça, a fim de que os povos indígenas envolvidos em processo judicial e as próprias instâncias de administração da justiça estatal possam contar com intérpretes e tradutores indígenas profissionais que os assistam, contribuindo com a implementação de seus direitos. O currículo do curso abrange conhecimentos como: i) introdução aos direitos linguísticos e dos povos indígenas; ii) noções básicas sobre Direito Penal, Civil e Processual; iii) terminologia jurídica e formulação de glossário bilíngue; iv) princípios de tradução e interpretação no sistema de justiça; v) práticas profissionais de tradutor e intérprete de língua indígena na justiça. Importa lembrar que, assim como o México, o Peru também possui um sistema de Registro Nacional de Tradutores e Intérpretes de Línguas Indígenas, que funciona como uma base de dados oficial dos intérpretes e tradutores devidamente acreditados pelo Ministério da Cultura.

É certo que tais iniciativas possuem ainda muitos desafios pela frente. Um exemplo desse desafio é a ênfase que os cursos de treinamento de intérpretes e tradutores colocam na terminologia e na criação de glossários bilíngues, ao invés de prestar atenção às diferenças de cosmovisões, padrões discursivos e práticas culturais. Assim, em uma situação como um julgamento criminal bilíngue, os “problemas” de não entendimento podem se referir não apenas

ao uso de termos diferentes nas línguas, mas às diferentes cosmovisões e aos modelos discursivos de funcionamento da justiça:

Um confronto de tradições e crenças compõem a assimetria de padrões discursivos e de gêneros textuais entre o Espanhol e as línguas indígenas. Os textos e discursos espanhóis, quando traduzidos para línguas de pessoas cujas estruturas sociais e organização de questões legais são muito diferentes, permanecem alienígenas, não porque eles não podem ser expressos em outras línguas, mas porque eles se originam em esquemas conceituais que os povos indígenas não necessariamente compartilham. Um exemplo disso pode ser encontrado na dificuldade que os tradutores têm em expressar o conceito de ‘direito’ nas línguas indígenas (RICOY, ANDRADE e HOWARD, 2018).

De uma perspectiva intercultural, a tradução e a interpretação entre as línguas indígenas e não-indígenas tem o desafio de traduzir não somente estruturas linguísticas, mas cosmovisões distintas, isto é, os modos próprios como os grupos significam o mundo e questões legais em seus sistemas próprios de justiça (HAMEL, 1990). Apesar dos desafios, as políticas que têm sido implementadas nesses países podem servir de exemplo para o Estado brasileiro, seja no que diz respeito à criação de leis infraconstitucionais que tratam a matéria de direitos linguísticos, a exemplo da “Lei de Línguas” no Peru, seja para pensar programas de formação de intérpretes e tradutores indígenas na justiça. Sobre a formulação de leis protetivas dos direitos linguísticos, é importante mencionar que, atualmente, estão em tramitação no Congresso Nacional duas propostas legislativas: o Projeto de Lei nº 2397/15, de autoria da deputada federal Érika Kokay (PT-DF), e o Projeto de Lei 3074/19, do deputado Dagoberto Nogueira (PDT-MS).

Em 2016, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias aprovou o Projeto de Lei nº 2397 (BRASIL, 2015), e que trata do direito do indígena acusado, vítima ou testemunha de infração penal de se expressar em sua língua própria durante instrução criminal. A medida, que propõe o acréscimo de um artigo ao Estatuto do Índio Lei 6.001 (BRASIL, 1973), constitui um avanço no reconhecimento do direito linguístico coletivo dos povos indígenas na seara penal, porque, pela primeira vez, busca garantir ao índio o direito ao uso de sua língua própria em juízo, independentemente de saber se expressar ou não em língua portuguesa. Atualmente, o projeto aguarda designação do Relator da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Se aprovado, a medida deve representar o primeiro avanço no reconhecimento de direitos linguísticos coletivos aos povos indígenas em contexto jurídico.

Já em 2019, a Comissão de Direitos Humanos aprovou a proposta do deputado Dagoberto Nogueira do PDT-MS, a qual estabelece que os municípios brasileiros que possuem

comunidades indígenas passarão a ter os idiomas indígenas como línguas cooficiais. Se aprovado – o projeto tramita em caráter conclusivo e será analisado ainda pelas comissões de Cultura; e de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) – representará um grande avanço na garantia dos direitos linguísticos dos povos indígenas. Cooficializar uma língua no âmbito municipal significa que ambas as línguas terão *status* jurídico oficial no município e, portanto, a prefeitura deve garantir que toda a documentação pública, as campanhas publicitárias institucionais, a educação escolar, as sinalizações na rua, os bancos, os sistemas judiciários, enfim, todos os serviços básicos de atendimento ao cidadão sejam ofertados nas línguas cooficiais. Conforme explica Oliveira (2015), a oficialização de línguas minoritárias é um passo importante na promoção social dos grupos que as falam, uma vez que o Estado “passa a reconhecer aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos de sua vida civil” (OLIVEIRA, 2015, s/p).

Vale mencionar que alguns municípios brasileiros têm adotado uma política de cooficialização das línguas minoritárias faladas em sua região (MORELLO, 2015). O primeiro município a adotar essa medida foi São Gabriel da Cachoeira (AM), que, em 2002, tornou as línguas baniwa, nheengatu e tukano cooficiais, ao lado do português. Atualmente, além das línguas já mencionadas, são cooficiais nos municípios onde são faladas as línguas Akwe-Xerente, em Tocantínia (TO), Guarani, em Tacuru (MS), Macuxi e Wapichana, em Bonfim e Cantá (RR). Como avalia Oliveira (2015), embora se trate de políticas limitadas ao plano local, tais leis de cooficialização são importantes porque elas atuam no sentido de garantir que grupos linguísticos que, historicamente, se viram em desvantagem social por não falar a língua oficial possuam iguais condições de acesso aos serviços públicos.

As ações apresentadas aqui revelam a necessidade de uma política nacional de formação, capacitação e profissionalização de intérpretes e tradutores indígenas no Brasil. No que diz respeito às políticas públicas de atendimento às mulheres indígenas em situação de violência, é possível pensar a adequação do Judiciário às línguas indígenas tendo em vista as seguintes medidas:

1. Criação de cursos de formação, capacitação e profissionalização de mulheres indígenas para atuarem como intérpretes, tradutoras e/ou mediadoras interculturais, com ênfase no atendimento a mulheres indígenas em situação de violência.
2. Oferta de cursos de especialização em justiça intercultural e direito das mulheres indígenas para tradutoras e intérpretes em línguas indígenas, realizados pelas Secretarias

Municipais de Políticas para as Mulheres, em parceria com universidades que tenham profissionais habilitados para esse tipo de formação.

3. Contratação (por regime de contrato ou por concurso público) de intérpretes e tradutoras indígenas habilitadas e especializadas em interpretação, tradução e mediação intercultural para atuarem em delegacias, centros de acolhimento, juizados, tribunais etc., como servidoras públicas, com remuneração adequada à profissão de intérprete/tradutor.
4. Atendimento da mulher indígena nas casas de acolhimento e/ou delegacias da mulher por recepcionistas bilíngues, que falem a sua língua materna, de forma a garantir o acolhimento adequado, respeitando-se as suas especificidades étnicas, linguísticas e culturais.
5. Acompanhamento da mulher indígena em situação de violência por intérpretes e/ou mediadoras indígenas durante os atendimentos feitos por psicólogas, assistentes sociais, policiais, delegadas, advogadas, promotoras etc.
6. Tradução para as línguas indígenas de toda a legislação sobre direitos das mulheres e dos povos indígenas, assim como distribuição de material informativo nas comunidades indígenas e nas cidades, conforme a demanda das etnias de cada município ou região.
7. Criação de um sistema de Registro Nacional de Tradutores e Intérpretes de Línguas Indígenas, que constitua uma base de dados oficial dos intérpretes e tradutores devidamente acreditados e que esteja disponível às entidades da administração pública e privada que requererem o serviço de interpretação e/ou tradução.

Considerações Finais

Historicamente, o Estado brasileiro, e o seu Poder Judiciário, têm ‘invisibilizado’ a presença das línguas indígenas na esfera pública, mantendo, para isso, uma política de domínio exclusivo da língua portuguesa, em sua modalidade oral ou escrita. Se, de um lado, o monismo jurídico excluiu do reconhecimento oficial os sistemas jurídicos dos povos indígenas, de outro, as políticas monoglotas atuaram no sentido de impedir o uso de línguas indígenas nos espaços judiciais institucionalizados. Nesse sentido, a criação de políticas públicas de uso e promoção das línguas indígenas em espaços público-institucionais constitui um mecanismo que visa não somente a garantia do acesso dos povos indígenas à justiça, e das mulheres indígenas em

particular, como representa uma forma de *reparação histórica* à violência linguística e colonial impetrada pelo Estado brasileiro nos últimos cinco séculos.

Por isso mesmo, garantir a efetividade de direitos linguísticos no acesso das mulheres indígenas ao sistema de justiça não será tarefa simples. A criação de leis específicas e de políticas públicas nessa área, tais como a qualificação e profissionalização de tradutoras e intérpretes indígenas para atuarem em contexto jurídico, são ações que demandarão não só vontade política, como recursos financeiros e de pessoal, e outros fatores necessários para a consolidação de uma política pública. Portanto, é necessário que exista um diálogo entre os gestores públicos, o poder judiciário, especialistas em políticas linguísticas e de tradução e comunidades indígenas. Em tais diálogos, é fundamental a atuação o protagonismo das mulheres indígenas na elaboração de estratégias para o enfrentamento das violações e conflitos, assim como a sua participação nos fóruns de debate em diferentes escalas (estaduais, nacionais e internacionais). Afinal, são as mulheres indígenas que, enquanto agentes políticas, devem direcionar o debate sobre os seus direitos linguísticos e sobre quais as medidas que podem ser mais adequadas para atender às suas realidades, tendo-se em vista suas experiências comunitárias e os significados socioculturais que atribuem ao uso e à transmissão de suas línguas maternas.

Ao lado disso, é importante também que haja um compartilhamento de experiências com mulheres pertencentes a outras comunidades linguísticas minoritárias – mulheres surdas, imigrantes, refugiadas – no sentido de trocar vivências e estratégias de ação para o enfrentamento não só às diversas violências, como também aos obstáculos linguísticos que lhes são impostos por não falarem a língua oficial da justiça. Uma articulação dessa natureza pode maximizar a escala e o potencial da luta por direitos linguísticos das mulheres no acesso à justiça, ampliando assim a possibilidade de criação de políticas públicas de interpretação e tradução em contextos jurídicos. Por fim, a necessidade de implementar estratégias de proteção às mulheres indígenas deve estar articulada a uma perspectiva *cultural e linguisticamente sensível*. Trata-se, por conseguinte, de construir debates e políticas públicas que tenham sensibilidade, tanto do ponto de vista do gênero, como do ponto de vista do significado sociocultural que as línguas indígenas assumem para as mulheres e para os povos com os quais elas se identificam.

Referências

ALANEN, Julia. Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations. *ILSP Law Journal*, n. 93, v. 1, 2009.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Língua Geral Amazônica: a história de um esquecimento. In: BESSA FREIRE, R; ROSA, M. C (Orgs.). *Línguas Gerais: Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colônia*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2003.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. In: *Revista Signótica*. Goiânia, v. 14/1, 2002, p. 1269-146.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. 1941.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.397-A, de 2015 (Câmara dos Deputados). 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1585037>. Acesso em: 10 de março de 2020.

BRASIL. Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. 2016. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em 5 de janeiro de 2020.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. 1973.

BRASIL. Projeto de Lei 3074 de 2019 (Câmara dos deputados), que torna idioma indígena língua cooficial em municípios com aldeias. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/625266-comissao-aprova-projeto-que-torna-idioma-indigena-lingua-cooficial-em-municipios-com-aldeias/>

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Indigenous Women and Their Human Rights in the Americas. OEA/Ser.L/V/II. Doc.44/17, 2017.

CIDH. Comissão Internacional de Direitos Humanos. *Caso Tiu Tojín Vs. Guatemala*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 26 de noviembre de 2010. Série C No. 190, p. 97.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. Relatório violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2018. Brasília: CIMI. 2018.

COSTA, Giulia. Mulheres surdas não conseguem denunciar violência doméstica por falta de intérpretes. *O globo*. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/mulheres-surdas-nao-conseguem-denunciar-violencia-domestica-por-falta-de-interpretres-23597017>. [2018] Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

CADH, Convenção Americana sobre os Direitos Humanos. 1966.

DINIZ, Mariana. Idioma e tradições culturais ainda são obstáculos para mulheres indígenas. *Agência Brasil*. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/idioma-e-tradicoes-culturais-ainda-sao-obstaculos-para-mulheres>. Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

DUPRAT, Débora. O direito sob o marco da pluriethnicidade/multiculturalidade. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FAJARDO, Raquel Yrigoyen. Fundamentos jurídicos para una justicia multilingüe en Guatemala: el derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasianas. *Anais. UNAM*. 2003.

HAMEL, Rainer Enrique. Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo, en Rodolfo Stavenhagen y Diego Iturralde (Orgs.). *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario en América Latina*, 1990, pp. 205-230.

IBGE. *Censo Demográfico*. 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em 10 de março de 2020.

INALI. Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. *Gob.mx*. Disponível em: <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>. Acesso em: 27 de março de 2020.

KAXUYANA, Valéria Paye Pereira; SILVA, Suzy Evelyn de Sousa e. A Lei Maria da Penha e as mulheres indígenas. In: CASTILHO, Ela Wiecho et al (org.). *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas*, Brasília: Inesc, 2008, p. 33 – 46.

LUCIANO, Gerssem Baniwa. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MARIANI, Bethania. *Colonização Linguística*. Campinas. Pontes. 2004.

MORELLO, Rosângela. *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Convenção Americana de Direitos Humanos*, Costa Rica. 1969.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Santo Domingo. República Dominicana. 2016.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais*. Convenção nº 169. 1989.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: Rosângela Morello. (Org.). *Leis e Línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades*. Ied. Florianópolis: IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística / Nova Letra, 2015, v. I, p. 23-30.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Isabelle da. 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? In: *Revista Gragoatá*. v. 22; n. 42. 2017, p. 131-153.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração da ONU Mulheres sobre o Dia Internacional dos Povos Indígenas*. 2019. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/noticias/declaracao-da-onu-mulheres-sobre-o-dia-internacional-dos-povos-indigenas/>. Acesso em 15 de março de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*. Resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU. 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris. 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos*. XXI Sessão da Assembléia-Geral das Nações Unidas. 1966.

PIDCP, Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. 1966.

RICOY, Raquel de Pedro.; ANDRADE, Luis. HOWARD, Rosaleen. The role of indigenous interpreters in the Peruvian intercultural, bilingual justice system. In: Nebot, Esther Monzó e Salcedo, Juan Jimenez. *Translating and Interpreting Justice in a Postmonolingual Age*. Vernon Press. 2018, p. 59-74.

ROSA, Ana Beatriz. Por que a violência contra mulheres indígenas é tão difícil de ser combatida no Brasil. *Huffpost*. 2016. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2016/11/25/por-que-a-violencia-contra-mulheres-indigenas-e-tao-dificil-de-s_a_21700429/. Acesso em: 08 de março de 2020.

SAAVEDRA. Miguel Figueroa. Derechos lingüísticos y generación de políticas públicas para la mejora de la comunicación y atención de la población indígena. *Actas*. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Congreso Internacional “América Latina: la autonomía de una región”. 2012, p. 670 a 679.

SACCHI, Ângela. Violências e mulheres indígenas: justiça comunitária, eficácia das leis e agência feminina. In: *Revista Patrimônio e Memória*. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 62-74, 2014.

SANCHEZ, Izabela. Prefeitura de Campo Grande demite únicas tradutoras indígenas na Casa da Mulher. *De olho nos Ruralistas*. 2017. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2017/06/22/prefeitura-de-campo-grande-demite-unicas-tradutoras-indigenas-na-casa-da-mulher/>. Acesso em: 07 de março de 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar dos; POLTRONIERI-GESSNER, Aline Vanessa. O papel da tradução e da interpretação para grupos vulneráveis no acesso à justiça. In: *Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal*, v. 1, n.1, 2019, p. 69-84.

SCART, Sofia. Mulheres em luta: as principais pautas da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas. *CIMI*. 2019. Disponível em <https://cimi.org.br/2019/08/mulheres-em-luta-as-principais-pautas-da-1a-marcha-das-mulheres-indigenas/>. Acesso em 18 de março de 2020.

SEGATO, Rita Laura. “Uma agenda de ação afirmativa para as mulheres indígenas no Brasil”. *Série Antropologia*, n. 326. Brasília: Departamento de Antropologia/ Universidade de Brasília (UnB), 2003.

SEGATO, Rita Laura. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulário estratégico decolonial. In: BIDASECA, Karina Andrea; VAZQUEZ, Vanesa Laba (Org.). *Feminisimos y Poscolonialidad*. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina. Buenos Aires: Godot, 2011, p. 17-48.

SEMU. Subsecretaria de Políticas para a Mulher. *Mapa da Violência Contra a Mulher em Campo Grande* - MS. Campo Grande: 2018.

SILVA, Julia Isabelle da. Língua e Racismo Institucional na CPI do genocídio/MS: o caso Paulino Terena e o direito dos povos indígenas ao uso da língua tradicional em procedimentos judiciais. In: Luiz Henrique Eloy Amado. (Org.). *Justiça Criminal e Povos Indígenas no Brasil*. 1ed. São Leopoldo: Karywa, 2020, v. 1, p. 47-67.

SILVA, Julia Isabelle da. *Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Acesso à Justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. 2019. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Julia Isabelle da. Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros. In: *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 223-241, jan./jun. 2016.

STAVENHAGEN, Rodolfo. *Los Pueblos Indígenas y sus Derechos*. México: UNESCO, 2007. Documento disponível em: mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf

UNESCO; PEN INTERNACIONAL. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona. 1996.

VARENNES, Fernand de. Minorias e Direitos Humanos: Proteção Linguística. In: JUBILUT, L.; MAGALHÃES, L. Q.; BAHIA, A. (eds.) *Direito à Diferença e a Proteção Jurídica das Minorias*, São Paulo, Brasil. 2012.

VERDUM, Ricardo. Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas. In: CASTILHO, Ela Wiecho et al (org.). *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas*, Brasília: Inesc, 2008, p. 7- 20.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS

Strategies for teaching reading and writing in the context of linguistic policies for the deaf

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro*

Celeste Azulay Kelman**

Resumo: Neste artigo, queremos discutir algumas estratégias de ensino de língua portuguesa que apontem para a educação bilíngue para surdos. A base conceitual escolhida como referência da pesquisa pauta-se na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1924/1989), sobre as relações que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Este estudo também se propõe dialogar com autores que seguem a visão sociointeracionista de ensino de segunda língua. A realização desta investigação baseou-se em uma revisão de literatura. Resultados concluíram que a qualidade da mediação simbólica na escolarização dos surdos traz resultados positivos sobre a aprendizagem em língua portuguesa.

Palavras-chave: Surdos. Minoria linguística. Ensino bilíngue. Ensino de língua portuguesa. Inclusão em educação.

Abstract: In this article, we want to discuss some strategies for teaching Portuguese language pointing to bilingual education for the deaf. The conceptual basis chosen as research reference lies on the historical cultural theory (VIGOTSKI, 1924/1989), on relationships that involve human development and learning. This study also proposes to dialogue with authors who follow a socio-interactionist view of second language teaching. This investigation was based on a literature review. Results conclude that the quality of symbolic mediation in schooling for the deaf brings positive results on learning Portuguese.

Keywords: Deaf. Linguistic minority. Bilingual teaching. Portuguese Language Teaching. Inclusion in Education

Recebido em 04/05/2020

Aprovado em 20/07/2020

* Professora Assistente da Faculdade de Educação da UERJ e Doutoranda em Educação pela UFRJ. E-mail: marianagfcastro@gmail.com

** Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/DGPCNPq. E-mail: celeste@kelman.com.br

Introdução

É sabido que os educandos surdos, enquanto uma das múltiplas minorias linguísticas existentes em nosso país, encontram dificuldades no processo de aprendizado da língua portuguesa. Tais indivíduos são biologicamente impedidos de compreender os signos linguísticos dessa língua, uma vez que dependem da audição para construir o léxico e as regras gramaticais necessárias para ler, escrever e interpretar corretamente. Então, nos perguntamos: Quais as estratégias de ensino de leitura, escrita e interpretação de texto para surdos, usualmente utilizadas, que estão de acordo com a proposta da educação bilíngue recomendada pelo Decreto Presidencial nº 5.626/2005? Esse questionamento inspira outras questões: Qual a diferença conceitual entre educação bilíngue e inclusão em educação para surdos? Quais as estratégias pedagógicas adequadas em uma abordagem de ensino que privilegie o sentido da visão, ao ensinar surdos a escreverem e lerem com compreensão?

Nossa pesquisa adquire relevância na medida em que buscamos refletir e indicar meios de um ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua em uma perspectiva bilíngue, no atual contexto de inclusão educacional. O parágrafo primeiro do Capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005 afirma que, para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e devem adotar mecanismos de avaliação na correção das provas escritas considerando a língua portuguesa como se fosse uma língua estrangeira, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa. Já o artigo 15 afirma que, para complementar o currículo da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

Na perspectiva dialógica, proposta no texto do Decreto Presidencial referido acima, o professor deve compreender que o ensino perpassa a compreensão e expressão de diferentes linguagens e o compromisso com os discursos dos envolvidos no evento interativo. Essa abordagem elege o diálogo como espaço dialético. Tem preocupação com a formação de um contexto de coletivização das atividades, valorizando as enunciações e interações que fazem parte das estratégias de ensino. O ensino não é centrado no professor. Todos estão envolvidos em uma relação de ensino e todos aprendem uns com os outros, considerando modos diferentes de existir, compartilhar e de aprender.

No entanto, encontramos lacunas no que tange ao ensino de língua portuguesa para surdos e na produção de material didático que atinja a proposta de uma educação bilíngue, conforme recomenda o Decreto nº 5.626/2005. Essas lacunas foram analisadas teoricamente por Kelman (2015), cuja pesquisa pretendeu investigar, descrever e analisar processos de significação que resultem em desenvolvimento e aprendizado de alunos surdos em qualquer nível de escolarização, em escolas inclusivas ou não.

A seguir, abordaremos um breve relato histórico da educação de surdos para compreendermos as discussões existentes de forma cronológica. No segundo item, conceituaremos Educação Bilíngue e Inclusão em Educação para surdos. Partimos da premissa de que a Educação Bilíngue é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da minoria surda. Mas nem sempre ela ocorre em ambientes inclusivos, pois, em alguns casos, há muitos professores que não conhecem a Libras. No terceiro item, apresentaremos a metodologia que norteia este trabalho e, no quarto, apresentaremos as principais estratégias visuais de ensino de língua portuguesa para surdos e a forma de aplicar cada estratégia, gerando melhor apreensão de conteúdo de leitura e escrita, de acordo com a proposta de uma educação bilíngue.

1. Breve relato Histórico da Educação de Surdos: Uma reflexão linguística

Ao longo da história, a educação de surdos foi confrontada com o dilema: Qual seria o tipo de linguagem adequada no processo de escolarização de uma pessoa surda? Levando em conta as orientações de Rocha (2008) e de Góes e Campos (2014), podemos afirmar que a forma gestual de se comunicar sempre existiu, desde os primórdios da evolução humana. Esse modo de estabelecer interação pode prevalecer, principalmente quando são consideradas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da minoria linguística surda.

Alguns autores (GOLDFELD, 1997; LODI, 2005; MOURA, 2008; DUARTE, 2019) descreveram que, na Antiguidade (476 d.C.), as pessoas surdas ou com outras diferenças eram castigadas, abandonadas e eliminadas. Porém, no Egito e na Pérsia, os surdos eram idolatrados e considerados privilegiados, pois acreditava-se que eles se comunicavam em segredo com os deuses. Esse prestígio, porém, não garantia uma atenção voltada para processos educacionais, devido ao desconhecimento de uma forma de comunicação. Na Idade Média, os surdos que não falavam eram considerados anormais e incompetentes e, como não podiam se confessar, não

eram batizados. Por conseguinte, eram privados de alguns direitos, como o de se casar e de herdar bens.

A Idade Moderna presenciou as primeiras experiências de educação de surdos. Médicos e filósofos concluíram que a surdez e a mudez não impediam o desenvolvimento da aprendizagem nem tampouco da inteligência, uma vez que a utilização simultânea da escrita e da Língua de Sinais revelava o potencial e a capacidade dos surdos. A Europa, centro dessas mobilizações, protagonizou grande parte das referências para o desenvolvimento de estudos e ações educacionais. Na Espanha, no século XVIII, os educadores envolvidos com pessoas surdas utilizavam-se de gestos, treinamento da fala e prática do alfabeto manual. Em 1755, na Alemanha, Samuel Heinicke foi o pioneiro em fazer surdos falarem, o que ficou convencionado como o método do oralismo puro. Utilizava a fala, a leitura dos lábios e a escrita em seu processo de ensino para surdos. Em 1778, fundou a primeira escola de oralismo puro para surdos, em Leipzig, na qual o uso da língua de sinais era proibido. Na França, também no século XVIII, o abade Charles Michel de L'Épée aperfeiçoou o sistema de comunicação por sinais, usado por pedintes surdos e criou o que convencionou denominar de sinais metódicos, que se resumiam na junção da língua de sinais usada pelos surdos com alguns sinais criados por ele. Segundo L'Épée, isso facilitava o ensino do francês escrito aos surdos. Ele fundou 21 escolas para surdos na França, formou vários professores para usarem seu método e publicou o livro “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, em 1760. Sendo assim, prevalecia na educação de surdos o ensino da fala oral, associado ao alfabeto manual e à escrita.

No Brasil, em 1857, com aprovação do imperador Dom Pedro II, o francês Edouard Huet fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tendo como primeira denominação, Colégio Nacional para Surdos-Mudos. Nessa época, pela influência da nacionalidade e experiência de seu fundador, o INES utilizava a Língua de Sinais Francesa (LSF) e o treinamento da fala oral como forma de instrução para os alunos surdos.

Em 1870, o americano Alexander Graham Bell discordou do método de ensino através de língua de sinais, pois acreditava que ela não propiciava desenvolvimento cognitivo. Essa compreensão tornou-se hegemônica. Em 1880, em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez causou impacto em todo o mundo, legitimando a abordagem oral pura como o método mais adequado para educar surdos. Entretanto, com o tempo, observou-se que muitos surdos precisavam passar longos períodos em terapias e treinamentos de fala, dependendo de elevado investimento e dedicação de profissionais e familiares. Essa abordagem foi fortemente questionada pelos poucos resultados e pelos efeitos do descredenciamento da gestualidade e da

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos natureza da língua de sinais para os surdos. Registrou-se também o insucesso escolar de muitos surdos com o método que obrigava a oralização, bem como uma grande defasagem no desenvolvimento e na aprendizagem de conceitos científicos e acadêmicos. Muitos deles abandonavam os estudos em decorrência dessa obrigação, caracterizando uma nítida inadequação pedagógica para ensiná-los. Criou-se inclusive, no imaginário popular, a crença de que surdos não conseguiam aprender, como se houvesse uma limitação intelectual em paralelo.

Em meados da década de 1980, no Brasil, a abordagem educacional denominada Comunicação Total, ganhou repercussão entre profissionais e familiares de surdos. Defendia-se o uso simultâneo do alfabeto manual, da fala, do uso de alguns sinais, desenhos, mímica, gestos espontâneos, dramatizações, escrita e todo recurso visual com o intuito de ensinar um currículo mínimo ao surdo. Esta abordagem, no entanto, mesmo considerando a gestualidade e procurando aproximações com a língua de sinais, não alcançou o sucesso pretendido; a comunicação seguia limitada, codificada e sinalizada com base no interesse pelo ensino e pela comunicação em português. Conceitos abstratos continuavam sendo difíceis de serem apreendidos, resultando em dificuldades no processo de escolarização.

Segundo Ciccone (*apud* GOLDFELD, 1997), crianças surdas que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua antes dos três anos de idade conseguiram atingir a oralidade satisfatoriamente, porém sem obter desenvolvimento cognitivo, social e emocional satisfatórios. Nas análises de Goldfeld (1997), a filosofia da Comunicação Total apontava que a língua de sinais não era utilizada de forma plena, considerando seus aspectos morfosintáticos próprios. Nessa abordagem, a língua de sinais era um mero recurso de apoio ou suporte para a língua portuguesa, distanciando-se da compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi a língua construída pela comunidade surda e constituiu-se em um arcabouço para o desenvolvimento da cultura e da identidade própria dos surdos. Na abordagem da Comunicação Total, havia uma valorização de recursos de comunicação alternativa para surdos, adaptando-se a língua de sinais para a estrutura sintática da língua portuguesa, o que dificultava a comunicação entre surdos e prejudicava o desenvolvimento da linguagem.

Essas análises, como sugerem Goldfeld (1997) e Lacerda (1998), sustentam as críticas feitas às abordagens orais. Tais abordagens preveem o ensino de palavras e os modos de articulação dos sons da fala para crianças surdas o mais precocemente possível. Tomados de forma contínua, frequentemente resultavam em experiências de linguagem descontextualizadas de interlocuções, tornando a aprendizagem da língua portuguesa algo difícil e artificial. Estudos sobre a Comunicação Total mostraram que muitos surdos seguidores dessa orientação

apresentaram dificuldades em expressar sentimentos e ideias em situações comunicativas fora da escola (LACERDA, 1998). Em relação à escrita, poucos alcançaram autonomia com esse modo de produção de linguagem. A maioria não atingiu níveis acadêmicos satisfatórios compatíveis com suas faixas etárias.

Em 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade representativa dos movimentos sociais de pessoas surdas, teve um protagonismo importante na história da educação de surdos, ao assumir o compromisso de difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo o Brasil. Propôs, ainda, que a Libras fosse amplamente conhecida. Nesse sentido, em 2002, a FENEIS, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), ofereceu formação, em todo o Brasil, para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, com o curso denominado “Libras: agentes multiplicadores em contexto”.

Nos anos 1980 e 1990, os investimentos em pesquisas sobre a Libras impulsionaram muitas propostas educacionais e políticas públicas para seu reconhecimento, desenvolvimento e divulgação. Segundo Moura (2008), foi a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), e como resultado da luta da Federação Mundial dos Surdos, que a língua de sinais passou a ser aceita na vida social e escolar dos surdos. Nesse período, houve muitos movimentos sociais da comunidade surda em prol da educação bilíngue. Destaca-se o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que ocorreu em Porto Alegre, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, entre 20 e 24 de abril de 1999, com o tema “A educação que nós surdos queremos”. Em um pré-congresso, composto exclusivamente por surdos e representantes de associações, foi redigido um documento intitulado “Que educação nós surdos queremos?”, posteriormente entregue ao MEC. Esta iniciativa foi importante, por elaborar sistematizações e propostas que correspondiam à defesa dos direitos dos surdos em seus movimentos sociais, linguísticos e educacionais.

A expressão fundamental desses interesses transformou-se na legitimação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), homologada pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que ratificou a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos. Em parágrafo único, a Libras passou a ser entendida como a forma de comunicação e expressão da comunidade surda. E foi reconhecida como uma língua viso-motora, com estrutura gramatical própria. O Decreto Presidencial nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) regulamentou a lei citada acima, entendendo o ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura em todas as universidades. Os debates, as experiências de profissionais, os estudos desenvolvidos e o referido decreto indicam a educação bilíngue como a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos do aluno surdo em todos os níveis de escolaridade. Esse importante decreto indica a necessidade de formação de professores bilíngues, instrutores surdos e tradutores intérpretes de Libras/língua portuguesa. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva recomenda, desde 2008, a organização da escola e a abordagem pedagógica nessa perspectiva. A inclusão na educação já estava recomendada desde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, e publicada em 1990. Essa Declaração afirmava que os processos educacionais inclusivos deveriam ser caracterizados como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Para atender a essas determinações, em 2006, iniciou-se a primeira turma do curso de graduação Letras/Libras, na modalidade de ensino à distância, ocorrendo em nove polos situados em diferentes estados do Brasil. O curso ocorreu em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi oferecido em duas modalidades: licenciatura, para a formação de professores de Libras, e bacharelado, para a formação de intérpretes. A partir de 2009, passou a ser oferecido na modalidade presencial pela UFSC. Em parceria com o MEC, em 2006 e em 2008, a UFSC também ofereceu o ProLibras, uma certificação da habilidade linguística em Libras para profissionais da área. Atualmente, o ProLibras não é mais oferecido. Conforme previa o decreto 5.626/2005, essa certificação foi oferecida até dez anos após sua homologação, finalizando em 2015. No momento, a formação dos intérpretes se concretiza em cursos de extensão, técnicos ou bacharelado de Letras/Libras. Tradicionalmente, a língua de sinais era usada para fins religiosos. Com o advento do ProLibras, profissionaliza-se o uso da Libras com competência comunicativa para fins outros que não os religiosos, adquirindo um caráter mais profissional.

Paralelamente, em 2007, fundou-se a graduação em Pedagogia Bilíngue no INES, no Rio de Janeiro. A consolidação da educação bilíngue foi fortalecida pela criação, em 2011, de três cursos de graduação, na UFRJ, voltados para a formação em Libras: Licenciatura em Letras/Libras; Bacharelado em Letras/Libras-Tradução e Interpretação; e uma turma especial de Licenciatura, voltada para professores da rede pública de ensino estadual e municipal, com ingresso diferenciado, sem necessidade de passarem pelo Enem, mas, sim, de estarem incluídos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Todos esses cursos são vinculados à Faculdade de Letras da UFRJ, em um departamento específico para as novas graduações. Aos alunos do bacharelado e da licenciatura, foram exigidos conhecimentos prévios de Libras. No entanto, para a turma especial PARFOR, a proficiência em Libras não era

um pré-requisito, pois o projeto pedagógico contemplou, inclusive, o ensino dessa língua para os que não possuíam conhecimento da mesma.

Outro aspecto importante para a concretização de uma educação inclusiva para surdos foi a regulamentação da profissão do tradutor intérprete de Libras/ língua portuguesa, com a Lei n.º 12.319/2010 (BRASIL, 2010). Essa lei, além de regulamentar o exercício da profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa - TILSP, dispõe sobre a formação desse profissional, a qual pode ocorrer sob diferentes formas: em nível médio, realizada em cursos de educação profissional reconhecido pelo sistema que os credenciou; em curso de extensão universitária ou em curso de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Essa conquista foi muito importante no processo de inclusão de alunos surdos em escolas comuns, pois, com a regulamentação da profissão de intérprete, o cargo público para essa área foi criado e muitos concursos públicos ocorreram, garantindo a presença de mais tradutores intérpretes de língua de sinais em serviços e espaços públicos e de lazer, como espetáculos teatrais, museus e demais eventos culturais; e em serviços essenciais, como hospitais, clínicas, delegacias, atendimento jurídico, corpo de bombeiro, dentre outros. A inclusão escolar também foi contemplada com a presença de TILSPs nas salas de aula, garantindo, quando existentes, uma facilitação nos processos de aprendizagem por educandos surdos. Destacamos que o trabalho desse profissional – TILSP – ainda necessita de algumas políticas públicas para melhorar sua atuação. A profissão, criada há uma década, encontra-se ainda em franca expansão.

A orientação legal, dada pelo Decreto n.º 5.626/2005, em seu artigo 14, parágrafo primeiro, apresenta as determinações em relação à avaliação escolar e ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, afirmando que devem ser adotadas avaliações que partam do princípio de que a língua portuguesa é a segunda língua (L2) da pessoa surda. Porém, Campos (2014, p. 37) afirma:

O tema sobre a educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para nós, comunidade surda (alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes), bem como para professores que não têm domínio da língua e coordenadores, devido às condições culturais, históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo.

Essas palavras de Campos (2014) convidam à reflexão sobre a prática de sala de aula do ensino da língua portuguesa nas escolas regulares. Como viabilizar, na prática, uma educação

bilíngue e inclusiva de fato, conforme a lei prevê? Observamos que as atividades propostas, as avaliações, as dinâmicas de ensino parecem seguir uma lógica oral-auditiva. Na metodologia e nas estratégias de ensino, costuma prevalecer o som, a oralidade. Nesse sentido, a inclusão de alunos surdos, em um sistema de ensino voltado para alunos ouvintes, parece ser algo desafiador. A prática de ditar palavras, a exigência de se marcar a sílaba tônica, exercícios de separação de sílabas, conceito de ditongo aberto e fechado, o estudo da fonética e da fonologia, o estudo de onomatopeias, a alfabetização pelo método fônico e silábico são alguns exemplos de práticas orais auditivas utilizadas nas turmas regulares que não contemplam as necessidades educacionais dessa minoria linguística. Conforme afirma Moura (2008), apesar de toda a conquista advinda da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, a prática docente em sala de aula, seja em turmas de surdos, seja em turma com alunos surdos e ouvintes, parece ser bastante desafiadora, uma vez que se observa a prevalência da língua portuguesa sobre a Libras. No próximo item, aprofundaremos esta discussão.

2. Bilinguismo e inclusão em educação: um debate

Com a obrigatoriedade promulgada pela LDB, Lei 9.394/1996, a inclusão deveria ser um fato em todas as instituições públicas e privadas. Surgiu então a necessidade de se discutir práticas e desafios para a constituição da realidade bilíngue para surdos em escolas e classes comuns, com o intuito de oferecer educação mais igualitária, norteadando a formação e a prática de professores que recebem alunos surdos em sala de aula.

Também merece destaque a Lei nº 13.146/2015, a chamada Lei Brasileira de Inclusão. O seu Capítulo IV trata do direito à educação, e o artigo 27 dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência à educação no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, com o objetivo de alcançar seus talentos e suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem. No parágrafo IV deste mesmo artigo, a lei dispõe sobre a oferta de educação bilíngue em Libras, como L1, e em língua portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas que se dizem inclusivas.

No caso da inclusão das pessoas surdas, o desafio é grande, devido às questões da diferença linguística. Muitos docentes desconhecem a Libras, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Somente a presença do intérprete de Libras em sala de aula não

garante a inclusão das pessoas surdas (LACERDA; SANTOS, 2014; QUADROS, 2019). Não basta traduzir o conteúdo para a Libras; são necessários recursos e estratégias multimodais que transmitam o mesmo conteúdo de formas diferentes, para que a pessoa surda possa assimilar o conceito apresentado. Além das estratégias de ensino, se faz necessário disponibilizar avaliação adaptada, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2005), o que não significa filtrar conteúdos, diminuindo o que deve ser ensinado, mas transmitir o conteúdo, respeitando a singularidade linguística das pessoas surdas, atendendo à sua cultura e identidade.

Existem indagações ainda sem respostas sobre como viabilizar a educação bilíngue em um espaço inclusivo, refletindo se realmente todo espaço escolar é inclusivo. Há uma extensa legislação brasileira que dispõe sobre a inclusão escolar, conforme já relatado. Acrescentam-se ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI) (BRASIL, 2015) e a Lei nº 3.005/2014, Plano Nacional de Educação, em vigência no decênio 2014 – 2024 (BRASIL, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, já citada, trata também do atendimento educacional especializado em escolas da rede pública. Este documento foi posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, que assumiu no país compromissos acordados pela Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, conforme relatam Hostins e Jordão (2014). O capítulo IV, em seu artigo 27, determina que a educação para pessoas com deficiência é um direito assegurado no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado e durante toda a vida. A educação inclusiva deve desenvolver ao máximo os talentos e as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos alunos, de acordo com suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem.

A inclusão em educação demanda um grande desafio porque requer uma ressignificação de várias instâncias: formação docente, sistema de avaliação, currículo, estratégias e metodologias de ensino, recursos materiais e humanos da equipe escolar e, acima de tudo, demanda uma mudança subjetiva do docente e a participação proativa do gestor escolar.

Quadros (2019) defende a educação bilíngue em uma escola de surdos como um espaço para as crianças surdas trocarem suas experiências simbólicas, por meio da língua de sinais, e fazerem parte da comunidade surda, o que ela denomina de “espaços horizontais”. Segundo a autora, a educação inclusiva estaria sendo revista, pois precisa “garantir a transmissão horizontal

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos da cultura entre pares surdos” (p. 148). Faz uma crítica à inclusão em educação alegando que, geralmente, o processo ocorre em escolas comuns, apartando as crianças surdas da comunidade surda em um isolamento social, arrancando o direito de conviver com seus pares surdos e de construir a identidade surda. A autora destaca:

A compreensão equivocada de educação inclusiva, verdadeiro atentado contra o surdo enquanto indivíduo, precisa ser substituída pelo reconhecimento dos direitos dos surdos à educação a partir de sua especificidade social, de sua “diversidade”. Eles têm de ser definitivamente encarados como membros da comunidade surda brasileira. Dessa forma, a educação bilíngue deve ser instaurada tomando como ponto de partida agrupamentos de surdos em um ambiente bilíngue com pessoas surdas e ouvintes que usam a Língua de Sinais (QUADROS, 2019, p. 149).

Ou seja, pretende-se fazer uma inclusão às avessas, onde a língua de sinais predomine, circulando entre pares surdos e ouvintes. Compreendendo que a língua portuguesa é a segunda língua da pessoa surda, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (LBI) prevê, no artigo 30, recomendação de adaptações nos processos seletivos para o ingresso em universidades e na educação profissional, tecnológica e pública.

A Lei nº 13.005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 4º, afirma que haverá implementação de modalidades de educação escolar correspondentes a diferenças de territórios étnico-educacionais e à utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade. Considerando que a comunidade surda pertence a uma minoria linguística, entendemos que este parágrafo abrange também a realidade da comunidade surda. No artigo 1º, item III, afirma-se que o atendimento das necessidades específicas na educação especial será assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em todas as etapas e modalidades.

A inclusão em educação deve ocorrer em um espaço escolar onde há duas línguas em circulação: a Libras e a língua portuguesa. A educação bilíngue pode ocorrer em espaços educacionais variados, como escolas bilíngues, que podem ser escolas somente com alunos surdos onde circulem a língua portuguesa e a Libras, sendo a Libras a língua de ensino e a língua portuguesa, a segunda língua; ou escolas com alunos ouvintes e surdos, em que todos os ouvintes utilizem Libras e interajam com os surdos, conforme recomendado por Quadros (2019). Esse modelo de educação, já existente no Brasil, embora de forma incipiente, também pode ser denominado de escola inclusiva bilíngue. Nesse espaço, professores surdos e ouvintes trabalham

juntos, além de contar com a presença de funcionários surdos. O serviço escolar denominado de *classes bilíngues* são turmas de surdos que funcionam dentro de uma escola comum, dita inclusiva, já definido anteriormente (QUADROS, 2019). Conclui-se que a educação bilíngue é a mais indicada para o pleno desenvolvimento linguístico, social e psicológico da criança surda, independente de em qual serviço educacional o educando surdo esteja inserido.

3. Metodologia: o rumo da pesquisa

Propomos uma metodologia de natureza qualitativa (GASKELL; BAUER, 2003) na matriz histórico-cultural de Vigotski. Buscamos a teoria histórico-cultural de Vigotski ([1924]1989; [1929]1989; [1931]1989; [1929]2000; 2010; 2012), visando compreender as relações que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem que ocorrem em um meio social e em determinado tempo histórico. Com base nessa opção teórica, dialogamos com autores que discutem o ensino de língua portuguesa para surdos (LACERDA; SANTOS, 2014; LEBEDEFF, 2017; CASTRO; SANTOS, 2018; QUADROS, 2019).

Pesquisas anteriores investigaram processos de significação de alunos surdos que resultaram em desenvolvimento e aprendizado, independente do ano de escolarização e do ambiente educacional, se inclusivo ou não. Uma linha investigativa complementar aborda a função da pedagogia visual no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior que vem se desenvolvendo no período compreendido entre 2015 e o atual, intitulado “Educação e surdez: processos formativos, ensino e aprendizagem”. Todos os desdobramentos dessa pesquisa foram produzidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRJ (PPGE).

4. Estratégias visuais de ensino de Língua Portuguesa para surdos

Kelman (2011) enfatiza que, além da utilização da língua portuguesa escrita e da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos visuais diversos sobre os conceitos trabalhados em sala de aula pode contribuir significativamente para a aprendizagem de

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos crianças surdas, salientando a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos. Essas estratégias de ensino contribuem para melhor compreensão de todos os alunos em uma classe inclusiva, visto que sua pesquisa demonstrou que os alunos ouvintes também se beneficiam de uma prática pedagógica que explore a visualidade.

Lacerda (2014) afirma a necessidade de haver uma reforma curricular voltada para produções relacionadas à pedagogia visual que possam ampliar possibilidades de aprendizagem, não só para alunos surdos, mas também para todos os alunos da escola. Enfim, diversos autores (KELMAN, 2010; LACERDA, 2014 e QUADROS, 2019) apontam a necessidade da utilização de recursos imagéticos no ato do ensino de língua portuguesa para surdos como L2, valendo-se de sistemas semióticos que ocorrem em diferentes modalidades comunicativas: cartazes, quadros, tecnologias de informação e comunicação, por exemplo. Dessa forma, deve-se proporcionar o uso de recursos e estratégias visuais em contextos significativos, denominados de comunicação multimodal e/ou da pedagogia visual, sendo a Libras a língua de instrução.

A teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1924/1989) destaca que aprendizagem promove o desenvolvimento. Esta teoria enfatiza que a mediação social pode desenvolver as funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem. Para Vigotski (1924/1989), o pensamento não se desenvolve individualmente para depois ser socializado. Ao contrário, os indivíduos necessitam do grupo social para desenvolver seu pensamento individual. Partimos deste princípio e defendemos a premissa de que as pessoas surdas necessitam adquirir a língua de sinais no meio social em que vivem. A escola, como meio social, deve proporcionar um ambiente bilíngue, com língua de sinais e língua portuguesa, para que os alunos surdos possam obter trocas simbólicas e internalizar os instrumentos culturais de seu país e da comunidade surda, através da mediação de signos. A mediação, a troca com vários indivíduos em língua de sinais é fundamental para que o aluno surdo desenvolva seu pensamento individual e os conceitos acadêmicos que a escola ensina. Assim, ele amplia seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento abstrato. Por essa razão, o aluno surdo deve adquirir a língua de sinais como primeira língua na mais tenra idade, de forma que, ao chegar à escola, ele possa aprender a língua portuguesa como segunda língua. Estratégias pedagógicas como realização de atividades em dupla ou em pequenos grupos são recomendadas, para que possam ocorrer trocas simbólicas entre os alunos surdos e ouvintes. Em uma situação de turma inclusiva, recomendamos fortemente o aprendizado da língua de sinais para todos os alunos ouvintes, professores e funcionários da comunidade escolar. E as atividades escolares devem partir da lógica visual e não da oral-auditiva.

Levando em consideração as discussões acerca da visualidade no ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, Castro e Santos (2018) propõem algumas etapas a serem seguidas como estratégia de ensino.

A primeira etapa é a “**narrativa dos alunos**”. O objetivo desta etapa é fazer um levantamento do conhecimento de mundo que os alunos trazem para a sala de aula. O professor deve valorizar o que os alunos já sabem, conhecem e seus interesses. Sugerimos que, antes de iniciar as aulas, os professores promovam um momento, como se fosse uma assembleia, para explicar algum tema em voga na mídia, algum assunto recorrente na escola ou em noticiários. O tema do coronavírus, por exemplo, gerou a criação de um sinal específico para o termo e poderá ser um tema importante para discussão nos espaços educacionais para alunos surdos. Temas da atualidade subsidiam e ampliam o conhecimento dos alunos surdos. A maioria deles pode ter pouco acesso às informações do cotidiano ou a informações deturpadas sobre os temas, considerando que há poucos noticiários com acessibilidade em Libras. A grande maioria das famílias ouvintes com filhos surdos não sabem ou pouco sabem Libras. Quando sabem, não têm paciência ou tempo para interpretar ou explicar os acontecimentos, eventos, novelas, desenhos, que a pessoa surda vê e encontra nas mídias. Muitos surdos não conseguem acompanhar o recurso do *closed caption* (sistema de legenda nas televisões), pois este sistema demanda uma leitura rápida, e muitos não têm suficiente conhecimento da língua portuguesa para compreender as legendas. Nas assembleias com os alunos, faz-se necessário criar espaço de debates sobre temas da atualidade, com o objetivo de provocar trocas de saberes, aumentar a competência linguística em Libras entre os alunos surdos e ouvintes, promovendo um exercício de cidadania, interação e dialogia. Para que esse trabalho possa ser realizado em classes inclusivas, é fundamental a presença do intérprete, uma vez que os professores das classes comuns, em sua maioria, não sabem se comunicar com os alunos surdos em Língua de Sinais.

A segunda etapa é a “**escrita espontânea individual**”. O professor necessita fazer um diagnóstico do conhecimento dos alunos a respeito da língua portuguesa. Para isso, ele deverá pedir que o aluno escreva espontaneamente, sem receio de errar, sobre o tema trabalhado. De posse do texto produzido, o professor analisa as hipóteses de escrita que este aluno utilizou. Essa produção apresenta traços da primeira língua (no caso, a língua de sinais) e da língua alvo (no caso, a língua portuguesa), mas se distingue de ambas. Observamos também se há presença de conectivos, como preposições ou conjunções; uso de flexão de verbos; uso de substantivos e pronomes para substituir sentenças; se há desenhos ou esquemas para registrar algum pensamento, conceitos ou ideias de

Estratégias de ensino de leitura e escrita no contexto de políticas linguísticas para surdos

palavras desconhecidas e se há coerência e coesão. No caso de surdos oralizados, pode-se observar se há marcadores de oralidade (onomatopeias, registros de sons, entre outros) nos textos escritos.

A terceira etapa consiste na “**negociação de sentidos**”. Neste momento, o professor propõe a revisão do texto por todos. É importante que essa tarefa seja realizada de forma coletiva, para que os alunos possam trocar as análises de suas hipóteses de escrita. Quando escrevemos algo, há um objetivo, uma meta e uma justificativa. O aluno não produz um texto apenas para “tirar nota”. É importante compartilhar as hipóteses de escrita.

A quarta etapa é a “**revisão textual**”. O professor propõe a revisão do texto elaborado individualmente. Este momento provoca discussões coletivas e possibilidades de reelaboração do texto espontaneamente escrito. O aluno trabalha, então, com o professor, com o objetivo de o conhecer ou de reconhecer as regularidades e normas do sistema linguístico da língua portuguesa.

A quinta e última etapa é a possibilidade de “**publicação**”, considerando-se que a escrita precisa ter significado para os alunos, assumir uma função social e formar leitores ativos. As autoras alertam que todos os tipos e gêneros textuais devem ser levados para a sala de aula: bilhetes, receitas, cartazes, avisos, perfis de *Facebook*, notícias de jornal, placas, tabelas, mensagens de *WhatsApp*, legendas de filmes, contos, crônicas, poemas, ditos populares, provérbios, piadas, entre outros. Ao publicar o texto escrito em algum lugar (mural da sala, jornal da escola ou no *Facebook*), o professor dá significado social ao texto. O aluno necessita da valorização e da análise de outros que não sejam apenas os componentes da turma.

Há necessidade de o professor regente analisar e rever as suas ações educacionais periodicamente. Todas essas práticas pedagógicas exigem tempo de planejamento. No contexto de Educação Bilíngue, deve ser realizado um trabalho colaborativo entre outros profissionais, além do professor regente: o intérprete de Libras, o professor da sala de recursos, o professor de Libras, o mediador. Nesse sentido, Castro e Santos (2018, p. 146) ressaltam:

Torna-se urgente repensar as práticas que não revelam a preocupação com o contexto de prestígio, status e legitimidade da Libras e da Língua Portuguesa. A modalidade escrita da Língua Portuguesa a legitima e confere status de língua de prestígio social diferente da Libras. Essa condição precisa ser problematizada na construção de projetos educacionais e para a organização de políticas que pretendam garantir a legitimidade da Libras expressa em lei.

Kelman (2015) recomenda a adoção de determinadas etapas para um bom desenvolvimento do ensino da língua portuguesa. A primeira etapa seria a “**explicação do texto em Libras**”, podendo ser feito de forma individual ou coletiva. O aluno surdo e/ou o professor devem explicar o texto em Libras, ressaltando suas ideias principais, porém, sem realizar, no ato da leitura, o bimodalismo¹. A leitura em Libras deve ser global e expressar as ideias-chave do texto, sem se prender em palavras isoladas e sinalizadas fora do contexto da sentença.

A segunda etapa seria a “**leitura orientada**”. Nesta etapa, o professor orienta o aluno a buscar as ideias principais de um texto para que possa compreendê-lo como um todo. O professor deve encorajar os alunos a reconhecerem significados de palavras pelo contexto expresso no texto.

A terceira etapa denomina-se “**leitura compartilhada**”. Nesta etapa, são realizadas leituras em duplas e/ou em pequenos grupos, com o intuito de promover uma troca simbólica entre eles, a fim de colaborar na compreensão textual. Para que esta atividade de concretize em turmas inclusivas, é necessário que os alunos ouvintes saibam Libras, para que possam interagir com os alunos surdos, ou que haja intérprete de Libras acompanhando e auxiliando os alunos. Esta etapa pode ser realizada em bibliotecas ou na sala de aula. Caso a escola não tenha biblioteca, a própria sala de aula pode se transformar em uma. É importante que a sala de aula seja um espaço que fomente o gosto pela leitura.

A última etapa seria o que a autora denomina de “**silêncio sustentável**”. Nesta etapa, o aluno realiza a leitura do texto de forma autônoma e silenciosa, apenas deslizando o olhar sobre o texto (no caso dos surdos, podendo sinalizar).

É importante que todas as etapas sejam realizadas com um único texto, a fim de que o aluno domine completamente sua interpretação, ampliando seu vocabulário e conhecimento de mundo. Todas essas etapas necessitam ter a Libras como língua de interação e de instrução. A autora recomenda o uso da datilologia (soletração das palavras usando o alfabeto manual), além da utilização da comunicação multimodal para ensinar os conceitos novos, valendo-se de recursos visuais como desenhos, esquemas, dramatização, objetos, mapas conceituais, entre outros, necessários para que o aluno assimile a polissemia das palavras em diferentes contextos.

¹ Bimodalismo significa uso de dois modos simultâneos de comunicação, sem que se respeite a gramática e a sintaxe própria da língua de sinais e da língua portuguesa; trata-se do uso simultâneo das duas línguas. Para isso são usados gestos, mímicas, desenhos, fala, sinais caseiros, uma espécie de linguagem gestual criada pelas pessoas com quem [os surdos] convivem, dramatizações e todos os demais recursos ao alcance para a comunicação (CASTROESTÁ, 2012).

Recomenda-se que o professor conheça a vida e a condição linguística de seu aluno surdo: a idade da perda auditiva, se há resíduo auditivo, implante coclear, trabalho fonoaudiológico realizado fora da escola, outro surdo na família ou se há contato com grupos sociais de surdos: associações, grupos religiosos, amigos surdos e se o surdo tem lazer em ambientes acessíveis em Libras. Enfim, dependendo de como seja a condição de acesso linguístico em Libras do aluno surdo, ele poderá ter um domínio maior ou menor da língua de sinais e maior ou menor sentimento de pertencimento à comunidade surda. Essas observações irão esclarecer se a primeira língua do aluno surdo é a língua de sinais, se é a língua portuguesa oral ou nenhuma das duas línguas, ou seja, se a pessoa surda não possui uma língua para organizar seu pensamento e apropriar-se dos conteúdos acadêmicos.

Kelman (2015) recomenda que as aulas para surdos devem conter as etapas descritas anteriormente, a fim de que o aluno possa atingir o objetivo de se apropriar do conceito ensinado e transferi-lo, utilizando-o em diferentes contextos. Pode-se definir a educação bilíngue e o multilinguismo como “a coexistência, o contato e a interação de diferentes línguas”, seja no nível social ou individual (WEI, 2013, p. 26).

5. Considerações finais

A educação bilíngue de surdos parte do princípio de que a surdez é uma característica, uma diferença. A pessoa surda é um estrangeiro em seu próprio país e, por isso, deve ser um sujeito bilíngue e bicultural. Assumindo a concepção socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1998), deve-se ter um olhar holístico perante a pessoa surda, acreditar nas suas capacidades e potencialidades como ser humano. No Brasil, o indivíduo surdo é uma pessoa diferente culturalmente, pois possui a língua portuguesa como segunda língua. A primeira língua adquirida deve ser a Libras e é por meio dessa língua que ele vai desenvolver todos os seus processos mentais, como argumentar, criticar, dar opinião, inferir, sintetizar, relatar, calcular, fantasiar, imaginar, entre outros inúmeros processos de que toda pessoa necessita para poder acompanhar os estudos e desenvolver a cognição.

O uso das imagens deveria ser mais explorado na escola, em qualquer disciplina, com o objetivo de facilitar a construção de significados dos conceitos. Na maioria das vezes, as práticas de ensino estão limitadas ao uso de livros didáticos e a textos narrativos com vocabulários distantes do conhecimento de mundo dos alunos. Isso prejudica o aprendizado de todos, e muito

mais dos alunos surdos, que necessitam de estratégias visuais para apreenderem. Sendo assim, ressaltamos a necessidade de haver uma política linguística que contemple o ensino de língua portuguesa com estratégias visuais, partindo do princípio de que o ato da leitura em língua portuguesa é fundamental para que o aluno surdo possa desenvolver melhor a escrita. Essas estratégias visuais de ensino irão favorecer todos os alunos em uma turma inclusiva: tanto os alunos surdos, quanto os alunos ouvintes. Práticas pedagógicas pensadas a partir da lógica visual e bilíngue são fundamentais. Se a língua de sinais for a língua de instrução e uma língua de circulação livre no ambiente escolar, a autoestima e a autoconfiança facilitarão os processos de aprendizagem. Acreditamos que, dessa forma, o aluno surdo terá um desenvolvimento, com melhores resultados, sobre a leitura de mundo e, conseqüentemente, melhor compreensão da língua portuguesa, nas modalidades de leitura e escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2011a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto n° 5.626, 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 dezembro de 2000.* Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 12.319, de 1° de setembro de 2010. *Regulamenta a profissão do 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: 21 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CASTRO, M. G. F. *Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

CASTRO, M. G. F.; SANTOS, K. R. O. R. P. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F. A. A. (org.). *Surdez: comunicação, educação e inclusão.* Curitiba: CRV, 2018.

DUARTE, M. *Breve introdução à história do humanismo secular.* Disponível em: www.miguelduarte.net/humanismo-secular/historia-humanismo-secular.html. Acesso em: 10 out. 2019.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Metáfora na LSB: por debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz? *ETD – Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista>. Acesso em: 23 out. 2019. NÃO ESTÁ REFERIDO NO TEXTO

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica.* Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2004.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. et al (org.). *Letramento: referências na educação e na saúde.* São Paulo: Plexus, 2006.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2003.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 65-80.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da educação especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*, v. 23, n. 28, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>. Acesso em: 11 out. 2019.

KELMAN, C. A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 2, jan./jun. 2010.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, 7ª. ed.

KELMAN, C. A. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2*. Rio de Janeiro: IHA, 2011. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/2011/10/06/letramento-do-aluno-surdo-consideracoes-sobre-compreensao-e-escrita-em-l2/>. Acesso em: 8 out. 2019.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

LODI, A. C. B. Pluralismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

MOURA, D. R. *O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, São Paulo, 2008.

QUADROS, E. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROCHA, S. M. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIGOTSKI, L. La psicología y la pedagogia del deficiente infantil. In: VIGOTSKI, L. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1924/1989, p. 53-72.

VIGOTSKI, L. El defecto y la compensación. In: VIGOTSKI, L. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1929/1989, p. 27-40.

VIGOTSKI, L. El colectivo como fator para el desarrollo del niño con defecto. In: VIGOTSKI, L. *Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1931/1989, p. 173-193.

VIGOTSKI, L. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 71, p. 23-44, 1929/2000.

VIGOTSKI, L. Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2012.

WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (org.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Willey-Blackwell, 2013. p. 26-51.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RURAIS

Linguistic variation in school: issues for education in rural communities

Francimária Lacerda Nogueira Bergamo*

Eloisa Nascimento Pilati**

Resumo: Este artigo tem objetivo duplo. O primeiro é discutir questões relacionadas ao ensino da norma padrão na escola juntamente com o ensino de princípios do inatismo linguístico e da variação linguística, principalmente no contexto de escolas de comunidades rurais, em que vivem os quilombolas Kalunga; o segundo é contribuir para a conscientização da situação multilinguística no Brasil e da necessidade de políticas públicas de educação linguística como forma de erradicar o preconceito com os falares rurais, promover a inclusão social no campo educacional, fazendo com que o discente adquira competência para perceber que o seu falar é parte de sua cultura.

Palavras-chave: Comunidade Kalunga; Variação Linguística; Inatismo; Ensino; Inclusão Social.

Abstract: This article has a dual purpose. The first is to discuss issues related to the teaching of both the standard norm in the school and the principles of linguistic innatism and linguistic variation, mainly in the context of schools in rural communities, where Kalunga quilombolas live; the second is to contribute to the awareness of the multilingual situation in Brazil and the need for public language education policies as a way of eradicating prejudice against rural speech, as well as promoting the social inclusion in the educational field, making the student acquire competence to realize that his/her speech is part of his/her culture.

Keywords: Kalunga Community, Linguistic Variation, Innatism; Teaching Grammar, Social Inclusion.

Recebido em: 20/05/2020.
Aprovado em: 06/08/2020.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Mestrado e Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Assis). Especialização em Comunicação e Cultura pela Universidade de Lisboa (UL) e em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). É servidora pública da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo.

** Licenciada e Bacharel em Letras-Português (1998), realizou mestrado e doutorado em Linguística, na Universidade de Brasília (2000-2006) e pós-doutorado no Massachusetts Institute of Technology - MIT (2015). Atualmente é professora da Universidade de Brasília, no Departamento de Linguística Portuguesa e Línguas Clássicas (LIP), atuando na graduação e na pós-graduação. Lidera os Grupos de Pesquisa: "O Centro-Oeste na história do Português Brasileiro" e "Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula", ambos registrados no CNPq. Faz parte do Comitê Científico da Revista da Associação Brasileira de Linguística e é pesquisadora produtividade PQ, nível 2, do CNPq. É Pesquisadora Associada da Rede Nacional de Ciência para Educação.

Introdução

Neste artigo, discutimos o papel da norma padrão na sala de aula e trazemos para a discussão relatos e experiências de estudantes de comunidades rurais, em que vivem os quilombolas Kalunga. A maioria absoluta das comunidades quilombolas Kalunga não dispõe de escolas de Ensino Médio em seu território, o que obriga os alunos a irem até a cidade mais próxima caso queiram concluir seus estudos. Além das enormes dificuldades econômicas que enfrentam para sobreviver nos centros urbanos, os alunos se deparam com uma outra barreira, que é o preconceito com a sua fala. Muitos alunos se calam na sala de aula por medo de serem alvo de piadas e chacotas por conta da sua variedade linguística.

É essa a dura realidade de muitos alunos das comunidades Kalunga do norte de Goiás, conforme vemos nos seus relatos, ao longo deste artigo.

O artigo está assim organizado: inicialmente, apresentamos o conceito de inclusão social e as características da comunidade rural Kalunga, foco deste artigo. Em seguida, fazemos um apanhado acerca das discussões referentes aos conceitos de norma linguística e de gramática tradicional. A partir dessas reflexões, ilustramos a questão do preconceito linguístico com relatos de alunos Kalunga, a respeito de suas experiências, ao deixar a sua comunidade de origem e transferir-se para os centros urbanos com o objetivo de concluir o Ensino Médio. Finalizamos essa discussão trazendo alguns elementos para se pensar sobre o falar Kalunga, sob a ótica de teorias inatistas e variacionistas, e mostramos como esse falar se aproxima das outras variedades não-padrões que circulam na comunidade, uma vez que na fala Kalunga há muita semelhança com outras variedades do português, mas ainda assim é estigmatizada na escola e fonte de exclusão e angústia para os alunos.

1. O que é inclusão?

A palavra inclusão vem do latim *includere* e significa, entre outras acepções, abranger, envolver, fazer parte, inserir, pertencer juntamente com outros, conforme encontramos em dicionários da língua portuguesa. Quando consultamos tais dicionários, o termo inclusão nos remete ao sentido de algo ou alguém inserido em outras coisas ou pessoas. E o que seria inclusão social e qual a sua relação com o ensino da norma padrão na escola? É o que veremos a seguir.

Quando falamos em inclusão social, remetemo-nos a alguns grupos sociais, como os indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência auditiva, que sempre ficaram à margem do processo de socialização brasileira, ou seja, não foram inseridos nas políticas públicas de educação, saúde, habitação, por exemplo. Dito de outro modo, são grupos que não tiveram seus direitos básicos respeitados conforme determinam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, para citar dois documentos que preconizam a necessidade de se incluir as categorias marginalizadas da sociedade, garantindo-lhes o pleno exercício de seus direitos.

Além desses documentos, temos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), um marco jurídico importante nas discussões referentes à diversidade das línguas e o principal instrumento político contra a discriminação linguística, como bem discorre Oliveira (2003, p.15): “a Declaração proclama a igualdade de direitos linguísticos, sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais, não-oficiais; nacionais, regionais, locais; majoritárias, minoritárias; ou modernas, arcaicas.”

O discurso e as medidas de inclusão social no Brasil ainda são recentes e muito ainda preciso ser feito. Mas já temos algumas práticas de inclusão social que preveem a integração e participação de todos os membros da sociedade como as cotas em universidades públicas, concursos públicos para negros e indígenas oriundos de escolas públicas e a inclusão de alunos com deficiência auditiva ou visual em escolas regulares.

A inclusão social também perpassa o campo educacional no que diz respeito ao ensino da norma padrão. Em relação à inclusão linguística, a escola, devido a um dos objetivos para os quais foi criada, o de ensinar a norma padrão, tem avançado a passos lentos, mas já vemos algumas mudanças quanto à valorização das diferentes variedades linguísticas trazidas pelos alunos das áreas rurais, por exemplo. É certo que a norma padrão deva ser ensinada aos alunos, mas esse ensino não pode servir para reforçar preconceitos e desigualdades entre alunos advindos da zona rural nem favorecer a exclusão social.

Uma escola livre de preconceito e plural deve ser nossa meta. Ainda que saibamos que a escola é um campo de luta, como outros tantos campos, conforme Bourdieu (2004, p. 22-23) afirma: “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. No caso do ensino da norma padrão, temos os professores como agentes do campo educacional legitimados e autorizados a ensinar tal norma, e os alunos têm como obrigação reconhecer a norma padrão tão distante de sua realidade linguística como a única forma de expressão. Além disso, muitas vezes, há o discurso de que as demais variantes são

erradas e precisam ser negadas e substituídas por uma linguagem “adequada”, “elegante”, “bonita”, entre outros adjetivos. Diante desse discurso opressor, os alunos das camadas populares, das zonas rurais são excluídos do processo educacional, e a sua gramática internalizada não será considerada nem útil como ponto de partida para se entender a norma padrão, a qual deve ser, sim, ensinada, como já dito, mas de forma a não desvalorizar os outros falares.

Ainda com Bourdieu, sabemos que o sistema de ensino tem como objetivo servir de legitimação das desigualdades sociais, e as classes populares, as comunidades rurais são subjugadas e estigmatizadas por não dominarem a variante dita padrão, sendo impedidas de ter acesso a outras linguagens por não terem o domínio da norma padrão.

Para termos uma educação libertadora nos moldes do que preconizava o educador Paulo Freire, é preciso que os alunos das zonas rurais, por exemplo, sejam acolhidos e incentivados a aprender uma nova norma, a padrão, e não sejam discriminados quando chegam à escola urbana, como acontece com muitos estudantes quilombolas Kalunga ao sair da sua comunidade rural e ir à cidade para continuar os estudos, como veremos posteriormente.

É urgente também que as comunidades rurais participem ativamente da construção do currículo das escolas e das decisões no campo educacional. Mas não é o que acontece, como bem aponta Nascimento (2017, p.13) ao se referir ao seu município, Cavalcante/GO: “embora tenhamos um município que tem uma população quilombola significativa, não identificamos a presença destes discutindo e propondo mudanças na educação oferecida para as crianças e jovens.” A referida autora nasceu na comunidade Kalunga e enfrentou muitos desafios ao chegar à escola da cidade.

Nascimento (2017) assim prossegue relatando a dura condição do aluno pertencente à comunidade rural Kalunga:

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas estudam sobre sua história, sua cultura e as particularidades de sua identidade na sala de aula e nos materiais pedagógicos. (NASCIMENTO, 2017, p.20)

Infelizmente, essa é a realidade das comunidades rurais no que se refere à educação. Além da questão da infraestrutura, que acaba por excluir muitos alunos da zona rural, a cultura,

incluindo aí a sua língua, e as tradições dos alunos quilombolas, não são levadas em conta na hora de programar o currículo e as atividades escolares, mesmo que a Lei nº 10.639/2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, reforçando em sala de aula a cultura afro-brasileira como formadora da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, o que se observa é que esse modelo de ensino acaba por contribuir para aumentar a exclusão social.

2. Quem são os Kalunga

Os Kalunga são uma comunidade quilombola e fazem parte dos Povos e Comunidades Tradicionais, ou seja, são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, conforme lemos no Decreto nº 6.040/2007¹.

Os Povos e as Comunidades Tradicionais constituem aproximadamente 5 milhões de brasileiros e ocupam ¼ do território nacional². Por seus processos históricos e condições específicas de pobreza e desigualdade, muitas comunidades acabaram vivendo em isolamento geográfico tendo pouco acesso às políticas públicas de cunho universal, o que lhes colocou em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, além de serem alvos de discriminação racial, étnica, linguística e religiosa.

Como sabemos, as comunidades rurais afro-brasileiras, muitas provenientes de quilombos, são segmentos historicamente marginalizados e, mesmo tendo participado com seu trabalho decisivo para a construção das riquezas materiais e imateriais do nosso país, têm sido ao longo dos séculos excluídas dos seus direitos mais básicos e dos espaços de cidadania, além de serem cotidianamente vítimas do racismo que impera no nosso país (LUCCHESI, BAXTER E RIBEIRO, 2009).

¹ Exemplo de Povos e Comunidades Tradicionais: quilombolas, ciganos, povos indígenas, comunidades de terreiro e de matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varzeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, extrativistas, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros.

² Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Não é diferente com as comunidades Kalunga do norte de Goiás, formadas a partir do século XVIII, com a migração de negros escravizados para a região. Essas comunidades vivem no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, o qual possui 230 mil hectares e compreende os municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás³, passando a ser constituídos oficialmente por meio do Decreto Presidencial de 20 de novembro de 2009.

O quilombo Kalunga é considerado a maior comunidade remanescente de quilombo do Brasil e está organizada em 39 comunidades onde vivem mais de oito mil pessoas. As terras Kalunga constituem-se de vãos, serras e morros, cânions, depressões e vales estreitos, rios, uma vegetação variada de cerrado em meio à Chapada dos Veadeiros, na qual se encontra o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, sendo que o território Kalunga abriga cerca de 60% da área total da Chapada, o que envolve inúmeros atores, inclusive causando a fúria dos agentes do agronegócio e os atos de violência contra as comunidades, na tentativa de espoliar suas terras. A Chapada dos Veadeiros é uma região de cerrado e contém uma das maiores biodiversidades existentes no Brasil e abriga as nascentes mais altas do Rio Tocantins. O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros foi reconhecido como Patrimônio Mundial da Unesco.

Essa região também servia de refúgio para diversos povos indígenas que fugiram de seus territórios com a chegada dos colonizadores, como os Acroá, Capepuxi, Xacriabá, Xavante, Kaiapó, Karajá e Avá-Canoeiro, o que tornou o território ainda mais rico e diversificado linguisticamente e culturalmente (PALACÍN e MORAES, 2001).

As comunidades Kalunga são consideradas um espaço geográfico singular, têm uma grande importância para a formação do Brasil e guardam uma forte tradição cultural de matriz africana por meio das danças, orações, culinária e outras manifestações culturais. A principal atividade econômica do grupo é a agricultura familiar de subsistência e há uma profunda relação com a terra, perpassada pela ancestralidade.

Vários fatores distinguem esse quilombo de outros, como o seu processo de formação e a distância do asfalto, mantida ao longo de muitos anos. Em nome da liberdade e do difícil acesso ao seu território, ainda hoje faltam estradas e pontes para se chegar às comunidades, os Kalunga permaneceram num longo e relativo isolamento e não havia um levantamento confiável sobre a organização até os anos 1980.

³ Distante cerca de 300 km de Brasília-DF.

É com o trabalho da antropóloga Mari Baiocchi⁴, da Universidade Federal de Goiás, na década aludida que começamos a conhecer a rica história desse povo e suas práticas culturais, o que acabou ampliando as informações e contribuindo para uma maior visibilidade dessas comunidades e a sua luta pioneira pelo direito à cidadania, à educação e, principalmente, à terra.

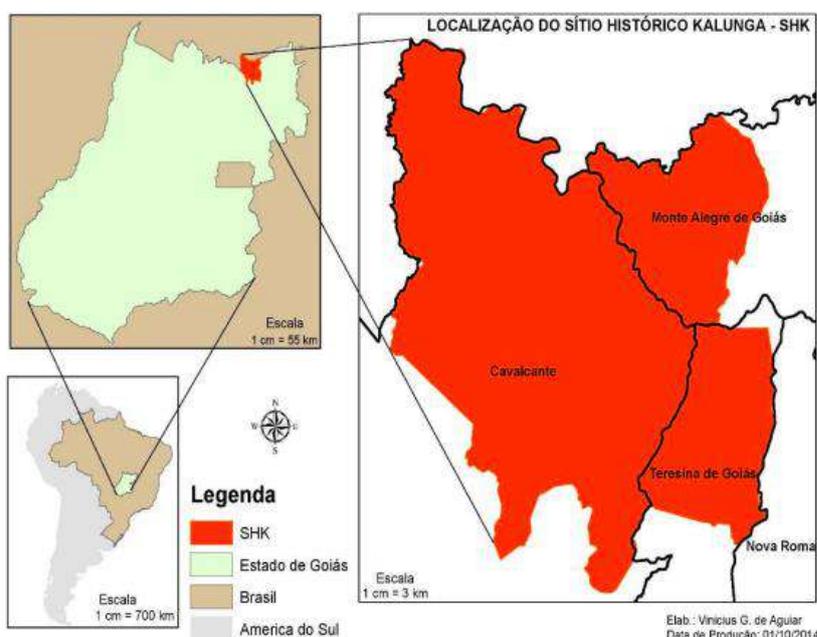


Figura 1: Localização do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.
Fonte: Vinícius G. de Aguiar.

Com a criação do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, em 1991, as universidades e instituições voltam seus olhares para as problemáticas, as necessidades, as tradições e as manifestações culturais desse importante quilombo. Hoje, já encontramos muitas pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento, o que tem servido para conhecer um pouco dessa comunidade que luta e resiste ao longo dos tempos em nome do direito à terra.

As comunidades quilombolas Kalunga, assim como a grande maioria das comunidades rurais, são carentes de escolas em seus territórios e muitos alunos são obrigados a deslocar-se até a cidade mais próxima para completar o ensino médio. Esse movimento causa inúmeros problemas: desde a dificuldade de se manter na cidade até os constrangimentos que passam dentro da sala de aula por conta da sua variedade linguística ser diferente da norma padrão. É o que observamos nas próximas seções.

⁴ Falar no povo Kalunga sempre merece destacar a antropóloga Mari Baiocchi (1999), primeira pesquisadora a realizar trabalho de campo na região, com o apoio da Universidade Federal de Goiás, em 1982, e que deu o nome de Kalunga aos moradores ao longo do Rio Paranã. Nas décadas de 1980 e 1990, a autora liderou o Projeto Kalunga – Povo da Terra (1981-1996).

3. A Gramática tradicional

Podemos nos perguntar qual o papel da norma padrão na nossa sociedade e por que devemos aprender falar e escrever essa norma, já que todas as variedades são válidas e legítimas, conforme aprendemos com as pesquisas sociolinguísticas. Cabe também indagar por que a norma padrão ainda é um instrumento de exclusão para alunos que chegam à cidade vindo de comunidades rurais, como os relatados pelos alunos quilombolas Kalunga, conforme veremos posteriormente. E nesse sentido, questionamos: o que a escola tem feito em relação a esse tema? Que políticas públicas de educação têm sido implementadas nas escolas com o objetivo de discutir esses temas?

A questão da variedade padrão ou norma padrão é um campo espinhoso e complexo. Muitos pesquisadores tentam conceituá-la, imprimindo-lhe até mesmo uma adjetivação diferente⁵. Apesar das diferenças conceituais, o que precisa ficar evidente é que não se pode simplesmente ignorar o papel da norma padrão em nossa sociedade, tampouco discriminar outras variedades da língua que não seja a padronizada.

E como surgiu essa padronização? De onde herdamos a disciplina gramatical que até hoje figura nos nossos livros didáticos e que impõe a todos o uso da norma considerada padrão e correta e desconsidera as demais normas?

As origens da disciplina voltada para o tema da gramática, como afirma Lyons (1979), remontam à Grécia do séc. V a.C. A partir daí, instaura-se a reflexão sobre a língua e a definição do que seria a norma da língua grega, isto é, a gramática deveria fixar a língua dos grandes escritores. Como na Grécia não existia uma língua única, surgiu a necessidade de se fixar uma norma, já que a língua grega não cessava de difundir-se e de modificar-se (PADLEY, 2001). Esse sentimento de unidade sempre foi uma preocupação dos gregos, mesmo se a diversidade da língua grega já se fazia sentir, tanto no vocabulário como na literatura, graças à extensão do mundo grego e aos inúmeros estrangeiros (chamados pelos gregos de bárbaros) que faziam uso da língua grega.

É com o objetivo de resgatar a “boa linguagem” dos geniais escritores gregos, ameaçada pelos ataques dos “bárbaros” (falantes não-gregos), que surgiu a normatividade do grego. Esse

⁵ Ver as definições de Mattos e Silva (2001); Britto (1997); Castilho (1999); Lucchesi (1994).

ataque à ‘pureza’ da língua grega era considerado um fato preocupante para os alexandrinos, pois significava um processo de decadência linguística e diante de uma língua que não para de se modificar, duas tendências se opõem: a norma de uma língua escrita, a língua dos grandes escritores que é ensinada na escola, e a tendência contrária, a evolução da língua falada, simplificadora e unificadora (CASEVITZ E CHARPIN, 2001). Era preciso decidir qual modalidade representaria a língua, e data desse episódio a separação entre língua escrita e falada, em que aquela foi elevada à categoria de língua correta a ser observada e esta considerada sem regras e assistemática. Essa separação teve e tem consequências graves nos estudos linguísticos e somente com o advento da Linguística se rompeu a valorização da língua escrita sobre a língua falada.

Dionísio da Trácia (sec. II a.C.) formulou a sua gramática, cuja influência se fez presente no modelo latino e, até hoje, na maioria das nossas gramáticas pedagógicas brasileiras. Depois de longos séculos, a prescrição ainda é a tônica das nossas gramáticas. Lyons (1979), ao considerar a abordagem que os alexandrinos fizeram em relação à linguagem, enumera dois erros fatais conhecidos como “erros clássicos”. O primeiro foi privilegiar a língua escrita em detrimento da língua falada; o segundo, foi acreditar que a língua dos grandes escritores da época era a melhor de todas as variedades. Esses “erros”, pautados pelas “ideias linguísticas” de suas épocas, se fazem sentir ainda hoje nos compêndios gramaticais e em muitas salas de aula quando o assunto é gramática.

Como sabemos, a influência grega na cultura romana foi enorme. Os romanos adotaram os métodos de educação grega bem como seu modelo de gramática. Crates de Malos, gramático de Alexandria, foi o mestre de Varrão, que, por sua vez, aplicou a prática do grego à outra língua, o latim. Com Varrão (sec. I a.C.), a língua latina foi moldada de acordo com a gramática grega e com o mesmo objetivo: fixar uma norma baseada nos grandes escritores, especialmente Cícero e Virgílio. O uso dos melhores escritores identificava-se como o uso “correto”.

É sobretudo com Donato e Prisciano que a tradição grego-latina se transfere à cultura medieval europeia. O conceito de norma única, baseada nos grandes escritores, permanecerá ainda na Idade Média, graças ao lugar de destaque que o latim ocupava na Europa. Como afirma Lyons (1979, p.14), “o latim era não apenas a língua da liturgia e das Escrituras, mas também a língua universal da diplomacia, da erudição e da cultura”.

As gramáticas de Donato e Prisciano eram fontes de inspiração para os manuais de ensino, os quais auxiliariam os alunos no seu aprendizado. Na Idade Média, como salienta Mattos e Silva (2001), já existia um público que não tinha mais o latim como língua de berço. As

línguas românicas apareciam e eram chamadas de “vulgares”. Mas é somente no Renascimento que essas línguas começam a atrair a atenção dos estudiosos e passam a ser objetos de estudo. Contudo, ainda será grande a influência da tradição greco-latina nas primeiras gramáticas de línguas românicas.

Mattos e Silva (2001, p.16) acrescenta:

Evidencia-se então a necessidade de alargar as obras gramaticais para além do latim e de se ensinarem as “línguas vulgares”, não só as da Europa, mas também as línguas que, com os descobrimentos, começavam a ser conhecidas, instrumento necessário à aculturação e, especialmente à cristianização de populações da África, Ásia e América.

Um exemplo dessa tradição normativa das línguas nacionais ou românicas temos em Nebrija, autor da primeira gramática de uma língua românica, ao descrever o castelhano baseado no modelo latino. As línguas vivas da época eram consideradas corrompidas e o esforço de Nebrija foi moldar a língua castelhana aos métodos já aprovados para a estabilidade do latim (PADLEY, 2001). Como sabemos, as “línguas vulgares”, muitas vezes, foram violadas na sua estrutura, com o objetivo de serem adaptadas às regras do latim.

Em síntese, pode-se dizer que, na Idade Média, os estudos gramaticais estavam ligados ao papel que o latim desempenhava na filosofia, nas ciências, nas artes, na educação e na religião. Com o Renascimento, inaugura-se uma nova etapa com a valorização das línguas românicas e o surgimento de várias gramáticas, além da do castelhano, como as de Fernão de Oliveira e de João de Barros, publicadas em 1536 e 1540, respectivamente, ambas do português. Não se pode deixar de lembrar que, embora houvesse essa tentativa de legitimar as línguas românicas, essas gramáticas as descreviam com a estrutura própria do latim, ou seja, havia um paradoxo, inevitável talvez, já que a cultura do Renascimento bebe nas fontes da civilização greco-romana. Dessa forma, a norma fixada nas primeiras gramáticas dedicadas às línguas nacionais da Europa estava baseada nos quadros da norma do latim.

Como vimos, a gramática tradicional não nasceu obviamente com pretensões científicas. Seus fundamentos tinham base lógica e seu objetivo era a normatização (NEVES, 2002). Graças aos latinos e portugueses, esse modelo adaptado chegou até nós, no século XXI, perpetuou-se, e muitos educadores ainda não consideram o desenvolvimento dos estudos linguísticos atuais, que vêm demonstrando como a língua muda, como o padrão pode ser ressignificado e como todas as variedades da língua precisam ser consideradas e respeitadas.

4. A norma na visão de Coseriu

É por demais conhecida a postura que os estruturalistas das várias tendências assumiram diante da atitude prescritivista. Eles condenavam o papel normativo da Gramática Tradicional e a falta de base científica e objetividade com que os filólogos tratavam os fatos da língua. Diferentemente dos tradicionalistas, os estruturalistas não tinham como objetivo fixar a norma linguística e regulamentar o que se pode dizer. O papel do linguista, como se sabe, é analisar um *corpus* ou conjunto de dados e descrever suas características, registrando o que se diz em determinada comunidade. Assim, os descritivistas do século XX rompem com a visão tradicional e estabelecem que qualquer variedade de uma língua pode ser objeto de estudo.

Mesmo não sendo o primeiro a teorizar sobre o conceito de norma linguística no âmbito do Estruturalismo, o estudo de Coseriu é o mais conhecido. Em artigo publicado em 1954, Coseriu revisa a teoria saussuriana e propõe a tríade sistema/norma/fala, ao invés da clássica dicotomia língua/fala. O autor explica que o *sistema* é uma entidade abstrata, um conjunto de oposições funcionais; a *norma* se concretiza a partir das possibilidades que o sistema oferece e nela encontramos elementos não-pertinentes ao sistema, mas normais na fala de uma comunidade; a *fala*, por sua vez, é a realização individual e concreta da norma. Assim, o sistema funcional ou simplesmente sistema é um conjunto de possibilidades ou “os caminhos abertos e os caminhos fechados”, os quais o falante tem a sua disposição. A norma, no entanto, limita a liberdade expressiva do falante por ser “um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade” (COSERIU, [1954]/1987, p.74).

A norma para Coseriu ([1954]/1987) é diferente da norma da Gramática Tradicional: substitui o correto/incorreto pela noção de adequado/inadequado ainda que tal substituição possa ser vista também como equivocada e passível de discussão. Ainda assim, a teoria de Coseriu ([1954]/1987) é considerada por muitos estudiosos como um passo à frente, por inserir a norma na pauta da Linguística descritiva, além de se contrapor à visão tradicional de norma, correspondendo àquilo que se deve dizer, à noção de norma entendida como aquilo que se diz habitualmente.

De acordo com Camacho (1981, p.20, grifos do autor) o conceito de norma de Coseriu “se origina numa feliz reelaboração da já clássica dicotomia saussureana *língua* e *fala*, considerada demasiado absoluta e imprecisa em sua origem nas mais diversas interpretações

análogas que dela fizeram linguistas pré ou pós-saussureanos”. Assim como o Estruturalismo instaurou um novo paradigma, no sentido de Kuhn (1976), ao privilegiar a sincronia e romper com o empirismo até então praticado com os fatos da linguagem, o desenvolvimento da Sociolinguística nos meados dos anos 1960 também configura um novo paradigma na ciência linguística.

Se a Sociolinguística tem como objeto de estudo a diversidade linguística, conforme Bright (1974), podemos nos perguntar o que significa a norma linguística nos estudos de tal disciplina. Como bem lembra Mattos e Silva (2001), o objetivo da Sociolinguística não é discutir a norma linguística. O próprio Willian Labov, o representante mais ilustre dessa corrente, não tinha a intenção de definir uma norma, o que não deixa de ser natural, tendo em vista o objeto de estudo da disciplina. Se o termo *norma* foi abandonado, é porque não fazia sentido estudá-la separadamente da língua, ou do sistema funcional, para lembrarmos Coseriu ([1954]/1987). Norma e sistema se interseccionam, não havendo necessidade de dissociação. Além disso, o conceito de norma é próprio do Estruturalismo e não da Sociolinguística.

Labov (1972), ao definir que comunidade linguística não é entendida como um grupo que fala exatamente igual, mas que compartilha um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, deu-nos uma ideia do que venha a ser norma linguística para a Sociolinguística. Entende-se que é por meio da comunidade que se pode depreender as normas (sempre no plural). Assim, a língua ou o sistema não é a norma ou o modelo único, mas um conjunto de variedades que, por motivações sociais, podem ser valorizadas ou estigmatizadas. O critério para avaliar uma variedade é estritamente social e nada tem a ver com a forma linguística em si, mas está intimamente ligado ao significado social que determinada variedade assume na comunidade. É graças à Sociolinguística que atitudes preconceituosas com relação à variedade não-padrão foram repensadas, já que as pesquisas mostraram que toda e qualquer variedade é um sistema organizado e que deve ser respeitado (FONSECA & NEVES, 1974).

Os estudos de Labov (1972) contribuíram para que se entendesse a norma numa perspectiva múltipla, isto é, há várias normas conviventes na comunidade e, se há a padronização, ela nada tem a ver com explicações linguísticas, mas sociais e, portanto, não existe norma superior nem inferior à outra. Tais pressupostos apontam para uma nova concepção de linguagem no que diz respeito à descrição da língua, bem como na reflexão sobre o seu ensino. Para Labov (1972), a variedade não-padrão também é governada por regras que pertencem ao sistema e entre o sistema e o seu uso há uma estreita relação, não se observando fronteiras entre eles.

Infelizmente, muitos estudiosos e professores desconhecem essas pesquisas e escolhem uma única variedade como a que deve servir de modelo, não reconhecendo o princípio da heterogeneidade linguística posto pela Sociolinguística. A conscientização acerca da diversidade linguística e o trabalho com ela em sala de aula são de fundamental importância, se quisermos instaurar uma mudança no âmbito educacional e realizar um trabalho de inclusão linguística das comunidades rurais, por exemplo. Como fazer com que as pesquisas cheguem ao conhecimento dos professores da educação? Um passo importante seria aproximá-los cada vez mais da Universidade, facilitando-lhes o acesso às pesquisas, por meio da formação de grupos de estudo e de pesquisa, por exemplo.

5. Todos nascemos com uma gramática: a revolução do ensino

Com o Gerativismo aprendemos que a criança adquire a gramática da sua língua materna sem precisar de ensino por ser dotada de um dispositivo de aquisição de língua (CHOMSKY, 1981). Nesse sentido, entende-se que os seres humanos já nascem programados e que a aquisição de língua é algo inevitável. E por meio da faculdade humana da linguagem, o dispositivo inato presente em todos os seres humanos, que o fenômeno linguístico se estabelece e se estrutura. Isso significa que todo indivíduo já nasce equipado com uma Gramática Universal, que constitui o estado inicial da faculdade da linguagem e, desse modo, os conceitos de gramática e linguagem serão redimensionados e repensados, e o professor poderá ir além dos conceitos e pressupostos da gramática tradicional.

Lobato (2015) lembra que há dois conceitos de gramática. Um conceito entende a gramática como algo estático, ou seja, um conjunto de regras, um compêndio com prescrições e descrições da língua sendo que cada gramática apresenta suas propriedades específicas. É o que vemos nas gramáticas brasileiras de Celso Cunha e Rocha Lima. Já o outro sentido de gramática, de acordo com Lobato (2015, p.17): “tem caráter dinâmico e corresponde a um construto mental, que cada espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão, já que se trata aqui de gramática de uma língua”.

Se o professor adotar o conceito de gramática como algo dinâmico e interno ao indivíduo, entenderá que todo aluno estará equipado com sua gramática e apto a fazer uso criativo da língua e, a partir disso, é possível que haja um salto de qualidade nas aulas de gramática, e o professor estará colaborando para a renovação das suas práticas docentes. Se o aluno chega à escola com

seu falar característico, caberá ao professor reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente na fala desse aluno. Dessa forma, questões de preconceito linguístico podem ser eliminadas, os alunos poderão desenvolver outras habilidades e descobertas e, assim, o ensino da norma padrão será consequência desse processo de aprendizagem.

6. Comunidades rurais e preconceito

Como vimos, os quilombolas Kalunga estão distribuídos por três municípios goianos: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Algumas das comunidades que integram esses três municípios possuem escolas de ensino fundamental e poucas têm escolas de ensino médio, o que significa que as crianças que concluem o ensino fundamental precisam se deslocar até um centro urbano caso queiram dar prosseguimento aos estudos. Pode-se imaginar o imenso problema que isso acarreta para o aluno e a sua família e muitos alunos diante das dificuldades de morar em outra cidade, desistem.

Os alunos que bravamente conseguem permanecer na escola da cidade enfrentam mais um obstáculo: o preconceito com a sua fala. Os relatos dos alunos são alarmantes e nos dão uma ideia do massacre que esses alunos passam em sala de aula. É o que lemos em diversas monografias apresentadas ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília-Planaltina. Muitos desses pesquisadores quilombolas Kalunga foram alunos que passaram por esse problema quando deixaram suas comunidades para dar prosseguimento aos estudos nas cidades. Eles tiveram de se deparar com comentários, chacotas e preconceitos em sala de aula por conta de sua variedade linguística e ao entrarem na LEdoC sentiram-se no dever de pesquisar esse tema e discutir soluções. É o que vemos no dizer de Ana Lina dos Santos Silva (2015) ao explicar as motivações para a sua pesquisa:

No decorrer deste trabalho de pesquisa houve uma indagação que ganhava certa inquietação: até que ponto a fala das Comunidades Quilombolas seriam erros de falas e de comunicação e ou ainda variação linguística com cunho de identidade cultural a ser preservada? A resposta que se pôde dar ao longo da pesquisa é que as especificidades que englobam a fala e seus falantes quilombolas são resultados da história, da participação social, cultural e econômica dos mesmos na construção deste país, o Brasil. Não há indícios de que a fala seja, portanto considerada erro, mas sim ajustes que resulta na variação linguística. (SILVA, 2015, p.31)

Já Brito (2013), que pesquisou também o tema e conviveu com o estigma de ser de uma comunidade rural, assim nos diz:

O interesse em trabalhar esse assunto veio através de minha experiência em ter de sair da comunidade São Domingos, por falta de escolas de Ensino Médio, para continuar meus estudos. Nessa mudança, deparei-me com o preconceito de ser do meio rural. (BRITO, 2013, p. 14)

No trabalho de Brito (2013), a autora investigou alguns aspectos relacionados ao falar do povo Kalunga quando um aluno da comunidade rural frequenta uma escola de um centro urbano, como foi o caso da própria pesquisadora. Ainda que esse centro urbano seja uma pequena cidade do interior como Cavalcante-GO, onde localiza-se a comunidade de São Domingos, em que a maioria esmagadora da população tenha vindo da zona rural e tenha hábitos e costumes camponeses, como bem lembra Brito (2013).

A seguir, algumas questões que a referida pesquisadora fez durante a sua pesquisa e as respostas dos alunos quilombolas:

“Pesquisadora: Quando você mudou de escola sentiu alguma diferença em relação aos alunos e professores na forma deles falarem em relação à sua? Por quê?

Aluno: Sim, apesar de todos falarem a mesma linguagem... tinha medo.. medo de tá errada.. e por isso ficava mais afastada.. mais afastada deles.(22 anos).

Pesquisadora: Sofreu algum preconceito? E como era?

Aluno: - Sim... por causa de ser da comunidade mais afastada e da forma de se expressar... ficou com piadinha...os caras sempre gostam de fazer piadinha com a...fazer chacota da pessoa...sofri muito quessas chacotas. (19 anos).

Aluno: Sim, por que lá sempre tinha algumas piadinhas por eu ser de uma comunidade mais afastada... a mesma que localiza a 60 km.. e por não ter recursos.. tipo como energia.. internet....Tipo assim.. porque.. no sotaque no jeito de falar e também por causa dos mais velhos que antes tinha a linguagem diferente ai eles falavam que só podiam ser de São Domingos mesmos. (22 anos)”

Mediante as respostas dos alunos, fica visível como os falares rurais são estigmatizados e menosprezados obrigando os alunos a se calarem na sala de aula por medo do julgamento dos colegas, como afirma Brito (2013, p.21):

Quando o aluno chega à escola, percebe que o seu modo de falar é rejeitado, por não seguir as normas gramaticais, sentindo-se assim excluído também. Isso faz com que ele se limite aos eventos de comunicação em sala de aula, devido ao receio de se tornar motivo de chacota entre os colegas de classe, e de ser constantemente corrigido pelo/a professor/a: “não se fala cê, e sim você”.

Qual o papel da escola diante desse tema? Como a escola tem enfrentado essa questão?

A pesquisadora, que é da comunidade quilombola Kalunga, Hérika Barbosa Nascimento, em seu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado também ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, analisou a situação e os desafios da inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana, na cidade de Teresina de Goiás, com o objetivo de realizar um estudo da proposta pedagógica do Colégio Estadual Joaquim de Souza Fagundes, buscando compreender como acontece o processo de inclusão dos educandos Kalunga nessa escola. A referida pesquisadora realizou estágio nesse Colégio e presenciou várias situações de exclusão com os alunos quilombolas, daí surgindo seu interesse em realizar uma pesquisa sobre o tema, conforme relata:

Presenciei várias situações durante os estágios que me levaram a escolha do tema, mas a principal é que essa escola apesar de estar situada em uma região Kalunga, e ter aproximadamente 50% dos seus educandos oriundos dessas comunidades, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não há nada que prevê um processo de ensino/aprendizagem e nenhuma proposta pedagógica que considere as questões trazidas por estes educandos.

Os conteúdos aplicados não tem ligação com a realidade dos educandos, a metodologia usada em sala de aula pelos professores não viabiliza o entendimento, enfim, a escola não utiliza mecanismos para que haja êxito no processo de aquisição do conhecimento. (NASCIMENTO, 2017, p.12)

Diante desse cenário de exclusão dos alunos quilombolas Kalunga, embora no município de Teresina a população quilombola seja significativa, a referida pesquisadora empreendeu a sua pesquisa com o seguinte objetivo:

(...) contribuir com a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que atuarão em escolas com grande número de educandos oriundos de comunidades quilombolas, podendo ofertar para estes uma educação com mais significado para sua realidade. (NASCIMENTO, 2017, p. 13)

Uma educação com mais significado para a realidade do aluno pertencente às comunidades quilombolas significaria atender à Resolução N° 8, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Em tal documento lemos no seu Artigo 6° que os objetivos dessas Diretrizes são:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

7. Como falam os Kalunga?

Há poucos estudos acerca das variedades linguísticas rurais, o que já seria um dado. Por que a Linguística não se interessa pelos falares rurais?

A pesquisa mais expressiva foi a desenvolvida pelo Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia. Em 2009, os pesquisadores Dante Lucchesi, Alan Baxter e Ilza Ribeiro organizaram livro *O Português afro-brasileiro* com objetivo de reunir pesquisas sobre os falares rurais em comunidades afro-brasileiras realizando um panorama sociolinguístico do português popular do Estado da Bahia. São inúmeras pesquisas nas mais diversas áreas da Linguística que nos mostram os processos históricos que marcaram a formação dos padrões de fala da maioria da população do Brasil e que refletem o nosso caráter pluriétnico.

O artigo *A realização do sujeito pronominal*, de Dante Lucchesi, faz uma comparação entre o parâmetro do sujeito nulo no português brasileiro urbano e o português afro-brasileiro das comunidades isoladas que participaram da pesquisa e chega à seguinte conclusão:

Os resultados da análise variacionista do sujeito pronominal nulo de referência definida na fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas revelaram uma

semelhança entre os condicionamentos linguísticos que regem a variação nessa variedade do PB e na variedade urbana culta. (LUCCHESI, 2009, p.182)

Diante dessas conclusões, vemos a importância de se estudar as falas rurais como forma de se entender as gramáticas das diversas variedades da língua portuguesa. Os resultados da pesquisa citada permitem concluir que não é possível afirmar que as gramáticas dos falares rurais são inadequadas ou erradas. São sistemas organizados que precisam ser valorizados pela escola.

Em relação aos Kalunga, também notamos uma semelhança com os resultados acerca do apagamento do sujeito encontrados por Lucchesi nas comunidades isoladas afrodescendentes do interior do Estado da Bahia.

Assim temos na fala Kalunga:

“Meu pai era fulião, era dançadô de sussa, era giradô de fulia”⁶. (D. 73 anos)⁷

Além desse fenômeno há outros que indicam uma aproximação da fala Kalunga com outras variedades da língua portuguesa, ou seja, as variedades da língua estão dentro de um *continuum*, não são estanques. O português falado dos Kalunga em alguns momentos também se aproxima do português urbano não padrão, o que indica que a fala dos Kalunga não está tão distante dos outros falares. Esse fato deveria ser considerado pela escola como forma de valorização e conscientização dos falares rurais.

Outros fenômenos que podemos encontrar na fala Kalunga semelhantes aos falares urbanos: uso da forma *a gente* como primeira pessoa do plural, ordem dos constituintes realizada como SVO (sujeito+verbo+objeto), uso frequente de marcadores múltiplos de negação na mesma sentença, entre outros.

Já que muitos falares urbanos no Brasil apresentam esses fenômenos, cabe indagar: por que os falares rurais são estigmatizados? Não estão dentro de um sistema, de um padrão também? Recorrendo a essas comparações e de outros fenômenos existentes tanto na fala de uma comunidade rural quanto na fala de outras variedades, o professor pode discutir com os alunos a norma padrão e seu papel na sociedade e quais são as semelhanças e diferenças entre as variedades usadas pelos falantes do português.

⁶ Entrevista realizada por Francimária Bergamo na comunidade de Vão de Almas, em agosto de 2019.

⁷ Os nomes foram preservados como forma de atender ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

8. Considerações Finais:

Ensinar a norma padrão é o objetivo da escola e isso já é um ponto pacífico entre os pesquisadores da área. O importante é que esse ensino esteja voltado para uma concepção múltipla de linguagem e que não legitime o discurso purista que entende que a norma padrão é a própria língua portuguesa e não tão somente uma de suas variedades.

Para isso, faz-se necessário ressaltar a importância de uma revisão no processo de aquisição e domínio dessa norma padrão. Isto pressupõe, sem dúvida, um redimensionamento da concepção do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, considerando-a como o resultado da interação entre uma faculdade da espécie humana (a Faculdade da Linguagem), com os dados do meio ambiente. Também deve-se levar em consideração aspectos da diversidade linguística. Esses dois tipos de conhecimentos articulados podem auxiliar os educadores a reverem algumas noções e alguns conceitos cristalizados, tais como os de gramática, erro, variação e mudança, bem como redefinir conteúdo, procedimentos metodológicos, avaliação e, sobretudo, os objetivos propostos para a disciplina. Além disso, é essencial a participação efetiva da comunidade quilombola na elaboração do currículo e das atividades pedagógicas da escola.

Como vimos, os alunos quilombolas chegam à escola urbana trazendo sua gramática e deparam-se com uma nova norma, a padrão, e muitos sentem-se intimidados e preferem silenciar por conta de um estranhamento e um constante preconceito com sua variedade linguística seja por parte dos alunos que são da cidade, seja pelos próprios professores, não todos, que inadvertidamente não tratam essa questão da forma como deveria ser tratada.

Um ensino voltado para a diversidade da língua e suas possibilidades favorece a inclusão social, e o aluno torna-se capaz de entender que o seu falar faz parte de sua cultura e que deve ser respeitado. Uma sociedade inclusiva valoriza e considera a diversidade humana, e a escola tem um papel importante no que diz respeito ao ensino da norma padrão e à valorização diversidade da língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

BAIOCCHI, D. N. *Kalunga: Povo da Terra*. Brasília: Ministério de Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, 2012.

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

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

BRITO, E. G. de. *Estigmatização Linguística no Colégio Estadual Elias Jorge Cheim em Cavalcante- GO*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2013.

BRITTO, L. P. L. *A Sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1997.

CAMACHO, R. Norma, ideologia e a teoria da linguagem. *Alfa*, São Paulo, v.25, p.19-30,1981.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. A herança greco-latina. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

DIAS, E. P. *Análise das variações linguísticas na comunidade Kalunga Vão De Almas*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2015.

FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

LABOV, W. *Sociolinguistics patterns*. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

LUCCHESI, D. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12:17-28, 1994.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LYONS, J. *Introdução à Linguística teórica*. São Paulo: Ed. Nacional/Ed. da USP,1979.

MATTOS e SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NASCIMENTO, H. B. *Inclusão de educandos de comunidades quilombolas em uma escola urbana. Situação e desafios*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2017.

NAVES, R. R. et al. (orgs.). *A construção de palavras e a arquitetura da faculdade da linguagem*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

NEVES, M. H. M. O uso linguístico e a noção de certo e errado. In: *Anais do XLIX Seminário do GEL*. [CD-ROM]. Marília, 2002.

OLIVEIRA, G. M. de. (org). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras & ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

PADLEY, G. A norma na tradição/ dos gramáticos. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

PALACIN, L. e MORAES, M. A. *História de Goiás*. Goiânia: UCG, 2001

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em: 13/07/20.

SILVA, A. L. S. *Variações linguísticas da comunidade Tinguizal município de Monte Alegre de Goiás*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). UnB, Planaltina, 2015.

DISPOSITIVO DE SEGURANÇA NA LEGISLAÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO¹

Safety device in the linguistic legislation of the deaf and its reflection in education

Nelson Dias*

Karine Albuquerque Negreiros**

Resumo: A questão linguística das pessoas com surdez passou a ser pauta das discussões políticas nas últimas duas décadas, culminando com o reconhecimento da Libras como a língua da comunidade dos surdos no início dos anos 2000. Entretanto, a luta para garantir acessibilidade, direitos linguísticos, educacionais e promoção de saúde ainda é presente no cotidiano das pessoas com surdez. Assim, objetivamos com esse texto um diálogo com a obra do autor Michel Foucault, para identificar pontos sutis nos documentos legais que garantem direitos sociais aos surdos como sendo dispositivos de segurança, um conceito proposto pelo autor, como uma forma de manutenção do controle desses sujeitos. Para tanto, recorreremos a uma análise documental de natureza qualitativa da lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e do decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, a fim de elencar os dispositivos de segurança neles inseridos. As discussões estão pautadas no referencial teórico de Foucault (2008), recorrendo-se aos conceitos de dispositivos de segurança, assujeitamento e relações de poder, por ele desenvolvidos para elencarmos os casos encontrados nos documentos analisados. Como resultados iniciais, concluímos que esses dispositivos se refletem diretamente na oferta de uma educação bilíngue para surdos e nas aplicações em políticas públicas como garantia de seus direitos sociais e políticos.

Palavras-chave: Dispositivo de segurança; Libras; relação de poder.

Abstract: The linguistic issues of people with deafness became a schedule in political discussions in the last two decades, culminating in the recognition of Libras as the language of the deaf community in the early 2000s. However, the struggle to guarantee accessibility, linguistic and educational rights, and health promotion is still present in the daily lives of people with deafness. Thereby, with this text we aim at establishing a dialogue with the work of the author Michel Foucault, to identify subtle points in the legal documents that guarantee social rights to the deaf as safety devices, a concept proposed by the author, as a way of maintaining control of these subjects. Therefore, we resort to a qualitative documental analysis of the Law 10.436 of April 24th, 2002 and the Decree 5626 of December 22th, 2005, in order to list the security devices inserted in them. The discussions are based on the

Recebido em: 06/05/2020.

Aprovado em: 16/09/2020.

* Professor de Libras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Especialista em Educação Especial Inclusiva, ênfase em Libras – FAEL (2013). Mestre em Educação, UFMS (2017). Doutorando em Ensino de Ciências INFI/UFMS. Coordenador do diretório/CNPq Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos - GEPES. Tradutor/intérprete de Libras. E-mail: nelsonufms@hotmail.com.

** Professora de Libras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS. Tradutora/intérprete de Libras. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Pós-Graduada lato sensu em Libras e Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. E-mail: karinea1987@hotmail.com.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil

theoretical framework of Foucault (2008), using the concepts of security devices, subjugation and power relations, developed by him, in order to list the cases found in the analyzed documents. As initial results, we conclude that these devices directly reflect the provision of bilingual education for the deafs and the applications in public policies as a guarantee of their social and political rights.

Keywords: Security device; Libras; power relation.

Introdução

A educação dos surdos desde seus primórdios foi permeada pelas relações de poder em seus mais diversos contextos. Dentro dessa concepção, Goldfeld (1997) já assinalava em seus textos sobre a trajetória educacional desse grupo, abordagens como o oralismo, que dava ênfase às longas terapias de fala, a comunicação total, que admitia o uso dos sinais e de outros recursos de linguagem, com auxílio na articulação oral-facial, e a educação bilíngue, que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais - como a língua materna dos surdos e língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua. Da inclusão escolar à promessa da educação bilíngue, encontramos práticas pedagógicas subsidiadas pelos dispositivos legais, que nos provam existir um distanciamento do que é almejado pela comunidade surda, demonstrando uma evidente forma de poder e controle que estão presentes na própria legislação.

Sabemos que os surdos são em gênese uma minoria, que, por sua vez, se reflete na desvalorização da sua língua bem como nos processos educativos. Essa configuração em si traz a carga, levantada pela comunidade surda, de sempre lutar para não ser assujeitada por uma sociedade com práticas totalizantes. Dessa maneira, podemos inferir que foi por meio de formas de poder disfarçadas, com a justificativa de reabilitação da saúde auditiva que, por muitos anos, submeteu os surdos à perda de sua identidade cultural, sob práticas controladoras de disciplina e controle.

Há apenas 20 anos começou-se a discutir sobre surdez e as relações de poderes e saberes que envolvem especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Durante esses anos, a comunidade surda obteve algumas importantes conquistas, que, ao avaliarmos mediante algumas interfaces com a sociedade atual, é possível constatar avanços significativos em relação ao reconhecimento político. Com suas lutas e movimentos, alcançar os discursos oficiais e, assim a legislação, o que representa uma mudança considerável. Contudo, são de fato mudanças significativas o suficiente para equilibrar a balança das relações de força que instituíram o poder?

Dispositivo de segurança na legislação linguística dos surdos e seu reflexo na educação

Para ajudar a responder esse questionamento, buscamos em Foucault (2008) compreender dispositivos de segurança presentes nas legislações que servem, em uma dada relação de poder, como formas de manter o controle e distanciamento de determinado grupo, no caso em questão, os sujeitos surdos. Nesse sentido, objetivamos, neste texto, analisar, nas legislações de acessibilidade linguística, esses dispositivos, a fim de desvelar o controle existente nos documentos oficiais que orientam a educação bilíngue desse grupo.

1. Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa de análise documental. Foram selecionadas as legislações que tratam sobre o direito linguístico dos sujeitos surdos: Lei da acessibilidade nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei 10.436/02, de 24 de Abril de 2002, que oficializa a língua de sinais brasileira; Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta o uso e a difusão da Libras; Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do intérprete. Essas leis foram selecionadas para uma leitura que Bardin (2011, p.126) chama de leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes”.

A partir dessa leitura realizamos a escolha dos documentos, definindo quais deles seriam utilizados nas análises da pesquisa. A escolha dos documentos se deu por regra de pertinência, que, para Bardin (2011, p. 128), representa a adequação “enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Nesse sentido, foram escolhidos os documentos que mais tinham relação com o problema de pesquisa, no caso em questão, a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, pois ambos tratam diretamente do direito à educação dos surdos em relação a sua condição linguística.

É nessa direção que se tomam os aportes das pesquisas de Michel Foucault que fundamentam as características dos dispositivos de segurança e definem como esses dispositivos são usados para manter o controle de determinado grupo. Como se sabe, a surdez não foi um dos temas sobre os quais ele se debruçou, o que não nos impede de continuar pensando as questões sobre a educação de surdos a partir das contribuições foucaultianas.

2. Dispositivos de Segurança

Durante o período genealógico, ao estudar o sujeito, Foucault (2008) estabelece o conceito de dispositivo, que consiste em estratégias, táticas, que fabricam as populações para atenderem determinada urgência histórica: a escola, a prisão, a família, são alguns desses dispositivos. A partir desse conceito, Foucault (2008) elenca alguns tipos de dispositivos, o de poder é um deles. A primeira vez que ele trata desse dispositivo é numa perspectiva disciplinar, em seu livro *Vigiar e punir* (2007). Entretanto, em trabalhos e cursos lecionados no *Collège de France*, após 1976, o pensador direciona o estudo do poder para outra perspectiva denominada biopoder, uma forma de exercício de poder sobre a vida, ou seja:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (FOUCAULT, 1998, p. 8).

O biopoder é fundamento para Foucault abordar o dispositivo de segurança, que, por sua vez, refere-se a formas de manter um controle da sociedade em uma dada relação de poder. Todavia, precisamos entender que a concepção de segurança para o filósofo são formas que funcionam no interior de medidas de controle social. Segundo o autor, os mecanismos de poder não são autogenéticos, o poder não se funda em si mesmo e não estabelece a partir de si. Foucault (2008) ainda afirma que não haveria relações familiares que não tivessem mecanismo de poder, não haveria, nem ao menos, relações sexuais se não houvesse relações de poder.

Nesse sentido, os mecanismos de poder são parte intrínseca em toda relação, e esses mecanismos têm “[...] o papel de mostrar quais são os efeitos do saber que são produzidos em nossa sociedade, pelas lutas, pelos choques e pelos combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessas lutas” (FOUCAULT, 2008, p. 5). Os dispositivos de segurança, por sua vez, fazem parte desse conjunto de táticas em que o grupo “controlado” legitima e dá ao grupo controlador um mecanismo de controle.

Nessa relação de grupos, Foucault (2008, p. 25) chama a atenção para o que ele denomina de população flutuante: “mendigos, delinquentes, vagabundos, ladrões, assassinos”.

Para o autor, com o crescimento das cidades no século XVIII, o planejamento urbano criou mecanismos de controle agem para que esses grupos ficassem segregados à sociedade. Não se tratava de atingir um ponto de perfeição, mas de maximizar a boa circulação e minimizar a má circulação.

A pessoa com deficiência, por sua vez, caracteriza-se como parte do grupo de população flutuante, uma vez que foge à “normalidade” padronizada por uma sociedade que até hoje nega as diferenças. Entretanto, a circulação de grupos distintos e suas relações é o que organiza uma sociedade. Nesse sentido, Foucault (2005) afirma que a ordem da sociedade só pode ser entendida pela tensão existente entre submissão e luta, ação e reação, dominados e dominantes. Compreender, então, a natureza conflituosa das relações sociais que explicam a multiplicidade das fontes do poder é entender que o governo se apoia nas tensões de uns contra os outros.

Dessa forma, podemos pensar que a inclusão passa a ser um mecanismo de segurança, uma estratégia de poder estatal que absorve uma demanda social. Podemos citar o exemplo que nos foi deixado por Veiga-Neto (2000) sobre a questão da escolarização de pessoas com deficiência, visando institucionalizar uma política reguladora no estabelecimento de coesão social e de regulação de direitos e deveres, “é a guerra da igualdade, nascida da igualdade e que se desenrola no elemento dessa igualdade. A guerra é o efeito imediato de uma não diferença de diferenças insuficientes” (FOUCAULT, 2005, p.103)

O estado cujo poder se exerce de forma sutil, diluída por todas as relações sociais, a partir do investimento de práticas tanto disciplinares (sobre o corpo individual), quanto biopolíticas (sobre a totalidade da população) estabelece, na forma de lei, a relação que o surdo e a Língua de Sinais vão ter com a sociedade. Para entender essa relação passaremos a identificar dispositivos de segurança na legislação de acessibilidade linguística dos surdos, como um mecanismo de controle de forma instituída.

3. Dispositivos e legislação

A lei que regulamenta a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil nos permite que a interpretemos como um ordenamento para a oficialização da língua, logo todos os direitos linguísticos do português seriam estendidos a ela, do mesmo modo que ela atenderia a qualquer cidadão brasileiro, seja ele surdo ou ouvinte. Entretanto, o que percebemos é que o

Estado apenas tutela o reconhecimento da língua e delimita quais são seus usuários, conforme parágrafo único da lei a seguir:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art. 1).

Dispositivo 1 - A acessibilidade linguística, mencionada no parágrafo anterior, refere-se à regulamentação da língua como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, que é “compreendida como dimensão espaço/temporal, como espaço relacional onde os surdos e os indivíduos que usam a Libras podem interagir, compartilhar vivências, experiências e informações” (SANTOS; MOLON, 2014, p. 306) . Dessa forma, reconhecemos esse primeiro artigo da lei como um dispositivo de segurança, pois não se abrem possibilidades de criação de políticas públicas no acesso à Libras para ouvintes, por exemplo. Ao mencionar que a Libras é regulamentada e não oficializada, a legislação desobriga a sociedade da consciência linguística para a acessibilidade da comunidade surda.

Nessa perspectiva, a legitimidade do uso da Libras foi dada apenas como uma margem aceitável da surdez no meio social. Como Foucault (2008) descreve, o primeiro artigo da Lei de Libras mantém a boa circulação mínima da população flutuante. Em outras palavras, cria-se uma segregação da comunidade surda daqueles que desconhecem a língua e cultura desse grupo. Políticas públicas que poderiam ser construídas na disseminação da Libras para toda a população brasileira ficam restritas a uma pequena porcentagem da população, aqueles que de alguma forma possuem contato com os sujeitos surdos, professores, intérpretes, familiares entre outros. Dessa forma, este é um dispositivo de segurança que parece limitar o acesso das pessoas surdas apenas na área educacional, não expandindo o uso e a disseminação da língua para outras esferas da sociedade.

Aceitar a língua de sinais apenas para surdo e para aqueles que a queiram saber é o mesmo que impor uma definição de eles/nós, na qual ‘eles’, os surdos, não pertencem ao ‘nós’ e deve estar sempre em ‘terceira pessoa’ inclusive em políticas públicas linguísticas. A emergência das técnicas de normalização resulta no dispositivo para produzir discursos de normas. Não se trata de um saber judiciário, mas de um poder de normalização que se estabeleceu nas diferentes toda a sociedade.

Dispositivo 2 - Cabe considerarmos que, na lei que regulamenta o uso da Língua de Sinais, consta, em seu parágrafo único, que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, Art. 1)”. Em uma demonstração clara de poder, esse dispositivo evidencia que a Libras pode ser um meio legal de comunicação de uma parcela considerável da população no Brasil, contudo, não tem *status* de língua oficial. Dessa forma, a língua portuguesa, na modalidade escrita, ainda se impõe como língua de maior prestígio no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Inserir na legislação dispositivos que reforçam o *status* linguístico da língua majoritária coloca em xeque a valorização da Libras frente à modalidade escrita da língua portuguesa, já que esta última, historicamente, se impôs como hegemônica sobre outras línguas, como as indígenas, por exemplo.

O reconhecimento da Libras apenas como meio legal de comunicação e expressão, e não como segunda língua oficial no país, apenas reforça uma ação de admissão e aceitação de um grupo que ao longo dos anos foi excluído do processo educacional pleno. Dessa maneira, apenas concede permissão para o uso de difusão da Libras em alguns ambientes da sociedade. O artigo 13 da Constituição Federal diz que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Dessa forma, como ficam as outras línguas que transitam por todo território nacional?

Refletindo sobre a questão, percebemos a clareza desse dispositivo de segurança, uma vez que ele reconhece a singularidade linguística dos surdos, no entanto não há medidas realmente cabíveis para atendê-las e sim, recursos para controlar um grupo, aqui denominados de “flutuantes”. Língua oficial é aquela que ocorre nos atos administrativos legais de uma nação, nos registros de um país. Desse modo, os surdos ficam à margem na política, sofrendo uma regulação de seus direitos mais elementares. Por esse motivo, ficam sem acesso a diversas informações que não são traduzidas para a sua língua materna, enfraquecendo, assim, sua participação efetiva na construção de uma sociedade justa e equitativa.

Outro dispositivo de segurança aparece ao analisarmos o artigo terceiro da lei 10.436/02. Vale salientar que os sujeitos surdos são um grupo que possui uma língua que se expressa em outro tipo de modalidade: a visual-espacial². Nesse sentido, não enxergamos esse grupo como pessoas deficientes da linguagem, pois a Libras possui todos os meios de expressão e comunicação como qualquer outra língua. Nessa ótica, o que precisamos pensar não é em

² “A realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço” (QUADROS, 1997)

tratamentos terapêuticos ou de reabilitação, mas sim, em possibilidades de ampliar a disseminação da língua em questão. Por esse motivo, elencamos o trecho da lei que inclui o dispositivo a seguir:

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor (BRASIL, 2002, art.3º).

Dispositivo 3 - A Constituição Federal garante a todos os cidadãos o direito à saúde, dessa forma não haveria necessidade de um outro arranjo legal para garantir a saúde especificamente para pessoas surdas. No entanto, não há na lei nem do decreto que a regulamenta que estabeleça quais as formas desse atendimento específico. Outro aspecto relevante está no emprego do termo “tratamento adequado” no artigo supracitado, o que pressupõe o entendimento de um tratamento em relação à surdez para tratar a deficiência, em que o sujeito surdo é visto como um deficiente da linguagem, e não como um cidadão merecedor dos direitos que garantam sua especificidade.

Ainda nessa temática, percebemos ser comum os profissionais que trabalham com surdos reproduzirem esse dispositivo de segurança. Trabalhamos em nome da inclusão, da acessibilidade, de uma sociedade igualitária, entretanto, o que reforçamos é apenas uma margem aceitável da deficiência em nosso meio, como Foucault (2008) descreve na sua obra “Segurança, Território, População”. Este é um dispositivo que controla e isola os sujeitos surdos para as outras áreas de atuação profissional.

Em outras palavras, a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde - anule, ou limite, ou freie, ou regule, Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Dessa forma, mesmo que legalmente não exista proibição da atuação profissional dos sujeitos surdos em outras áreas do conhecimento, a legalidade não indica outras diretrizes para diferentes áreas de atuação, mas serve como instrumento de prescrição e regulação da circulação desse grupo. Nessa perspectiva, recorreremos a esse discurso como um recurso que permite

Dispositivo de segurança na legislação linguística dos surdos e seu reflexo na educação justificar e mascarar uma prática, que, por sua vez, permanece inalterada, que isola e exclui determinado grupo.

Dispositivo 6 - Outro dispositivo observado está no artigo que versa sobre educação bilíngue dos surdos. No texto do decreto, consta que: “escolas e classes de educação bilíngue, serão abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, Art. 22). A educação bilíngue, em escolas apropriadas, segundo o decreto, será ofertada até os anos iniciais do ensino fundamental. O texto segue discorrendo que, nos anos finais e no ensino médio, o ensino pode ser oferecido em escolas comuns da rede regular de ensino.

Assim, o compromisso da oferta de escolas que atendam a necessidade linguística do aluno, com um ambiente linguístico favorável, por responsabilidade do governo federal, fica reduzido às séries iniciais e aos anos iniciais do ensino fundamental. A escolarização na rede regular de ensino para os demais anos permite ao grupo controlador delimitar onde e como permitirá ao grupo controlado estudar, uma vez que oferece a opção de escolas inclusivas apenas nos anos resguardados pela mesma lei que aponta a possibilidade da educação bilíngue

Vale ressaltar que nas diretrizes do ensino comum como opção, menciona-se que os docentes devem estar cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, ou seja, não precisam saber Libras, mesmo sendo essa a língua de instrução de seus alunos por direito. Dessa forma, o ensino bilíngue é assegurado por lei apenas nos anos iniciais, quando ofertado, o que não deixa de ser um “recurso para um bom adestramento” (FOUCAULT, 2000, p. 143).

Dispositivo 7 – Esse dispositivo reforça o que mencionamos em relação à Lei 10.436/02, pois o artigo 25 do Decreto 5.626/05 traz diversos pontos que apontam para um olhar terapêutico em relação à surdez e em sua relação com a educação, como podemos constatar, por exemplo, no trecho da lei: “ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva; acompanhamento médico e fonoaudiólogo e terapia fonoaudiologia; atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional” (BRASIL, 2005, Art. 25).

Corroborando com o texto citado, queremos trazer para a discussão a questão da normalidade/anormalidade³, segundo Ewald (1993). Entendemos que, ao trazer os especialistas para “tratar” da questão da surdez, é reforçada a ideia de que esses corpos se constituam num tipo de desvio. Dessa maneira, devem ser submetidos às práticas normalizadoras. Ao permitir tal

³ Entendemos nesse texto a questão de normalidade como sendo “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (EWALD, 1993, p.86)

prática, criamos um assujeitamento, com o intuito de controlar os surdos, que não se resume a sua consciência, mas a seus corpos.

Nesse sentido, percebemos que, ao inserir conceitos como reabilitação e tratamento terapêutico, na legislação, imputa-se uma estratégia de biopoder sobre os sujeitos. Para Foucault (1998, p. 80) “o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. Dessa forma, abra-se espaço para reforçar a deficiência dos sujeitos surdos ao invés de sua diferença linguística e cultural.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar como parte do disposto, no texto do decreto, é o que diz que “devem garantir, **prioritariamente** aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde” (BRASIL, 2005, art.25, grifos nossos). Ora, sendo a saúde um serviço essencial, não deveria ser priorizado um grupo em detrimento a outro. A relação estabelecida entre saúde e escola consiste em criar operadores a serviço de marcar a distinção entre normalidade e anormalidade, fixando sempre assim “quem somos ‘nós’ e quem são os ‘outros’” (VEIGA-NETO, 2001, p. 25). Vimos uma constante criação de dispositivos para demarcar quem são os normais e os anormais. Em decorrência disso, colocamos a escola como sendo as instituições que os abrigam. Em nosso cotidiano, vemos inúmeros exemplos de como as demandas de normalidade influenciam os comportamentos da sociedade, sem que seja necessário legislar acerca de tais comportamentos.

Elencamos até aqui sete dispositivos de segurança que encontramos nas legislações, pontuando algumas técnicas usadas para normalização e controle da atividade social e linguística dos surdos. Com citações aos termos reabilitação e tratamentos terapêuticos relacionados à comunicação.

Ao analisarmos essa relação, verificamos que esses dispositivos estão operando tanto a tecnologia do poder quanto a disciplinar, que tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo. Impondo normas, regras e até mesmo condições linguísticas que não pertencem à maneira como o surdo concebe mundo. Como mencionamos, os surdos possuem uma língua diferente, e a forma como percebem o espaço é em outra perspectiva – a visual. Esses dispositivos entram em embate diretamente com a modalidade da língua dos sujeitos surdos, que se reproduz através do movimento e das expressões do corpo. Dessa forma, impõem, de forma velada, restrições no uso, no acesso, na formação e direcionam a surdez para um enfoque terapêutico.

Portanto, pautados em Foucault (2008), estamos diante do paradoxo no qual o poder, à medida que unifica seus dispositivos e envolve os elementos da vida social de um determinado grupo, revela um novo contexto, novas possibilidades. Assim, entendemos que os dispositivos

Dispositivo de segurança na legislação linguística dos surdos e seu reflexo na educação aqui apresentados oportunizam um novo olhar para a situação linguística e para o contexto educacional dos surdos, talvez não da forma como a comunidade gostaria, mas fato é que eles repercutem na educação desses sujeitos. Veremos alguns desses pontos na próxima sessão.

4. Os dispositivos de segurança e a educação dos sujeitos surdos

Vamos situar a nossa discussão na escola por dois motivos, o primeiro já mencionado nos dispositivos 4 e 5, por revelar que a legislação reduz a participação social do surdo na educação. O segundo emerge como escopo de todos os dispositivos elencados, sendo que a instituição escolar e o fazer pedagógico como ciência corroboram para o assujeitamento das pessoas com surdez. Assim, é comum que nela se criem dispositivos de segurança como forma de controle desses indivíduos.

[...] as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração (FOUCAULT, 1995, p. 245-246).

Dessa forma, é possível afirmar que as relações de poder permeiam a educação dos surdos do início aos dias atuais, sendo marcadas por importantes conquistas, mas estando ainda submissa a maioria ouvinte, em um contínuo jogo de poder.

Esses dispositivos de segurança que aparecem de forma sutil na legislação possibilitam interpretações das políticas públicas para o controle da educação de estudantes com surdez. A discussão feita aqui demonstra que, da forma como são apresentados em nossa legislação, esses dispositivos permitem que as pessoas que desconhecem a realidade dos surdos elaborem impressões equivocadas, tais como: A língua de sinais é propriedade das pessoas com surdez; o português é a língua de instrução oficial para surdos, apesar de não ser sua língua materna; a Libras é apenas uma segunda opção e pode ser substituída; o surdo precisa de tratamento para corrigir sua deficiência de linguagem e ter uma normalidade socialmente aceita. Todas essas interpretações e outras que nos ficaram ocultas, se refletem diretamente na educação. Para

Veiga-Neto (2001), a escola é o *locus*, o lugar em que se manifesta, de maneira contundente, a relação poder-saber na sociedade moderna.

Nessa perspectiva, temos dois modelos de escola, “a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5.626, e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes” (LACERDA, 2015, p.27). Dessa forma, a escola oferecida não seria uma distorção ocasionada pelos dispositivos discutidos anteriormente? Em uma leitura atenta e fundamentados em aporte teórico, entendemos que a escola foi eleita com agência de controle dos surdos. Isso significa afirmar que ela compõe os espaços sociais que os constituem enquanto sujeitos sociais. Santos e Gurgel (2015) lembram que os obstáculos que são impostos ao surdo, durante sua vida escolar, são fatores que dificultam sua constituição como sujeito. Nesse sentido, Veiga-Neto vai contribuir a respeito da escola como sendo:

[...] um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. [...]É preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não-discursivas) que extravasam a própria escola (VEIGA-NETO, 2001, p.24).

Os dispositivos de segurança podem promover forma de políticas públicas distorcidas, nesse sentido, as legislações aqui analisadas colocam na escola e, somente nela, responsabilidades sociais, como a saúde por exemplo, está legitimando o proposto por Veiga-Neto (2001), quando diz que existem práticas de poder que extrapolam o espaço escolar. Os surdos vivenciam o caráter ambíguo da legislação que propõe uma educação que atendam às suas necessidades, mas com estratégias de não se obrigar a fazê-lo, ou seja, ofertamos a essa parcela da população o que eles querem, contudo colocamos formas de continuar exercendo poder sobre eles.

A proposta de educação bilíngue, que aos surdos precisam, é aquela que busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda em ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que eles não dominam. Nessa perspectiva, uma educação bilíngue precisaria envolver a criação de um ambiente para aquisição da Libras como língua materna e Português escrito como segunda língua, mas, o que nos documentos oficiais do Governo Federal é “um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo, [...] se efetiva o cerceamento de que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64).

O bilinguismo, assim como alguns dos dispositivos de segurança, agem como um mecanismo legitimado pelo grupo controlado. A comunidade surda luta por muitos anos pela conquista da educação bilíngue, quando o decreto possibilita essa educação dá a eles esperança de terem conquistado tal direito. Entretanto, pós decreto surge uma série de documentos, inclusive legislações, impõe o ensino na escola regular. Lodi (2013) explica que no documento que deveria seguir orientações da lei, acabam sofrendo interpretações que mudam seus objetivos. Esse é o caso do documento de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, nele não fica claro qual língua deva ser usada pelos professores nas salas de aula inclusivas. Fernandes e Moreira (2014) também tecem críticas sobre os documentos norteadores da educação especial afirmando que, nestes documentos, a Libras é considerada apenas como um recurso.

Não podemos perder de vista que como estratégia para o dispositivo em questão deixa facultativo para os anos finais do ensino fundamental a opção do ensino comum em escolas inclusivas, como já mencionamos, dando ao governo uma forma legítima e institucionalizada de poder. As formas de controle buscam sempre o padrão aceitável socialmente e estar em uma escola regular é aproximar-se da normalidade. Faz mais sentido repetir a série numa escola regular no que numa escola especial. Veiga-Neto (2001), entende a escolarização como uma operação de ordenamento, aproximação/estranhamento, ancorada na díade normal-anormal.

As questões linguísticas implícitas nos dispositivos de segurança, na lei e no decreto são a expressão mais clara das medidas de controle social às quais os surdos são submetidos na escola. O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação do surdo outorgou a eles direitos, mas não a estabeleceu como língua de instrução no espaço escolar. Sem a produção de conhecimento em sua língua materna, os surdos ficam restritos aos saberes ouvintes. São documentos, leis, jornais, e toda uma relação social em outra língua, principalmente na língua portuguesa, com limitação de acesso e de aprendizagem, configurando-se um ciclo que controla os surdos por gerações.

A escola inclusiva na qual os conhecimentos são produzidos e reproduzidos em português, mesmo que tenha o intérprete de Libras, não é um espaço educacional que atende as necessidades educacionais de pessoas com surdez. Quando a língua de instrução não é a falada por todos, está sendo favorecido um grupo determinado em detrimento de outro. Precisamos refletir que, nessa disputa de poder, aqueles que estão ocupando posições de liderança na escola (instituição) dão as cartas da representação, nesse caso é o ouvinte.

Portanto, entendemos que o *status* privilegiado dado à instituição escolar, não só para os surdos, é pela sua capacidade de instituir poderes. Foucault (1998) argumenta que o poder não se esgota na negatividade, afirmando a existência de um traço positivo no poder, pois, ao mesmo tempo em que produz opressão, produz resistência. Nesse sentido, os surdos continuam lutando por espaços, por uma educação que atenda suas especificidades, fortalecendo a diferença e buscando formas de representatividade para alcançar autonomia e equilibrar a balança do poder.

5. Considerações finais

Nos propomos a identificar dispositivos de segurança nas leis que versam sobre a língua de sinais e a educação de surdos, como forma de assujeitamento desses indivíduos. Vimos que o meio cultural em que o deficiente está inserido é o da segregação, a sociedade, como menciona Foucault (2008), assume uma postura de uma margem aceitável da deficiência e recorre a dispositivos de segurança para manter o controle da população flutuante.

Pontuamos no percurso do texto que reconhecer que a apropriação do mundo para pessoas com surdez se dá em outra língua se constitui em um exercício de alteridade e esse é o caminho para uma sociedade menos desigual, onde a escola se consolida como o lugar para pautar a diferença. Por isso, abordamos, no processo de constituição do surdo e dos dispositivos de segurança, a questão da deficiência, as relações sociais relacionadas ao mercado profissional e à saúde, sendo todos esses aspectos considerados a partir da instituição escolar.

É importante salientar que as leis que reconhecem tanto o uso quanto a difusão da Libras são grandes conquistas, que possibilitaram grande avanço nas questões sobre acessibilidade linguística e educacional dos sujeitos surdos. Entretanto, o que consideramos é a forma como a legislação, de forma sutil, possibilita práticas de políticas públicas que mantêm meios de controle nas relações de poder. Procuramos não perder de vista que, ao sofrer poder, os indivíduos também exercem poder, ressaltando a luta de gerações da comunidade surda pelos direitos até aqui conquistados.

Tecemos esse texto provocados por inquietações de nossas trajetórias como profissionais atuantes na comunidade surda, mas reconhecemos nossas limitações jurídicas, que nos impediram de aprofundar o quanto gostaríamos em nossas proposições. Contudo, alcançamos o objetivo proposto na medida que elencamos os dispositivos de segurança, não querendo colocar

Dispositivo de segurança na legislação linguística dos surdos e seu reflexo na educação um ponto final na reflexão que fizemos nesse trabalho, mas promover um despertar para futuras pesquisas.

Enceramos citando Foucault (2008), que reforça que os dispositivos de segurança “tendem perpetuamente a ampliar e novos elementos são o tempo todo integrados” (FOUCAULT 2008, p. 59). Tais dispositivos vão ganhando novas características legitimadas pela própria comunidade surda, que frequentemente não percebe que se trata justamente de uma relação de poder, onde o objetivo não é incluir, mas sim, manter o controle.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10436 de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n ° 5626 de 22 de Dezembro de 2005**. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, 2002.

EWALD, François. **Foucault, a Norma, e o Direito**. Lisboa: ed. Veja, 1993.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.229-249.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: Vontade de saber**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 23ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. 2004. 207f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda – Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ªEd. Porto Alegre: Mediação, 2015

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

QUADRO, Ronice Muller. **Educação de Surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SANTOS, Saionara Figueiredo; MOLON, Susana Inês. **Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 304-320, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199800>.

VEIGA NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber para excluir**. Proposições: revista quadrimestral. Faculdade de Educação-UNICAMP, vol.12, São Paulo, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2003.

O ATENDIMENTO AOS ASSISTIDOS DA DEFENSORIA PÚBLICA COMO INSPIRAÇÃO A DISCUSSÕES LINGUÍSTICAS NO DIREITO: A PROBLEMÁTICA DOS CONCEITOS

The assistant care sessions at the Public Defender's office as an inspiration to linguistic discussions in law: into the problem of concepts

Milena Márcia de Almeida Alves*

Torquato da Silva Castro Júnior**

Resumo: O presente artigo, inspirado no atendimento prestado às pessoas que procuram a Defensoria Pública, pretende discutir problemáticas da linguagem consideradas relevantes ao direito, com enfoque na teoria dos conceitos. Para tanto, desenvolve-se a concepção basilar de que o direito carrega em si problemas inerentes à linguagem, em razão sobretudo de duas questões: a necessidade de conceitualização da realidade – que traz em seu bojo uma discussão acerca da própria “verdade”, sob Nietzsche – e o que Waismann denominou “textura aberta dos conceitos empíricos”. Ao cabo, analisa-se a essencialidade do papel do julgador para cobrir as brechas linguísticas inerentes ao direito.

Palavras-chave: direito e linguagem; problemas comuns à linguagem e ao direito; o problema dos conceitos; direito e filosofia da linguagem.

Abstract: This article, inspired by the attendance to the people who seek for the Public Defender's Office, intends to discuss language problems considered relevant to Law, focusing on the theory of concepts. For this purpose, we develop the basic conception that Law carries problems inherent to language, mainly due to two issues: the need to conceptualize reality – which brings a discussion within it about the "truth" itself, under Nietzsche's perspective – and what Waismann called "open texture of empirical concepts". At the end of the study, we analyze the essentiality of the judge's to cover the linguistic gaps inherent in law.

Keywords: law and language; common problems between language and law; the problem of concepts; law and philosophy of language.

Recebido em: 07/04/2020.

Aprovado em: 06/08/2020.

* Acadêmica de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora Bolsista de Iniciação Científica PROPESQ/UFPE - CNPq em 2018-19. Foi estagiária de Direito da Defensoria Pública da União no Recife (DPU/Recife). Email: milenalmeids@gmail.com.

** Doutor em Filosofia do Direito e do Estado pela PUC - São Paulo. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Titular da Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Advogado. Email: torquatojr@yahoo.com.

O atendimento dos assistidos da Defensoria Pública como inspiração a discussões sobre a Linguagem

Cotidianamente, cidadãos batem as portas da Defensoria Pública no afã de expressar ao agente público¹ que os atende determinada situação da realidade na qual entendem ter havido violação a um “direito” que lhes é garantido. Nesse sentido, experiências de observação *in loco* na DPU-Recife(PE)², possibilitaram a construção do diagnóstico preliminar das discussões aqui apresentadas, já que a sistemática de atendimento ao público na instituição demonstrou diversas situações em que atendente e atendido almejavam estabelecer conexão por meio da linguagem.

Assim, embora o atendimento à população assistida pela Defensoria não constitua objeto do presente trabalho, a observação dos procedimentos adotados na instituição representou inegável inspiração à temática ora apresentada.

Isso porque este estudo parte da premissa de que a linguagem, ainda que possua intransponíveis limitações, é a ferramenta que possibilitou aos humanos a convivência com as diferentes percepções das coisas mundanas e a expressão uns aos outros daquilo que estava sendo por eles pensado (ADEODATO, 2011b, p.32-34).

Ilustra-se tal consideração trazendo à lembrança cena do filme *Caramuru* (2001), em que o jovem português Diogo Álvares tenta explicar à indígena Paraguaçu o que é o amor. Para tanto, ele toca nos próprios olhos, na boca e na parte mais à esquerda do tórax, próxima ao coração. Ao fazer isso, a interlocutora, embora não fale o mesmo idioma que o jovem português, entende o que ele está tentando expressar e afirma: “ – Eu sei o que é! A gente chama de xodó, rabixo, candonga, querência, querer bem...”

Diante da cena acima trazida, recorte da realidade cotidiana da Defensoria Pública, órgão ao qual muitas pessoas baixa renda – e, comumente, sem acesso aos usos formais da língua – recorrem, cumpre-nos o papel de apontar a linguagem (não apenas falada ou escrita, mas muitas vezes expressa através de gestos, por exemplo) como elementode conexão entre as racionalidades dos seres.

Ressaltemos que, no aludido trecho do filme, o personagem Diogo provavelmente estava com uma perspectiva sobre o amor, no interior de sua capacidade racional, diferente da de

¹ Optamos por utilizar o conceito amplo. Nas palavras de Maria Sylvia Zanella Di Pietro “Agente público é toda pessoa que presta serviços ao Estado e às pessoas jurídicas da Administração Indireta”. Ver: DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito administrativo. 32ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019, p. 680.

²As experiências citadas referem-se à observação e à participação no atendimento ao público realizado na Defensoria Pública da União no Recife (DPU-Recife) por meio do programa de estágio neste órgão.

O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos

Paraguaçu. Porém, ao expressá-la por meio da linguagem – no caso, a corporal –, os dois estabeleceram conexão e foram capazes de se compreender mutuamente.

A “pitada inovatória” que pretendemos neste artigo, portanto, parte das cenas desenhadas acima, que denotam um recorte tipicamente – embora, por certo, não exclusivamente – defensorial, para desenvolver a problemática dos conceitos.

Iniciamos a discussão assentando a necessidade de conceituação da realidade, por meio da apresentação da problemática de que os conceitos, tão necessários para fazer frente à complexa racionalidade humana, também podem ser vistos por uma ótica reducionista, o que gera uma reflexão sobre a própria verdade, se considerada a perspectiva de Nietzsche. Tal reflexão acerca da verdade engloba o que ela representa para o Positivismo Lógico, a certo tempo criticado por Wittgenstein, cuja crítica também ganha espaço neste trabalho.

Por fim, apresentamos pontuações sobre como as confusões inerentes à linguagem são apresentadas ao direito, por meio de breve análise qualitativa da decisão proferida por ocasião do julgamento do RE 330.817/RJ no STF, o que nos leva à reflexão final sobre a crucialidade do papel do intérprete para cobrir as brechas linguísticas com as quais a dinâmica do direito, “por natureza”, depara-se.

1. A racionalidade humana enquanto condição limitada: uma introdução à problemática dos conceitos.

A ciência, desde o seu surgimento, apresenta-se como um esforço de imersão na essencialidade das coisas que compõem a realidade e uma tentativa de explicação desta através da razão humana. Entretanto, deve-se ter em mente que o objeto obtido através da razão nunca corresponde perfeitamente ao real. Se assim ocorresse, o alento do pensamento científico perderia todo o seu sentido. É nessa perspectiva a enunciação de Karl Marx (1985, p.939) segundo a qual "toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas".

Neste particular, o conhecimento, fundado na racionalidade, encontra firme alicerce na medida em que reconhece tanto a potência quanto os limites da linguagem – sendo esta a ferramenta pela qual a racionalidade opera – na percepção dos elementos físicos que rodeiam os

seres humanos. Sob essa consideração, o “amalgama” do conhecimento aproxima aparência e essência sem excluir que são inabalavelmente diferentes.

Ao fim dessa linha cognitiva, encontra-se a necessidade de formular concepções que sirvam como guias para a observação de uma realidade – que jamais se repete mas exige certo grau de padronização - a partir do ponto de vista de quem já a observou. Por esse motivo, surgiram os “conceitos”, os quais são, simultaneamente, resultados de um estudo e ponto de partida para outros, considerando a capacidade por eles possuída de preservar caracteres distintivos e significativos dos fenômenos (GRAWITZ, 1975, p.331). Apenas para fins ilustrativos, podem ser citados o conceito de “camisa” e o conceito de “caminhada”, por exemplo.

A conceituação da realidade pode, de um modo geral, ser vista sob uma concepção reducionista – na qual o conceito é alcançado a partir da impressão sensível e, em meio à abstração, perde parte do seu conteúdo enquanto reduz-se a um único aspecto – ou por um viés mais otimista –, o qual considera que o pensamento elevado do imediato ao conceito se aproxima do real, não se afasta dele (LEFÈBVRE, 1979, p.223). E tal problemática é sobremaneira debatida no campo da filosofia da linguagem.

2. A defesa dos conceitos e a ideia de “verdade” em Nietzsche

A discussão acerca de criar conceitos, quando analisada com afinco, aproxima-se das contendas filosóficas acerca do que seria a própria verdade. Nesse sentido, a concepção nietzschiana de verdade identificava-a como

um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. Ainda não sabemos donde provém o impulso à verdade: pois, até agora, ouvimos falar apenas da obrigação de ser veraz, que a sociedade, para existir, institui, isto é, de utilizar as metáforas habituais; portanto, dito moralmente: da obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório. O homem decerto se esquece que é assim que as coisas se lhe apresentam; ele mente, pois, da maneira indicada, inconscientemente e conforme hábitos seculares – e precisamente por meio dessa inconsciência,

O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos

justamente mediante esse esquecer-se, atinge o sentimento da verdade. No sentimento de estar obrigado a indicar uma coisa como vermelha, outra como fria e uma terceira como muda, sobrevém uma emoção moral atinente à verdade: a partir da contraposição ao mentiroso, àquele em quem ninguém confia e que todos excluem, o homem demonstra para si o que há de venerável, confiável e útil na verdade (NIETZSCHE, 2009, p.37-38).

Observa-se do excerto que Nietzsche (2009, p. 36-37) entendia a verdade como a aplicação de determinado conceito de maneira consoante às convenções estabelecidas.

Logo, o indivíduo que utilizasse uma designação para se referir àquilo que foi convencionalmente instituído estaria sendo verdadeiro. O que utilizasse a mesma designação para representar algo diferente do convencional seria considerado o “mentiroso” do “rebanho” – denominação criada por ele para designar a sociedade.

Entretanto, o próprio Nietzsche identificava a verdade como uma ilusão, porquanto os conceitos convencionais eram estabelecidos a partir do agrupamento de determinadas características de um elemento e pela desconsideração de outras, constituindo uma tentativa de “igualação do não-igual” (NIETZSCHE, 2009, p.47).

Diante das considerações do filólogo alemão, é possível chegar à conclusão de que, para ele, o que há de mais importante na “verdade”, seja ela mesmo uma ilusão ou não, é a aceitação por parte do grupo social, o que é responsável por gerar nos membros do grupo o que o próprio pensador chamou de “sentimento da verdade”.

3. A verdade segundo o Positivismo Lógico

A ideia de verdade para o Positivismo Lógico comporta uma perspectiva diversa da nietzschiana. De acordo com tal corrente, as proposições proferidas pelos indivíduos podem ser falsas ou verdadeiras, a depender de suas verificabilidades (SCRUCHINER, 2001, p.11-13), e não de uma necessária relação com aquilo que restou convencionado pelo grupo social. Desse modo, uma proposição é considerada verdadeira quando referente a uma situação possível, podendo tal situação ser observada no momento em que é citada ou não.

Se, por um acaso, alguém, ao observar um cachorro dormindo no chão, disser “o cachorro acordará e sairá correndo”, essa asserção será considerada verdadeira. Ainda que o animal permaneça dormindo no momento imediatamente após a enunciação, os interlocutores

entenderão o evento como possível, provavelmente porque já viram ou presenciaram uma situação semelhante, ou seja, o evento possui verificabilidade. Isso ocorre porque consta nos seus acervos conceituais que cães são capazes de acordar e de correr. E esta última é a situação que “verifica” a afirmativa (SCRUCHINER, 2001, p.11-13).

Por outro lado, se o mesmo enunciador disser que peixes andam, os interlocutores provavelmente considerarão a proposição como falsa, levando em consideração a apresentação de uma situação inusitada, com a qual eles nunca tiveram contato. Entretanto, o conceito de andar (chamado por F. Saussure de “significado”)³ pode ensejar a ocorrência de representações mentais diferentes para pessoas distintas.

Se assumido como movimentar-se “eternamente” sobre o ambiente terrestre, de fato, peixes até então são incapazes de realizá-lo. Se apenas como movimento executado rapidamente sobre a terra, não há como negar a capacidade pisciana de “andar”, uma vez que o falecimento de um peixe colocado no ambiente terrestre não é imediato, sendo possível afirmar que o animal “andou” antes de ser devolvido à água.

Todos esses dilemas devem-se ao que Waismann (1978, p.117-144), filósofo da linguagem, denominou “textura aberta” dos conceitos empíricos, segundo a qual cada conceito criado pelos seres humanos refere-se a várias ideias distintas (ou seja, possui uma infinidade de significantes), de modo que sequer é possível reduzir as afirmações que possuem conceitos dotados de textura aberta às suas verificações ou a um conjunto limitado de verificações (SCRUCHINER, 2001, p.14).

No campo do direito, um exemplo didático e oportuno é o conceito de “família”, o qual pode designar vários tipos de arranjos distintos³, a depender do que restou representado pela razão daquele que o enuncia. Porém, a problemática não é percebida somente no direito. Isso porque a questão não surge em seu seio, mas sim, como já colocado, no âmago da linguagem.

Ao longo da história da literatura, muitos escritores jogaram com as palavras e suas definições, a exemplo de Gregório de Matos (2010, p.14), autor de um poema no qual é possível perceber com nitidez a textura aberta dos termos linguísticos:

³ Na linguística saussureana, propõe-se a substituição de “conceito” e “imagem acústica”, respectivamente, por “significado” e “significante”. De acordo com Saussure, as palavras da língua “são para nós imagens acústicas”, ou seja, são a representação que o testemunho dos nossos sentidos confere a elas. É esta a ideia que enseja as afirmações feitas neste artigo sobre um significado possuir múltiplos significantes, ou seja, um conceito – como o de “família” – propiciar representações diversas frente à racionalidade das pessoas. Sobre isso, ver: SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução por: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p.80-81.

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.
(...)

Como visto no fragmento acima, o “todo” de Gregório é composto por partes. Estas, por sua vez, são formadoras de um todo. Entretanto, na ausência do todo, a própria parte assume o papel de todo. Aplicando o jogo de palavras ao cotidiano, com o fito de melhor compreender a análise ora feita, é possível fazer uma analogia com uma situação hipotética: Apenas uma fatia de pizza foi encontrada na geladeira. A primeira suposição provavelmente seria que ela faz parte de uma pizza maior, formada por várias fatias como a encontrada.

Imagine-se que, algum tempo depois, alguém passe pela cozinha e avise que não há pizza completa, porque ela foi preparada e assada exatamente do jeito encontrado na geladeira, no formato de “fatia”. Dessa maneira, embora a reação inicial seja imaginar a pizza como “parte” de um “todo”, ela, na realidade, representa o próprio todo, vez que simplesmente não há um todo de pizza que a englobe.

Sendo assim, é possível perceber que os conceitos de “todo” e “parte” podem ser exemplificados por vários objetos de diversos tamanhos e formatos. Ou seja, há um leque de possibilidades. A fatia de pizza (significante, também chamado de “imagem acústica” ou representação, para Saussure (2006, p. 80-81), como já visto) indicada na ilustração acima poderia ser tanto identificada com o significado “parte” quanto com o significado “todo”. A ideia é a de que, para que a fatia corresponda a um “todo”, basta que inexista algo que a complete no plano do real, prova de que os termos linguísticos não são herméticos, mas sim porosos, abertos.

4. A crítica de Wittgenstein ao Positivismo Lógico

A despeito da inegável contribuição do Positivismo Lógico para a filosofia da linguagem, ferrenhas críticas a essa corrente advieram justamente de um de seus principais expoentes: Ludwig Wittgenstein. Wittgenstein, antigo defensor do Positivismo Lógico, assumiu ter errado em defendê-lo, o que fez sob a consideração de que a linguagem representa uma ferramenta

muito menos unilateral e fixa do que ele mesmo havia afirmado anteriormente (WITTGENSTEIN, 2000, p. 72-73). Isso porque os positivistas lógicos – também conhecidos como “empiristas lógicos” – limitavam a verdade àquilo que poderia ser verificado com base em experiências empíricas.

O impasse foi resolvido por meio da criação, por Wittgenstein (2000, p. 72-73), da concepção de “Jogo de Linguagem”. Ao permitir a flexibilização dos significados de acordo com objetivos e contextos sociais, ele compara a linguagem a uma espécie de jogo, o qual pode ser recriado, descartado ou modificado a depender do meio em que é utilizado, do tempo e da necessidade das pessoas. Dessa maneira, o uso dos termos passa a ser mais importante do que as convenções tradicionais deles ou até mesmo do que as comprovações empíricas de veracidade.

5. As confusões linguísticas no Direito

O direito arcaico adveio das relações familiares, dos laços de consanguinidade, das crenças, cultos e sacrifícios dos povos primitivos. Em sua fase consuetudinária, fincou raízes na sociedade como um meio de transmissão de rituais e costumes que deveriam ser repetidos ao longo das gerações (WOLKMER, 2008, p.3). Ou seja, o direito surgiu da própria linguagem humana, e dela depende hodiernamente – fato que, apesar de nobre, constitui uma das grandes adversidades de seu exercício.

A questão sobre os conceitos empíricos, dos quais o direito lança mão a todo tempo, é que a já discutida “textura aberta” (concepção waismanniana) faz com que eles sempre apresentem a possibilidade de serem vagos. Assim, enquanto a vaguidade pode ser corrigida por meio do fornecimento de regras mais claras sobre o uso do conceito, a textura aberta, que representa uma vaguidade em potencial, jamais poderá ser resolvida, já que sempre poderão surgir casos em que uso do conceito não foi previsto e não sabemos ao certo se ele deve ou não deve ser aplicado (SCRUCHINER, 2001, p.19).

Uma situação que foi alçada à apreciação do Supremo Tribunal Federal e bem representa a vaguidade em potencial, que é inerente aos conceitos empíricos, diz respeito à imunidade tributária conferida pela Constituição da República – em seu artigo 150, VI, alínea “d” – a “**livros**, jornais, periódicos” e ao “**papel** destinado a sua impressão”.

Observe-se a dicção do dispositivo constitucional:

O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

(...)

VI - instituir impostos sobre:

(...)

d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão. (BRASIL, 1988)

O caso levado ao Judiciário consistia no questionamento se o vocábulo “livros” deveria englobar os “livros eletrônicos” ou não, bem como se o “papel” citado pelo texto constitucional corresponderia, na verdade, a qualquer suporte em que é veiculado um livro, abrangendo, assim, os *e-readers*.

Em outras palavras, o que se convencionou chamar de “livro eletrônico” é efetivamente um “livro” e, portanto, digno de imunidade tributária? E o “e-reader” é abrangido pelo conceito de “papel”, portanto, também digno de tal imunidade?

Tal impasse foi sanado no julgamento do RE 330.817/RJ (com trânsito em julgado em 13/03/2018), no bojo do voto do Relator, cujos termos foram adotados para fixação de tese jurídica. Observemos o seguinte trecho do referido voto:

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), o verbete {livro} tem **diversas acepções**. Não se deve, para a interpretação do dispositivo em tela, adotar a acepção de número 1: “1. coleção de folhas de papel, impressas ou não, reunidas em cadernos cujos dorsos são unidos por meio de cola, costura etc., formando um volume que se recobre com capa resistente”. Isso porque ela se atém ao corpo mecânico da obra. É o caso, sim, de se interpretar a palavra segundo seu entendimento comum, em conformidade com a evolução tecnológica. Esse é encontrado na acepção de número 2: “2. obra de cunho literário, artístico, científico etc. que constitui um volume [Para fins de documentação, é uma publicação não periódica com mais de 48 páginas, além da capa.]; 2.1 livro (acp. 2) em qualquer suporte (p.ex., papiro, disquete etc.)”. Convém, no entanto, excluir da exegese a definição técnico-científica da palavra, contida entre colchetes. Corroborando meu entendimento, reproduzo, ainda, as acepções de números 3 e 4: “3. cada um dos volumes que compõem um livro (acp. 2); tomo”; “4. cada uma das partes em que se divide uma obra extensa (p.ex., a Bíblia)”. A propósito, os estudiosos do assunto mostram que os livros já foram feitos dos mais variados materiais: entrecasca de árvores; folha

de palmeira; bambu reunido com fios de seda; a própria seda; placas de argila; placas de madeira e marfim; tijolos de barro; papiro; pergaminho (proveniente da pele de carneiro). Vai nesse sentido a acepção de número 7 do citado Houaiss: “7. conjunto de lâminas de qualquer material, em formato de folha, ger. unidas umas às outras como as folhas de um livro”. **Assim, a variedade de tipos de suporte (tangível ou intangível) que um livro pode ter aponta para a direção de que ele só pode ser considerado como elemento acidental no conceito de livro.** Se isso não fosse o bastante, registre-se que não é necessário o livro ter o formato de códice para ser considerado como tal. A Biblioteca de Alexandria, por exemplo, era formada por cerca de quinhentos mil rolos de papiro armazenados em nichos. (...) Sintetizando e já concluindo, considero que a imunidade de que trata o art. 150, VI, d da Constituição alcança o livro digital (e-book). De igual modo, as mudanças históricas e os fatores políticos e sociais presentes na atualidade, seja em razão do avanço tecnológico, seja em decorrência da preocupação ambiental, justificam a equiparação do “papel”, numa visão panorâmica da realidade e da norma, aos suportes utilizados para a publicação dos livros.⁴

O excerto acima corrobora, a um só tempo, a existência de potencial vagueza (“textura aberta”) nos conceitos empíricos e a perspectiva de que tal problemática interfere diretamente no direito, tanto é que chegou à Corte Constitucional, a quem incumbiu dar a última palavra sobre a questão.

No que diz respeito especificamente à potencial vagueza, é importante perceber que até um determinado momento na linha da história, não pendia sobre o artigo 150, VI, alínea “d” do texto constitucional qualquer dúvida acerca do que seria, por exemplo, um “livro”. Ou seja, a vagueza do termo existia tão somente em potencial.

Contudo, mudanças na sociedade ampliaram a gama de significados do conceito, de modo que, atualmente, é provável que poucas pessoas questionem se o livro eletrônico é, efetivamente, um “livro”, devendo assim ser chamado. E o papel de reconhecer tal mudança foi cumprido pelos julgadores, uma vez que, no momento de criação do texto constitucional, é improvável que o constituinte tenha vislumbrado essa acepção do conceito, haja vista que, na época, sequer existiam livros eletrônicos.

Para a discussão ora trazida, as divergências que envolveram o “conceito de livro” têm especial relevância, pois apontam que os ministros do Supremo Tribunal Federal atentaram para uma pergunta crucial à tarefa de conceituar a realidade: o que faz do livro um “livro”? Ou seja, qual o elemento que une todas as coisas que se identificam com determinado conceito? A pergunta foi respondida por meio da negativa de que tal elemento seja o suporte, dado que

⁴Trecho de voto (com grifo nosso) que se encontra disponível, na íntegra, em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/RE330817.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos

“livros” foram e são veiculados nos mais diversos materiais, motivo pelo qual se considerou englobado no conceito o livro cujo suporte é o eletrônico.

Pelas lentes da filosofia da linguagem, responder negativamente ao caso parece acertado, vez que, de toda sorte, qualquer resposta positiva enumerando bens ou objetos a serem abrangidos pelo conceito estaria sobremaneira incompleta.

6. Direito: uma “razão sem paixão”? A inafastável importância do papel do intérprete

No que concerne à temática da aplicação conceitual e normativa que perpetuamente envolve o direito, é cabível tecer que alguns de seus teóricos concebem-no como um sistema lógico-formal cuja aplicação a casos concretos deve se dar por um método lógico-dedutivo. Sendo assim, caberia ao juiz, ao aplicar a lei a um caso concreto, deduzir logicamente a sentença a partir do silogismo entre as leis gerais e os fatos (FREITAS, 2012, p.1).

No entanto, essa formalização da “ciência jurídica”, segundo Hans Kelsen (1999, p.143-145), esbarra sobretudo na impossibilidade de aplicação, na dita “ciência”, dos princípios lógicos fundamentais. Um deles é o da não-contradição, segundo o qual, se duas asserções são contraditórias e uma delas é verdadeira, a outra torna-se obrigatoriamente falsa. Todavia, uma norma jurídica válida não torna a sua contraditória inválida e, para resolver o choque entre as duas, entra em cena uma terceira norma, responsável pela derrocada de uma das duas.

As fórmulas normalmente utilizadas para a solução de conflitos normativos, tais como a hierarquia normativa – a qual garante a norma posterior como suprema em relação à anterior –, não são oriundas da aplicação de princípios lógicos formais, mas de normas existentes no direito positivo. Além disso, uma asserção lógica pode ser verdadeira ou falsa, mas normas jurídicas não têm veracidade ou falsidade, mas sim validade ou invalidade.

Ainda de acordo com o pensamento de Kelsen (1999, p.53-54), o silogismo (tipo de raciocínio dedutivo em que, a partir de duas premissas, extrai-se uma terceira, conclusiva das duas primeiras) normativo não faz sentido no direito, porque as premissas não têm o mesmo caráter lógico.

Para o autor, não há relação lógica possível entre a premissa maior – uma norma geral hipotética (por exemplo, se um homem comete o delito de homicídio, ele deve ser castigado com pena de morte) – e a premissa menor (por exemplo, João cometeu homicídio), que não é norma hipotética, mas sim um enunciado sobre um fato (KELSEN, 1999, p.53-54). Assim, não se pode tecer uma conclusão a partir delas, uma vez que a norma individual (inscrita na decisão judicial) não extrai seu fundamento de validade da norma geral.

No século XVIII, surgiu, na França, a positivista “École d’Exégèse”, defensora da generalidade como essencial à norma jurídica, relegando ao juiz o papel de *bouche de la loi*, boca da lei, em português (ADEODATO, 2011a, p.105), e privilegiando os aspectos lógicos e gramaticais da interpretação. Todavia, as discussões de filosofia da linguagem expostas neste trabalho conduzem à inafastável conclusão de que tanto a lei quanto as demais fontes do direito afiguram-se como tentativas inexitas de ostentar os seus significados, dada a impossibilidade de expressão perfeita destes através daquelas.

Já no século XX, em sentido contrário à Escola da Exegese, juristas como Friedrich Müller começaram a pregar a não separação da norma de sua interpretação. Müller (2007, p.204-205), com sua “teoria estruturante”, buscou superar a ideia segundo a qual a realização do direito seria um processo irracional e alheio à ciência, porque cientificamente não estruturável. Seu ponto de partida não é um conceito abstrato de norma jurídica, mas sim a realização concreta do direito.

A partir de então, as normas jurídicas começaram a surgir dos casos individuais, e a generalidade passou a não mais caracterizá-las, mas sim a fazer parte do texto legal. Dessa maneira, qualquer expressão normativa genérica, como a lei, estaria intencionalmente incompleta, pois deveria ser capaz de abarcar uma quantidade ampla de fatos jurídicos (ADEODATO, 2011, p.106). Assim, o decididor no caso concreto seria também o criador da norma.

À vista da importância do papel do intérprete, cabe trazer que Müller (2009, p.32-34) considera crucial para uma interpretação bem sucedida a união de aspectos auxiliares da “ciência jurídica” – como o gramatical, o lógico, o histórico e o sistemático. Marmoi (2000, p.11-14), por sua vez, preconiza que a interpretação jurídica deverá levar em conta a intenção do legislador enquanto redigia o texto.

Contudo, para além dos elementos acima, não se pode esquecer que outros fatores entrarão em cena no processo decisório, já que decisões e interpretações não são meramente

O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos

puras, conforme afirmou Weber (2001, p.133), mas sim tendenciosas – influenciadas pelas experiências pessoais e pela socialização dos julgadores.

Essa forma contemporânea de conceber o direito o distanciou da metodologia filosófica de análise de conceitos dados e foi responsável por aproximá-lo do método matemático, no qual não há nada que possa ser considerado como prévio (KANT, 2001, p.580). A matemática constrói seus próprios conceitos, assim como o direito, de certa forma, o faz. Embora o conjunto de leis e outras fontes exista e seja bastante vasto, a norma jurídica é exclusiva de cada evento.

Preceitua Tércio Sampaio Ferraz Júnior (2007, p.39) que tanto o jurista quanto o físico utilizam a comunicação como ferramenta. A diferença é: enquanto, para o segundo, ela possui um sentido informativo; para o primeiro, combina um sentido informativo com um diretivo – e pode-se afirmar que tal combinação é justamente a interpretação jurídica, a qual pode se dar por meio da utilização de vários “caminhos”.

7. Considerações Finais

Retomando a inspiração trazida no início deste artigo, insiste-se que é inegável a potência da linguagem para conectar racionalidades, fazendo com que os indivíduos possam compreender-se mutuamente, independentemente da capacidade de adequação aos usos formais da língua. No âmbito da Defensoria Pública, em que o atendimento ao público em situação de extrema vulnerabilidade é rotina, a constatação ganha reforço, motivo pelo qual as ponderações aqui trazidas, ainda que de forte cunho filosófico, mostram-se tão oportunas.

A linguagem, embora não seja “páreo” para a razão, é, ainda, indispensável para estabelecer pontos de partida de observação de uma realidade difícil de ser conceituada. Tais pontos de partida são, paradoxalmente, os conceitos, os quais apresentam uma multiplicidade de “imagens acústicas”, a depender do que foi representado pela razão de quem os utilizou. É o caso do conceito de família, citado no texto, que pode ser desenhado na razão dos seres de formas diferentes (família monoparental, família de irmãos, família homoafetiva, etc).

Como visto, a linguagem possui muitas confusões e brechas – ou “texturas abertas” e, por depender dela, o direito enfrenta adversidades abstratamente incontornáveis. Por outro lado, em uma perspectiva concreta, a problemática não é insanável. E é nesse ponto que se encontra a

crucialidade do papel do julgador, para a retirada das normas jurídicas do plano geral e sua consequente individualização, que pode ser considerada inclusive como uma nova norma.

Segundo defendem os positivistas lógicos, o caminho a ser percorrido pelo intérprete deveria ser o da lógica (aliado ao da gramática), por meio da manipulação de signos linguísticos. Acontece que, como discutido, a interpretação dos juízes de direito não pode levar em conta apenas a logicidade, sobretudo porque a lei é uma manifestação da linguagem humana e, como tal, possui obstáculos intransponíveis quando de seu cotejo com a realidade, de modo que sempre haverá uma “zona cinzenta” entre aquilo que o legislador foi capaz de prever e aquilo que pode vir a ocorrer no mundo dos fatos.

Daí a grande importância do papel do intérprete. Será este que, sob a visão wittgensteiniana, operará o “jogo da linguagem”, podendo recriá-la, descartá-la ou modificá-la a depender do meio em que é utilizada, do tempo e a necessidade das pessoas⁵. A flexibilização dos significados dar-se-á, portanto, de acordo com objetivos e contextos sociais, tal qual ocorreu no julgamento do Recurso Extraordinário 330.817/RJ pelo Supremo Tribunal Federal, analisado neste trabalho.

Com essas considerações, não se quer dizer que os aplicadores da lei devem agir ao bel prazer, mas sim procurar se posicionar entre a opção lógico-formal e o fim do próprio poder discricionário jurisdicional a eles conferido, que é a criação normativa diante do caso concreto. Desse modo, a interpretação levará em conta a intenção do legislador enquanto redigia o texto (MARMOI, 2000, p.11-14) e a capacidade do juiz de fazer analogias coerentes a fim de cobrir as brechas linguísticas que lhes são intrínsecas, sempre tendo como norte a época e a necessidade das pessoas.

Referências

ADEODATO, João Maurício. A construção retórica do ordenamento jurídico: Três confusões sobre ética e direito. *Revista Eletrônica do Curso de Direito PUC Minas Serro*, Minas Gerais, n.3, ago. 2011a, p.103-114. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/1990>>. Acesso em: 13 de set. de 2015.

⁵ Os autores agradecem aos Revisores anônimos, que, com suas primorosas ponderações, contribuíram para a confecção deste artigo.

O atendimento aos assistidos da defensoria pública como inspiração a discussões linguísticas no direito: a problemática dos conceitos

ADEODATO, João Maurício. *Uma Teoria Retórica da Norma Jurídica e do Direito Subjetivo*. São Paulo: Noeses, 2011b.

CARAMURU – *A invenção do Brasil*. Direção de Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2001. 1 DVD (88 min).

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019, p. 680

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007. FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREITAS, Marcio Luiz Coelho de. *Lógica jurídica, argumentação e racionalidade*. Agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.juridicohightech.com.br/2012/08/logica-juridica-argumentacao-e.html>> Acesso em: 05 de nov. de 2017.

GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea, 1975.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. 6ª ed. 3ª tiragem. Tradução: João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEFÈBVRE, Heriri. *Lógica formal/lógica dialética*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARMOI, Andrei. *Direito e Interpretação*. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARX, Karl. *O Capital – crítica da economia política*. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A., 1985.

MATOS, Gregório de. *Poemas Escolhidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MÜLLER, Friedrich. *O novo paradigma do direito – Introdução à teoria e metódica estruturantes do direito*. Diversos tradutores. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

MÜLLER, Friedrich. *Teoria Estruturante do Direito*. Tradução: Peter Naumann, Eurides Avance de Souza. 2ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009, p. 32-34.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral*. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. Paraná: SEED, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução por: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCRUCHINER, Noel. *Uma análise da textura aberta da linguagem e sua aplicação ao direito*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

WAISMANN, Friedrich. Verifiability. *In: FLEW, Antony Garrard Newton (ed.). Logic and Language (First Series)*. Oxford: Basil Blackwell, 1978.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais: Parte I*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Fundamentos de História do Direito*. 4ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

Sobre os Autores

Aline Vanessa Poltronieri-Gessner

Bacharel em Letras Libras - Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Tradutora-Intérprete de Libras-Português da UFSC, campus Blumenau. Blumenau, Santa Catarina. E-mail: aline.poltronieri@hotmail.com.

Celeste Azulay Kelman

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/DGPCNPq. E-mail: celeste@kelman.com.br

Eloisa Nascimento Pilati

Licenciada e Bacharel em Letras-Português (1998), realizou mestrado e doutorado em Linguística, na Universidade de Brasília (2000-2006) e pós-doutorado no Massachusetts Institute of Technology - MIT (2015). Atualmente é professora da Universidade de Brasília, no Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas (LIP), atuando na graduação e na pós-graduação. Lidera os Grupos de Pesquisa: "O Centro-Oeste na história do Português Brasileiro" e "Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula", ambos registrados no CNPq. Faz parte do Comitê Científico da Revista da Associação Brasileira de Linguística e é pesquisadora produtividade PQ, nível 2, do CNPq. É Pesquisadora Associada da Rede Nacional de Ciência para Educação.

Francimária Lacerda Nogueira Bergamo

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Mestrado e Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Assis). Especialização em Comunicação e Cultura pela Universidade de Lisboa (UL) e em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). É servidora pública da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo.

Julia Izabelle da Silva

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com foco nas subáreas de Políticas Linguísticas e Direitos Linguísticos. Atualmente é docente substituta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Karine Albuquerque Negreiros

Doutoranda em Educação (UFMS). Mestre em Letras (UEMS). Professora da UFMS.

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Professora Assistente da Faculdade de Educação da UERJ e Doutoranda em Educação pela UFRJ. E-mail: marianagfcastro@gmail.com

Milena Márcia de Almeida Alves

Acadêmica de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora Bolsista de Iniciação Científica PROPESQ/UFPE - CNPq em 2018-19. Foi estagiária de Direito da Defensoria Pública da União no Recife (DPU/Recife). Email: milenalmeids@gmail.com.

Nelson Dias

Doutorando em ensino de Ciências (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017). Atualmente é Professor de LIBRAS pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Ponta Porã.

Silvana Aguiar dos Santos

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do Departamento de Língua de Sinais Brasileira (LSB/UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET/UFC). Florianópolis, Santa Catarina. E-mail: s.santos@ufsc.br.

Torquato da Silva Castro Júnior

Doutor em Filosofia do Direito e do Estado pela PUC - São Paulo. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Titular de Direito Civil da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Advogado. Email: torquatojr@yahoo.com

Regras para envio de textos

A Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal recebe trabalhos inéditos redigidos em português, inglês, espanhol e italiano.

Os artigos devem ter no mínimo 15 (quinze) e no máximo 25 (vinte e cinco) laudas, excluídas as páginas de referências bibliográficas, redigidas conforme os padrões da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e as regras de formatação abaixo indicadas. As resenhas devem possuir de 5 (cinco) a 10 (dez) laudas.

Textos mais ou menos extensos poderão ser publicados, a critério do Editor Responsável, caso seu tamanho seja justificável.

Para assegurar a confidencialidade no momento de avaliação da contribuição, preservando o *double blind peer review*, o(s) autor(es) devem evitar realizar qualquer tipo de identificação pessoal durante o corpo do texto.

O texto deve conter:

- a) Título do artigo em português (ou no idioma em que o texto está redigido), guardando pertinência direta com o conteúdo do artigo;
- b) Tradução do título para o inglês ("TITLE")
- c) Resumo em português (ou no idioma em que o texto está redigido) com, no mínimo, 100 (cinquenta) e, no máximo, 250 (duzentos e cinquenta) palavras;
- d) Até 5 (cinco) palavras-chave em português (ou no idioma em que o texto está redigido);
- e) Abstract (tradução do Resumo para o inglês);
- f) Keywords (tradução das palavras-chave para o inglês);
- g) Referências bibliográficas ao final do texto, segundo as regras da ABNT.
- h) As citações devem ser feitas em autor-data. Deve-se utilizar nota de rodapé para informações complementares, porém relevantes, ao artigo, que devem seguir rigorosamente o padrão da ABNT, com fonte Times New Roman, tamanho 10, espaçamento simples, justificado.

Os artigos e resenhas devem observar a seguinte formatação:

tamanho da folha: A4

margens: esquerda = 2 cm, direita = 2 cm, superior = 2 cm e inferior = 2 cm

fonte: Times new roman, tamanho 12

espaço entre linhas: 1,5 (um e meio).

alinhamento: justificado.

não colocar espaço entre os parágrafos ("enter").

Título do artigo/resenha: centralizado, em caixa alta, negrito, fonte com tamanho 14.

Deve-se evitar citações diretas destacadas, apenas quando elas forem essenciais para o conteúdo da contribuição. Deverão ser incorporadas no corpo do texto, com utilização de aspas, quando não ultrapassarem 3 (três) linhas. Se possuírem 4 (quatro) linhas ou mais, deverão ser destacadas, com recuo de 4cm, à esquerda, justificadas, com espaçamento simples entre linhas e fonte com tamanho 11.

REFERÊNCIAS

Para as referências às obras citadas ou mencionadas no texto, deve-se utilizar o sistema autor-data. A indicação do nome dos autores no texto deve ser feita de modo padronizado, mencionando-se seu SOBRENOME, ano da obra e página (p. ex: SOBRENOME, ANO, p.).

Neste sistema, a indicação da fonte é feita pelo sobrenome de cada autor ou pelo nome de cada entidade responsável até o primeiro sinal de pontuação, seguido(s) da data de publicação do documento e da(s) página(s), da citação, no caso de citação direta, separadas por vírgula e entre parênteses;

NOTAS DE RODAPÉ E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As notas de rodapé devem ser feitas no rodapé das páginas, de acordo com as normas da ABNT.

As notas de rodapé devem observar a seguinte formatação. Fonte: Times New Roman, Tamanho 10, Espaçamento simples, Justificado.

As referências completas (Referências Bibliográficas) deverão ser apresentadas em ordem alfabética no final do texto, crescente, também de acordo com as normas da ABNT (NBR-6023).

Author Guidelines

The Journal of Brazilian Federal District Public Defensorship receives unpublished works written in Portuguese, English, Spanish and Italian.

Articles must have a minimum of fifteen (15) and a maximum of twenty five (25) pages, excluding bibliographical references, in accordance with the ABNT (Brazilian Association of Technical Norms) standards and the formatting rules listed below. Book reviews should be from five (5) to ten (10) pages.

At the discretion of the Editor, longer or shorter texts may be published.

To ensure confidentiality at the time of contribution evaluation, preserving the double-blind review, the author (s) should avoid any type of identification in the body of the text.

The text should contain:

- a) title of the article in Portuguese (or in the language in which the text is written), maintaining direct relevance to the content of the article;
- b) Translation of the title into English;
- c) Abstract in Portuguese (or in the language in which the text is written) with a minimum of 100 and a maximum of 250 words;
- d) Five key words in Portuguese (or in the language in which the text is written);
- e) abstract (translation of the abstract into English);
- f) Five keywords (translation of key words into English);
- g) Bibliographical references at the end of the text, according to ABNT rules.
- h) The citations should be made in the author's data. A footnote should be used for essential information to the article, which must strictly follow the ABNT standard, with font Times New Roman, size 10, single spacing, justified.
- i) citations should be avoided in the body of the text, especially transcriptions.

Articles and revisions should note the following formatting:

- Sheet size: A4
- Margins: left = 2 cm, right = 2 cm, upper = 2 cm and lower = 2 cm
- Source: Times New Roman, size 12
- Line spacing: 1.5 (one and a half).
- Alignment: Justified.
- Do not place spaces between paragraphs.

Title of the article / review: centralized, uppercase, bold, font size 14.

The quotes should be avoided. Use it only when they are essential to the content of the contribution. They should be incorporated in the body of the text, with the use of quotation marks, when they do not exceed 3 (three) lines. If they have 4 (four) lines or more, they should be highlighted, with a 4cm indentation on the left, justified, with single line spacing and font size 11.

REFERENCES

For references to works cited or mentioned in the text, the author-date system (APA) must be used. The name of the authors in the text should be made in a standardized way, mentioning their SURNAME, year of the work and page (eg SURNAME, YEAR, p.).

In this system, the indication of the source is made by the last name of each author or by the name of each responsible entity until the first punctuation mark followed by the publication date

of the document and the page (s) of the citation , in the case of direct quotation, separated by commas and in parentheses;

FOOTNOTES AND BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Footnotes should be made at the bottom of the pages, according to ABNT standards. Footnotes should note the following formatting. Source: Times New Roman, Size 10, Simple Spacing, Justified.

The complete references (Bibliographical references) should be presented in alphabetical order at the end of the text, increasing, also according to ABNT norms (NBR-6023).

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.