



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**O ESTATUTO LINGUÍSTICO DE SEGUNDA LÍNGUA E DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONSONÂNCIA OU
DISSONÂNCIA ENTRE DISCURSO OFICIAL E DISCURSO DOCENTE?**

Lorena Poliana Silva Lopes

**Brasília
2018**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

Lorena Poliana Silva Lopes

**O ESTATUTO LINGUÍSTICO DE SEGUNDA LÍNGUA E DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONSONÂNCIA OU
DISSONÂNCIA ENTRE DISCURSO OFICIAL E DISCURSO DOCENTE?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dr^a. Ana Adelina Lôpo Ramos

Brasília, março de 2018.

LORENA POLIANA SILVA LOPES

**O ESTATUTO LINGUÍSTICO DE SEGUNDA LÍNGUA E DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONSONÂNCIA OU
DISSONÂNCIA ENTRE DISCURSO OFICIAL E DISCURSO DOCENTE?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora:

Profa. Doutora Ana Adelina Lôpo Ramos (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Fernanda Alencar Pereira (Membro Externo)
Departamento de Letras e Tradução (LET/LEA/UnB)

Profa. Doutora Francisca Cordélia (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Profa. Doutora Michelle Machado O. Vilarinho (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PL864e Poliana Silva Lopes, Lorena
O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente? / Lorena Poliana Silva Lopes; orientador Ana Adelina Lôpo Ramos. -- Brasília, 2018.
170 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. português do Brasil como língua adicional. 2. educação bilíngue. 3. política e planejamento linguístico. 4. ensino de línguas. I. Adelina Lôpo Ramos, Ana, orient. II. Título.

Dedico este trabalho

Ao Arthur, que ficou feliz com o fim do trabalho da “tia Lorena”.
À Angelita e ao Dilson, que ficaram orgulhosos com o fim do trabalho da filha.
À Belchiolina, que é uma inspiração para que esse trabalho fosse realizado por sua neta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que Ele é.

Sem dúvidas, é Deus quem me permite sentir grande amor pela minha área de atuação, pelas comunidades minoritárias e pelas sutilezas que cada uma me apresenta. Amor pelas “pessoas”, porque é isso que elas são, é isso que somos.

Aos meus pais, Angelita e Dilson, à minha irmã, Iolanda, e ao meu cunhado, Beto, porque, quando precisei decidir por morar mais um tempinho em Brasília, me responderam “vá sim porque vai ser bom pra você”.

Ao Arthur, meu sobrinho fofo, por me ajudar a lembrar de que me distanciar da família por motivos de estudo só vale a pena se for para realizar as tarefas com excelência.

Aos meus familiares e, em especial, à minha avó, Belchiolina, por claramente se alegrarem com a minha decisão de trilhar o caminho acadêmico.

À professora Ana Adelina, por ser **a minha orientadora!** Sem dúvidas é uma alegria poder receber seus ensinamentos através das orientações e das conversas informais. Agradeço pela senhora ser uma profissional ética, cuidadosa e comprometida com as pesquisas que orienta. Agradeço, também, pela senhora ter se preocupado com o meu bem estar físico e emocional durante esses anos, por saber que eu sou uma mineirinha migrante nessas asas chamadas “Brasília”.

Ao professor Umberto Euzebio, por ser um grande crítico do meu trabalho e das minhas “ideias de pesquisa”. É inegável que nos últimos anos ampliei absurdamente a minha visão acerca da relevância da Linguística e da língua portuguesa para as sociedades. Quer dizer, “Pra quê ensinamos a língua portuguesa?”, ou “Por que não ensinar a nossa língua?”. Destas, derivam outras, e outras, e mais outras, e para todas elas eu devo compreender, empaticamente, que estamos lidando com “pessoas”.

Aos professores Hildo Honório do Couto e Thiago Costa Chacon, por terem me oportunizado conhecer a Ecolinguística, vertente teórica que sempre me despertou a curiosidade, mas que só vim a ter contato na pós-graduação. A partir da disciplina ofertada e da minuciosa orientação que recebi dos senhores, pude, felizmente, estabelecer um diálogo com Ecolinguística em minha dissertação.

Às minhas amigas de pensionato, por termos me ajudado a viver de um jeito mais leve, a dedicar parte do meu tempo às conversas na sala de tv, na cozinha, no Juca e no Taioba (ao escrever isso percebi que vocês só me levaram para o bom caminho, o das comidas, rrsr...).

Às minhas colegas de apartamento, Francielle, Mayara e Núbia. Agradeço por compartilharem comigo espaços tão íntimos, mas que podem se tornar hospitaleiros se assim desejarmos. Agradeço por escutarem minhas reclamações sobre a vida e por me fazerem ouvir também as suas, o que fez os meus dias serem mais “normais”. Agradeço, especialmente, pelas dicas de moda, as quais me fizeram rir de mim mesma, no bom sentido. Oportunamente, agradeço, ainda, ao Yuri, “quinto integrante”, por ter sido uma excelente companhia nesse lugarzinho chamado Colina.

À Amanda, uma grande amiga, por ter me incentivado a continuar pesquisando e escrevendo, compreendendo meus momentos de angústia e de amor pelos estudos, que são assim mesmo, coexistentes, e que existem por eu ter vontade de sempre acertar. Agradeço, também, por se importar com a minha alegria e, por esta razão, fazer questão das nossas idas a cafés (pra tomar chocolate!).

Ao Marcelo, por ser um amigo daqueles que não deixa a amiga “ser triste”. E como ele faz isso? “importunando-me” com piadas do melhor tipo: as piores. Agradeço por, além de me alegrar, também me mandar estudar, porque amigo bom é amigo exigente! (hahaha..)

Aos amigos e amigas mineiros, representados aqui pela Julia, Luciana, Renata e Wanessa, por me amarem declaradamente e por nunca terem desistido de me perguntar “que dia você volta pra BH para sempre?!?”. Gratidão.

Às minhas amigas da UFMG, por me incentivarem a seguir pesquisando, por me encontrarem em todas as férias em BH, e por transmitirem o carinho que sentem por mim à minha família. Minha casa ama vocês.

À minha amiga Eva dos Reis, por ser minha colega de área e por, inclusive, ter publicação na mesma revista e na mesma edição que eu (Ah, isso é muito legal)! Agradeço por ouvir as minhas várias ideias sobre o que pesquisar e como pesquisar e por ser gentil em me enviar feedbacks.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, por terem me acolhido de forma tão generosa e por terem oportunizado a realização do curso de Mestrado em Linguística.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), por ter me concedido Bolsa de Mestrado (GM) e, assim, ter viabilizado a minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos funcionários do PPGL, em especial à Raquel, pela competência, atenção e bom humor em responder aos meus “quizzes”.

A todos aqueles que compartilham da vida comigo, seja dentro ou fora da universidade.

“Uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz; ela responde ou não a necessidades sociais, ela segue ou não a progressão da demanda social. O problema é saber e, que medida a organização linguística de uma sociedade (as línguas em contato, seus domínios de uso etc.) responde às necessidades de comunicação dessa sociedade [...]”

Louis-Jean Calvet, 2007, p.26

RESUMO

Esta dissertação tem como tema norteador o ensino de Português como Língua Adicional para a comunidade surda brasileira e a comunidade de fronteira de Puerto Iguazú - Argentina, por meio da Educação Bilíngue. O objetivo principal da pesquisa foi investigar e compreender como agentes como o Estado, por meio de políticas e planejamentos linguísticos, e profissionais da educação, no caso, professores de escolas bilíngues, têm concebido a língua portuguesa em contextos específicos de bilinguismo, bem como averiguar se existe similaridade entre tais concepções e delas com definições teóricas encontradas em estudos linguísticos. Ainda, como recorte do estudo, selecionamos dois projetos de escola bilíngue para análise, o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito (2011), idealizado pela FENEIS e implantado por uma escola pública em Taguatinga – DF; e o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF (2008). Para seu desenvolvimento, situamos nosso estudo na abordagem qualitativa e no eixo teórico da Análise de Discurso Crítica – ADC (Fairclough, 2001, 2003), por concebermos a linguagem como parte da prática social, em diálogo com outros conceitos teóricos, sendo os principais os encontrados na Ecolinguística (Couto, 2009) e nos estudos sobre política e planejamento linguístico (Calvet, 2007), *status* linguísticos (Cunha, 2007; Brandão, 2017), bilinguismo (Martiny e Menoncin, 2013; Mackey, 1968) e diglossia (Ferguson, 1974). Metodologicamente, adotamos as categorias de análise da Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO, vertente da ADC (2003). O corpus deste estudo é composto por três momentos: o primeiro, denominado levantamento sociolinguístico, foi realizado através de leituras teóricas sobre as comunidades em questão, sob o construto teórico adotado; o segundo, denominado documentos oficiais; e o terceiro, denominado entrevistas, ambos analisados sob a ADTO. Após a transcrição, a geração e a análise dos dados, pudemos obter os seguintes principais resultados: i) os agentes de políticas linguísticas observaram as realidades sociolinguísticas das comunidades-alvo e as concepções teóricas dos *status* que uma língua pode receber para a elaboração de suas propostas; ii) as professoras entrevistadas demonstraram ter conhecimento e comprometimento com os documentos oficiais, porém não se abstendo de críticas sobre seus conteúdos; e iii) as professoras entrevistadas também possuem concepções particulares sobre o estatuto linguístico da língua portuguesa em suas práticas pedagógicas. Este trabalho pretende, em suma, contribuir para os processos de elaboração de planejamentos linguísticos e de ensino de português como LA em contexto de bilinguismo.

Palavras-chave: português do Brasil como língua adicional; educação bilíngue; política e planejamento linguístico; ensino de línguas.

ABSTRACT

This essay is structured around the teaching of Portuguese as an Additional Language (AL) to the Brazilian deaf community and the bordering community of Puerto Iguazú — Argentina, through Bilingual Education. The main aim of this research is to investigate and understand how agents of the Government, through linguistic politics and plannings, has conceived the Portuguese language in specific bilingual contexts, as well as to ascertain if there are any similarities between such conceptions and their theoretical definitions found in linguistic studies. Also, as a part of this study, we have selected two bilingual school projects for analysis, Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito (2011), a project idealized by FENEIS and executed by a public school in Taguatinga — DF; and Programa Escolas Bilíngues de Fronteira — PEBF (2008). For its development, we have focused our study in the qualitative approach and the theoretical axis of Critical Discourse Analysis — CDA (Fairclough, 2001, 2003), for conceiving language as part of the social practice, in touch with other theoretical concepts, the main ones found in Ecolinguística (Couto, 2009), and the studies on politics and linguistic planning (Calvet, 2007), linguistic *status* (Cunha, 2007; Brandão, 2017), bilingualism (Martiny and Menoncin, 2013; Mackey, 1968) and diglossia (Ferguson, 1974). Methodologically, we have adopted the analysis categories of the Textually Oriented Discourse Analysis — TODA, a branch of CDA (Fairclough, 2003). The corpus of this study is composed by three parts: the first one, named sociolinguistic data collection, was made through theoretical readings about the aforementioned communities, under the theoretical construct adopted; the second one, titled official documents; and the third one, denominated interviews, both analysed under TODA. After the transcript, the collection and analysis of the data, the following results were obtained: i) the agents in linguistic politics observed the sociolinguistic reality of the target-communities and the theoretical conceptions of the status a language may receive for construction of its proposals; ii) the interviewed teachers demonstrated knowledge and commitment to the official documents, although not keeping criticism of its content to themselves; and iii) the interviewed teachers also have their own conceptions about the linguistic statute of the Portuguese language in their pedagogic practices. This essay intends, in summary, to contribute to the elaboration of linguistic plannings and teaching of Portuguese as an AL in bilingual contexts.

Keywords: brazilian portuguese as an additional language; bilingual education; politics and linguistic planning; language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01– Concepção tridimensional do discurso.....	32
Figura 02 – Prática Social	43
Figura 03 – Rede de Práticas Sociais	43
Figura 04 – Discurso: composição interna.....	43
Figura 05 – Ecossistema Biológico.....	74
Figura 06 – Ecossistema Linguístico.....	74
Figura 07 – Quadro conceitual para abordagem qualitativa.....	81
Figura 08 – Ecossistema Linguístico da comunidade surda brasileira.....	100
Figura 09 – Ecossistemas em interação 1.....	102
Figura 10 – Conceito: Faixa e Zona de Fronteira.....	104
Figura 11 – Ecossistema Linguístico da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú...	111
Figura 12 – Ecossistemas em interação 2.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Objetivos específicos e Questões da pesquisa.....	17
Quadro 02 – L1 e L2.....	59
Quadro 03 – Uso de L1/L2 dentro e fora do país.....	60
Quadro 04 – Escolas de pesquisa qualitativa	80
Quadro 05 – Atribuição de <i>status</i> à língua portuguesa por cada agente.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Línguas que falam / usam os pais – 2G.....	107
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica
ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientado
AOL90 – Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
E.I.B.Nº 2 – Escuela Bilingüe Nº 2
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPLE – Ensino de Português como Língua Estrangeira
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IILP – Instituto Internacional de Língua Portuguesa
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IPOI – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LA – Língua Adicional
LE – Língua Estrangeira
Libras – Língua de Sinais Brasileira
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua de Sinais
L1 – Língua Primeira
L2 – Língua Segunda
MEC – Ministério de Educação
MECT – Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua
PEBF – Programa Escolas Bilingües de Fronteira
PEIF – Projeto Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira
PLA – Português como Língua Adicional
PLE – Português como Língua Estrangeira
PL2 – Português como Segunda Língua
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAEM – Região Administrativa Especial de Macau
SEEDF – Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP – Secretaria do Estado de Educação de São Paulo
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNB – Universidade de Brasília
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
VOC – Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
CAPÍTULO 1 – BREVE APRESENTAÇÃO DA CONJUNTURA	21
1 Introdução do capítulo	21
1.1 Contextualização da pesquisa	21
1.1.1 Projeto: Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português- escrito)	23
1.1.2 Projeto: Escola Bilíngue de Fronteira – PEBF	26
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	30
2 Introdução do capítulo	30
2.1 A Análise de Discurso Crítica como fonte teórica	30
2.2 Linguagem como prática social	32
2.2.1 Linguagem	32
2.2.2 Poder e Discurso	36
2.2.3 Hegemonia	38
2.2.4 Ideologia	39
2.2.5 Ordens de discurso	41
2.3 Histórico: a Língua Portuguesa no mercado linguístico	44
2.3.1 Política Linguística	49
2.3.2 Segunda língua, Língua estrangeira e Língua adicional	56
2.3.2.1 Planejamento de <i>status</i> : a língua adicional na escola	62
2.4 Bilinguismo e Diglossia: algumas considerações conceituais	69
2.5 Ecolinguística	72
2.6 Considerações finais do capítulo	76
CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	78
3. Introdução do capítulo	78
3.1 A pesquisa qualitativa e sua importância neste estudo	78
3.2 A Análise de Discurso Crítica como fonte metodológica	82
3.3 Instrumentos de coletas de dados	83
3.3.1 Documentos Oficiais	83
3.3.2 Entrevistas semiestruturadas	83
3.3.2.1 Professor 1	84
3.3.2.2 Professor 2	85
3.4 Procedimentos de análise dos dados	86
3.4.1 Organização das análises	86
3.4.2 Categorias de análise textualmente orientada	87
3.4.2.1 Nominalização	87
3.4.2.2 Modalização.....	88

3.4.2.3 Suposição e Intertextualidade.....	89
3.4.2.4 Legitimação	90
3.4.2.5 Relação de significado entre orações/frases	91
2.4.2.5.1 Lógica explanatória e Lógica das aparências ..	91
2.4.2.5.2 Relações semânticas em alto nível	92
2.5 Considerações finais do capítulo	94
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	95
4. Introdução do capítulo.....	95
4.1 Levantamento sociolinguístico das comunidades em estudo.....	95
4.1.1 Comunidade surda brasileira	95
4.1.2 Comunidade de fronteira de Puerto Iguazú – AR	102
4.2 Documentos Oficiais	113
4.2.1 Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português	
escrito).....	113
4.2.2 Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF	122
4.3 Entrevistas realizadas com professores	132
4.3.1 Entrevista 1	132
4.3.2 Entrevista 2	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES.....	145
As questões desta pesquisa	145
Questões 1 e 2: Nos documentos oficiais há o emprego de um ou mais	
termo/estatuto linguístico? Qual ou quais são?; Os documentos oficiais têm estabelecido	
distinção entre LA e L2? Se sim, como tem sido entendido cada um desses <i>status</i> ? Se	
não, de que modo ambos os <i>status</i> são entendidos? O que os torna de igual <i>status</i> ?	
.....	145
Questão 3: Que termos e definições estão no escopo desses	
<i>status</i> ?.....	150
Questão 4: Como esses <i>status</i> são entendidos por professores em sua	
prática pedagógica?	152
A triangulação dos dados.....	153
Limitações deste estudo, contribuições e sugestões para futuras	
pesquisas.....	156
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A: Formulário de Entrevista da Professora 1.....	164
APÊNDICE B: Formulário de Entrevista da Professora 2	166
ANEXO: Aprovação do Projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética	168

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas duas décadas, o Brasil tem concentrado esforços para, por um lado, consolidar a internacionalização do português brasileiro, tanto através de políticas nacionais quanto internacionais, e, por outro lado, fomentar o acesso ao português brasileiro por nativos e imigrantes residentes no Brasil que estejam submetidos a contextos linguísticos onde o português não é a primeira língua. Como uma dessas medidas governamentais temos a criação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira – PEIBF, criado em 2005, sendo essa uma ação bilateral Brasil-Argentina que, a partir de 2008, passou a ser divulgada por meio do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF.

Também, nas últimas décadas, entidades que representam a comunidade surda brasileira têm se esforçado para implementar, junto ao governo, políticas de promoção da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da Educação Bilíngue para Surdos (Libras/Português como Segunda Língua). Em 2005, foi sancionado o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei da Libras e dispõe, no capítulo IX, sobre o uso e a difusão da Língua de Sinais (LS) e da Língua Portuguesa (LP) para o acesso da pessoa surda à educação. Nesse sentido, temos diversas iniciativas, em várias capitais brasileiras, em busca de melhorias na educação escolar para surdos. Uma delas é o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito (2011).

Esta pesquisa, como objetivo geral, procura investigar e compreender como o Estado, por meio de políticas linguísticas e políticas educacionais, e como profissionais da educação, no caso, professores de escolas bilíngues, têm concebido a língua portuguesa em contextos específicos de bilinguismo, se como segunda língua – L2, língua estrangeira – LE ou língua adicional – LA, bem como averiguar se existe similaridade entre tais concepções e delas com definições teóricas encontradas em estudos linguísticos.

Para fins de pesquisa, selecionamos dois contextos linguísticos específicos: o contexto de bilinguismo da comunidade surda brasileira e o contexto de bilinguismo da comunidade de fronteira do marco Brasil-Argentina. Ainda, como especificação e recorte do estudo, selecionamos dois projetos de escola bilíngue como objetos de estudo: (i) Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito (2011),

idealizado pela FENEIS e implantado por uma escola pública em Taguatinga – DF; (ii) Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF (2008), implantado em escolas localizadas na fronteira Brasil-Argentina.

Apesar dessas iniciativas oficiais, que trazem impactos sociais significativos, sobretudo na perspectiva das atuais políticas de inclusão, não há uma compreensão clara e definidora do que tem se entendido por segunda língua e língua estrangeira nos contextos das comunidades de fronteira e mesmo no que se refere ao universo da comunidade surda, o que, acredita-se, pode gerar, ainda que tacitamente, problemas de ordem metodológica quando da prática social pedagógica dessas línguas.

A preocupação sobre o estatuto dessas línguas e a docência na área de português como língua estrangeira e como segunda língua, além do conhecimento de libras motivaram este trabalho de investigação científica que está sendo proposto.

Assim sendo, com base em leituras sobre o que vem sendo tratado acerca dos termos segunda língua – L2, língua estrangeira – LE e língua adicional – LA, definimos os seguintes objetivos específicos e questões de pesquisa para o presente estudo, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Objetivos específicos e Questões da pesquisa

Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa
1) Investigar quais são os estatutos linguísticos – L2, LE e LA – presentes nos documentos oficiais em análise.	1) Nos documentos oficiais há o emprego de um ou mais termo/estatuto linguístico? Qual ou quais são?
2) Desvelar a compreensão dos estatutos de L2, LE e de LA nos documentos oficiais, observando se são estabelecidas diferenças entre esses estatutos.	2) Os documentos oficiais têm estabelecido distinção conceitual entre L2, LE e LA? Se sim, como tem sido entendido cada um desses estatutos? Se não, de que modo ambos os estatutos são entendidos? O que define a diferença?
3) Averiguar se os professores das respectivas áreas de PL2 e PLA/E compreendem o discurso dos textos oficiais e se os adotam em suas práticas pedagógicas, observando diferença.	3) Se e como esses estatutos são entendidos por professores em sua prática pedagógica?
4) Investigar até que ponto tanto os documentos oficiais como os professores compreendem esses conceitos sob a perspectiva científica.	4) Que termos e definições estão no escopo desses estatutos no contexto das práticas pedagógicas?

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Embora já tenha sido exposta a motivação para a pesquisa, esta ainda encontra justificativa quando se observa o próprio panorama das políticas linguísticas voltadas para o português como L2, LE e LA. Os Estados-membros da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste possuem o português como língua presente em seus territórios, porém, em cada Estado-membro, o português apresenta um ou mais estatutos. Esse contexto linguístico “complexo” é resultante de diversos fatores históricos, linguísticos e culturais de cada nação. Em Cabo Verde, por exemplo, a língua portuguesa é oficial, difundida formalmente nas escolas, enquanto o crioulo é língua nacional, amplamente utilizada pela população em seu dia a dia, em caráter informal (VEIGA, 2004).

No Brasil a língua portuguesa é a oficial e da grande maioria, entretanto não é a primeira língua para toda a população. Alguns exemplos de contextos linguísticos complexos são os territórios onde há aldeias indígenas, as regiões de fronteira com os países vizinhos, as comunidades de imigrantes, como a comunidade chinesa e japonesa situadas majoritariamente no estado de São Paulo, dentre muitas outras encontradas em todo o território brasileiro como, recentemente, a dos haitianos, dos sírios e dos paquistaneses refugiados em diversos estados e no Distrito Federal. A par desse universo multilíngue que compõe o Brasil, encontra-se a comunidade brasileira formada por surdos, que, embora sejam cidadãos brasileiros, não têm o português como sua primeira língua.

Essa realidade linguística tem provocado discussões amplas sobre a existência do bilinguismo em que a língua portuguesa é uma das línguas do par linguístico, bem como demandado legislação para o seu reconhecimento e políticas linguísticas para atendimento à situação. Para a presente pesquisa, selecionamos dois contextos linguísticos componentes do objeto de estudo, a saber, a região de fronteira localizada no marco Brasil-Argentina, e a comunidade surda brasileira.

O tema da presente pesquisa é de nosso interesse desde a graduação em Letras, período em que pudemos participar durante dois anos de um projeto de formação de professores de português como segunda língua para aprendizes surdos. Na oportunidade, foi possível conhecer de perto a realidade de alguns professores de surdos em escolas da

rede pública de ensino regular da grande Belo Horizonte. Esse contato nos possibilitou observar que o primeiro desafio dos professores e de todos os funcionários das escolas é o de compreender que português é essa dita segunda língua. Talvez por falta de formação especializada na área de ensino de segunda língua ou por não estarem familiarizados com a prática de educação bilíngue, essa compreensão não seja algo simples. Além disso, como mencionado, esse contexto linguístico é, por natureza, complexo.

Pouco tempo depois, por meio das disciplinas da graduação em Português do Brasil como Segunda Língua - PBSL, na Universidade de Brasília – UnB, as nossas reflexões críticas acerca dos vários contextos em que o português brasileiro é ou pode vir a ser uma segunda língua ou uma língua adicional, como em situações de fronteira, por exemplo, foram ampliadas.

Um de nossos questionamentos é justamente quanto à compreensão e/ou reconhecimento dos *status* de segunda língua e de língua adicional do português brasileiro. Corrêa (2014), ao discutir práticas linguísticas, primeiro levanta a necessidade de se compreender que língua é um conjunto de variações e que precisa ser constantemente revisto. Posteriormente, advoga que, ao se tratar de assuntos ligados à língua(gem), é indispensável trazer a política linguística para a centro da discussão e, por fim, conclui que

[...] compreender e (re)interpretar constantemente o papel da(s) língua(s) em uma dada comunidade de falantes pode levar a uma autonomia maior para propor métodos [...] que, conjuntamente, conduzam a práticas pedagógicas mais dinâmicas e (re)construídas (CORRÊA, 2014, p.34).

Este estudo, como um momento de reflexão e de produção científica, apresenta relevância na medida em que trata de um tema que faz parte da realidade da nossa nação e que está atualizado em relação às discussões de cunho linguístico e social em todo o mundo, considerando que, em tempos de globalização, não há nação que escape da presença dos contextos de multi/bilinguismo em seus territórios.

Para alcançarmos os objetivos expostos acima, a estrutura do trabalho se apresenta da seguinte forma: o primeiro capítulo é dedicado a uma breve apresentação da conjuntura, momento em que contextualizamos a pesquisa, definindo as duas comunidades linguísticas e os dois projetos de escolas bilíngues que constituem os objetos de estudo dessa pesquisa.

O segundo capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos, o qual se inicia com uma breve descrição da Análise de Discurso Crítica – ADC, principal teoria adotada neste estudo. Em seguida, é apresentada uma explicação histórica concisa sobre a noção de linguagem aqui adotada, objetivando firmá-la na concepção de prática social (FAIRCLOUGH, 1992). Essa fundamentação inicial é necessária, pois, para todas as discussões posteriores, utilizaremos o mesmo conceito de linguagem. Na sequência, é apresentado um histórico da língua portuguesa e a sua entrada no mercado linguístico como um produto. Neste sentido, é abordada, em seguida, a conceituação teórica de política linguística e dos status linguísticos encontrados na literatura até o momento. Por fim, são apresentados de maneira breve alguns conceitos teóricos que serão essenciais na primeira análise de dados, o levantamento sociolinguístico das duas comunidades em estudo.

O terceiro capítulo, dedicado à metodologia, firma a presente pesquisa na abordagem qualitativa e na Análise de Discurso Crítica – ADC (FAIRCLOUGH, 1992 e 2003); apresenta os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como os procedimentos de análise de dados selecionados.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, fase da pesquisa em que nos debruçamos sobre os dados a partir da relação que foi estabelecida entre os construtos teórico e metodológico para o propósito desta investigação.

O quinto e último capítulo versa sobre as considerações finais e as contribuições deste estudo, às quais buscam voltar às análises do capítulo anterior de maneira a responder de forma mais sistemática e objetiva às questões de pesquisa iniciais. Além disso, no subitem “considerações finais do capítulo” será apresentada a triangulação dos resultados encontrados nas três análises realizadas. Em seguida, são apresentadas as limitações deste estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

Ressaltamos que este estudo, conforme vem sendo dito, pretende contribuir para a compreensão do estatuto do português brasileiro como segunda língua ou língua estrangeira em dois contextos específicos: a comunidade surda brasileira, que se encontra em todo o território brasileiro; e a comunidade fronteiriça no marco Brasil-Argentina, que estuda em escolas bilíngues de fronteira.

Intencionamos investigar e compreender como o Estado, por meio de políticas linguísticas e políticas educacionais, e como profissionais da educação, no caso,

professores de escolas bilíngues, têm concebido a língua portuguesa em contextos específicos de bilinguismo, bem como averiguar se existe similaridade entre tais concepções com definições teóricas encontradas em estudos linguísticos.

Esperamos que as análises sejam significativas no sentido de fomentar a reflexão acerca do tema tratado e sejam eficazes em resposta às questões de pesquisa. Para além da academia em si, espera-se que este trabalho possa contribuir, de alguma maneira, para a melhora das políticas educacionais que têm sido criadas não só pelo Estado, mas também planejadas por instituições de ensino. Certamente o maior objetivo de uma pesquisa como esta é a sua influencia positiva nas práticas das comunidades envolvidas.

CAPÍTULO 1 – BREVE APRESENTAÇÃO DA CONJUNTURA

1 Introdução do capítulo

Com este capítulo, pretendemos apresentar brevemente a conjuntura deste estudo, a fim de prover ao leitor informações iniciais importantes para a sua entrada simbólica na temática tratada, sendo que esta contextualização já se iniciou na seção anterior – Considerações iniciais.

Esclarecemos ainda que esta apresentação será breve porque em outros capítulos haverá maiores aprofundamentos sobre as políticas linguísticas, sobre os instrumentos de coleta de dados e, também, sobre a realidade sociolinguística de cada comunidade. Para esta última, optamos por construir um texto analítico e não só descritivo, por isso da sua alocação no capítulo de análise de dados.

Conheçamos, portanto, uma breve contextualização da pesquisa, a seguir.

1.1 Contextualização da pesquisa

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa procura investigar e compreender como o Estado, por meio de políticas linguísticas e políticas educacionais, e como profissionais da educação, no caso, professores de escolas bilíngues, têm concebido a língua portuguesa em contextos específicos de bilinguismo, bem como averiguar se existe similaridade entre tais concepções e delas com definições teóricas encontradas em estudos linguísticos.

Para fins de pesquisa, selecionamos dois contextos linguísticos específicos: o contexto de bilinguismo da comunidade surda brasileira e o contexto de bilinguismo da fronteira Brasil-Argentina. Sobre o primeiro contexto selecionados, temos que, no Brasil, há cerca de 9 milhões de pessoas com algum grau de deficiência auditiva (IBGE, censo de 2010) e que, dentre elas, há um número significativo de pessoas com surdez profunda. Entretanto, consideramos que fazem parte da comunidade surda aquelas pessoas que se aceitam com seus níveis de deficiência e de surdez e aquelas que são usuárias da língua de sinais brasileira (doravante Libras), podendo ser deficientes auditivos (pessoas que possuem diferentes resquícios de audição); surdos pré-lingual (pessoas que adquiriram a surdez antes de adquirirem uma língua oral e/ou pessoas que nasceram surdas); surdos pós-lingual (pessoas que adquiriram a surdez após terem adquirido uma língua oral);

codas (pessoas ouvintes ou surdas que são filhos de pais surdos) e ouvintes usuários de Libras e que, de alguma forma, querem fazer parte dessa comunidade.

Além disso, é muito importante estabelecermos que essa comunidade está presente em todo o território brasileiro e se encontra em constante contato linguístico com a comunidade ouvinte brasileira, usuária da língua portuguesa. Tal contato linguístico é de difícil assimilação por parte da sociedade brasileira ouvinte que não compreende as singularidades naturais da população que possui surdez profunda, como a sua necessidade de se comunicar por meio da Libras. É preciso que essa parcela da sociedade que não possui tal compreensão se atente para o fato de que a língua portuguesa é grandemente utilizada socialmente em sua modalidade oral, bem como o seu ensino como primeira língua também se fundamenta em métodos e técnicas orais, como o ensino e a aprendizagem dos fonemas, e que, tal abordagem não é adequada nem eficiente no ensino para surdos.

Talvez esse não seja um conhecimento de fácil assimilação por toda a população brasileira, ou seja, para leigos, mas ele deveria ser, sim, de domínio dos profissionais da área da Educação, do ensino de língua e do planejamento linguístico. Neste sentido, entendemos que as pessoas que possuem surdez profunda precisam aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita e que seu ensino deve se dar por meio da língua de sinais como língua de instrução. Para a efetivação dessa abordagem, a FENEIS, junto com a comunidade surda, criou uma proposta de escola bilíngue, a saber, Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito (2011), que iremos conhecer à frente.

Sobre o segundo contexto selecionado, temos que, a cidade de Puerto Iguazú, localizada na Argentina, faz parte da tríplice fronteira, formada por Argentina, Brasil e Uruguai e que sua população é heterogênea, sendo composta por pessoas de várias nacionalidades, além da argentina. Os três países estão numa zona de fronteira que é fisicamente interligada por pontes, o que possibilita o trânsito constante entre elas. Dessa forma, há nessa zona de fronteira o fenômeno que chamamos de contato linguístico, no caso, entre as línguas portuguesa e espanhola. Esse contato gerou, entre as populações locais, o uso corriqueiro de uma mescla linguística, o Portunhol. Segundo estudos (PEBF, 2008), as crianças, por exemplo, já demonstram serem, de certa forma, bilíngues.

Com o intuito de intervir no uso do Português, de promover as línguas portuguesa e espanhola, no Brasil e na Argentina, e de fomentar uma cultura de paz e de cooperação entre os dois países, além de fomentar a integração interfronteiriça, os dois governos resolveram criar um instrumento de política e planejamento linguístico, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF, em 2008, que prevê a existência de escolas bilíngues português-espanhol em cidades fronteiriças dos dois países.

Conhecer o contexto em que nasceram tais projetos nos possibilita visualizar os contextos de pesquisa de que iremos tratar ao longo desse estudo. Por isso, conheçamos cada um desses dois projetos, a seguir.

1.1.1 Projeto: Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito)

Num percurso histórico, a educação de surdos no Brasil passou por várias fases e ainda tem se encontrado em um momento de grandes variações entre as ações das escolas em todo o território brasileiro. Na maioria das escolas brasileiras o contexto é de inclusão de alunos surdos em escolas de ensino regular, projetado para alunos ouvintes. A intervenção proposta para esse contexto é a presença de intérpretes de sinais em sala de aula, auxiliando os alunos surdos, uma vez que os professores não sabem e não usam a língua de sinais brasileira (libras) como língua de instrução. Nesse mesmo contexto, algumas instituições adotam uma organização diferenciada, na qual se abre uma turma bilíngue direcionada aos alunos surdos, na qual eles passam a ter acesso à disciplina de língua portuguesa como segunda língua – L2.

Além dessa “solução”, que pode ser entendida como uma medida paliativa e provisória, a qual visa oferecer aos alunos surdos, dentro do possível, um ensino adequado, temos os casos de instituições escolares bilíngues para surdos. Podemos citar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), localizado no Rio de Janeiro, considerado como um órgão do Ministério da Educação que,

[...] tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. (INES)

Atualmente, o Ines tem se dedicado não só à educação de surdos nos níveis fundamental e médio, mas também à educação superior, ofertando o Curso Bilíngue de Pedagogia, desde 2006. Outra escola que podemos citar é a Escola de Educação Bilíngue para Surdos da Derdic, vinculada à Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Segundo o *site* institucional, essa escola “[...] desenvolve suas atividades educacionais priorizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa” e as desenvolve no Programa de Ensino Básico regular, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e nos Programas Educacionais Complementares, que se ocupam dos temas empregabilidade, acessibilidade e apoio à educação educativa.

Uma terceira e última escola que podemos citar é a Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito), criada em 2011 no Distrito Federal e que, como o nome já sugere, propõe o ensino orientado pela Educação Bilíngue, na qual a libras e a língua portuguesa estão presentes em todos os ambientes da escola e são línguas de instrução e de comunicação neles. Sua criação adveio de um projeto elaborado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, em conjunto com especialistas da área e com outros militantes da comunidade surda.

Essas três escolas têm suas propostas de educação bilíngue inspiradas nas últimas legislações que regulamentam a libras e orientam sobre o *status* da língua portuguesa:

- Lei Nº 10.436, de 2002: dispõe sobre a Libras, a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, e orienta sobre a sua disponibilidade em órgãos públicos e em universidades.
- Decreto Nº 5.626, de 2005: regulamenta a lei nº 10.436, de 2002, decreta a oferta da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores e em cursos de fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos, e orienta, também, quanto ao uso e a difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. A língua portuguesa deve ser ofertada sob o *status* de segunda língua, desde a educação infantil.
- Lei 12.319, de 2010: regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.

Especificamente em relação à Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito), criada em 2011, temos um quarto documento, a Lei Nº 5.016, de 2013, criada para estabelecer, conforme o Art.1º, “[...] as diretrizes e os parâmetros que devem ser

observados, no âmbito do Distrito Federal, para a implantação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue para surdos”.

Assim, a Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito) tem como objetivo a inclusão primeira dos surdos, àquela que deve acontecer entre a comunidade de fala da mesma língua, no caso, a libras, e, por isso, “[...] é uma escola aberta à matrícula de alunos surdos que têm a Libras como primeira língua e alunos ouvintes que nela percebem a oportunidade de tirar proveito de uma educação que tenha a língua de sinais e a língua portuguesa escrita como línguas de instrução”. (FENEIS, 2011, p.02) Algumas das características dessa Escola foram apresentadas na seção anterior, mas retomaremos, aqui, aquelas que são essenciais para a sua distinção em relação às outras escolas da Secretaria de Educação do DF:

- Alunos: pessoas com surdez, usuárias de Libras, e pessoas ouvintes, também usuárias de Libras, as quais geralmente são “codas”: ouvintes filhos de pais surdos.
- Equipe: conforme o texto, “[...] todos os profissionais da escola devem ser bilíngues, fluentes em Libras, pois tornam-se fonte viva de modelo linguístico principalmente para as crianças que se encontram em fase de aquisição linguística e que são filhas de pais ouvintes.” (idem, p. 14). Além disso, há uma meta progressiva de que a escola passe a ter em seu quadro de professores o percentual de 50% de profissionais surdos e 50% de profissionais ouvintes. Para compor a Equipe Gestora, os candidatos precisam ser bilíngues. Por fim, a escola conta com intérpretes, porém apenas para intermediar diálogos em situações fora da sala de aula, como uma reunião de pais e alunos ou um evento da escola, não para atuar em sala de aula.
- Estrutura: nesta escola é oferecido desde a creche (crianças de 4 meses aos 3 anos) até o Ensino Médio e o EJA. As turmas podem ter entre 8 e 20 anos, a depender da série.
- Funcionamento: “[...] oferta de educação em tempo integral, com projetos no contraturno para todos os alunos; oferta de almoço para os alunos e atividades inclusivas de intercâmbio com outras escolas (...)” (idem., p.09)
- Abordagem: oferta de uma educação bilíngue, conforme o texto do decreto 5.626/2005, capítulo VI, Art.22, § 1º “[...] são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o

processo educativo.”. Dessa forma, há a oferta da disciplina de Libras em todos os níveis de escolaridade e a disciplina de Língua Portuguesa deve ser ofertada sob a abordagem e os métodos de ensino de segunda língua, “[...] em caráter substitutivo à Disciplina de Língua Portuguesa como língua materna, oferecida, normalmente, nas escolas regulares.” (idem, p.10)

O projeto que cria e que orienta essa escola é um dos dois projetos que iremos analisar em seção futura e, no momento dessa análise documental, outros aspectos acerca do funcionamento e das motivações dessa escola serão desvelados. Agora, conheçamos o segundo projeto.

1.1.2 Projeto: Escola Bilíngue de Fronteira - PEBF

Os países Brasil e Argentina, não só por comporem o MERCOSUL, mas também por serem países vizinhos e por partilharem de várias questões práticas, como os assuntos relativos às suas fronteiras, têm se comprometido com vários acordos bilaterais, principalmente nas áreas de educação, segurança e economia. Dentre eles, é importante mencionarmos aqueles relativos à educação. Em 2001, o governo de Buenos Aires – AR, por meio do Programa de Escolas Plurilíngue, se comprometeu a oferecer o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em suas escolas públicas. Logo o programa piloto foi implementado em doze escolas e, em seguida, expandido para todos os distritos escolares de Buenos Aires, recebendo apoio da Embaixada do Brasil e da Fundação Centro de Estudos Brasileiros, por meio do fornecimento de material didático e da realização da capacitação de professores (ARGENTINA & BRASIL, 2005, p.59)

O empenho do governo de Buenos Aires em implementar o Programa de Escolas Plurilíngues certamente influenciou em futuros acordo da área da educação, sinalizando o compromisso da Argentina com a política de cooperação entre nações. Assim, por meio da Declaração Conjunta de outubro de 2003,

[...] os Presidentes Lula e Kirchner decidiram impulsionar um Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educativos que terá como eixo o deslocamento de atores vinculados à educação; fortalecer o ensino do espanhol e do português nas escolas básicas dos dois países; alentar a formação, aperfeiçoamento e mobilidade de professores e a elaboração de recursos didáticos e estimular empresas, editoras e meios de comunicação argentinos e brasileiros para que produzam materiais didáticos destinados ao ensino dos dois idiomas. (ARGENTINA & BRASIL, 2005, p. 58)

No ano seguinte, em 2004, respaldados por essa Declaração Conjunta, firmaram outras medidas na área da educação, a saber (ARGENTINA & BRASIL, 2005, p.60-61),

- i. a Declaração Conjunta para o Fortalecimento da Integração Regional, que visa o desenvolvimento de modelo de ensino comum intercultural em escolas de fronteira, com ênfase no ensino de espanhol e de português;
- ii. o Projeto Escolas de Fronteira (PEBF), que inaugurou esse ensino comum intercultural em dois pares de escolas públicas em Dionísio Cerqueira/Bernardo de Irigoyen e Uruguaiana/Paso de Los Libres;
- iii. a capacitação de docentes brasileiros e argentinos para o ensino de português e do espanhol como segunda língua;
- iv. o Projeto de elaboração de módulo comum de geografia, história, cultura e artes do Mercosul.

Dentre as ações citadas, analisaremos, neste estudo, o Projeto Escolas de Fronteira (doravante PEBF), iniciado, em 2004, em duas escolas, e ampliado, em 2006, para mais cinco pares de escolas públicas nas cidades-gêmeas Puerto Iguazú/Porto Iguaçu, Misiones/Paraná, Santo Tomé/São Borja, La Cruz/Itaqui, e Corrientes/Barra do Quaraí (RS).

Em relação às cidades-gêmeas Puerto Iguazú/Porto Iguaçu, há uma curiosidade interessante de se notar, esclarecida por Oliveira (2011): na cidade de Puerto Iguazú, a escola mais próxima era distante da fronteira (pelo menos conforme o programa desejava). Assim, “[...] a cidade de Foz do Iguaçu foi impedida de iniciar o projeto no ano de 2005, pois não contava com uma escola símile na Argentina”, e “[...] para que o projeto passasse a funcionar nessa região, o governo da Argentina promulgou a criação da Escuela Bilingüe N° 2 em Puerto Iguazú para dar início ao programa em 2006.” (idem, p. 27).

O PEBF é uma política linguística e educacional que tem como objetivo final a integração regional e que nasceu de um esforço binacional argentino-brasileiro para a construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.

Como estratégia de ação, o PEBF optou por uma intervenção sociolinguística, realizada por meio do sistema escolar e, por isso, delineou a elaboração e efetivação de um

modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol como segunda língua. Antes, porém, desse planejamento, foi realizado um diagnóstico sociolinguístico das comunidades selecionadas, uma vez que era essencial conhecer a realidade local, a relação dessas comunidades com as duas línguas, o uso formal e informal delas, a função dessas línguas para elas, entre outros aspectos micro.

As informações presentes nesse diagnóstico serão apresentadas na seção de análise de dados, à frente, as quais se referem às características da tríplice fronteira e suas línguas; ao repertório linguístico dos adultos e das crianças e às formas de exposição à interculturalidade. Para além dessas informações, podemos destacar ainda alguns pontos explorados pelo documento PEBF e que têm o objetivo de caracterizar a organização e o funcionamento do Programa:

- Modelo sequencial: o aluno é exposto à segunda língua desde o início do ensino fundamental, e a ideia é de que a aprendizagem continue nas séries seguintes.
- Intercâmbio docente: como parte da estrutura organizacional do Programa, existe o sistema cruze, em que professores nativos de português e de espanhol atuam na *escola-espelho* par da sua cidade-gêmea. Esse sistema visa proporcionar aos estudantes o contato com falantes nativos da segunda língua em estudo.
- Estrutura: há três formas de organização das escolas: escola em tempo integral; escola em contra-turno; escola em turno único.
- Abordagem: adotam-se, em todas, modelos de educação bilíngue, variando também por conta da organização escolar vigente. O objetivo, porém, é sempre o mesmo, tornar os alunos capazes de utilizar as duas línguas em suas práticas sociais, tanto orais quanto escritas. Assim, “[...] o bilinguismo aqui trabalhado apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos linguísticos que se fazem presentes na rotina escolar.” (PEBF, 2008, p. 26)
- Suporte e Avaliação: “[...] o PEBF é constituído por uma coordenação em cada um dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil, por coordenadores locais das redes gestoras – Secretarias Municipais (...) e dos Ministérios Provinciais da Educação – Corrientes e Misiones – pelo lado argentino. Além disso, conta com coordenadores em cada escola.” (PEBF, 2008, p.24). Exemplos de coordenadores e consultores locais são as universidades envolvidas e o IPOL

- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, localizado em Florianópolis.

Por essas características, percebemos o quão “triangular” é o Programa. Cada objetivo e ação prevista se complementam e se integram fechando um triângulo, tendo os elementos que dele participam ativos e em integração: Estados-nação (representados pelos Ministérios); estudantes, professores, comunidade local e comunidade vizinha; além de instituições como o IPOL e algumas universidades (UFPR; UNILA, UFMT, entre outras).

A convergência entre essas características nos remete à noção de integração concebida pelo próprio Programa e pelo MERCOSUL:

O MERCOSUL defende e busca a integração e o Projeto das Escolas Bilíngues de Fronteira tem na integração sua razão de ser. O MERCOSUL entende a integração do ponto de vista da aproximação de Estados Nacionais que formam um Bloco e nas Escolas Bilíngues seria a integração de cidades-gêmeas, ou melhor dizendo, de populações que vivem em zona de fronteira. (PEREIRA,2014, p.30)

A ideia de integração regional levou à necessidade de se desenvolver conjuntamente um planejamento linguístico de *status* para o espanhol, no Brasil, e o português, na Argentina, como vimos acima. Tal aspiração nos inquietou em relação ao trato da língua portuguesa no contexto argentino e nos levou a criar questões de pesquisa como: “que termos e definições estão no escopo desse documento?”; “como os agentes desse planejamento linguístico têm entendido os estatutos segunda língua, língua estrangeira e língua adicional?”, entre outras.

A seguir, conheçamos os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2. Introdução do capítulo

Neste capítulo, serão apresentados os fundamentos e aspectos conceituais que comporão o aporte teórico da pesquisa. Inicia-se pela Análise de Discurso Crítica, que nos fornece uma perspectiva sobre a linguagem como prática social propícia às discussões teóricas. Em seguida, serão apresentados outros aportes teóricos selecionados para este estudo, os quais serão utilizados ora em uma análise de um instrumento de coleta de dados, ora em outro.

2.1 A Análise de Discurso Crítica como fonte teórica

A Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 2003), doravante ADC, é uma abordagem transdisciplinar, que se vale de diversos estudos que tratam da linguagem, e dela relacionada às questões de poder, às ideologias. Dizendo de outro modo, o plano dos estudos linguístico que trata das “vozes” sociais, institucionais ou não, encontra amparo na Análise de Discurso. Os estudos de Bakhtin (1953, entre outros) (pedra fundamental) e de Foucault (1971, entre outros) são exemplos de literaturas presentes na construção da ADC, com ênfase nos trabalhos que contribuem para a elaboração de uma metodologia de análise. A ADC constitui ainda um arcabouço teórico-metodológico a que outras áreas recorrem, como a Sociologia e a Psicologia e, em algum nível, a Antropologia. Isso porque, falar em linguagem é, também, falar em pensamento, em motivações e, sem dúvidas, em práticas sociais – em vida social. Falar em linguagem é tocar em aspectos que estão pulsando no mundo em toda parte, interconectados um com o outro, sejam eles mais ou menos submetidos ao poder e às ideologias.

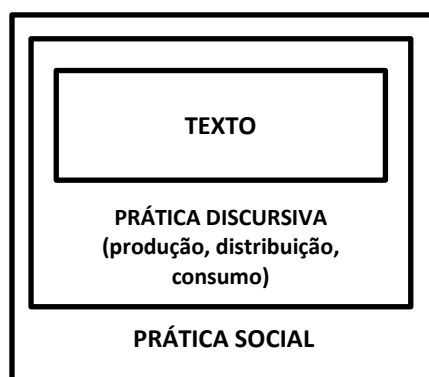
A noção da relação dialética existente entre a linguagem e a vida social é um dos pilares da ADC e, por isso, ao submeter um texto/discurso a uma análise, ela sempre observará elementos como a produção, a distribuição e o consumo. Um texto/discurso é sempre produzido por alguém (indivíduo ou coletividade), com finalidade(s) e propósito(s), que, no entendimento da ADC, podem provocar mudança social ou permitir, confirmar a manutenção do *status quo*.

Mas, então, o discurso seria o texto? Nas palavras de Fairclough (2003),

Vejo discursos como modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, e assim por diante, e o mundo social. [...] Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e elas estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que, por seu turno, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares. As relações entre discursos diferentes são um elemento das relações entre pessoas diferentes – eles podem complementar-se, competir entre si, um pode dominar o(s) outro(s), e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2003, p.154)

Para a compreensão do que vem a ser discurso e sua dinâmica, o autor apresenta uma concepção tridimensional, representada pela figura abaixo:

Figura 01: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: (FAIRCLOUGH, 2001, p.101)

Conforme essa representação, o discurso seria o texto (primeira dimensão), seja em linguagem oral ou escrita, que constitui a prática discursiva (segunda dimensão), quer dizer, para a prática discursiva se concretizar, ela precisa do texto. Este, por sua vez, constitui parte da prática social, também composta por outros elementos, para além do discurso. Dito de outra forma, o discurso “[...] é o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas sociais: fenômeno mental, relações sociais e mundo material.” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.16)

Por essas descrições do termo discurso, parece-nos que o destrinchando, encontramos os demais conceitos essenciais às discussões no campo discursivo: a linguagem, o poder, a hegemonia e a ideologia. Todos esses conceitos estão contidos no que a ADC entende por discurso. Mas, de que forma eles são relevantes para os estudos da ADC? Como ciência crítica, a ADC se preocupa com os efeitos ideológicos resultantes dos discursos distribuídos socialmente, retomando os conceitos de produção, distribuição e consumo, acima mencionados: quais crenças, atitudes e valores um discurso “x” transformam ou

mantêm?; Quais as mudanças sociais que ele objetiva?; Tais mudanças têm sua natureza na sociedade a que se destina ou na elite hegemônica?; etc.

Sabendo, pois, quais são os pilares da ADC enquanto teoria, vejamos alguns deles abaixo.

2.2 Linguagem como prática social

2.2.1 Linguagem

Historicamente, os conceitos de língua e de linguagem se modificaram na tentativa de melhor se compreenderem esses fenômenos e, também, devido às concepções científicas de cada época. Segundo Fiorin (2003),

Os séculos XVII e XVIII vão dar continuidade às preocupações dos antigos. Em 1660, a Grammaire Générale et Raisonnée de Port Royal, ou Gramática de Port Royal, de Lancelot e Arnaud, modelo para grande número de gramáticas do século XVII, demonstra que a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua. (FIORIN, 2003, p.07)

Nesse momento histórico, portanto, a concepção de linguagem, assim como a própria concepção de ciência, pautava-se inteiramente na razão, e a busca era a de compreender a linguagem como um sistema universal. Fiorin (2003) aponta que a no século XIX iniciou-se uma mudança na concepção de linguagem, visto que,

os estudiosos compreenderam melhor do que seus predecessores que as mudanças observadas nos textos escritos correspondentes aos diversos períodos que levaram, por exemplo, o latim a transformar-se, depois de alguns séculos, em português, espanhol, italiano, francês, poderiam ser explicadas por mudanças que teriam acontecido na língua falada correspondente. (FIORIN, 2003, p.8)

Sob esta mesma visão, Ferdinand de Saussure, no século XX, abordou a linguagem sobre a dicotomia “língua e fala”, sendo a língua a parte social da linguagem e a fala a parte individual da linguagem. Não podemos, pois, interpretar os postulados de Saussure de maneira errônea: quando ele considera a língua como a “parte social da linguagem”, ele está se referindo ao entendimento de que é a parte socialmente partilhada, ou seja, aquela que todos possuem – a língua como um código e como um sistema homogêneo e sistemático; já quando ele considera a fala como “parte individual da linguagem”, ele está se referindo ao entendimento de que a fala é produzida a partir de escolhas individuais, o que a torna “assistemática e variável”.

Conforme Costa (2013, p.114), “Saussure, o precursor do estruturalismo, enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente.” E os seus seguidores se dedicaram a “[...] explicar a língua por ela própria, examinando as relações que unem os elementos no discurso e buscando determinar o valor funcional desses diferentes tipos de relações.” (FIORIN, 2003, p.10). Até este momento histórico temos, portanto, o reconhecimento da dicotomia “língua e fala”, mas não o reconhecimento de que a fala poderia influenciar a língua, nem a exploração das funções da linguagem na sociedade e na mudança social, como teremos em épocas posteriores.

Em meados do século XX, Noam Chomsky também apresentou uma proposta de conceituação da linguagem, objetivando criar uma teoria geral da linguagem. Para ele, “[...] a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana. Assim sendo, existem propriedades universais da linguagem [...]” (FIORIN, 2003, p.11). Imbricado a esta concepção de linguagem está a distinção entre competência e desempenho também formulada por Chomsky, à qual diz que todo falante possui competência linguística inata, devido a fatores como a existência da gramática universal (GU), mas pode não apresentar desempenho, que é a capacidade de realização linguística. “Assim como Saussure - que separa língua de fala, ou o que é linguístico do que não é - Chomsky distingue competência de desempenho.” (FIORIN, 2003, p.11). Para nós, é relevante refletir que à época, a visão linguística não comportava uma abertura aos fatores externos ao sistema da língua. Não podemos afirmar que os teóricos nunca pensaram sobre, mas que, no mínimo, optaram por não incluí-los em suas teorias da linguagem e que esta escolha influenciou durante séculos a visão que se tinha sobre a linguagem.

Em Gnerre (1991), encontramos os “princípios orientadores de uma típica visão “oficial” e conservadora da linguagem” (GNERRE, 1991, p.09), apontados por Bakhtin e Volóshinov (1929):

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.

3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. (GNERRE, 1991, p.09-10)

Estes princípios orientadores de uma visão conservadora da linguagem nos revelam que historicamente e em determinados *locus* ainda hoje existe uma vertente de linguistas que concebem a linguagem como sistema interno, sem correlacioná-la aos fatores externos à língua, como os estudos de natureza social. Ou seja, não reconhecem o papel funcional da linguagem como parte indissociável da prática social.

Na segunda metade do século XX, este cenário torna a sofrer modificações no que tange aos princípios norteadores do trabalho linguístico, com os estudos de Halliday (1978) que se contrapõem a essa visão estruturalista, assumindo a linguagem sob o ponto de vista dos estudos de natureza social e, em seguida, com a constituição da Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Fairclough (1992). Dessa forma, no que diz respeito ao trabalho de análise linguística e textual, as análises feitas até a “constituição da ADC”, ou, pelo menos, até a constituição da linguística sistêmica, de Halliday (1978), eram de cunho Formalista, as quais não se valem da linguagem enquanto função externa, mas apenas enquanto forma interna: “[...] as diferenças entre as abordagens formalista e funcionalista decorrem de duas visões distintas acerca da linguagem: a *formalista* julga a linguagem um objeto autônomo, enquanto a *funcionalista* a julga um objeto não suficiente em si.” (RESENDE e RAMALHO, 2014, p.12)

O tratamento da linguagem encontrado na abordagem formalista limita e reduz a análise textual e discursiva, deixando de lado o caráter social e a funcionalidade da linguagem. O próprio Fairclough, em seu livro “Discurso e mudança social”, menciona que o seu questionamento em relação às outras abordagens da linguagem é se estas “[...] reconhecem a importância que a linguagem sempre teve na vida social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.24). Se a base para as análises linguísticas era a formalista, por conseguinte, haveria uma lacuna entre a linguagem e os estudos de natureza social. A lacuna é, neste caso, uma consequência de uma visão teórica. Fairclough (2001) nos apresenta as críticas de Halliday quanto às análises formalistas em relação à sua visão da linguagem:

[...] São rejeitados dois ‘dualismos prevaletentes e relacionados’ na teoria linguística: o tratamento dos sistemas linguísticos como autônomos e independentes do ‘uso’ da linguagem e a separação entre ‘significado’ e ‘estilo’ ou ‘expressão’ (ou entre ‘conteúdo’ e ‘forma’). Contra o primeiro dualismo, a linguística crítica afirma com Halliday que “a linguagem é como é por causa de sua função na estrutura social” (Halliday, 1973:65) e argumenta que a linguagem à qual as pessoas têm acesso depende de sua posição no sistema social. Contra o segundo dualismo, a linguística crítica apóia a concepção de Halliday da gramática de uma língua como sistemas de ‘opções’, entre as quais os falantes fazem ‘seleções’ segundo as circunstâncias sociais, assumindo que opções formais têm significados contrastantes e que as escolhas de formas são sempre significativas. [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p.47)

Neste sentido, essa lacuna se deve, em segundo lugar, à falta de um modelo teórico-metodológico que desse conta do trato da linguagem enquanto parte da prática, considerando criticamente que não é porque se considerará a relação linguagem/sociedade que se poderá negligenciar a forma. O relevante nessa nova visão é a concepção de língua “mais completa”. Segundo Resende e Ramalho (2014),

Para analistas de discurso, somente o conceito funcionalista de discurso é aplicável, uma vez que o foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso. Está claro, entretanto, que o conhecimento acerca da gramática – uma gramática funcionalista – é indispensável para que se compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas. (RESENDE e RAMALHO, 2014, p.13)

Em terceiro lugar, essa lacuna também se deve, ainda nesse sentido, à falta da visão de “mudança social”, a qual somente a ADC carrega. Buscando delinear um método de análise linguística que seja tanto teoricamente adequado quanto viável na prática, Fairclough empreendeu a escrita do livro “Discurso e Mudança Social”, em 1992 (2001). Nesse, ele nos esclarece quanto aos fatores que constituem essa “lacuna” e traz à luz a sua ruptura através de uma mudança (lenta) nas concepções teóricas:

Um é o isolamento dos estudos linguísticos de outras ciências sociais e ainda a dominação da linguística por paradigmas formalistas e cognitivos. Dois outros fatores são a falta de interesse pela linguagem por parte de outras ciências sociais e uma tendência de considerar a linguagem transparente: enquanto dados linguísticos, como entrevistas, são amplamente usados, há uma tendência em acreditar que o conteúdo social de tais dados pode ser lido sem atenção à própria linguagem. Tais posições e atitudes estão mudando agora. Os limites entre as ciências sociais estão enfraquecendo, e uma maior diversidade de teoria e prática vem se desenvolvendo nas disciplinas. Tais mudanças têm-se feito acompanhar por uma ‘virada linguística’ na teoria social, cujo resultado é um papel mais central conferido à linguagem nos fenômenos sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p.19-20)

Assim, ao conferir à linguagem um papel mais central nos fenômenos sociais, uma das características da ADC é a concepção de discurso como *modo de ação historicamente situado*:

Essa concepção implica considerar que, por um lado, *estruturas* organizam a produção discursiva nas sociedades e que, por outro, cada enunciado novo é uma *ação* individual sobre tais estruturas, que pode tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas recorrentes de ação. (RESENDE e RAMALHO, 2014, p.25-26).

Neste sentido, a ADC é constituída pelo caráter dialético na relação entre a linguagem (prática discursiva) e a prática social, em que se considera e se analisa o discurso enquanto mudança social: o discurso tem o potencial de moldar e/ou transformar o social, bem como o social também possui o potencial de moldar e/ou transformar o discurso. Nas palavras de Fairclough (2003):

Minha abordagem sobre a análise de discurso (uma versão da análise de discurso crítica) é baseada suposição de que a língua é parte irredutível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos de vida social, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social. Portanto, a análise e a pesquisa sociais sempre devem levar em conta a língua. (FAIRCLOUGH, 2003, p.8-9)

Assim, a ADC concebe a linguagem como parte da prática social e, portanto, não pesquisa a linguagem como texto isolado, mas, pelo contrário, pesquisa o discurso enquanto parte de toda prática social.

2.2.2 Poder e Discurso

O conceito de poder ser enfocado de diferentes maneiras. Para o momento, abordaremos o “poder” como um das funções da linguagem e/ou a linguagem enquanto “poder”. Gnerre (1991), em seu livro “Linguagem, escrita e poder”, aborda a linguagem como forma de legitimação do poder, por exemplo, a partir da criação, divulgação e uso de gramáticas de línguas. Numa perspectiva histórica, a primeira estratégia política de instauração de poder na Idade Média foi “associar a uma determinada variedade linguística o poder da escrita” (GNERRE, 1991, p.11), e a segunda estratégia foi a associação desta variedade com a tradição gramatical greco-latina:

O pensamento linguístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade linguística de prestígio. Desde o “legislador” platônico que impõe e escolhe os nomes apropriados dos objetos; até chegar à tradição gramatical divulgada, estruturada talvez na época alexandrina, a elaboração da ideologia e da reflexão relativas à linguagem foi constante. (GNERRE, 1991, p.12)

Conforme Gnerre (1991), na introdução da primeira gramática castelhana, de Antonio de Nebrija (1492), consta uma justificativa para a sua existência: a necessidade de sistematização e difusão da língua para os povos “bárbaros”. Tempos depois, Fernão de Oliveira, em 1953, e João de Barros, empreenderam a escrita da gramática da língua portuguesa. Assim, tanto a escolha de variedades linguísticas como “padrão” quanto a sua prescrição em gramáticas, portanto, a valorização da modalidade escrita das línguas, são instrumentos de legitimação de poder do Estado. Ainda em Gnerre, encontramos uma visão de língua que desnuda esta articulação: “[...] a língua é para ele [...] um instrumento para a difusão da “doutrina” e dos “costumes”, mas não é somente instrumento de difusão [...]. Quer dizer, a língua será o instrumento para perpetuar a presença portuguesa, também quando a dominação acabe.” (GNERRE, 1991, p.14)

Avançando a discussão sobre a linguagem enquanto poder, Gnerre (1991) reflete que a palavra em si possui poder, visto que a sua utilização é passível de uma escolha minuciosa por parte de quem a enuncia, assim, a linguagem pode ser usada tanto para comunicar quanto para impedir a comunicação, a depender do público-alvo e de suas motivações e objetivos para com o uso da linguagem. A própria escolha da língua na modalidade padrão escrita já é, por si só, uma delimitação no acesso por meio do canal transmissor:

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político. [...] Para reduzir ou ampliar a faixa dos eventuais receptores das mensagens políticas e culturais é suficiente ajustar a sintaxe, o quadro de referências e o léxico. (GNERRE, 1991, p.21)

Complementando a ideia de que é possível, por meio da linguagem, dar ou não acesso à informação, bem como estabelecer ou impedir a comunicação, o autor esclarece que para compreender uma mensagem, por vezes não basta conhecer o léxico utilizado no discurso, mas “é necessário ser de alguma forma “interno” aos conteúdos referenciais para entender as mensagens” (1991, p.24). A noção de poder da linguagem, então, nos remeta à noção de que a função central da linguagem é social e de que a função das linguagens especiais também é, porém o que muda é alcance do acesso e a sua legitimidade social. A linguagem especial exclui da comunicação os grupos externos a ela e reafirma a identidade dos que a ela tem acesso.

Nesse sentido, a ADC trata o poder na forma de discurso (linguagem) e este como modo

de prática política e ideológica:

[...] o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. [...] Assim, a prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta. (FAIRCLOUGH, 2001, p.94-95)

Assim, o poder é realizado por meio do discurso (da linguagem) ideológico. Como tentativa de compreender melhor este conceito, pensemos no conceito de poder de Marx, caracterizado como um poder disciplinar, soberano, que se exerce, e no conceito de poder dialético (ou biopoder, de Foucault (1999)), que pode ser questionado e alterado por meio da resistência às hegemonias – por isso a instabilidade das hegemonias é relativa. A ADC se vale dessa segunda concepção de poder, em que ora a hegemonia é reforçada, ora ela é contraposta pela linguagem e, por isso, considera-se a ideologia como um “instrumento semiótico de lutas de poder” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.25).

Na ADC entende-se que os sujeitos são ativos e possuem capacidade para reestruturar as práticas consagradas como hegemônicas. As ideologias, portanto,

surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender as ideologias (FAIRCLOUGH, 2001, p.121).

Neste sentido, Fairclough define ideologia da seguinte maneira:

[...] as ideologias são significações/construções da realidade (mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Assim, “[...] o primeiro passo para a superação de relações assimétricas de poder, e para a (auto) emancipação daqueles/as que se encontram em desvantagem, pode estar no desvelamento de ideologias” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.25). E, os modos gerais de operação da ideologia, portanto, os quais se buscam desvelar nas análises são: a legitimação; a dissimulação; a unificação; a fragmentação; e a reificação (THOMPSON, 1990).

2.2.3 Hegemonia

O conceito de hegemonia está associado aos conceitos de ideologia, de poder e de discurso, visto que ela se realiza através destes ou por causa destes: a hegemonia é o estabelecimento temporário e instável de grupos particulares que conquistaram “[...] liderança moral, política e intelectual na vida social” (RESENDE & RAMALHO, 2011, p.24).

Fairclough considera que “[...] uma questão razoavelmente importante é como concebemos as convenções e as normas discursivas subjacentes aos eventos discursivos” (2001, p.95), ou seja, como lidamos com as estratégias discursivas que vislumbram o poder e, portanto, o estabelecimento da hegemonia de um discurso particular? Isto porque os grupos particulares hegemônicos divulgam socialmente seus discursos particulares de maneira que os tornem “universais”. Conforme Fairclough (2003, p.73) “[...] a busca por hegemonia é uma questão de buscar universalizar sentidos particulares no trabalho de atingir e de manter dominação, e isso é um trabalho ideológico.” Uma das maneiras de se instituir a universalização é por meio da suposição, existencial ou proposicional, estratégia em que se constrói um texto por meio de implícitos que, posteriormente, serão considerados como verdades pelos leitores. Neste sentido,

Como ciência crítica, a ADC preocupa-se com efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades. Isto é, sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder. (RESENDE & RAMALHO, 2011, p.23)

Se pensarmos no conceito de hegemonia em relação ao poder linguístico que alguns grupos particulares possuem sobre a sociedade, teremos como domínios, dentre outros, o do conhecimento linguístico, que restringe o acesso à informação e que permite ou impede a comunicação. Um exemplo desse tipo de domínio é o promovido pelo Estado por meio de documentos oficiais, os quais são redigidos numa linguagem especializada, restrita a grupos que partilham dessa mesma linguagem.

2.2.4 Ideologia

Fairclough (2001, 2003) concorda com a concepção de ideologia elaborada por Thompson (1990) e, por isso, tomaremos conhecimento dela diretamente. Em seu livro “Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication”, Thompson aborda as concepções de ideologia surgidas historicamente até chegar na

formulação por ele desenvolvida. Dessa forma, antes de a conhecermos, vejamos a concepção história a qual o autor considerou pertinente e que, certamente, o influenciou. Segundo Thompson, o conceito de ideologia que se pode encontrar em Marx pode ser descrito como a “concepção latente de ideologia”:

[...] Há elementos aqui para uma concepção diferente de ideologia, uma concepção que pode ser formulada da seguinte maneira: *ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social.* Eu descreveria isso como a "**concepção latente de ideologia**", por duas razões. (THOMPSON, 2011, p.58. Grifo nosso)

Ao mesmo tempo em que Thompson concorda com Marx, o critica, explicando que, se considerarmos que a concepção acima está correta, “[...] então devemos também reconhecer que a maneira como Marx propôs conduzir e justificar a atividade da crítica não pode ser mais defendida hoje” (idem, p.65). Isto porque, no entendimento de Thompson, à medida que as sociedades ou grupos sociais tomam consciência da ideologia dominante, eles deixam de estar totalmente submetidos e inertes à ela, passando, então, a contrapô-la, ou seja, a desestabilizá-la. A mudança social, portanto, viria da instabilidade do discurso que sustenta a ideologia dominante.

Notemos que na crítica feita por Thompson, encontramos a ideia de que os sujeitos não são totalmente frágeis, submissos e inertes às ideologias (crenças e valores) dominantes, mas são capazes de agir criticamente sobre ela, seja em favor de sua permanência e manutenção, em caso de concordância, seja em favor da sua mudança, em caso de discordância. Fairclough compartilha dessa visão, ao entender que,

[...] se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1989, p.85 apud RAMALHO & RESENDE, 2011, p.25).

Considerando, portanto, a que a ideologia pode sofrer dois processos, um no sentido de mantê-la, outro no sentido de mudá-la, Thompson define ideologia a partir da sua distinção entre dois tipos: a ideologia neutra e a ideologia crítica (ou negativa). Conforme o texto, “[...] concepções neutras são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular” (2011, p.72). Nessa perspectiva, a ideologia é “comum”, faz parte da

vida social. Em contrapartida, as “[...] concepções críticas são aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo” (2011, p.73), que implicam que esse fenômeno seja “enganador, ilusório e parcial” (idem).

Em muitas pesquisas em ADC, trabalha-se com a concepção crítica (negativa), por lidar com discursos hegemônicos, como os das mídias e dos governos. Todavia, buscaremos equilibrar nossa visão entre as duas concepções definidas por Thompson, por acreditar que não podemos julgar os documentos pela concepção crítica antes mesmo de conhecê-los com profundidade. Para fazer a leitura, nos atentaremos para um dos modos de operação da ideologia, a legitimação, que revela as relações de dominação legitimadas no texto.

Diante desses conceitos basilares da ADC, passemos para a seção seguinte, na qual acessaremos mais um construto teórico importante para as reflexões futuras desse estudo: a língua portuguesa no mercado linguístico.

2.2.5 Ordens de discurso

Para Fairclough (2015), a sua abordagem da análise de discurso

[...] é baseada na suposição de que a língua é uma parte irreduzível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos da vida social, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social. (FAIRCLOUGH, 2003, p.8)

Neste sentido, um dos caminhos que tem se mostrado suficientemente produtivo para os estudos sociais é a análise do discurso, por meio da linguagem. Entretanto, o próprio Fairclough (2003) reconhece e menciona que pode ser de grande valia para a qualidade e aprofundamento de um estudo social a junção de outros tipos de análise ou métodos à análise de discurso. Fairclough (2003) esclarece também quanto à abrangência do olhar da ADC: “Eu vejo a análise de discurso como algo “que oscila” entre um foco em textos específicos e um foco naquilo que eu chamo de “ordem de discurso”, que é a estruturação social de uma língua/linguagem e sua parceria com determinadas práticas sociais.” (p.9). Dentre esses dois possíveis focos da ADC, para o momento, consideraremos o foco na rede de práticas sociais e na ordem de discurso:

Práticas sociais podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções de certas no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social. **Práticas**

sociais são estabelecidas em rede de maneira particular e cambiante. (FAIRCLOUGH, 2003, p.28 **Grifo nosso**)

Uma prática social é composta pelos seguintes aspectos: relações sociais; mundo/atividade material; pessoas (crenças, valores, atitudes, histórias); Discurso/Semiose; ação/interação. Uma rede de práticas sociais é composta por vários ciclos deste dentro de uma mesma conjuntura e/ou em interação. Nas figuras¹ abaixo é possível visualizarmos com maior clareza o que vem a ser uma prática social e uma rede de práticas:

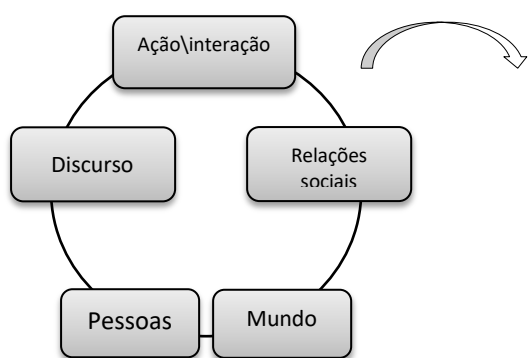


Figura 2: Prática social

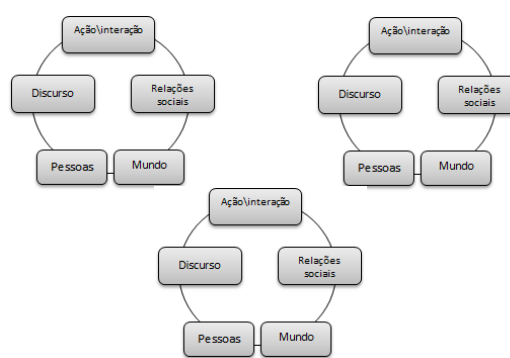


Figura 3: Rede de Práticas sociais

A ordem de discurso, por sua vez, pode ser considerada como um dos aspectos da prática social, o chamado “Discurso”. Nas palavras de Fairclough, “[...] uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico (da língua) [...] e podem ser vistas como organização e controle social da variação linguística.” (idem, p.29) Além disso, uma ordem de discurso é composta por discursos; gêneros e estilos, conforme a figura abaixo:

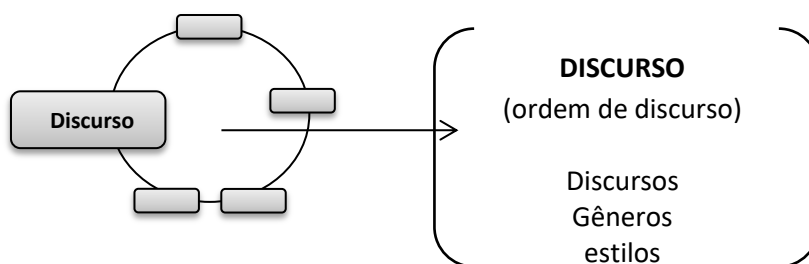


Figura 4: Discurso: composição interna

Como mencionado, nesta figura temos a composição interna do Discurso: discursos, gêneros e estilos. Nessa abordagem, considera-se que o uso do termo “discurso” trata

¹ As figuras 3 e 4 foram baseadas num material de aula de Análise de Discurso I, da Prof.ª Dr.ª Viviane Vieira, do programa de pós-graduação em linguística - PPGL - da UnB.

“[...] do uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.90). Isso implica que, para a ADC, os discursos particulares são as maneiras relativamente estáveis de representar e projetar realidades e/ou conhecimentos; os gêneros discursivos são as maneiras relativamente estáveis de agir e de se relacionar; e os estilos são maneiras relativamente estáveis de identificar a si, a outrem, ao mundo. (FAIRCLOUGH, 2001). É importante ressaltar que esses três elementos coexistem e atuam de modo dialético dentro do sistema, sendo o discurso socialmente constitutivo:

O discurso contribui para a construção de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91)

Os conceitos de Discurso e de ordem discursiva, apresentados acima, serão de grande valia para o levantamento sociolinguístico das duas comunidades, que faremos no capítulo 4. A descrição do perfil e das características da comunidade surda brasileira possibilitará a compreensão de sua posição numa conjuntura social nacional em relação à comunidade ouvinte, observando que neste processo de descrição certamente há permeados os discursos sociais sobre essa comunidade; e da mesma maneira para a comunidade de fronteira de Puerto Iguazú (lado argentino) em relação à comunidade de fronteira de Foz do Iguaçu (lado brasileiro).

Oportunamente, esclarecemos que os conceitos teóricos selecionados e descritos acima constituem a visão de mundo da ADC, a sua perspectiva analítica e reflexiva, compartilhada por nós neste estudo. Por essa característica, todas elas estarão presentes em todas as análises que construirmos neste estudo, seja de modo explícito, seja de modo implícito.

Para maior compreensão, pensemos no próprio recorte temático que comporta este estudo, a política linguística. A própria política linguística constitui um discurso particular, ideológico e motivacional. Quando da sua aplicação, ela passa a mobilizar ainda outros discursos particulares, provocando ações e reações também permeadas por ideologias e interesses de várias ordens.

Esclarecemos, ainda, que metodologicamente nos apoiaremos em outras categorias específicas de análises textualmente orientadas - ADTO, descritas no capítulo metodológico deste estudo (ver cap.3), e elaboradas pela ADC (FAIRCLOUGH, 2003)

justamente para corresponder às necessidades de uma análise linguística. Assim, dentre as categorias existentes no arcabouço metodológico da ADTO, selecionamos previamente aquelas que acreditamos serem capazes de nos levar a responder às nossas questões de pesquisa e, pela natureza qualitativa dessa pesquisa, não as aplicaremos indiscriminadamente, mas a partir do que os dados nos apresentarem. Ou seja, cada categoria será utilizada se e quando os dados as demandarem.

2.3 Histórico: a Língua Portuguesa no mercado linguístico

Em tempos de globalização, em que as relações internacionais, políticas e econômicas, e as cooperações entre Estados-nação são os pilares para o desenvolvimento, a língua se configura como um produto do mercado e como um meio de produção. Segundo Oliveira (2013), na sociedade do conhecimento e da informação,

[...] a língua portuguesa é uma das línguas de mais rápido crescimento nesse momento histórico, que representa, no entanto, um crescimento do multilinguismo de modo geral, pelas características do atual estágio das forças produtivas e do que elas implicam para as mudanças no padrão da governança global. (OLIVEIRA, 2013, p.64)

Por essa razão, a língua portuguesa tem sido avaliada em seu valor econômico, dentro e fora dos países onde ela é oficial. Atualmente, ela possui mais de 245 milhões de falantes como primeira língua ou como segunda língua e está presente na América, África, Europa e Ásia. Estamos falando de uma realidade em que a língua portuguesa tem sido cotada por universidades de países que não a tem como língua oficial, mas que veem nela valor como segunda língua ou como “língua de mercado”. Todavia, o questionamento que surge é: de que língua portuguesa estamos falando? Na busca por essa resposta, precisaremos conhecer um pouco sobre a história dessa língua, desde Portugal até a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Voltando-nos, pois, para história, temos que,

[...] a fixação da capital em Lisboa, em 1255, distancia cultural e linguisticamente a nação portuguesa do eixo de influência de Galiza. Com as grandes navegações, em particular o descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral, em 1500, Portugal estabelece possessões na Ásia, na África e na América, com consequências importantes e definitivas para a geopolítica do mundo ocidental e para a difusão da língua portuguesa. No Brasil, acontecimentos como a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, são decisivos na preservação de valores políticos e culturais portugueses, destacando-se a afirmação da língua portuguesa e sua difusão no amplo território brasileiro. (MEC/SEESP, 2004, p.22)

Por essas e outras variáveis sociolinguísticas, o português é língua oficial de dez países, sendo oito deles membro da CPLP, a saber Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e, Timor Leste; mais a Guiné Equatorial*² e a RAEM - Região Administrativa Especial de Macau – China (OLIVEIRA, 2013). Para cada um desses territórios, tem-se entendido que há uma variável do Português de Portugal, como resultado de processos históricos distintos. Não trataremos de cada um aqui, pois seria de grande extensão, mas nos deteremos a alguns aspectos relativos ao processo histórico entre Brasil e Portugal, os quais nos levarão à compreensão dos motivos que têm propiciado à língua portuguesa crescimento no mercado linguístico. Conforme Signorini (2013),

[...] os desentendimentos entre Portugal e Brasil sobre a questão da hierarquização das “variedades” portuguesa, ou ‘europeia’, e a brasileira (...) são antigos, mas adquiriram grande visibilidade com o globalismo brasileiro, mais voltado para as relações bilaterais e multilaterais com diferentes países, particularmente os do chamado sul globalizado, sem destaque especial para os da CPLP. (SIGNORINI, 2013, p.89)

Nos processos sociolinguísticos pelos quais passou a língua portuguesa no Brasil, durante séculos, com o contato com diversas línguas indígenas, geraram-se as variedades na língua e fomentaram o “espírito de nacionalidade”.

É por essa e por outras razões que em um determinado momento surgiu um movimento em prol da “língua brasileira”, no lugar da língua portuguesa. Para leigos no assunto, pode parecer que se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, mas é muito mais do que isso. “A história político-linguística do português no século XX é tributária da herança da separação entre o Brasil e Portugal [...]” (OLIVEIRA, 2013, p.67). Com a independência política, o Brasil pôde, também, declarar uma semi-independência linguística, tomando como língua oficial a língua portuguesa, porém em sua variedade brasileira. No entendimento de Oliveira (2013, p.67), essa variedade carrega “[...] uma diglossia entre uma norma oral endógena, desenvolvida no processo histórico de construção do Brasil, e uma norma escrita exógena, criada por uma espécie de compromisso com Portugal no âmbito da escrita [...]”.

O reconhecimento, portanto, de que o português falado no Brasil é uma variedade do português falado em Portugal, como vimos, por motivos históricos e sociolinguísticos,

² *Sobre o *status* da língua portuguesa na Guiné Equatorial, vale ressaltar que, ainda que ela seja considerada pelo Estado como língua oficial, tal língua está em co-ocorrência com outras línguas de igual *status* nesse mesmo território. Além disso, o seu uso ainda é restrito, sendo mais difundido o uso da língua espanhola e de pidgins da língua espanhola.

pode ser entendido de forma positiva ou negativa. Para um Estado que objetiva a internacionalização de sua língua oficial e para o mercado linguístico global não é interessante que haja as duas variedades, uma vez que gera um gasto quase que duplicado na gestão delas e, individualmente, gera um esforço também mais dispendioso para cada país, Brasil e Portugal, uma vez que disputam espaço e visibilidade nesse mercado, que antes de tudo, é político. *Grosso modo*, o mercado político e econômico contribui direta e indiretamente para o desenvolvimento, expansão e internacionalização de uma língua, assim como o mercado linguístico³ contribui direta e indiretamente para o desenvolvimento do mercado político e econômico de um país ou bloco econômico. Neste sentido, é mais interessante trabalhar com a variável “coletivo” do que “individual”, uma vez que a lógica dos mercados é a integração e a cooperação coletiva, entre Estados-nação e/ou entre blocos econômicos, por exemplo.

Nesse sentido, ao enfocarmos a língua portuguesa de maneira “una” temos o seguinte enquadre:

O português é língua com estatutos de oficialidade ou estatuto especial em cinco dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo: a União Européia (EU, 27 países), o Mercado Comum do Sul (Mercosul, 5 países), a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC, 13 países), a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO, 15 países), a Comunidade Econômica dos Estados da África Central (CEEAC, 11 países), e, brevemente, de acordo com os desdobramentos de negociações, a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN, dez países), bloco que Timor-Leste passará a integrar a partir de 2017, ampliando, lá também, as possibilidades de uso diplomático e societário do português. Ao todo, 81 países são conectados com o português, em variados graus de proximidade, através dos blocos econômicos regionais. (OLIVEIRA, 2013, p.56)

É interessante notar que não só o fato de a língua portuguesa estar presente nesses blocos é positivo, uma vez que amplia as possibilidades de uso dela, o que lhe confere força/visibilidade no mercado linguístico, mas também o fato de ela estar em aproximação de diversas outras línguas que também percorrem esses blocos. Para além dos blocos, temos as organizações como a própria CPLP, às quais também viabilizam o mesmo cenário de promoção da língua e de aproximação dela com outras. Só na CPLP, “[...] o português convive com aproximadamente 339 diferentes línguas” (idem, p.57). Nas palavras do MEC/SEESP (2004, p.30-31) “[...] nesse quadro de política internacional ramificada, é o idioma que funciona como o suporte da reunião de povos” – dos povos que alí estão em diálogo e integração.

³ MERCADO LINGUÍSTICO é um termo cunhado por Bourdieu (1983, 1989, 1996) ao teorizar que as línguas não sustentam a sua própria existência sem o amparo e a relação com outros elementos simbólicos como o poder de troca existente nas e entre as sociedades. Para aprofundamento sobre o termo, consultar também Girardi Jr (2017).

Agora, pois, se a enfocarmos a língua portuguesa pela “separação” em duas variedades (isso sem falar das variedades de cada país de língua portuguesa), temos outro enquadre:

[...] que levou a língua a ter duas Academias de Letras, duas ortografias (a partir de 1911), dois *Vocabulários Ortográficos*, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras, brasileiro, e o Duple – Daple – Deple, português, ancorado no Quadro Comum Europeu das Línguas, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Instituto Camões por Portugal e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Itamaraty, no Brasil, por outro. (OLIVEIRA (a), 2013, p.68)

Pela leitura desse enquadre conseguimos visualizar um aspecto que pode ser considerado problemático do ponto de vista do mercado linguístico, *a priori* fruto de uma normatização divergente, que é a coexistência de mais uma “língua portuguesa” no mercado linguístico, em concorrência. No caso de considerarmos este aspecto como um problema, superá-lo não é uma tarefa simples, uma vez que envolve duas grandes frentes, a linguística e a política. O distanciamento entre Brasil e Portugal se deu historicamente, no século XX. Nos estudos de Oliveira (2013), encontramos que, na segunda metade do século XX, período em que ocorria a Guerra Fria, a situação não era nada favorável à língua portuguesa. Nas palavras do autor,

este era um mundo francamente negativo para a língua portuguesa, pois seus falantes encontravam-se em países com ausência ou carência de democracia, cidadania e liberdade de expressão, seus autores eram perseguidos e censurados, parte importante dos seus intelectuais e cientistas vivia no exílio, seus sistemas escolares eram carentes de recursos, lacunosos e elitistas, excluindo boa parte da população do letramento, mormente do letramento universitário; as novas tecnologias, como o rádio e a televisão, eram limitadas, como em Portugal, ou desqualificadoras da população, como no caso do Brasil, com conteúdo superficial e comercial. (OLIVEIRA, 2013, p. 59)

Nesse contexto, “Portugal ingressava na União Européia (1986), o que muitos consideraram um passo histórico de afastamento em relação ao atlantismo – sua orientação para o Atlânticos” (idem, p.59) e o Brasil se voltava para a integração sul-americana, fundando o Mercado Comum do Sul – Mercosul (1992).

Numa perspectiva histórica, mesmo em meio ao distanciamento entre Brasil e Portugal, portanto, na falta de uma resolução acerca da língua portuguesa, houve um crescimento significativo da sua visibilidade e promoção no mercado de línguas global através da existência, vitalidade e atuação da CPLP, criada em 1996, e da integração do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP a ela, fortalecendo a busca pela concertação política, pela cooperação internacional e pelo cuidado comunitário da língua portuguesa. Ambos atuam no sentido de haver uma “normatização convergente”, que é a aceitação da língua portuguesa como língua comum dos países da CPLP, respeitando, porém, suas

especificidades no âmbito de cada comunidade. Dessa forma, não se “internacionaliza” o português do Brasil, o português da Angola, e etc, mas a “Língua Portuguesa”.

Motivadas por essa mesma concepção de língua comum, podemos mencionar três ações em relação à língua portuguesa (OLIVEIRA, 2013):

- i. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AOL90), de 1990, implementado no Brasil em 2009 e em Portugal em 2011.
- ii. A elaboração conjunta do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), de responsabilidade técnica do IILP.
- iii. A gestão da língua portuguesa pela entidade Wikipédia, que optou por não criar duas entradas para a língua portuguesa, assim como fez a empresa Google, por exemplo, gerindo e fiscalizando as páginas dessa língua para que os usuários não alterem os documentos “corrigindo-os” com a sua variante. Para fins metodológicos, o conteúdo que é técnico tem sua escrita preservada na sua variante original, para não haver perda de sentido nem apagamento cultural (e, creio, ideológico).

Compreendendo que o mercado linguístico está ligado ao mercado político e econômico, certamente que a língua portuguesa passou a ter mais visibilidade, também, a partir da notável expansão brasileira no âmbito das relações político-econômicas, por exemplo, ao compor o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul), e do crescimento econômico da Angola, Moçambique, Cabo Verde, Timor Leste e São Tomé e Príncipe.

Por fim, na última década, o cenário tem se firmado positivo para a internacionalização da língua portuguesa, mesmo havendo uma crise econômica na Europa. Conforme Oliveria, (2013, p.62):

No período pós-2004, que aqui nos interessa, tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticados, mais viagens ao exterior e maior acesso à internet. Estes fatores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o aprendizado do idioma como língua estrangeira.

As ações até aqui mencionadas constituem ou fazem parte daquilo que chamamos de política linguística e/ou de política do idioma.

No mundo globalizado, o progresso da integração se faz por meio de projetos institucionalizados de políticas em que as línguas ocupam lugar de destaque. Assim, de um lado, encontram-se os Estados que regulamentam quais devem tornar-se 'línguas oficiais de ensino', e de outro, encontram-se projetos internacionais avançados para difusão de línguas em territórios vastos nos quais se realizam negócios [...]

No eixo da comunicação transnacional, o português é, na Europa, língua de trabalho da União Européia. Sua ação se dá em vastos territórios com as metas dirigidas à preservação, à difusão, ao ensino e à aprendizagem das línguas oficiais e nacionais dos Quinze. Na América do Sul, o português, ao lado do espanhol, é língua oficial do Mercosul.” (MEC/SEESP, 2004, p.30-31)

Na subseção, a seguir, veremos o conceito de política linguística e alguns exemplos de como ela tem sido implementada na promoção da língua portuguesa dentro e fora do Brasil, bem como por quem, por que e para quem tais políticas têm sido elaboradas.

2.3.1 Política Linguística

À pergunta “de que língua portuguesa estamos falando?”, feita anteriormente, quando foi abordado o seu histórico em relação ao mercado de línguas, várias são as possibilidades de resposta, a depender, pois, da perspectiva de que se olha: ora tratam da língua portuguesa e só, representando todos os seus falantes mas sem deixar claro quem são eles; ora tratam da língua portuguesa em referência à CPLP; ora tratam da língua portuguesa de Portugal, geralmente ainda rememorando à sua posição geopolítica de país europeu colonizador, ora tratam da língua portuguesa brasileira, ou melhor dizendo, do português do Brasil.

Compreendemos, portanto, que, bem como Moita Lopes (2013) disserta, a língua é um “projeto discursivo” e, como todo projeto discursivo, é de cunho ideológico. Para cada interesse ou necessidade sociolinguística e/ou política, se caracteriza uma língua e a sua promoção (ou tentativa de promoção) no mercado linguístico interno e/ou externo. Nesse sentido, a citação escolhida por Moita Lopes (2013) para iniciar seu estudo acerca da construção discursiva e ideológica do português no século XXI é, de fato, esclarecedora e reflexiva, a saber:

[...] uma língua unitária não é algo dado, mas é sempre, essencialmente, algo proposto/postulado – e em cada momento de sua vida ela se opõe às realidades da heteroglossia [...] Estamos tomando a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas, ao contrário, a língua é concebida como ideologicamente saturada, língua como visão de mundo, mesmo como uma opinião concreta, garantindo o máximo de compreensão mútua em todas as esferas da vida ideológica. Assim, uma língua unitária dá expressão a forças que operam na direção da unificação e centralização concreta verbal e

ideológica, que se desenvolve em uma conexão vital com o processo de centralização sociopolítica e cultural (BAKHTIN, 1981, p.270)

Dessa forma, “[...] as ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas.” (MOITA LOPES, 2013, p. 21) ou, em outras palavras,

[...] as ideologias linguística são ‘crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais’ (Kroskrity, 2004:498), ou ‘as ideias com as quais participantes de observadores [linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas e de currículos para o ensino de línguas etc.] enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles’ (Irvine e Gal, 2000: 35), convocando efeitos de significados variados na vida social. (MOITA LOPES, 2013, p. 20).

A tomada de consciência que a CPLP e o IILP promoveram acerca da língua portuguesa como língua comum das comunidades lusófonas na última década, instaurando, portanto, ações de normatização convergente, é um exemplo de como as ideologias linguísticas, ou crenças, influenciam e até determinam uma política linguística.

Da mesma forma, quando selecionamos um enquadre específico para uma língua e estudamos a realidade sociolinguística da comunidade linguística e cultural que o compõe, o que encontramos são os frutos de ideologias linguísticas alimentadas por ações, ou seja, por políticas linguísticas aplicadas a tal comunidade. Podemos encontrar, também, ações “retroativas”, ou seja, aquelas que surgiram para suprir as novas demandas das políticas linguísticas aplicadas. Sendo mais clara, um curso de língua poderia ser uma ação retroativa em uma comunidade que, anteriormente, tivesse vários dialetos ou línguas em co-ocorrência e que, após a implementação de uma política linguística do Estado, passasse a ter uma língua “x” como oficial. Percebam que uma política pode movimentar toda uma comunidade, levando-a a alterar aspectos do seu cotidiano, como ter de vir a aprender uma língua em ambiente formal. De maneira contrária também pode ocorrer, uma comunidade pode sentir a necessidade de reivindicar ao Estado, por exemplo, o aprendizado de uma língua, a qual ela julga ser seu direito e/ou de grande valor para si.

Assim, podemos entender que há, pelo menos, três ângulos dos quais a língua pode ser tratada: a língua para o Estado; a língua para o especialista ou teórico; e a língua para o civil ou comunidade linguística ou grupo social. Dito de outra forma há, pelo menos, três agentes que formulam demandas e políticas linguísticas: o Estado; o especialista/teórico; e o grupo social/a comunidade/falante da língua. Entretanto, não

podemos afirmar que o agenciamento e o recebimento são atividades plenamente conscientes e/ou acordadas. Segundo Kroskrity (2004, apud MOITA LOPES, 2013, p.23), há cinco dimensões que podem caracterizar a ideologia linguística:

- i. A ideologia linguística pode refletir os interesses de um grupo social específico, ou seja, ser ideologicamente comprometido unicamente com seus interesses.
- ii. As ideologias linguísticas podem ser variadas, “[...] já que os significados sociais se referem a uma multiplicidade de divisões sociais de gênero, classe social, geração, sexualidade, nacionalidade etc., que de fato se entrecortam.” (MOITA LOPES, 2013, p.23)
- iii. A ideologia linguística que orienta a realidade sociolinguística de um indivíduo ou grupo social pode não ser de total conhecimento ou consciência deles.
- iv. As ideologias linguísticas fazem a “[...] mediação entre as estruturas sociais e a linguagem em uso” (MOITA LOPES, 2013, p.25).
- v. As ideologias linguísticas podem ser “[...] usadas na construção de identidades culturais e nacionais, tais como nacionalidade e etnia”. (MOITA LOPES, 2013, p.27)

Em relação a esta última dimensão, Moita Lopes (2013) comenta a ideologia linguística disseminada ainda hoje no Brasil de que somos uma nação monolíngue, que fala apenas a língua portuguesa, suprimindo todas as outras línguas presentes no território nacional e em suas fronteiras. É essencial lembrarmos de que a difusão e a naturalização de uma ideologia como essa gera prejuízos a grupos sociolinguísticos por, por exemplo, propiciar a ausência de políticas linguísticas e educacionais aos mesmos. Ou seja, os grupos que não se enquadram no discurso pregado por essa ideologia ficam descobertos da atenção do Estado.

Diante das cinco dimensões das ideologias linguísticas, depreendemos que elas “[...] são motivadas por interesses específicos, valores e visões do mundo e do ser humano nele” (MOITA LOPES, 2013, p.27). Assim também são as políticas linguísticas, das quais a própria ideologia linguística se vale para “se realizar no espaço”. Quero dizer que, não só por meio de discursos, mas por meio de ações discursivas, as ideologias linguísticas são distribuídas e normatizadas nas sociedades.

Não indissociável da crítica de Moita Lopes à quinta dimensão, está um fato sobre o nascimento da “Política Linguística” no Brasil enquanto disciplina que, segundo Oliveira (2007), se deu apenas na segunda metade do século XX, porque até aquele momento não havia espaço para se pensar no plurilinguismo, uma vez que estava consolidada a ideologia da língua única – o português. Em uma nação onde não há mais de uma língua, não há de se falar em plurilinguismo, portanto, não há de se explorar políticas linguísticas. E, ainda que se tenha abrido espaço para a disciplina no século XX, é somente no século XXI, há pouco mais de duas décadas, que o Estado tem, de fato, tomado para si responsabilidade sobre as pautas das políticas linguísticas, muito em resposta a movimentos sociais que hoje têm lutado veementemente pelos seus direitos e necessidades linguísticas. Além disso, diante de uma ascensão política e econômica (muito em razão dos blocos econômicos), o Estado, hoje, tem grandes interesses na internacionalização da língua portuguesa, o que o leva a dar importância ao tema/disciplina.

Creio, assim, ser de grande importância conceituar “política linguística” nesse momento. Segundo Rajagopalan (2014),

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que fazem parte do patrimônio de um país [...]. A relevância da dimensão política está ficando cada vez mais evidente em matéria de ensino de línguas, quer materna quer estrangeira. [...] Há um consenso crescente de que há muito mais política em matéria de ensino de línguas do que se pensava até recentemente. (KAJAGOPALAN, 2014, p.73)

Quem trouxe à voga essa temática em um momento importante para o Brasil foi Calvet (2007) em seu livro “As políticas linguísticas”, no qual busca apresentar os conceitos básicos e exemplificá-los com casos práticos. Logo no início de seu livro, o autor define dois termos essenciais: “política linguística”, sendo “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p.11); e “planejamento linguístico”, sendo este a sua implementação. Em outras palavras, Calvet nos descrever como se dá a relação entre esses dois termos:

[...] consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da *política linguística*, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do *planejamento linguístico*. (CALVET, 2007, p.61)

Assim, a política linguística é dependente da aplicação, portanto, do planejamento. Prosseguindo, o autor realça que a política linguística e o planejamento “[...] não estão vinculados somente ao desenvolvimento ou às situações pós-coloniais”, mas “[...] que as relações entre língua(s) e vida social são, ao mesmo tempo, problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p.19). Por essas variáveis e pela diversidade de objetivos pelos quais se desenvolve uma política linguística, houve a necessidade de se distinguir, portanto, os tipos de planejamentos linguísticos que se pode ter. Assim, Calvet (2007) discorre sobre a distinção entre *planejamento do corpus* e *planejamento do status*, proposta por Kloss (1969):

[...] o planejamento do *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização...) enquanto o planejamento do *status* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social, e suas relações com outras línguas. Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do *corpus*; mas é possível também que se queira modificar o *status* de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola etc; e isso se relaciona ao *status*. (CALVET, 2007, p.29)

Interessa-nos, prioritariamente para as análises deste estudo, a segunda perspectiva – o planejamento do *status*, também discutido por Corrêa (2013), que o define como intervenção nas funções das línguas. Todavia, para a construção de uma análise crítica e reflexiva, uma vez que trataremos de contextos plurilíngues e naturalmente complexos, vale explorarmos, no campo teórico, os dois tipos de planejamentos.

Ao expor o panorama histórico do conceito de planejamento linguístico, Calvet (2007) tece alguns apontamentos críticos, principalmente no sentido de tentar compreender quem são os agentes desses planejamentos. Para Haugen (1964, p.52-52, apud CALVET, 2007, p.21),

[...] o planejamento é uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e *ad hoc*, mas pode também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial.

E Calvet concorda com o autor admitindo que, “[...] efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...] mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (2007, p.20). Uma das maneiras de fazê-lo é por meio de mecanismos como o sistema escolar – se for do interesse do Estado que uma língua ganhe espaço em uma sociedade e/ou que ela se torne oficial, ele a institui como disciplina obrigatória do currículo escolar, por

exemplo. A força do Estado está nas possibilidades de ação que ele tem – como o poder para criar leis – e nos instrumentos que ele acessa. Assim, Haugen entende que quem dispõe de poder para dirigir e controlar a mudança social talvez seja o Estado, mas que os usuários da língua “[...] precisam ser convencidos a aceitar a solução escolhida” (*apud* Calvet, 2007, p.24).

Ao conhecermos os instrumentos do planejamento linguístico, apresentados por Calvet (2007), a compreensão que Haugen e Calvet têm acerca dos seus agentes passa a fazer sentido, visto que cada instrumento demanda uma ação com grande poder de alcance e com poder de influência em campos periféricos, que são atingidos indiretamente. Os três instrumentos apresentados (CALVET, 2007) são:

- i. O equipamento das línguas: se refere aos componentes de uma língua, que lhe conferem funções, por exemplo. Alguns equipamentos são a escrita, o léxico e a padronização, e eles podem ser acionados através de dois tipos de gestão das situações linguísticas, a *in vivo* e a *in vitro*. A gestão *in vivo* “[...] procede das práticas sociais” e “[...] refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente”. (*idem*, p.69) Já a gestão *in vitro* procede da intervenção sobre as práticas sociais e refere-se às políticas planejadas e aplicadas por especialistas e por governos.
- ii. O ambiente linguístico: se refere à “[...] presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana” como, por exemplo, quando, nas ruas de uma cidade, há placas com os registros em uma ou mais línguas; quando nas casas das famílias há acesso à programação televisiva em uma ou mais línguas; quando nas escolas há uma ou mais línguas de instrução e comunicação. O ambiente linguístico, portanto, é um dos instrumentos que nos revela a realidade sociolinguística de uma comunidade e é, também, um instrumento de grande impacto quando uma política objetiva alterar uma realidade sociolinguística.
- iii. As leis linguísticas: são um instrumento necessário ao Estado quando este quer aplicar uma política linguística, uma vez que tal ação costuma ser de caráter impositivo – a gestão linguística que não é desse caráter é a gestão *in vivo*, que procede das práticas sociais cotidianas. Em Calvet (2007, p.75-56), encontramos três distinções entre as leis linguísticas, são elas: “[...] as leis que se ocupam da forma”; “[...] as leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas”; e

“[...] as leis que se ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico.”

Independentemente, portanto, do instrumento que o Estado adote, em sua grande maioria haverá um conflito entre a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro*, pois as línguas são naturalmente mutáveis e as sociedades estão, a todo tempo, gerindo essas mudanças e usos, conscientemente ou não. Toda gestão *in vitro* será, portanto, uma intervenção em uma realidade sociolinguística já existente. Conforme Diniz (2012, p.20), “é preciso considerar que toda “ação sobre o corpus” interfere, em alguma medida, em seu status, não havendo, ainda, “planejamento do status” que não passe, de alguma forma, por um ‘planejamento de corpus’.”

Em relação a todo esse arcabouço teórico que conhecemos, é importante notar que, se por um lado o planejamento do *status* e a gestão *in vitro* podem ter nos causado certo incômodo, como se elas fossem sempre fruto das decisões de um poder hegemônico negativo e impositivo, geralmente representado pelo Estado, por outro, elas podem ser entendidas como um avanço em relação ao planejamento do *corpus*, que se restringia a uma preocupação com a forma e se abstinha do tratamento das relações entre as línguas e das demandas sociais das comunidades de fala, não considerando a existência e/ou a legitimidade do plurilinguismo ou multilinguismo e do contato linguístico, comum em diversas comunidades e inerente a quase todas, se não todas, as nações.

Dentre outros autores, Diniz (2012) pondera que não é correto afirmar que apenas o Estado tem poder e condições práticas de executar o planejamento linguístico, seja ele de *corpus* ou de *status*, uma vez que temos hoje diversas iniciativas de políticas linguísticas e gestão de línguas que não são desenvolvidas pelo Estado – ou organismos constituintes dele. Um exemplo de agente desse planejamento seria, para o autor, os linguistas e os pesquisadores, que não têm, necessariamente, seu trabalho atrelado a uma política do Estado.

De fato, não só pesquisadores, mas também comunidades têm se revestido de seus direitos linguísticos e, ao invés de aceitarem as escolhas linguísticas do Estado, têm firmado as ações que elas julgam serem as melhores para si. Todavia, eu questiono: será que, em nenhum nível, a execução do planejamento linguístico de um pesquisador ou de

uma comunidade específica não precisou de algum “braço do Estado”?. De maneira geral, eu considero que, para além das leis como representação do Estado, também estão os institutos e as universidades, por exemplo. Um pesquisador/linguista que implementa um planejamento linguístico, geralmente o faz respaldado por aparatos da universidade ou dos programas de pesquisa, por exemplo, quando seu projeto de pesquisa é institucionalizado ou quando é financiado. Assim, ainda que tal planejamento não seja uma política do Estado, este pesquisador/linguista não está, de alguma forma, atuando em nome dele?

Correa (2014, p.30), ao tratar da mesma questão levantada por Diniz (2012), elucida que “[...] tentar estabelecer quem mantém esses agenciamentos é bastante complexo, portanto exige senso aguçado de observação. Mais desafiador ainda é saber quem, do ponto de vista institucional, mantém o controle sobre o que chamamos de ‘língua’”. O próprio Calvet (2007), ao longo de sua sistematização conceitual, nota que tais teorizações careciam da crítica, muito no sentido de se voltarem para fatores como identidade e a atuação social em suas práticas linguísticas, não estando totalmente assujeitadas às intervenções do Estado.

O autor também levanta outros questionamentos, tais como: a língua pode ser objeto de lei? ou seja, a gestão de línguas é da alçada do Estado? ; e, como avaliar uma língua?. Portanto, convém não afirmar nem uma coisa nem outra, deixemos claro que, ao operarmos com tais construtos teóricos, devemos, oportunamente, nos atentar para a sua adequação ou inadequação, suficiência ou insuficiência em relação aos dados em análise.

Rajagopalan (2013), ao tratar das várias acepções do termo política linguística no texto “Política linguística: do que é que se trata, afinal?”, afirma que, quando o termo política linguística começou a ser difundido, por volta dos anos 1950, ele dizia respeito a atividades realizadas no âmbito da esfera do poder – do Estado. Porém, “[...] no contexto da política linguística há muitos exemplos de decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido inverso, isto é, de baixo para cima (*bottom up*)” (2013, p.36). Além disso, o papel do agente de uma política linguística é de grande importância.

Assim, o presente estudo considera, para fins de reflexões objetivas e críticas nas análises que serão construídas em seções futuras, os conceitos teóricos tais e tais, acima apresentados, os quais estão em contínua revisão.

2.3.2 Segunda língua, Língua estrangeira e Língua adicional

Quando falamos em *status* linguísticos, podemos nos referir à caracterização da língua pelo contexto, o qual define se o caráter de uma língua é de oficialidade, por exemplo. Segundo Cunha (2007), as possibilidades de conceituação da língua pelo contexto são:

- a) Língua de ampla comunicação: aquela que é utilizada para comunicação entre sujeito em diferentes partes do mundo.
- b) Língua de trânsito: aquela que geralmente é usada em momentos muito específicos como em uma viagem.
- c) Língua padrão: aquela que adquiriu valoração normativa (norma padrão) e que possui prestígio.
- d) Língua regional: aquela utilizada por um grupo em uma dada região geográfica. Refere-se às variações linguísticas pelas quais uma língua pode passar. A depender da perspectiva teórica, pode ser chamada de dialeto.
- e) Língua oficial: aquela que é reconhecida por um Estado, a qual toda a população deve partilhar. No caso de a sociedade possuir línguas locais, a língua oficial passa a ser a de maior importância e não pode deixar de ser aprendida, uma vez que é nela/através dela que se acessarão os serviços públicos, as leis, etc.
- f) Língua nacional: É a língua oficial que alcançou amplo uso pela população.
- g) Língua moderna: aquela que derivou da língua clássica.
- h) Língua clássica: aquela que é usada desde a antiguidade, geralmente em referência ao latim ou ao grego.

Outra maneira de conceituar uma língua é a partir do falante, ou seja, a partir da condição em que o falante recebeu a língua, se como primeira língua – L1, segunda língua – L2, língua estrangeira – LE ou língua adicional – LA. Mas quais são as diferenças entre esses *status*? Conceituar o estatuto de uma língua, exceto a primeira, não constitui tarefa fácil, nem mesmo entre os linguistas, pois ora envolve aspectos subjetivos (quando consideramos o sujeito e os suas condições cognitivo-sociais), ora , objetivos (quando se consideram suas necessidades linguísticas em efetivos contextos

de práticas sociais). Um pouco das discussões que envolve o tema será apresentado nas posições de autores a seguir.

Conforme Cunha (2007), os termos primeira língua – L1 e segunda língua – L2 foram introduzidos na literatura por Catford (1959), significando, respectivamente,

- a) a língua que foi primeiramente adquirida pela criança, geralmente no ambiente familiar, e é a língua de maior domínio do falante, sendo também a língua de sua preferência de uso;
- b) a língua que foi adquirida ou aprendida pós L1, podendo ser a segunda, terceira, etc. Entende-se que esta língua não é a de preferência do falante, sendo utilizada, portanto, para momentos ou funções específicas.

Anos mais tarde, em 1987, Stern agrupou as várias expressões que se relacionam com os conceitos de L1 e de L2, em um quadro, o qual, segundo Cunha (2007), deve ser lido apenas verticalmente, não criando as relações de sinônimos. Vejamos o quadro:

Quadro 02: L1 e L2

L1	L2
Primeira língua	Segunda língua
Língua materna	Língua estrangeira
Língua nativa	Língua não-nativa
Língua mais forte	Língua mais fraca

Fonte: CUNHA, 2007, p.15

Cunha esclarece que no quadro original havia outros dois termos – língua primária e línguas secundárias – mas que ela optou por já excluí-los, uma vez que já se entende que tais termos contradizem a concepção linguística de que não há línguas inferiores a outras, o que há são escolhas do uso a partir de contextos sociolinguísticos e necessidades individuais dos usuários. De maneira a sintetizar esse quadro, Cunha (2007, p.16) comenta que, “[...] o termo L1(ou L2) deve ser distinguido no contexto discursivo” e “[...] o que é certo é que na referência à L2 subentende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1.”

Ainda assim, após esse comentário, a fim de esclarecer a maneira como os autores têm empregado tais expressões, Cunha adentra em mais algumas características acerca das expressões segunda língua e língua estrangeira:

- a) segunda língua: pode ser uma língua presente em uma comunidade juntamente com a sua língua primeira. Conforme Cunha, com base em Trappes-Lomax

(1989), as principais características de uma segunda língua são: “1. desempenhar o papel de língua de maior comunicação entre falantes de diferentes línguas vernáculas; 2. Ser a língua oficial usada na administração pública, em atividades políticas e de direito; 3. Exercer o papel de língua de educação” (CUNHA, 2007, p.22). Nesse sentido, podemos mencionar que a língua portuguesa é segunda língua para algumas comunidades indígenas, aquelas que ainda preservam uma língua própria, e para a comunidade surda, que confere à língua de sinais brasileira – libras – o *status* de L1.

- b) língua estrangeira: é a língua que o interagente não utiliza cotidianamente em sua comunidade, mas apenas na interação com comunidades de fora/de outro país. Assim, a distinção entre língua estrangeira e segunda língua pode ser entendida a partir do território e da presença ou ausência da comunidade de fala de referência da língua. Nesse sentido, alguns autores também utilizam as expressões língua internacional – referindo-se à língua estrangeira – e língua intranacional – referindo-se à segunda língua (CUNHA, 2007). Com base em Stern (1987), Cunha (2007) construiu o quadro a seguir, sistematizando tais distinções:

Quadro 03: Uso de L1/L2 dentro e fora do país

	Presença de um grupo de referência com cultura e línguas específicas.	Ausência de um grupo de referência com cultura e língua especificadas.
Uso de L2 dentro do país	Aprendizagem de segunda língua	Aprendizagem de língua intranacional
Uso de L2 fora do país	Aprendizagem de língua estrangeira	Aprendizagem de língua internacional

Fonte: CUNHA, 2007, p.22. Grifo nosso.

Mais recentemente, especialistas e autores da área de aquisição e ensino de línguas têm promovido a expressão “língua adicional - LA”, em substituição a todas as expressões encontradas nesse quadro. Brandão (2017, p.232) justifica que “a escolha pela expressão língua adicional atende o desejo de selecionar uma expressão mais neutra e mais abrangente” e explica que, “uma língua adicional pode ser estrangeira se for usada correntemente no país do aprendiz, como é o caso do português brasileiro em relação às línguas indígenas e à Libras no Brasil.” Ainda, segundo a autora,

LA e LE, também referidas por alguns autores como L3, são todas as línguas acrescidas ao conhecimento linguístico do aprendiz, aprendidas, seja no contexto de imersão ou não, além da(s) outra(s) utilizada(s) no cotidiano como línguas vernáculas. Evitamos, porém, o uso de línguas estrangeiras pela conotação pejorativa da diferença e de estranhamento que o termo “estrangeiro” sugere. (BRANDÃO, 2017, p.232)

Notem que Brandão, ao definir e justificar o termo língua adicional acaba por construir outro cenário conceitual, uma vez que a abrangência da nova expressão suprime não só a expressão língua estrangeira, mas também algumas das divisões descritas por Cunha (2007) no quadro apresentado. Se LA pode ser aplicada à aquisição e uso de línguas tanto dentro quanto fora do país onde ela é oficial, então as distinções ‘uso de L2 dentro do país’ x ‘uso de L2 fora do país’, bem como as subdivisões da segunda, não são mais relevantes ou aplicáveis.

Notem também que o surgimento de novas expressões, portanto, de novos estatutos linguísticos está, em certa medida, relacionado às ideologias linguísticas e às políticas linguísticas e geopolíticas em voga num determinado tempo e espaço (contextos situados). Mais que isso, as novas concepções são motivadas pelas demandas político-sociais reais que os adventos nacionais e internacionais emergentes nos impõem, como é o caso atual dos movimentos migratórios mundiais, que parecem exigir reflexões sobre as frágeis fronteiras entre nós mesmos e outro, tratado tradicionalmente como estranho, estrangeiro. No caso do Brasil particularmente, num primeiro momento, falava-se apenas em L1/ LM porque, segundo a ideologia linguística vigente à época, o Brasil era considerado um país monolíngue, sendo reconhecida como língua única o português, língua do colonizador. Nesse período histórico, as políticas gerais e as políticas linguísticas, em particular, não reconheciam as línguas dos indígenas e silenciavam as línguas das comunidades migrantes que firmaram residência no território nacional⁴ (DORNELLES, 2011) – o que desaguou no silenciamento da cultura da língua de herança. Por essa razão, não havia o porquê de se falar em segunda língua, termo quando do uso da expressão segunda língua não caracterizava a língua portuguesa, mas sim a língua inglesa, por exemplo. Num segundo momento, não por reconhecimento do plurilinguismo do país, mas por uma necessidade de internacionalização da língua brasileira, passou-se a se falar em língua estrangeira – LE. Num quarto e mais recente momento (ainda em discussão), autores da área sentiram a necessidade de atualizar o termo LE para LA, imbuídos de uma noção ideológica de cooperação e solidariedade para com os migrantes no Brasil, sentimento esse em concordância com o caráter das políticas de migração hoje desenvolvidas no país.

⁴ Ver sobre o tema em Dornelles (2011, p.28): “Em relação à campanha de nacionalização do ensino no Governo Vargas, no período de 1937 a 1945, instaurou-se o “crime idiomático” (OLIVEIRA, 2000, p.87), proibindo-se o uso de línguas estrangeiras no território brasileiro, em ambientes públicos e privados. Essa ação encapsulou a contradição entre a calorosa recepção aos imigrantes e a rejeição ofensiva às suas línguas, mas garantiu a idealização da unidade linguística, assim como a mão de obra necessária para a expansão econômica. [...]”

Às políticas e ao planejamento linguístico compete a escolha consciente de qual expressão adotar, sabendo que cada uma carrega em si um significado e que este é atravessado por uma ideologia linguística, geralmente marcada por questões históricas, sociais e políticas. Entretanto, segundo Rajagopalan (2013), a política linguística é uma ferramenta da política e não deve, necessariamente, estar ligada ou submetida, portanto, à linguística e às teorias linguísticas. De fato, se a política linguística estivesse submetida à linguística, a ideologia linguística que dizia que o Brasil era um país monolíngue, por exemplo, teria sido revisada há mais tempo, o que não foi um fato. Ou seja, por vezes os estudos linguísticos caminham em uma direção e em ritmo desalinhados da direção, do ritmo e dos interesses da política e da política linguística.

Considerando essas ponderações, fazer política linguística é muito mais fazer política do que qualquer outro tipo. Esse enquadre conceitual pode nos parecer contrário ao que foi discutido até aqui, mas não é. Se pensarmos que o papel da política é avaliar algo, identificar o que se quer mudar e planejar essa mudança, a política linguística como política faz exatamente isso, quando ela avalia a realidade sociolinguística de uma comunidade (conhecimento empírico), identifica o que nessa se deseja mudar e traça o planejamento do *corpus* ou do *status*, desenhando as ações que deverão ser tomadas para alcançá-lo. Todavia, se concebermos que as teorias linguísticas são postuladas a partir do conhecimento empírico, aquele que é fruto da experiência, da pesquisa, da análise de uma determinada realidade, então a política linguística apresentará convergências em relação aos seus postulados, uma vez que esta também se vale do conhecimento empírico.

O que pode ocorrer modificando essa lógica é a política linguística, por motivações diversas, abrir mão do conhecimento empírico, dessa forma a convergência com a teoria linguística pode não existir; ou a teoria linguística não está consolidada, o que pode acontecer por causa dos momentos de transição e de revisão pelos quais as teorias passam ao longo do tempo. As expressões LE e LA são um exemplo recente disso, tendo levantado discussões, dúvidas e posicionamentos divergentes entre os teóricos e especialistas da área. O uso da expressão língua adicional ainda não está consolidado entre os autores da área. Até que a teoria linguística se reacomode, é percurso normal que haja esse processo e que gere divergências entre os produtos que nela se assente ou

entre aqueles que olham para o mesmo objeto. Aliás, parece ser um princípio da ciência para que ela evolua: os múltiplos olhares sobre o objeto.

Interessa-nos, pois, para efeito desta pesquisa, desvelar se os agentes dos dois projetos a serem aqui analisados se valeram ou não dos conhecimentos teóricos da linguística acerca dos possíveis estatutos que uma língua pode ter em uma determinada comunidade para a elaboração do planejamento linguístico, não para entrar no debate acerca da natureza da política linguística e das filiações às quais ela deve estar atrelada, mas para, a partir dos dados identificados, construir reflexões importantes sobre os instrumentos do planejamento linguístico que os agentes têm acionado.

É importante pontuar também que, em relação aos estatutos linguísticos, consideraremos em nosso estudo tanto as distinções teóricas descritas por Cunha (2007), visto que o surgimento e o uso de tais expressões estão atrelados ao tempo e a uma ideologia linguística, a qual, portanto, é desvelada por elas, quanto à definição de língua adicional apresentada em Brandão (2017), respeitando a sua atualização no tempo presente e a utilizando apenas quando for adequado, sempre com o objetivo de enriquecer as reflexões deste trabalho.

2.3.2.1 Planejamento de *status*: a língua adicional na escola

A política linguística, por vezes, está relacionada à política educacional, isto porque a instituição escolar é um dos meios de efetivação do planejamento linguístico agenciado pelo Estado. Conforme vimos em Calvet (2007), o ambiente linguístico é um dos instrumentos que nos revela a realidade sociolinguística de uma comunidade e é, também, um instrumento de grande impacto quando uma política objetiva intervir nela. Para cada objetivo, é selecionado um meio de intervenção e em muitos casos a instituição escolar é aquela que tem maior poder de influência quando se trata de intervenção linguística, uma vez que ela é a responsável por prover a instrução formal das línguas. Quando se trata da promoção de uma língua adicional não é diferente. A escola também é vista como o ambiente propício para a sua instrução, lembrando que a comunidade local pode não ter acesso ou uso dessa língua corriqueiramente, nem em ambientes informais, como as residências familiares e as ruas, nem em ambiente formais, como o *locus* de trabalho, sendo a escola o único ambiente em que há contato com a língua.

O planejamento do *status* envolve as políticas educacionais por essas se tratar de intervenções nas funções da língua, em seu estatuto social e em suas relações com outras línguas. Pensemos nos planejamentos do *status* que objetivam promover o bilinguismo em uma comunidade e que o faça por meio da instituição escolar. Essa língua-alvo deverá ser ofertada pela escola através de uma abordagem diferenciada da abordagem de uma primeira língua - L1, valendo-se dos fundamentos, métodos e técnicas de ensino de segunda língua (língua adicional). Para maior compreensão do tema, vejamos algumas diferenças entre o ensino de L1 e de L2/LA, elencadas por Ramos (2017):

1. Os alunos, em contexto de L1, não precisam aprender a falar, pois é o primeiro sistema linguístico adquirido, valendo aquela máxima de “não se ensina a falar a língua àqueles que já a falam”. O que se propicia é a exposição à seleção lexical (vocabulário), estruturas sintáticas e atitudes mais formais; o ensino estará focado, sobretudo, na escrita e em suas implicações nos contextos de práticas socioculturais. Já no de LA, os aprendizes deverão ter acesso à fala, de preferência e sempre que for possível, com informações sobre variedades faladas, além da escrita, preferencialmente incorporada aos contextos de práticas. Associar língua à prática é um dos pontos relevantes, uma vez que as configurações de usos e costumes nas culturas apresentam diferenças significativas, e a língua é fator fundamental na construção e na consolidação da cultura.

2. Os conhecimentos linguísticos dos utentes de L1 são, em princípio, diferentes dos demais aprendizes e, por isso, o conteúdo linguístico também difere. O falante de L1 já detém o sistema de sua língua, cujo processo de aquisição teve início desde o contato com os seus familiares no início da primeira infância. Portanto, ele já domina como expressar a sua identidade e como reconhecer e expressar a dos seus interlocutores, a ordem das estruturas, a parcela do léxico de sua língua que precisa para se comunicar e interagir, isso porque o seu processo de aquisição já está sendo consolidado a cada nova prática linguístico-cultural com que tem contato. Já os demais precisarão aprender todos esses conhecimentos, em razão de não fazerem parte de seu acervo linguístico primeiro. [...] (RAMOS, 2017, p.21)

Por haver tais distinções, para que a prática do professor de línguas seja eficiente é preciso quem, antes, o professor tenha consciência acerca do *status* que a língua em questão possui em dada comunidade. Para isso, ele precisa também estar a par do planejamento linguístico da mesma. Assim, nas palavras de Rajagopalan,

Os professores de línguas nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas. Qualquer desencontro dessa natureza apenas contribui para fragilizar os esforços

empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes.
(RAJAGOPALAN, 2014, p.73)

Ao tratar do mesmo tema, Corrêa (2014) reflete que o professor de língua estrangeira (adicional) precisa “levar em conta as especificidades que definem os usos dessas línguas em outros países, ou ainda os usos de outras línguas nesses mesmos países, ou ainda as variações dessas línguas e os conflitos advindos dessa convivência” (2014, p.21), e conclui que “(...) compreender e (re)interpretar constantemente o papel da(s) língua(s) em uma dada comunidade de falantes pode levar a uma autonomia maior para propor métodos (...)” (idem, p.34)

As distinções advindas do *status* da língua quando se trata do ensino de uma língua adicional são bastantes claras para a Educação Bilíngue, por exemplo, que, apesar de poder se configurar de várias formas e apresentar pontos de divergência entre os programas escolares, possui alguns traços comuns, os quais a define. A Educação Bilíngue objetiva ofertar, em um mesmo ambiente linguístico, duas ou mais línguas. Ou seja, ambas as línguas estão presentes em vários espaços desse ambiente, como em diversas disciplinas e não só nas disciplinas de línguas, nas modalidades oral e escrita, e se configuram como línguas de instrução e de comunicação.

A Educação Bilíngue pode ser requerida pelo Estado, quando este tem interesse de promover uma língua do mercado linguístico em sua nação, seja por seu prestígio internacional, seja por acordos binacionais entre Estados-nação, assim como ela pode ser requerida por uma comunidade minoritária que entende que o domínio da língua oficial de seu país é um direito, o qual, por sua vez, lhe garantirá acesso a outros direitos básicos como educação, saúde e inserção no mercado de trabalho.

Vejamos, pois, a classificação a que se chegou após a confluência de definições disponíveis na literatura sobre políticas e planejamentos de *status* da língua portuguesa aplicados a comunidades em diferentes situações sociolinguísticas, dentro e fora do país, por meio de instituições de ensino:

- a. Comunidade indígena brasileira: formada por falantes de várias línguas e presente em diversas regiões do território brasileiro, as comunidades indígenas concebem a língua portuguesa como um instrumento de acesso aos direitos básicos como saúde e educação, de responsabilidade do Estado. O ensino da língua portuguesa ocorre por meio de escolas públicas em

funcionamento dentro de reservas indígenas, geralmente contando com a presença de profissionais também indígenas, ou em escolas regulares fora das reservas indígenas, na cidade mais próxima. O *status* dessa língua varia, ora sendo o de L1, ora sendo o de L2, uma vez que algumas comunidades indígenas já não possuem a sua língua ou dialeto de origem.

Existe um esforço das políticas linguísticas e educacionais em ofertar uma educação segundo a visão e cultura indígena, por exemplo, educando para a vida, valorizando os conhecimentos locais e preservando as línguas indígenas. Entretanto, há críticas dos especialistas em relação a tais esforços. Para Cunha (2007, p.59-60),

essa escola traz consigo práticas de letramento quase sempre estranhas à tradição cultural das comunidades indígenas. Com elas, são introduzidas práticas sociais que também são novas e que, por não serem monitoradas, podem causar deslocamento cultural e perda da língua minoritária.

Ainda assim, segundo a autora, é do interesse dessas comunidades o acesso à escola e à língua portuguesa, como forma de resistência.

b. Comunidade surda brasileira: formada por pessoas com surdez profunda, moderada ou leve, oralizadas ou não, e por codas, que são as pessoas surdas filhas de pais surdos ou as pessoas ouvintes filhas de pais surdos. De maneira geral, um dos traços que caracteriza essa comunidade é o uso da língua de sinais brasileira – libras, sendo que para os surdos esta tem *status* de L1. Além disso, esta comunidade está presente em todo o território brasileiro.

Na história da educação de surdos, há o registro de várias abordagens das línguas, desde a negação da libras, por parte do Estado, à prática do Oralismo, até o reconhecimento da libras e o fomento ao ensino dela e da língua portuguesa. Nas últimas duas décadas, o Estado, por meio de leis e orientações educacionais, tem implementado uma política de inclusão dos alunos surdos no ensino regular, todavia amparado por recursos como a presença de intérpretes em salas de aula que têm alunos surdos e/ou a abertura para a abertura de turmas bilíngues em escolas regulares, espaço em que o aluno acessa a língua portuguesa como segunda língua, através de aulas ministradas em libras. Além

disso, por reivindicação da própria comunidade, o Estado tem, aos poucos e por meio de políticas locais, autorizado a existência de escolas bilíngues para surdos, nas quais o ensino da libras é como L1, e da língua portuguesa é como L2.

Através da linguagem, a criança surda deve cumprir uma série de tarefas, como bem elenca Grosjean (2001): comunicar com seus pais e familiares o mais cedo possível; desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância; adquirir conhecimentos sobre o mundo; comunicar integralmente com o mundo circundante; pertencer culturalmente a dois mundos. Para que a criança cumpra tais tarefas, ela precisa da libras e da língua portuguesa, tornando-se, idealmente, bilíngue.

c. Comunidades de fronteira: formada por brasileiros e estrangeiros residentes nas cidades fronteiriças com o Brasil, como Paraguai, Uruguai e Argentina. No geral, por conta da integração regional e do mercado econômico, os moradores dessas fronteiras falam a língua oficial do seu país como L1, e a língua portuguesa, como segunda língua através do contato frequente com brasileiros. Outra situação recorrente é o uso de uma “variação” ou mistura das duas línguas, como o que chamamos de “portunhol”.

Objetivando promover o ensino da língua portuguesa à comunidade de fronteira argentina e o espanhol às comunidades de fronteira brasileiras, ambas sob o *status* de língua adicional, os governos envolvidos firmaram uma política linguística e educacional que prevê a existência de escolas bilíngues e interculturais na fronteira, chamado Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF. Esse é um exemplo de política, podendo haver outras, de natureza diversa e envolvendo outros países.

d. Comunidade migrante/estrangeira no Brasil: formada por migrantes e por refugiados, esta comunidade se caracteriza pela necessidade de acessar a língua portuguesa para fins de adaptação e permanência local, inserção nas práticas sociais e no mercado de trabalho. Algumas políticas neste sentido são: (i) a previsão em lei de que toda criança e adolescente que firmar residência no território brasileiro deve ser imediatamente matriculada no

sistema escolar. Nesse, geralmente a criança acessa o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, porém, sob a abordagem, métodos e técnicas de L1. Assim, ainda há uma lacuna na recepção desses alunos, que é a falta da oferta da língua portuguesa como segunda língua/língua adicional na rede de ensino público; (ii) o ensino de línguas gratuito ou a custo reduzido, abaixo do valor de mercado, em centros de línguas de universidades públicas.

Outra maneira de acessar a língua portuguesa é por meio de cursos de línguas particulares que a ofertem como língua adicional e por meio de escolas bilíngues, também particulares. Segundo Silva e Santos (2013), no Brasil havia cerca de 180 escolas bilíngues no ano de 2009, e é provável que esse número tenha aumentado nos últimos anos. É relevante ressaltar que, segundo os autores, tais escolas bilíngues quando credenciadas como escolas internacionais não recebem orientação nem apoio dos órgãos governamentais locais, mas de organizações internacionais.

e. Comunidade internacional: formada por estrangeiros não residentes no Brasil e por residentes temporários, geralmente estudantes do nível superior (graduação e pós-graduação). Para ambos, há, cada vez mais, políticas de ensino da língua portuguesa como língua adicional/estrangeira (expressão ainda muito utilizada em documentos e etc), muito em razão dos acordos educacionais e culturais fechados entre o Brasil e outros países. Na área da educação, o Brasil possui, dentre outros, o programa Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), destinado a estudantes estrangeiros que desejam ingressar em uma universidade brasileira.

Um dos pré-requisitos para a participação no PEC-G é a obtenção do certificado de proficiência em língua portuguesa, emitido pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras. O Celpe-Bras, por sua vez, é fruto de uma política de internacionalização da língua portuguesa, junto a medidas como a criação de CEBs no exterior, que são Centros de Cultura e Estudos Brasileiros, os quais ofertam o curso de língua e também participam da aplicação do exame Celpe-Bras, compondo a lista de instituições que possuem postos de aplicação.

Certamente que uma das motivações para o investimento do Estado na promoção da língua portuguesa como adicional é a sua ascensão econômica, sua participação em blocos econômicos como o Mercosul e os BRICs (composto pelos países emergentes China, Índia, Rússia e África do Sul). A importância política de um Estado confere maior visibilidade à sua língua e cultura. Nesse sentido, pessoas do mundo inteiro têm tido o interesse em conhecer o Brasil, seja a trabalho, estudo ou lazer, e para isso a aprendizagem da língua local é desejável.

Alguns critérios indicativos de desenvolvimento da área de Ensino de Português como Língua Estrangeira - EPLE são, conforme Almeida Filho (2007): abertura de cursos de português como língua estrangeira; publicação de materiais didáticos; realização de congressos e encontros; publicações especializadas (artigos, dissertações e teses); formação de professores; fomento a bolsas de estudo; exame Cepe-Bras; e outras políticas.

f. Comunidade participante da CPLP: apesar de os países da CPLP participarem dela por partilharem a língua portuguesa como traço comum, cada país tem sua história em relação à institucionalização dessa língua. Em cada um desses países a LP possui um *status* e uma relação de simetria ou de assimetria com as outras línguas e/ou dialetos locais. Trata-se de contextos multilíngues, complexos e conflituosos, em certa medida.

A exemplo disso, citamos o caso de Cabo Verde, um país africano que hoje tem a língua portuguesa como língua internacional e oficial e o crioulo como língua nacional e materna (ou L1). Para os caboverdianos, a língua portuguesa é uma língua de prestígio e possui um papel importante no desenvolvimento do país, respondendo a uma demanda da globalização, a do multilinguismo para todos.

Segundo Veiga (2004), a língua portuguesa é a língua do ensino escolar e das situações formais de comunicação e de integração com o mundo, e o crioulo é a língua “das massas, da comunidade, da família, do amor, da afetividade, da tradição, da simbologia ambiental, do quotidiano comunitário” (2004, p.100). Por essas funções sociais das duas línguas, percebemos que a importância delas

para a comunidade caboverdiana não há dúvidas. Todavia, o autor advoga em favor de uma política de bilinguismo que propicie a assimetria entre as duas línguas:

(...) a política linguística, sem descurar o ensino de línguas importantes para o concerto das nações, deve apostar seriamente na transformação do português, que já é língua oficial, em língua também do quotidiano informal, e na transformação progressiva do Crioulo em língua-co-oficial. Estas duas transformações devem constituir os dois objectivos fundamentais da política linguística. (VEIGA, 2004, p. 106)

O autor ainda comenta que a elaboração de uma política linguística exige um diagnóstico da comunidade a que se direciona, a sua implantação tem um custo (financeiro e ideológico, creio) e exige a definição de estratégias realísticas (o que é possível de se fazer?), que formam um plano de ação.

Esses casos nos levam ao fato de que há, de maneira geral, três tipos de públicos-alvo das políticas linguísticas de *status* da língua portuguesa: os brasileiros não lusófonos, as comunidades internacionais e os migrantes que firmaram residência no Brasil. Dentre esses possíveis públicos, fazem parte do presente estudo a comunidade surda brasileira e a comunidade de fronteira de Puerto Iguazu (no marco Argentina/Brasil). Na seção seguinte, faremos a contextualização da pesquisa por meio do levantamento da realidade sociolinguística dessas duas comunidades e da apresentação dos dois projetos de escolas bilíngues que são submetidos a análise, posteriormente.

2.4 Bilinguismo e Diglossia: algumas considerações conceituais

Não só no Brasil, mas mundialmente, é uma realidade a presença de falantes de duas ou mais línguas no mesmo país. Para os estudos dessas realidades, parte dos linguistas tende a estudar e a descrever o contato de línguas como sistema isolado das realidades sociais, e parte tende a estudá-lo sob o viés social. Segundo Martiny e Menoncin (2013),

[...] em trabalhos mais recentes sobre contato linguístico, têm-se discutido mais profundamente os conflitos lingüísticos, os conceitos de bilinguismo e de diglossia, como fenômenos não somente lingüísticos, mas também socioculturais, principalmente com relação ao português brasileiro em contato com as línguas minoritárias, ou seja, as línguas que não possuem prestígio social. (MARTINY E MENONCIN, 2013, p.307)

Assim, ao se reconhecer que há fatores extralinguísticos que interferem nos contextos de multilinguismo, além dos estudos linguísticos, áreas como a sociologia e a psicologia

também têm tido interesse no tema, investigando, por exemplo, os efeitos do bilinguismo nos processos mentais e na inteligência dos indivíduos “bilíngues”. Todavia, para qualquer um desses estudos talvez surja a questão “o que é bilinguismo?” ou “quem são os sujeitos bilíngues?”. Essas questões são importantes, porém de difícil resposta, visto que ao longo de décadas teóricos têm considerado diferentes parâmetros ou critérios para definirem “bilinguismo”. Para o momento, tomaremos os apontamentos de Mackey (1968 apud ROMAINE, 1991). Para esse autor, o conceito de bilinguismo tornou-se cada vez mais amplo e conclui que,

para estudar o bilinguismo, somos forçados a considerá-lo como algo inteiramente relativo, porque o ponto em que um falante de uma segunda língua se torna bilíngue é arbitrário ou impossível de determinar. (ROMAINE, 1991, p.11 Tradução nossa)⁵

É arbitrário ou impossível determinar definitivamente, por muitas questões, como se se considerará que um sujeito pode ser bilíngue quando possui conhecimento e habilidade em apenas uma das modalidades da língua segunda ou das línguas em questão: por exemplo, ele poderia saber ler em uma língua e falar em outra. Será que isso é bilinguismo? Fato é que os teóricos não encontraram um consenso ainda. Além disso, o autor sugere que há diversos fatores que influenciam o bilinguismo, como a idade, o sexo, a inteligência, a memória, a motivação e a atitude bilíngue do falante (idem). Diante de tantas variáveis, como conceber o conceito de “bilinguismo”? Mackey (1968), por reconhecer a sua complexidade, considera o “bilinguismo como uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio completo de mais de uma língua” (Mackey, 1968, apud MARTINY E MENONCIN, 2013, p.307). Nas palavras de Ramos (1994),

Ao esboçar a descrição de bilinguismo, Mackey (1968) demonstra lucidez sobre a complexidade do fenômeno, na medida em que apresenta um perfil detalhado em que considera, não só os elementos internos às línguas, mas também, o comportamento do falante e o contexto no qual este se encontra inserido. (RAMOS, 1994, p.64)

Talvez em contraste com a noção de “diglossia”, esse conceito ganhe maior delineamento. Nas contribuições de Mackey (1968), o bilinguismo foi observado sob a perspectiva do indivíduo, já a noção de diglossia é concebida numa perspectiva social e foi inicialmente definida por Ferguson (1974), ao considerar que,

⁵ “Mackey (1968:555) concludes that in order to study bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative because the point at which the speaker of a second language becomes bilingual is either arbitrary or impossible to determine.”

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável na qual, além da ou das variedades adquiridas em primeiro lugar (variedades que podem conter um padrão ou vários padrões regionais), se encontra também uma variedade sobreposta, muito divergente e altamente codificada, por vezes mais complexa ao nível gramatical, e que é a base de uma vasta literatura escrita e prestigiada. Esta variedade é geralmente adquirida por meio do sistema educativo e utilizada a maior parte das vezes na escrita ou nas situações formais do discurso. Não é, no entanto, utilizada por nenhum grupo da comunidade na conversação corrente (FERGUSON, 1974, p. 102, apud MARTINY E MENONCIN, 2013, p.310).

Na abordagem de Ferguson (1972), conforme explica RAMOS (1994),

A variedade “superior”, que desempenha funções de prestígio tem herança literária e estabilidade, é padronizada, possui gramática, léxico e fonologia descritos, Ferguson denomina de “High” ou simplesmente “H”. A outra ou outras, que não possui nenhum desses atributos, é denominada de “Low” ou somente “L”. Em alguns contextos, apenas “H” é apropriado; em outros, só “L”. Entretanto, podem existir situações em que as duas variedades são utilizadas, mas, mesmo assim, com funções diferentes. É o caso de contextos em que, por exemplo, o jornal está escrito em “H”, mas é discutido em “L”. Neste sentido, a marca fundamental que caracteriza uma situação diglósica é o caráter funcional de cada uma das variedades. (RAMOS, p.72)

Mais tarde, a noção de diglossia foi ampliada, passando a se referir não só a duas variantes de uma mesma língua em situação de co-ocorrência e em relação assimétrica, mas também a duas línguas nesta mesma situação social. Fishman (1974) distinguiu estas duas situações como “diglossia interna (quando duas variedades pertencem ao mesmo sistema) e diglossia externa (quando as variedades pertencem a línguas distintas)” (MARTINY E MENONCIN, 2013, p.311). Além disso, ao caracterizar o bilinguismo numa perspectiva do indivíduo e a diglossia numa perspectiva social ou coletiva, portanto, da comunidade, abre-se espaço para mais de uma possibilidade de situação linguística. Em Fishman (1980) encontramos quatro possíveis relações entre bilinguismo e diglossia: diglossia e bilinguismo; diglossia sem bilinguismo; bilinguismo com diglossia; sem diglossia e sem bilinguismo (apud ROMAINE,1991).

Desse modo, percebe-se que o bilinguismo não exclui, necessariamente, a diglossia, e vice-versa, e também que tais condições linguísticas não são “imutáveis”, pelo contrário, são, assim como definimos a linguagem, sistemas ou organizações: dinâmicas, complexas e passíveis de mudança. Assim, num contexto específico, podemos entender que a situação linguística da comunidade pode ser distinta da condição linguística de cada indivíduo que a compõe e que, por isso, pode haver a possibilidade de se ter indivíduos bilíngues em uma comunidade diglósica, por exemplo. Tais possibilidades são válidas para pensarmos na situação linguística das diversas comunidades brasileiras.

Ao reconhecermos a diversidade identitária do Brasil e o seu plurilinguismo, devemos considerar que nesse território há, além das comunidades falantes de língua portuguesa como primeira língua, as comunidades que possuem outras línguas como materna/primeira e que têm, por direito legal, a língua portuguesa sob o estatuto de segunda língua (LINS, 2014). Exemplo disso são as comunidades indígenas, a comunidade surda, as comunidades de fronteira e as comunidades de migrantes/estrangeiros (DORNELLES, 2011).

Apesar de o Estado reconhecer a importância da diversidade sociolinguística e cultural, Dornelles (2011, p.25) afirma que, “com a globalização, as tensões entre visões unificadoras fixas e complexas/contraditórias sobre a(s) língua(s) e a(s) identidade(s) tornam-se cada vez mais visíveis.” Nesse sentido, tanto o reconhecimento do Estado da diversidade sociolinguística pode ser frágil e instável, quanto a própria situação linguística de uma comunidade pode sofrer mudanças.

Talvez seja prudente considerarmos que as tensões ocorrem, não só por causa da globalização, mas também porque as noções de identidade e de língua são complexas e de difícil definição. Talvez esse seja um primeiro ponto. Além disso, quanto ao que tange às políticas linguísticas, Maher (2013) nos atenta para outra questão: o papel das sociedades no empreendimento de políticas linguísticas em co-ocorrência ao papel do Estado:

um equívoco frequente é o entendimento de que elas seriam sempre explícitas e engendradas pelo Estado. Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explícito: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos. (MAHER, 2013, p.120)

Assim, as tensões ocorrem “naturalmente” por se tratar de relações dialógicas entre língua e identidade ou políticas linguísticas e políticas de identidade, e por estes não serem processos neutros ou livres de conflitos (MAHER, 2013).

Diante de tais conceitos teóricos e também das reflexões críticas acerca das tensões entre as visões de língua e de identidade, empreendidas por Dornelles e por Maher, pretendemos investigar a realidade sociolinguística da comunidade surda brasileira e da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú, a partir do conceito de ecossistema, da

Ecolinguística (COUTO, 2009), e da noção de rede de práticas sociais, da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), já expostas no item ordens de discurso (ver no capítulo 1).

Através desse levantamento, objetivamos conhecer essas comunidades e formar uma imagem sobre elas, além de, sobretudo, iniciar a nossa investigação sobre a função da língua portuguesa para elas, aspecto que carrega em si ideologias linguísticas e que podem desvelar o desejo ou não e a necessidade ou não de intervenções linguísticas, tanto propostas por elas, se for o caso, quanto propostas por outros agentes de poder, como o Estado, bem como as suas justificativas.

2.5 Ecolinguística

Ainda, para fundamentar teoricamente esta pesquisa, recorreremos a conceitos que consideramos importantes da Ecolinguística, já que o propósito da análise contempla língua, comunidades envolvidas e territórios, fundamento dessa área. A Ecolinguística, área em que se estuda a relação entre língua e meio ambiente (COUTO, 2009, 2012), compreende a língua(gem) como o modo em que os sujeitos de uma comunidade se comunicam.

Como a própria nomenclatura denota, a Ecolinguística se vale de conceitos da Ecologia. Dessa forma, considera-se o conceito pilar de Ecologia, que é “o estudo das inter-relações entre os seres vivos e entre eles e seu meio ambiente” (COUTO, 2009, p.17) e o conceito pilar da linguística, que é “o estudo de como os membros de uma comunidade comunicam entre si, tanto oral como gestualmente” (COUTO, 2009, p.15). A Ecolinguística assume, portanto, a visão de língua como social e mental, ou seja, como parte de um sistema interativo.

Para a representação desse sistema interativo, a Ecolinguística se baseou na noção de ecossistema biológico, visto que “é no interior do ecossistema que os organismos se inter-relacionam com seu meio ambiente.” (idem). Nessa perspectiva, tanto a Ecologia quanto a Ecolinguística têm como interesse de pesquisa não os organismos ou populações isoladas, mas eles em interação com o meio. Por ser a interação um dos fundamentos da Ecolinguística, também não é do seu interesse, e também do nosso, o estudo do território isolado.

A partir dessas noções, podemos compreender o que vem a ser o sistema interativo, chamado de ecossistema linguístico: enquanto o ecossistema biológico é composto por

“(O) organismo+ (T) território+ (I) interação”, o ecossistema linguístico é composto por “(P) povo ou população+ (T) território+ (L) língua(gem)”, como podemos ver nas representações gráficas⁶ abaixo:

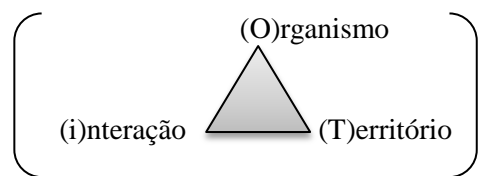


Figura 5: Ecossistema Biológico

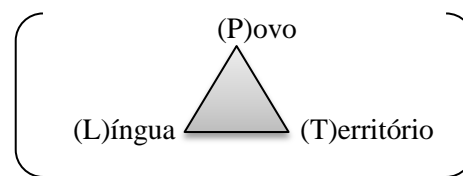


Figura 6: Ecossistema Linguístico

Conforme Couto (2013):

Na linguagem o conceito central é o de **comunidade**, aqui chamado de **ecossistema linguístico**, cujos componentes são uma população ou **povo (P)**, convivendo em determinado lugar ou **território (T)** e comunicando-se entre si pela **linguagem (L)** que lhe é própria. A única diferença entre o ecossistema linguístico (comunidade) e o biológico (biocenose) é que, no segundo, as interações são chamadas de interações mesmo, ao passo que na interação humana elas são chamadas de linguagem (L). (COUTO, 2013)

Como visto, a diferença entre os dois ecossistemas está para o que é “interação” em cada um deles. Sabemos que a interação entre os organismos utilizam sistemas de comunicação diferentes do sistema utilizado por nós, humanos, que temos a língua, os gestos e todas as formas de arte como meio. Para além desse aspecto, ambos os sistemas podem ser considerados dinâmicos, fluidos e porosos (Couto, 2009).

Agora que conhecemos o sistema linguístico adotado nesse arcabouço teórico, podemos pensar no conceito de “contato de línguas”. Segundo Couto (2009), para que haja língua é preciso que haja um povo que a use e um território que o abrigue. Entretanto, na atual conjuntura, não é possível mais pensarmos apenas em sociedades “ideais”. A realidade é de territórios com presença de mais de uma comunidade linguística, por diversos tipos de migrações. Assim, essas comunidades tendem a ser bilíngues ou multilíngues, tudo isso determinado por um fenômeno antigo, mas cada vez mais atual: línguas em contato ou contato linguístico.

Conforme Couto (2009, p.51),

⁶ As figuras 1, 2, 5, 6 e 7 deste trabalho são de criação da autora do presente texto.

[...] tendo em mente que o deslocamento ou migração de indivíduos, grupos de indivíduos ou até populações inteiras no espaço é a base para o contato de línguas, é possível detectar pelo menos quatro situações em que povos e respectivas línguas (PL) entram em contato em determinado território (T).

Vejamos quais são essas situações:

Primeira situação de contato: um povo ou parte dele (PL2) se desloca para um território (T1) em que já há um povo (comunidade) relativamente estruturado e que possui uma língua relativamente estabilizada (PL1), sendo este o lado que tem força política, militar e econômica.

Segunda situação de contato: o povo “mais forte” (PL1) se desloca para o território (T2) do povo “mais fraco” (PL2). Um dos resultados desse contato é a formação de línguas crioulas.

Terceira situação de contato: o povo “mais forte” (PL1) e o povo “mais fraco” (PL2) se deslocam para um terceiro território (T3). “Frequentemente este território é uma ilha. Essa é a situação ideal para o surgimento de um pidgin e de um crioulo.” (2009, p.53)

Quarta situação de contato: é caracterizada pelos deslocamentos temporários, seja por períodos do ano, como o verão, ou diariamente como ocorre nas fronteiras, em que uma pessoa pode morar de um lado da fronteira e trabalhar do outro lado. Um exemplo de resultado é a existência do “portunhol” na fronteira Brasil e Uruguai.

Conforme as considerações iniciais, propomo-nos uma reflexão crítica acerca da situação linguística da comunidade surda brasileira. Para isso, é de primeira necessidade que conheçamos o perfil dessa comunidade, quais são as suas características e como ela se estrutura. Para além do perfil da comunidade, em um segundo momento, será essencial que pensemos em sua condição em relação aos tipos de contato de línguas: em qual deles a comunidade surda se encaixa? Mais à frente, discutiremos isso com maior detalhamento. *A priori* pensemos que não se trata exatamente de um povo migrante, mas sim de uma comunidade brasileira, cuja língua de comunicação é uma – a língua de sinais brasileira – e a língua oficial do território é outra – a língua portuguesa. Essa comunidade está inserida em um território não-fechado, ou seja, não há uma cidade ou colônia em que todos os membros que dela participa residam, pelo contrário, eles estão em todo o território nacional.

A primeira consideração que, talvez, possamos formular é a de que se trata não de uma situação “ideal” de sociedade, mas de uma situação complexa, híbrida e heterogênea, cujo sistema linguístico pode ser dinâmico, fluido e poroso, assim como Couto (2009) elucidou sobre os ecossistemas biológico e linguístico.

Ainda conforme Couto (2009), os fatores que podem influenciar nos resultados dos tipos de contato para as comunidades envolvidas são: a quantidade de pessoas que se deslocaram; o tempo de permanência no território de destino; a intensidade do contato entre os povos; a resistência cultural (se houve maior ou menor resistência ou abertura a novas culturas); e, entre outros fatores, o poder, seja ele político, linguístico, econômico ou cultural que pode impedir ou viabilizar a acomodação do outro povo ao novo território e às suas “n” práticas.

Á frente, no capítulo de análise dos dados, quando faremos uma reflexão crítica acerca da situação sociolinguística das comunidades em estudo, nos apoiaremos, portanto, nos conceitos teóricos de bilinguismo e de diglossia e, também, no conceito de ecossistemas linguísticos descritos nesta seção e na anterior.

2.6 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo pudemos conhecer os aportes teóricos que nortearão o levantamento sociolinguístico das comunidades e as análises documentais e de entrevistas que faremos neste estudo.

Acreditamos que ao longo da leitura das seções e subseções acima, o leitor pode construir um caminho lógico e reflexivo em seu pensamento, os quais devem ter iluminado as razões pelas quais elaboramos as quatro questões de pesquisa expostas na apresentação desse estudo.

De modo a auxiliá-lo na leitura e compreensão dos capítulos que se seguem, vejamos de modo sintético os pontos essenciais tratados acima: primeiro nós conhecemos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Críticas, que prepara o caminho da pesquisa e norteia a nossa visão acerca dos pilares de um trabalho em linguística como esse, que pretende se atentar para questões da linguagem como prática social, portanto, do discurso, em um campo notadamente perpassado por questões de poder – o da política linguística. A ADC nos fornece uma visão crítica que nos oportuniza olhar para

essas questões e para as suas motivações, de modo a não cairmos em julgamentos de primeira leitura ou de leitura “rasa”.

Em segundo, e já envolvidos pela visão crítica da ADC, conhecemos um pouco da história da língua portuguesa e da sua alçada ao mercado linguístico que, como vimos, é profundamente atrelado ao mercado econômico e à política em seu sentido “cru”, além de ser firmado no globalismo e em suas exigências e demandas. Persistindo nesse caminho, adentramos em subtemas relevantes para o desenho da pesquisa, os quais conferem maior sentido à própria discussão sobre a internacionalização da língua portuguesa. Definimos os conceitos de política e de planejamento linguístico, base para a compreensão de conceitos posteriormente trabalhados, como a classificação de uma língua a partir do contexto de uso ou do falante, que cria e define novos *status* linguísticos: L1, L2, LE, LA, entre outros. Por fim, vimos também como o planejamento linguístico envolve as políticas educacionais e se vale da instituição escolar como meio para a sua efetivação.

Em terceiro, apresentamos alguns conceitos da Ecolinguística, teoria que dialogamos para o desenvolvimento do levantamento sociolinguístico das duas comunidades, a ser realizado na seção de análise de dados.

À seguir, será definida a metodologia de pesquisa adotada para as futuras análises, as quais, sem dúvidas, estarão em constante diálogo com os pressupostos teóricos até aqui apresentados.

Capítulo 3 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3. Introdução do capítulo

Retomando as informações sobre o conteúdo deste capítulo, já mencionada em “Apresentação”, vejamos o que será apresentado à frente:

3.1 A pesquisa qualitativa e sua importância neste estudo

Este estudo é conduzido em alicerces da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, por trabalhar com análise de textos, fundamentada em Flick (2004, 2009); Oliveira (2007); e Cunha (2007). A abordagem qualitativista é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objetivo de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p.37), sendo que a reflexão e a análise devem ser apresentadas de forma comentada com interpretação baseada na “costura” teórica recortada para esta pesquisa.

Algumas características que definem uma pesquisa como qualitativa são:

- a possibilidade de se utilizarem, em associação, vários métodos e instrumentos;
- a realização da notação das observações de forma descritiva;
- a sua eficácia em estudos que tenham como objeto de estudo um problema social;
- o reconhecimento de que as escolhas dos métodos e dos instrumentos a serem utilizados devem ser realizadas a partir das necessidades apontadas pelo objeto de estudo e não pré-estabelecidas pelo pesquisador;
- neste sentido, considera-se que, para cada realidade social, será necessária a instrumentação de métodos distintos e específicos;
- considera-se que, dentre os métodos a serem selecionados, este tipo de pesquisa, prioritariamente, se enquadra no método indutivo.

Quanto a este último, Silvio Oliveira (2000, p.61 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.50), o defini da seguinte maneira: “[...] a indução não é um raciocínio único: ela compreende um conjunto de procedimentos, uns empíricos, outros lógicos e outros indutivos.”

Flick (2009) considera que a pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem oportuna e necessária na pesquisa social, porque na pós-modernidade “[...] a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais.” (p.21) Assim, pesquisas do tipo dedutivas não são mais suficientes para os pesquisadores trabalharem com estes novos contextos.

Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. (FLICK, 2009, p.21)

Nas palavras de Oliveira (2007, p.40), “fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica”.

Em busca de um caminho metodológico que conduza um olhar mais múltiplo e, ao mesmo tempo, mais profundo do objeto de estudo da presente pesquisa, consideramos que é importante que em pesquisas se utilize mais de um método ou instrumento (OLIVEIRA, 2007), pois cada um fornece uma perspectiva do objeto. Flick (2009, p.33) nos apresenta as escolas de pesquisa qualitativa que temos para escolha segundo as necessidades do objeto de estudo:

Quadro 04: Escolas de pesquisa qualitativa

<p>1 Teoria fundamentada (Grounded Theory) 2 Etnometodologia, análise da conversação, do discurso e do gênero 3 Análise narrativa e pesquisa biográfica 4 Etnografia 5 Estudos culturais 6 Estudos de gênero</p>

Fonte: FLICK, 2009, p.33

Para compor nosso conjunto de métodos e técnicas procedimentais, além dos pressupostos da pesquisa qualitativa, este estudo se fundamenta em pressupostos do item 2, mas, especificamente, dos princípios metodológicos norteadores da ADC – Análise de Discurso Crítica, aqueles que dizem respeito a da Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO, de Fairclough (2003).

Portanto, assumimos que a ADC é um dos pilares fundamentais desta pesquisa e que este estudo tem compromisso com aqueles de natureza social, tendo sua conjuntura localizada na chamada globalização ou pós-modernidade, assim como a ADC. Fairclough (2003) esclarece que sua abordagem sobre a análise de discurso “[...] é baseada na suposição de que a língua é uma parte irreduzível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos de vida social, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social.” (2003, p.8) Assim, a pesquisa social deve ser feita “por meio da linguagem, usando alguma forma de análise de discurso”. (2003, p.9)

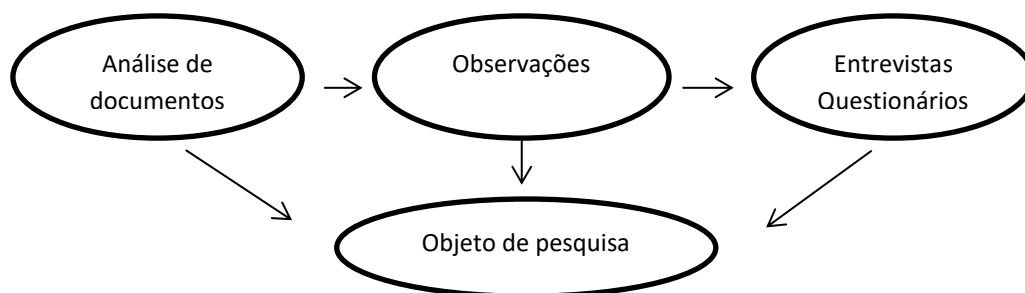
Em outras palavras, “[...] a Análise de Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (Ramalho & Resende, 2011, p.12) Além disso,

(...) à ADC também interessa o papel do discurso na mudança social, os modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios. Esse foco de atenção insere a ADC em um paradigma interpretativo crítico, pelo qual intenta oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração/ manutenção/ superação de problemas sociais. (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.75)

Pensando no caminho teórico-metodológico que se faz necessário para esta pesquisa, adotamos os conceitos teóricos de Discurso e de Ideologia, tanto encontrados em Fairclough (1992, 2003) quanto em literaturas com que a ADC estabelece diálogo, como Thompson (2011), já descrito (ver Capítulo 02). Para as análises textuais, adotamos como instrumentos de tratamento de dados as seguintes categorias da ADTO: suposição; legitimação; relações de significado entre orações e frases, sendo esta subdividida em lógica explanatória e lógica das aparências e em relações semânticas em alto nível.

Para que a pesquisa qualitativa cumpra os seus parâmetros fundamentais, Oliveira (2007) formulou um quadro conceitual para abordagem qualitativa:

Figura 07: Quadro conceitual para abordagem qualitativa



Fonte: OLIVEIRA, 2007, p.38

Conforme esse quadro, o pesquisador deve conhecer o contexto histórico por meio da análise dos documentos, realizar observações e, posteriormente, realizar entrevistas e/ou questionários. Neste estudo, analisaremos os documentos como parte do processo de levantamento de dados para a formulação da entrevista, mas também como objeto de estudo para fins de verificação e compreensão do nosso problema de pesquisa. A entrevista, então, é abordada como um segundo instrumento gerador de dados, passível de análise, que também deverá ser observado com cautela e fundamentação teórico-metodológica. Dessa forma, a escolha dos métodos e dos instrumentos, busca construir uma triangulação de dados, entendendo-se que, esta triangulação é o que possibilitará a reflexividade do pesquisador e a geração de conhecimentos almejada com este estudo. Em Flick (2004) encontramos uma explicação do que vem a ser a triangulação:

Em um primeiro momento, a triangulação foi conceitualizada como uma estratégia para a validação de resultados obtidos com métodos individuais. O foco, entretanto, tem se deslocado cada vez mais na direção de enriquecer e completar ainda mais o conhecimento e de transpor os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual. Dessa maneira, Denzin, agora enfatiza o fato de que a “triangulação do método, do investigador, da teoria e dos dados continua sendo a estratégia mais sólida da construção da teoria” (1989b, p.236). Uma ampliação adicional dessa abordagem resulta da triangulação sistemática das diversas perspectivas teóricas (Flick, 1992a) ligadas aos diversos métodos qualitativos [...] (FLICK, 2004, p. 238)

Ao considerar a triangulação de dados neste estudo, planeja-se sistematizar as discussões teóricas e as abordagens metodológicas de maneira a integrá-los em um pensamento lógico e organizado, que seja eficiente em responder às questões de pesquisa. Neste procedimento, considera-se que é com a utilização de mais de um instrumento de dados, vinculados às explanações e reflexões teóricas, e embasados em métodos que se alcançarão análises reflexivas e exploratórias. E, para além dessa visão, a própria estruturação do estudo prevê uma interação entre a leitura e a análise documental e a construção, aplicação e análise da entrevista com os professores, visto que se pretende averiguar, dentre outras questões, se os professores conhecem esses documentos e, se sim, como compreendem o estatuto da língua contemplado neles e, ainda, se eles concebem a língua tais quais esses documentos. Para esta investigação, a triangulação dos dados se coloca como necessária para a resolução da análise.

Os instrumentos metodológicos a serem utilizados nesta pesquisa, portanto, estão de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2007) e com as orientações de Cunha (2007), a qual se deteve a pesquisas aplicadas na área de

português para falantes de outras línguas, fundamentando-se, também, nos pressupostos da pesquisa qualitativa. De acordo com Cunha (2007), os instrumentos mais adequados a este tipo de pesquisa são: questionário; entrevista e exegese de documentos. Optamos por utilizar os instrumentos “exegese de documentos” e “entrevista” sendo que, ambas serão analisadas conforme categorias metodológicas da ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2003).

A exegese de documentos se faz necessária para as análises de documentos que constituem a primeira fase de análise de dados. Segundo Cunha (2007), a exegese pode ser definida como “[...] o comentário ou dissertação que tem por objetivo esclarecer ou interpretar minuciosamente um texto ou uma palavra. No caso da pesquisa científica, em que o documento pode alimentar dados, a exegese do texto pode auxiliar na análise de ações, diretrizes e políticas” (CUNHA, 2007, p.78). A autora cita como exemplo de objetos os documentos oficiais do Estado, como portarias, estatutos e leis.

Conforme Cunha (2007, p.72), a entrevista “[...] é um procedimento que permite a obtenção de informações sobre assuntos complexos e, até, emocionalmente carregados. [...] A entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada ou informal”. A aplicação e a análise das entrevistas constituem a segunda fase da pesquisa.

3.2 A Análise de Discurso Crítica como fonte metodológica

Grande parte da caracterização da ADC como fonte metodológica já foi apresentada na seção acima. Em razão disso, para o momento, resalto que como método a ADC elaborou a ADTO – análise de discurso textualmente orientado, entendendo que a “[...] análise de texto é uma parte essencial da análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2003, p.9) e que essa análise deve ser não só uma análise linguística, mas “interdiscursiva”, que é aquela que vê os textos como discursos em articulação.

O trabalho do pesquisador é, portanto, de descrição e interpretação das relações de sentido presentes nos textos. Sobre esses processos pelos quais o texto é submetido, Ramalho & Resende (2011) nos lembram da importância de dois momentos, o da compreensão e o da explanação do texto, apontados por Chouliaraki & Fairclough (1999):

Um texto pode ser compreendido de diferentes maneiras, uma vez que diferentes combinações das propriedades do texto e do posicionamento social, conhecimentos, experiências e crenças do/a leitor/a resultam em diferentes

compreensões. Parte da análise de textos é, portanto, análise de compreensões, que envolvem descrições e interpretações. A outra parte da análise é a *explicação*, que se situa na interface entre *conceitos* e *material empírico*. Trata-se de um processo no qual propriedades de textos particulares são “reescritas” com base em um arcabouço teórico particular, com a finalidade de “mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.67). (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.108)

Assim, para a efetivação da ADTO, Fairclough (2001, 2003) definiu algumas categorias, dentre as quais selecionamos aquelas que mais se mostram pertinentes em relação aos objetivos de pesquisa traçados. A descrição de cada uma delas será apresentada à frente (ver item 2.4.2).

Além disso, para a análise por meio da ADTO, selecionamos os seguintes objetos de estudo: o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito) e o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF. Para a significação da aplicação destes dois objetos, porém, selecionamos duas escolas bilíngues que têm seu funcionamento regulamentado por esses dois documentos, respectivamente, Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga, localizada no Distrito Federal, no Brasil; e Escuela Bilíngue N°2 (E.I.B.N° 2), localizada na cidade de Puerto Iguazú, na Argentina; e selecionamos, também, duas professoras que atuam nestas instituições ministrando as aulas de português, para participar de uma entrevista que visa responder algumas das nossas questões de pesquisa. Falaremos mais detalhadamente sobre cada instrumento de coleta de dados na seção a seguir.

3.3 Instrumentos de coletas de dados

3.3.1 Projetos de Escolas Bilíngues

Conforme já exposto (ver capítulo 1 – seções 2.1.1 e 2.1.2), selecionamos para esse estudo dois documentos oficiais, o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito) e o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF.

3.3.2 Entrevista semiestruturadas

A seguir conheceremos o perfil dos participantes dessa pesquisa. Antes, porém, esclarecemos que adotaremos a sigla P1 para me referir à professora participante da entrevista 1 e P2 para me referir à professora participante da entrevista 2.

Tomamos essa medida a fim de submeter este estudo às diretrizes da Ética, que orienta a manutenção da identidade dos participantes de pesquisas científicas em anonimato, por motivos de preservação de face e de imagem. Cremos que tal medida não prejudica, de forma alguma, o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados, pelo contrário, lhe confere maior credibilidade por se preocupar com os princípios éticos da ciência.

Esclarecemos, também, que, quanto aos questionários de entrevista, os elaboramos a partir dos conceitos teóricos aqui expostos anteriormente e que houve a necessidade de se elaborar dois questionários, um para a entrevista 1, outro para a entrevista 2, porque precisamos considerar os contextos em que as professoras atuam e, por esta razão, houveram diferenças nos enunciados das questões. Esclarecemos também que, junto com o projeto de pesquisa, submetemos esses dois questionários ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília e que toda a pesquisa foi aprovada nesta instância. Os questionários encontram-se nos apêndices A e B, ao final deste trabalho. Sobre a aplicação dos questionários, veja a seguir.

3.3.2.1 Entrevista 1

A primeira e mais relevante informação a pontuar é que antes de selecionarmos um participante, selecionamos uma escola que deveria ser regulamentada/ regida pelo Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito). No caso, somente uma escola se enquadra nesse requisito, a Escola Bilíngue Libras e Português-escrito de Taguatinga, localizada na cidade satélite Taguatinga, Distrito Federal.

Sabendo, portanto, qual era a escola que cumpria o pré-requisito definido, procuramos por uma professora que estivesse disposta a contribuir para o presente estudo, participando da pesquisa. Assim, as informações acerca do seu perfil (doravante P1) que jugo relevantes para contextualização desse instrumento de coleta de dados são:

- Nacionalidade: brasileira
- Formação: Letras língua portuguesa e literaturas; pós-graduação em Libras e em Orientação Educacional; e graduanda em pedagogia.
- Proficiência em Libras: não se considera proficiente em Libras, mas consegue ministrar aulas em Libras como língua de instrução.

- Disciplinas que ministra: língua portuguesa como segunda língua (nessa escola bilíngue), para as séries de 6º ao 9 ano.
- Período de atuação como professora de PL2 para surdos nesta escola bilíngue: a aproximadamente três anos.
- Atuação como professora de surdos em escolas monolíngues: há vários anos, ora sob a abordagem de primeira língua, ora de segunda língua.

Na sequência, providenciamos as autorizações para a realização da entrevista, tanto por parte da escola, quanto por parte do Comitê de Ética da Universidade de Brasília; e contatamos a professora para marcamos uma data para a realização da entrevista presencialmente, visto que ela reside no Distrito Federal e que, portanto, este encontro seria viável para ela e para a pesquisadora. Para esta fase, utilizamos o questionário semi-estruturado como orientador da entrevista, podendo ser acrescido de outras questões que a pesquisadora sentisse a necessidade de fazer ao longo da entrevista, motivadas pelas respostas da entrevistada.

Após a realização dessa entrevista, realizamos a transcrição dos dados para fins de submissão dos mesmos aos procedimentos de análise qualitativa e textualmente orientada (ADTO), conforme informadas no presente capítulo.

3.3.2.2 Entrevista 2

Seguindo os mesmos critérios da Entrevista 1, primeiro listamos as escolas que são regidas pelo Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Por se tratar de escolas localizadas em várias cidades do Brasil e de países vizinhos e, portanto, ser de difícil acesso, tanto em relação a encontrar os contatos delas, quanto em relação a ir até elas pessoalmente, optamos por entrar em contato como a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), que já participou do Programa como consultora e formadora de professores, para que professores responsáveis por tais serviços nos indicassem professores atuantes em uma das escolas listadas. Dentre as indicações que obtivemos, selecionamos uma professora atuante na Escuela Bilíngue Nº 2, localizada em Puerto Iguazú –Argentina.

Assim, as informações acerca do perfil da professora participante (doravante P2) que julgamos relevantes para contextualização desse instrumento de coleta de dados são:

- Nacionalidade: argentina
- Formação: especialista em Linguística Aplicada ao estudo da língua
- Proficiência em língua portuguesa: sim.
- Disciplinas que ministra: português a estudantes da Escuela Bilingüe N°2 do 7º ano.
- Atua como professora de português para estudantes estrangeiros em projetos específicos.

Na sequência, providenciamos as autorizações para a realização da entrevista, tanto por parte da escola, quanto por parte do Comitê de Ética da Universidade de Brasília. Prosseguindo, contatamos a professora para combinarmos qual seria a melhor forma de aplicarmos o questionário semi-estruturado. Por motivos de distância, custos financeiros e precariedade tecnológica na escola argentina, optamos por não realizar uma entrevista vis Skype, por exemplo, mas por aplicar o questionário por escrito, enviado por e-mail à participante. Em caso de necessidade de acréscimos de questões após a leitura das respostas desse primeiro questionário, a pesquisadora entraria em contato novamente com a participante para realizar uma segunda etapa de perguntas, o que informo, de antemão, que não foi necessário.

Após a aplicação dos questionários, temos a fase de análise dos dados, segundo os procedimentos e a organização descritas, a seguir.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

3.4.1 Organização das análises

As análises possuem a seguinte organização: na primeira etapa foi feito um levantamento sociolinguístico de cada uma das duas comunidades tratadas neste estudo, a saber, a comunidade surda brasileira e a comunidade de fronteira de Puerto Iguazú – Argentina. Para a construção desse levantamento, nos embasamos nas informações sobre essas comunidades disponíveis em artigos científicos, dissertações e teses que tratam de diversos aspectos e questões dessas comunidades, bem como nos documentos oficiais selecionados para análise neste estudo. Com esse procedimento, visamos contextualizar as duas comunidades de forma mais aprofundada e, de forma mais objetiva, destacar as suas características sociolinguísticas, bem como os fatores principais que as motivam, como as características geográficas das regiões onde cada

uma dessas comunidades está alocada e os contatos linguísticos que se formam em razão delas.

Na segunda etapa, analisamos cada documento oficial selecionado, a saber, o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito) e o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF. Nesta fase, buscamos cumprir os dois primeiros objetivos da pesquisa: (i) investigar os termos e as definições que são adotados por esses documentos e (ii) desvelar a compreensão dos estatutos de L2, de LE e de LA em documentos oficiais, observando se são estabelecidas diferenças entre eles.

Na terceira etapa, analisamos cada entrevista realizada, a saber, Entrevista 1, realizada com uma professora da escola regulamentada pelo primeiro projeto mencionado; e Entrevista 2, realizada com uma professora de uma escola de Puerto Iguazú, regulamentada pelo segundo projeto mencionado. Nesta fase, buscamos cumprir o terceiro objetivo de pesquisa: analisar se os professores das respectivas áreas de PL2 e PLA compreendem o discurso dos textos oficiais e se os adotam em suas práticas pedagógicas.

Na terceira e última etapa, realizamos a triangulação dos dados, buscando cumprir o quarto e último objetivo de pesquisa: investigar até que ponto tanto os documentos oficiais quanto os professores compreendem esses conceitos sob a perspectiva científica.

Todas as análises são orientadas pelo aporte teórico descrito no capítulo 2 e pelas categorias de análise textualmente orientada, da ADC, descritas no presente capítulo, a seguir. Antes de passar para a próxima seção, porém, esclarecemos ainda que, assim como já mencionado no capítulo 2, selecionamos as categorias que julgamos serem as mais capazes de nos levar a identificar as respostas às nossas questões de pesquisa, mas que não as aplicamos indiscriminadamente aos dados, pelo contrário, são os dados que nos indicam quais as categorias, dentre as disponíveis, devemos aplicar e em quais momentos (excertos dos textos). Agora sim, vejamos as categorias de análise textualmente orientada pré-selecionadas para este estudo.

3.4.2 Categorias de análise textualmente orientada

3.4.2.1 Nominalização

A nominalização é uma estratégia de construção simbólica que está submetida à reificação enquanto modo geral de operação da ideologia (THOMPSON, 1995). A

reificação é a retratação de uma situação transitória como permanente e natural. Já a nominalização é a concentração da atenção em certos temas em detrimento de outros, com apagamento de atores e ações (RESENDE & RAMALHO, 2014, p. 52).

3.4.2.2 Modalização

A categoria da modalização se ocupa das diferenças entre as sentenças, que são construídas por meio de escolhas verbais de modo e tempo, por exemplo. Esta modalidade se encontra relacionada aos três maiores aspectos do significado do texto, a ação, a representação e a identificação, os quais são relacionados dialeticamente.

Nesta teoria, reconhece-se que “[...] o modo como as pessoas se expressam nos textos é uma parte importante da maneira como as pessoas se identificam” (FAIRCLOUGH, 2003, p.203); representam o mundo; e como elas “[...] se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras” (2003, p.204), podendo ser com maior ou menor nível de comprometimento com a verdade (modalidade epistêmica) ou com a obrigação e a necessidade (modalidade deôntica). Assim, “[...] inicialmente, a modalidade pode ser vista como relacionada com os ‘comprometimentos’, ‘atitudes’, ‘julgamentos’, ‘posturas’ e conseqüentemente com a identificação” (2003, p.206), com a ação e com a representação. Em outras palavras, Fairclough (2001, p.201) compreende a modalização como “[...] um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais — ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem.”

Alguns dos recursos gramaticais que possibilitam a realização da modalização são: (i) o uso dos verbos auxiliares modais, como “dever” (obrigação moral); “poder” (permissão, possibilidade, ou capacidade); (ii) o tempo verbal, como em “deve” e “deveria”, “é” e “seria”, que carregam a distinção entre o hipotético e o não-hipotético; (iii) o “conjunto de advérbios modais como “provavelmente”, “possivelmente”, “obviamente” e ‘definitivamente’ (Fairclough, 2001, p. 199). Para além desses recursos gramaticais, o campo da modalidade inclui as perguntas não-modalizadas, como em “a porta está aberta?”, e as perguntas modalizadas, como em “estaria a porta aberta?”.

A utilização destes recursos é feita por qualquer autor (escritor ou falante), entretanto podemos encontrá-los com facilidade em textos midiáticos, em que há certa “predileção

por modalidades objetivas que permitem que perspectivas parciais sejam universalizadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.202).

Em outras palavras, se um texto apresenta alta densidade de modalidades categóricas (o que evidencia um alto grau de comprometimento do(a) autor(a) com suas proposições) e as modalidades são predominantemente objetivas (ou seja, na maior parte das vezes o(a) autor(a) não explicita a base subjetiva de seu comprometimento) , o efeito disso é uma universalização da perspectiva (discurso) defendida no texto, que é tomada tacitamente como verdadeira, uma vez que não há marca dessa perspectiva como sendo uma perspectiva particular.(RESENDE & RAMALHO, 2014, p.85)

Na presente pesquisa, a categoria da modalidade terá um papel importante nas análises documentais na medida em que ela é “[...] entendida como a relação entre o(a) autor(a) de um texto e a representação.” (RESENDE & RAMALHO, 2014, p.85). Assim, algumas questões se fazem necessárias para orientar a análise crítica que se pretende, conforme o próprio Fairclough elaborou: “O que os autores submetem a si próprios em termo de verdade (modalidade epistêmica)? Ou em termos de obrigação e necessidade deontológica? Até que extensão são modalizados (com marcas implícitas de modalidade)?” (FAIRCLOUGH, 2003, p.237). Interessa-nos identificar qual é o estatuto de língua dado à língua portuguesa pelo Estado brasileiro nos dois contextos particulares de comunidades multilíngues selecionadas e, para isto, um dos recursos dispensados é a identificação e a análise das formas de modalização empregadas no texto, as quais constituem e modulam esse discurso particular.

3.4.2.3 Suposição

Fairclough (2003) usa “[...] o termo genérico ‘suposição’ para abarcar termos de teor implícito que, geralmente, são distinguidos na literatura da Linguística Pragmática [...] como pressuposições, implicações ou acarretamentos lógicos, além das implicaturas” (FAIRCLOUGH, 2003, p.50). A pressuposição ou suposição é um recurso utilizado em textos para construir o dialogismo, ou seja, a própria intertextualidade. Neste sentido, o autor esclarece que “intertextualidade” são as relações intertextuais de um texto, ou seja, as suas relações ‘externas’ e que ele a concebe em um sentido amplo, em que estas relações são menos explícitas e menos evidentes, diferentemente do senso comum, em que a intertextualidade “[...] é a presença material de outros textos dentro de um texto – citações” (FAIRCLOUGH, 2003, p.49).

A diferença entre suposição e intertextualidade é que elas – as suposições, geralmente, não são atribuídas ou atribuíveis a textos específicos. É muito mais uma questão de relação entre o texto e o que foi dito, escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago. (FAIRCLOUGH, 2003, p.50)

A categoria suposição pode ser distinguida em três tipos principais: (i) suposições existenciais, que são suposições a respeito do que existe; (ii) suposições proposicionais, que são suposições sobre o que é ou pode ser ou será o caso; (iii) Suposições morais, que são suposições sobre o que é bom ou desejável.

3.4.2.4 Legitimação

A legitimação é uma categoria de análise da ideologia que possui mais de uma maneira de ser observada. Podemos analisá-la explicitamente como um modo de operação da ideologia (ainda que a perspectiva acima também esteja submetida a processos ideológicos), conforme proposto por Thompson (1995) e adotado por Fairclough (1992; 2003). Thompson (1995) elencou cinco modos gerais de operação da ideologia, sendo estes a legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Restringir-nos-emos à legitimação, para esta pesquisa.

Na legitimação, enquanto modo geral de operação da ideologia, as relações de dominação são representadas como legítimas. Estas podem ser construídas por meio de três estratégias típicas de construção simbólica: a racionalização (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações), a universalização (interesses específicos são apresentados como interesses gerais) e a narrativização (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente) (RESENDE & RAMALHO, 2014, p.52).

Sob a perspectiva das relações de significado entre orações e frases, podemos analisá-la por meio da estratégia de racionalização, a qual contempla a legitimação “[...] pela referência à utilidade da ação institucionalizada, e à sociedade de conhecimento construída para dotá-la com validade cognitiva.” (FAIRCLOUGH, 2003, p.124). A racionalização é a forma mais explícita de legitimação, na qual os discursos são construídos com base na ideia de que a realidade é algo que não se pode mudar. Segundo Resende & Ramalho (2014, p.28), “[...] a estratégia de racionalização consiste em utilizar fundamentos racionais, apelos à legalidade, a bases jurídicas para legitimar relações assimétricas de poder”. Os políticos utilizam-na para legitimar o discurso particular de que “não há alternativas” (FAIRCLOUGH, 2003, p.126), na busca pela

crystalização de que as suas ações, mais do que necessárias, são as únicas possíveis e viáveis, não tendo porquê questioná-las.

3.4.2.5 Relação de significado entre orações/frases

A análise das relações internas dos textos inclui: relações semânticas; relações gramaticais; relações de vocabulário; relações fonológicas (FAIRCLOUGH, 2003, p.45); e as categorias de análise da relação de significado entre orações e frases são importantes, pois os tipos de relações semânticas encontradas num texto dependem do gênero ao qual este pertence. Vejamos, a seguir, as categorias selecionadas para esta pesquisa:

2.4.2.5.1 Lógica explanatória e Lógica das aparências

Segundo Fairclough (2003) a “lógica de aparências” é a que nós verdadeiramente temos no texto e a “lógica explanatória” é a que encontramos através de análises das relações semânticas entre frases.

Em sua obra, Fairclough (2003) trabalha com o gênero relatório, em que aparece a seguinte situação: a *lógica explanatória* envolve um gênero expositivo no qual as relações semânticas de causa e as relações gramaticais hipotáticas (são “orações que apresentam uma relação entre o principal (ou superordenado) e o subordinado.” (FAIRCLOUGH, 2003, p.271)) são predominantes, e a *lógica de aparências* envolve um gênero de relatório no qual relações semânticas aditivas e elaborativas, e relações gramaticais paratáticas (“as orações com relações paratáticas possuem uma hierarquia gramatical equivalente, não sendo subordinadas nem superordenadas em relação à outra” (FAIRCLOUGH, 2003, p.271)) predominem, em textos que caracterizamos como “relatórios hortatórios”.

Conforme o autor, “[...] muitos textos políticos contemporâneos mostram essa tendência em preferir relatórios e uma lógica de aparências mais que exposição e uma lógica explanatória”. Dessa forma, sem uma leitura crítica do assunto tratado no relatório, não é possível compreendê-lo em sua essência. Se valendo do tema “nova era”, o autor discorre que através de uma análise se introduz profundidade de tempo, “[...] um senso de como as mudanças por meio de um período de tempo podem subsequentemente produzir efeitos.” Para ele, esse aspectos e muitos outros estão ausentes em muitos textos políticos contemporâneos. Isto significa que eles se restringem a utilizar a lógica

de aparências, sendo esta uma estratégia utilizada para inviabilizar o diálogo com a sociedade, frear as mudanças sociais, dando espaço apenas à informação dada, tendo esta como “inquestionável” e “inevitável” (FAIRCLOUGH, 2003). Esta forma de relatório é chamada de “relatórios hortatórios”:

Relatório hortatórios” é um gênero contemporâneo comum, não apenas no domínio da formação política no governo, mas também por excelência na literatura de “guia de gerenciamentos” que fornece relatórios persuasivos de transformações nas economias, sociedades e negócios com intento hortatórios – fornecer a gerentes os projetos para transformação de suas próprias práticas. (FAIRCLOUGH, 2003, p.122)

Em outras palavras, o autor diz que este gênero é construído por descrições e prescrições ao invés de explicações, “[...] objetivando angariar pessoas a agir de certas formas nas bases das representações” (FAIRCLOUGH, 2003, p.122) De maneira semelhante são feitos documentos oficiais que objetivam implementar novas políticas públicas. Nesse sentido, objetivamos realizar uma análise textualmente orientada pelas lógicas explanatórias e de aparência, observando a presença e a funcionalidade delas no que diz respeito à “prescrição ou explanação” acerca do tratamento da língua portuguesa nos contextos linguísticos que tratam – lembrando que a pesquisa busca investigar e compreender o estatuto dado à língua portuguesa nos textos selecionados.

2.4.2.5.2 Relações semânticas em alto nível

As principais relações semânticas entre frases e orações são a causal, que pode ocorrer por razão, consequência ou finalidade; a condicional; a temporal; a aditiva; a contrastiva ou concessiva; e por fim, a por elaboração. A presença de cada uma delas varia conforme o gênero do texto, o qual orienta traços da composição textual.

Já as relações semânticas em alto nível são aquelas mais “globais”, que podem ser encontradas não somente em trechos do texto, ou seja, em “locais específicos” como “frases”, mas em todo o corpo do texto. Duas relações importantes são a relação “problema-solução” e a relação “objetivo-relação de alcance”. A relação “problema-solução” seria a identificação ou a descrição de um problema e a solução seria a proposta que se tem para resolver esse problema. Já a relação “objetivo-relação de alcance” seria a delimitação de um objetivo e a formulação de um método para alcançá-lo – é o “como” fazer. (FAIRCLOUGH, 2003)

Algumas questões norteadoras para a análise textualmente orientada dessa categoria podem ser: “Existem relações semânticas de alto nível quando da ampliação do texto?”;

“Qual é o tipo de relação encontrada nos textos, relação “problema-solução” ou “objetivo-relação de alcance”?; e, por fim, “O que a análise dessa relação semântica nos esclarece em relação aos nossos questionamentos base e em relação à construção do discurso particular em análise?”.

3.5 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, pudemos conhecer (i) a organização das análises; (ii) as categorias de análise textualmente orientada que serão empregadas nas análises documentais e nas análises das entrevistas, (iii) bem como os critérios utilizados para a escolha das professoras participantes da pesquisa e algumas características do perfil geral e profissional de cada uma delas. Creio que essas informações nos ajudarão a realizar a leitura das entrevistas a partir de um olhar mais coerente, norteado por um contexto espacial, político e identitário.

No capítulo seguinte faremos, portanto, a análise dos dados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

4. Introdução do capítulo

Neste capítulo realizaremos as três análises propostas, a saber, i) o levantamento sociolinguístico das comunidades em estudo; ii) a análise documental; iii) a análise das entrevistas.

Em seguida, responderemos cada questão de pesquisa inicialmente propostas; faremos comentários acerca das contribuições deste estudo para a área de pesquisa e para os atores envolvidos e das limitações deste estudo; e, por fim, deixaremos sugestões de temas para futuras pesquisas relacionadas aos temas política linguística e ensino de português como língua adicional.

4.1 Levantamento sociolinguístico das comunidades em estudo

4.1.1 A comunidade surda brasileira

No Brasil há cerca de 9 milhões de pessoas com algum grau de deficiência auditiva e, dentre essas, uma porcentagem significativa é de pessoas com surdez profunda (IBGE, censo de 2010). Entretanto, ao se falar em comunidade surda, não podemos apenas transferir esse quantitativo; o universo que compõe o que se entende por comunidade surda é complexo, pois há muitas particularidades envolvidas. Dentre elas, elencamos algumas. A primeira ponderação que contribui para o entendimento desse aspecto é de natureza identitária: nem todo sujeito que nasceu surdo se identifica com a cultura surda e deseja adquirir uma língua de sinais. Uma parcela da população surda, ainda hoje, se identifica unicamente com a cultura ouvinte e se submete a tratamentos fonoaudiológicos que objetivam a promoção da oralização, por exemplo. *A priori*, esses surdos não participam da comunidade surda, todavia pode haver contraposições quanto a isto ou até mesmo mudanças nessa realidade ao longo do tempo, uma vez que os mesmos passem a se identificar com a comunidade, a fazer parte dela e a utilizar a Libras para se comunicar.

A segunda ponderação é quanto a sua composição: a comunidade surda brasileira é composta não só por surdos profundos, que são aqueles que não possuem nenhum resquício auditivo, mas também por deficientes auditivos, oralizados ou não, que são aqueles sujeitos que possuem graus diferentes de audição e que utilizam a língua de sinais para a comunicação.

Dentre esses há ainda outros fatores que caracterizam essa comunidade e que revelam o seu hibridismo e complexidade: esses sujeitos podem ser surdos pré-lingual, que são aqueles que nasceram surdos e que, portanto, nunca experienciaram a aquisição de

linguagem oral; podem ser surdos pós-lingual, que são aqueles sujeitos que nasceram ouvintes e que passaram pelo processo de aquisição de uma língua oral e que, por consequência de alguma enfermidade ou acidente, vieram a perder a audição; podem ser codas, que são surdos filhos de pais surdos; podem ser portadores de deficiências múltiplas, dentre elas a surdez. Para além dos surdos, há nesta comunidade ouvintes filhos de pais surdos, também chamados de codas. Esses participam da comunidade e se identificam afetivamente com as suas práticas, além de conhecerem e utilizarem a língua de sinais.

A identidade da comunidade surda, como tem sido demonstrada, é híbrida e complexa, assim como todas ou a maioria das sociedades. Todavia, como vimos em Couto (2009) há diversas construções ou organizações de sociedade, gerando, assim, diferentes situações de contato de línguas. Quanto à comunidade surda brasileira, podemos dizer que ela não se encontra em uma ilha linguística nem em um local delimitado. Pelo contrário, ela se encontra em todo o território nacional brasileiro. Por questões históricas, como a repreensão e a violência psicológica e/ou física; a visão clínica da surdez como uma deficiência que causava problemas “mentais e cognitivos”; a incoerência dos métodos clínicos e educacionais, por exemplo, os surdos se fecharam em suas casas, não utilizando, portanto, os espaços desse território.

Hoje, após anos de lutas, aprimoramento científico acerca do que é a surdez e dos seus efeitos, esclarecimento social e acesso à informação, bem como mudanças nos cenários políticos e educacionais, a população surda tem se permitido utilizar e estar, cada vez mais, em todos os lugares desse território.

Para a proposta de estudo aqui traçada, é relevante conhecermos a atual realidade linguística e educacional dessa comunidade e isso implica em entendermos alguns desses “avanços” científicos e políticos mais recentes. Como vimos, os sujeitos que compõem a comunidade surda apresentam perfis distintos, porém, é possível considerar que eles partilham da identidade surda, no sentido de se identificarem como iguais afetivamente em relação ao uso da língua de sinais como língua de instrução. Esse é um traço importante para a compreensão da condição linguística dessa comunidade, ainda que haja, nessa, sim, diversidade linguística. Olhando, por um momento, para aquilo que os tornam semelhantes ou que os caracterizem como “membros” dessa comunidade, temos como fator comum a língua de sinais (CARVALHO & MARINHO, 2007).

Para aqueles que são surdos profundos, a aquisição de uma língua oral de maneira natural não é possível, pois o *input* oriundo da modalidade linguística falada é inalcançável espontaneamente (DIAS, 2014, p.39). Por outro lado, a aquisição natural de uma linguagem visuo-gestual é altamente viável. Conforme Dias (idem), “[...] há algum tempo estudos demonstram ser a língua de sinais manifestação espontânea entre os indivíduos surdos.” Assim, a língua de sinais tem sido considerada como a língua materna e/ou a primeira língua (L1) dos surdos e a língua portuguesa (LP) como a segunda língua (L2) dos surdos. Segundo Carvalho e Marinho (2007), em relação à co-existência dessas línguas na comunidade e em seu contexto educacional,

[...] a política educacional oficial inclui a educação bilíngue dos surdos no direito do brasileiro a uma educação de qualidade. Em tese, essa perspectiva não privilegia línguas ou culturas, mas pressupõe a convivência pacífica entre elas. A realidade, entretanto, mostra que as duas línguas possuem funções diferentes. A libras é usada comumente para a conversação entre os membros da comunidade surda, enquanto o português é a língua de prestígio, aprendida na escola por instrução formal e de menor domínio pela maioria dos surdos. (CARVALHO & MARINHO, 2007, p.119)

Como visto acima, por um lado, essa situação linguística apresenta traços também encontrados em outras comunidades, como o uso de mais de uma língua e com funções distintas; por outro lado, é singular no que diz respeito à natureza do problema de comunicação que pode se instaurar. Essa é uma questão de ordem prática como a viabilização ou não do estabelecimento da comunicação, por exemplo, entre os pares aluno/professor e aluno/aluno em contextos escolares. O estabelecimento dessas relações depende de condições específicas como a comunicação dos surdos através da LS somente com aqueles que partilharem desse saber e/ou a comunicação em português escrito, neste caso, se os alunos surdos o dominarem.

No combate a tal dificuldade, pelo menos dentro do contexto escolar, a comunidade surda tem se esforçado, junto a instituições como a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no planejamento de instrumentos políticos que concorram para a garantia e a manutenção do acesso linguístico, tanto da Libras (L1) quanto do Português (L2). Um exemplo que podemos mencionar é o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito, elaborado pela FENEIS no ano de 2011 e implementado em uma escola pública do Distrito Federal.

As situações-problema aqui descritas também são perceptíveis e verificáveis fora do contexto escolar, visto que a sociedade ouvinte, no geral, não sabe Libras. Compreendemos melhor esta dificuldade quando enxergamos que “[...] a situação de

bilinguismo Português-Libras é peculiar na medida em que envolve a relação entre uma língua oral e uma língua de natureza visuo-espacial, o que limita os contextos de comunicação, além de dificultar a convivência diária na escola.” (idem)

É sabido que, atualmente, as políticas linguísticas e educacionais nascidas da comunidade surda e também de grupos de especialistas preveem a libras como L1 dessa comunidade e a língua portuguesa como L2. Esta visão coaduna com as lutas e necessidades políticas, educacionais e culturais dessa comunidade e quanto a isto não há dúvidas. Todavia, por meio dos apontamentos de Carvalho e Marinho (2007), fundamentando-se em conceitos teóricos expostos e na concepção de linguagem aqui adotada, é relevante considerarmos que a complexidade é inerente aos sistemas linguísticos e que a comunidade em questão apresenta particularidades linguísticas que fogem a esses estatutos linguísticos “pré-definidos”.

É por esta complexidade e é por desejarmos visualizar mais adequadamente a condição sociolinguística desta comunidade que, acima, dispendemos um espaço para a discussão dos conceitos de bilinguismo e diglossia. Concordando com a visão de Mackey (1968) de que o bilinguismo precisa ser estudado como algo relativo, compreendemos que a construção de uma representação da situação ou condição linguística da comunidade surda brasileira exige a leitura e interpretação minuciosa da sua realidade. Neste sentido, após observarmos que a sua composição é híbrida, o que faremos aqui é uma tentativa de representação da sua realidade, buscando, a todo esforço, não realizarmos generalizações ou conclusões assertivas daquilo que é, por natureza, relativo e mutável.

Nosso primeiro empreendimento é na investigação quanto ao caráter linguístico dessa comunidade. Será que se trata de uma comunidade bilíngue ou de uma comunidade diglósica?

Com base nos apontamentos de Mackey (1968) acerca do conceito de bilinguismo como uma condição do indivíduo, e no conceito de diglossia externa propostos por Fishman (1980), bem como nas quatro possíveis relações entre bilinguismo e diglossia em contextos linguísticos específicos, também identificados por ele, elaboramos as seguintes considerações quanto à comunidade surda brasileira:

- (i) Alguns participantes dessa comunidade podem ser considerados “indivíduos bilíngues”, por terem alguma habilidade tanto em libras quanto em português em um nível mínimo que viabilize a comunicação e a sua manutenção.
- (ii) Alguns participantes dessa comunidade não possuem a libras como língua materna ou L1, entretanto a partir do momento em que a aprenderam e passaram a utilizá-la como língua de comunicação se tornaram membros dessa comunidade.
- (iii) Com base no conceito de diglossia externa, compreendemos que essa comunidade é diglósica, visto que seus membros utilizam o par linguístico libras/português com funções bastante distintas (conforme Carvalho e Marinho, 2007) e que àquela pode ser adquirida em contextos informais e familiares e esta costuma ser aprendida em contextos formais, como a escola.
- (iv) Ainda que tenhamos considerado a comunidade surda como diglósica, devemos problematizar alguns pontos: (a) não é uma verdade absoluta que a libras é adquirida em contextos informais, visto que por questões históricas, educacionais e/ou familiares, muitos surdos vieram a aprendê-la em ambientes formais como a escola; (b) não é uma verdade absoluta que a língua portuguesa é aprendida em contextos formais, visto que para surdos pós-lingual a aquisição se deu naturalmente; (c) a co-presença das duas línguas na comunidade não é livre de conflitos, considerando que há relações de poder e de identidade em todo esse contexto; e, por fim, (d) é relevante considerar que a língua portuguesa é utilizada apenas na modalidade escrita e em momentos específicos, nos quais somente o manejo dessa língua é possível, como no acesso à informação, na leitura de documentos públicos ou de letreiros e placas de ônibus ou lojas, por exemplo, e/ ou na produção de textos em provas ou em ambiente virtuais, como o Facebook e o Whatsapp, por exemplo. Junto a isto, temos que em todas as situações em que há a possibilidade do uso da libras, é esta a língua escolhida para a comunicação.
- (v) Por fim, com base nas relações entre bilinguismo e diglossia possíveis, identificados por Fishman (1980), consideramos que a comunidade surda é um caso de diglossia com a presença do bilinguismo: seus participantes podem ser bilíngues.

Com base na descrição da composição da comunidade surda brasileira e nos conhecimentos acerca da sua condição linguística, podemos representá-la por meio do ecossistema linguístico, conforme a figura abaixo:

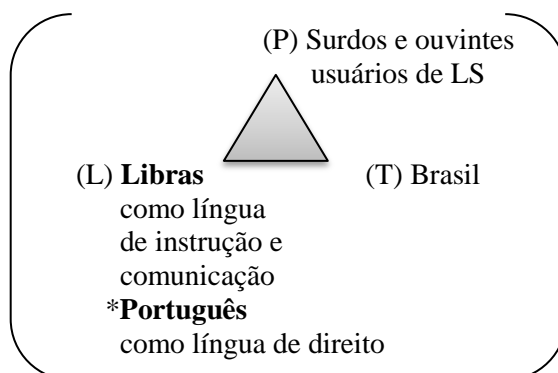


Figura 8: Ecossistema Linguístico da comunidade surda brasileira

Por considerarmos que tal situação é complexa e híbrida, exploraremos as características de cada elemento do ecossistema: (P) povo, (L) língua e (T) território:

(P)ovo → surdos e ouvintes usuários de libras: as características da comunidade surda a configura como uma comunidade heterogênea, visto que ela é composta por surdos pré-lingual; surdos pós-lingual; deficientes auditivos usuários de libras; surdos filhos de pais surdos (codas) e ouvintes filhos de pais surdos, também considerados codas.

(L)íngua → libras como língua de instrução e comunicação e o português como língua de direito: conforme mencionado, atualmente, tem-se reconhecido que a libras é a L1 dos surdos e o português é a L2. Porém, conforme problematizado anteriormente, para a representação do seu ecossistema linguístico consideramos a libras como a língua de prestígio na comunidade e como a língua que tem se firmado como uma característica distintiva da comunidade e de seus membros. Como visto, ainda que seus membros apresentem diferenças entre si, o que os une como grupo ou comunidade é o uso da língua de sinais. Já a língua portuguesa, apesar de estar no ecossistema, não é entendida aqui como a língua principal nem como a língua partilhada por sua população. A língua portuguesa é importante e tem sua função social, em geral por seu *status* de língua oficial nacional, mas também por ser ela a língua em que está registrada e disponibilizada a maioria das informações públicas locais e pelo acesso a essas informações ser um direito do cidadão.

(T)erritório → Brasil/território nacional: o território é complexo por ser física e politicamente o mesmo território da comunidade ouvinte, a qual, por questões também históricas, políticas e econômicas se configurou como a comunidade relativamente estabilizada linguisticamente. Por isso, existe uma desigualdade na força de poder e na valorização do indivíduo no âmbito deste território, na medida em que a comunidade surda é uma minoria linguística.

Ao tratarmos do elemento território, tratamos também tipo de contato linguístico em que essa comunidade está inserida. Dentre os quatro tipos de contato descritos por Couto (2009), entendemos que essa comunidade não se encaixa perfeitamente em nenhum deles. Elucidamos, porém, que ela partilhe de alguns aspectos do primeiro e do quarto tipo descritos. Quanto ao primeiro, acreditamos que esta comunidade se encontra num território em que já há um povo (comunidade) relativamente estruturado e que possui uma língua relativamente estabilizada (PL1), sendo este o lado que tem força política, militar e econômica – a comunidade ouvinte. Quanto ao quarto tipo, acreditamos que esta comunidade vive de maneira semelhante às pessoas que moram em fronteiras e que convivem, diariamente, com duas línguas - a sua e a do outro.

Diante dessas explanações, parece-nos coerente o entendimento de que a interação dos elementos desse ecossistema é frágil, dinâmica e adaptativa, no sentido de que pode sofrer mudanças a depender das necessidades de seus participantes e das condições do ambiente, como por exemplo, do tipo de contato e dos avanços educacionais, os quais atingem diretamente as interações dos sujeitos e as línguas e dos sujeitos e os sujeitos.

A dinamicidade e mudança do sistema nos remete às noções de prática social, de rede de práticas e de ordens de discurso, fornecidas pela ADC (FAIRCLOUGH, 2001 e 2003). O próprio ecossistema linguístico da comunidade surda representa uma prática social, na medida em que há nele um agente, que é o povo, um espaço, que é o território, e uma linguagem, que é a língua de comunicação – a libras. Se enfocarmos esse ecossistema na conjuntura social nacional, conceberemos a sua coexistência e interação (e até integração) com o ecossistema da comunidade ouvinte brasileira:

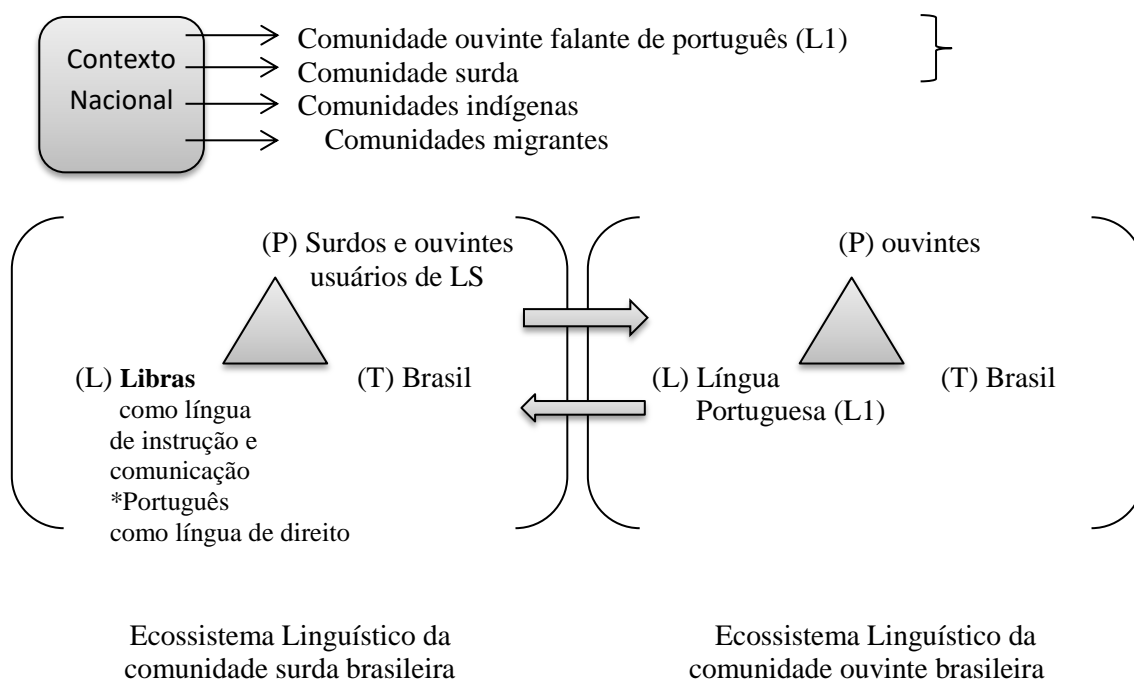


Figura 9: Ecossistemas em interação 1

Dessa interação derivam os discursos acerca da comunidade surda: que comunidade é esta? quem participa dela? quais são as suas características? qual é a sua língua ou linguagem?; e, em contrapartida, surgem também os discursos da comunidade surda acerca dela mesma e também da comunidade ouvinte. A partir da rede de práticas sociais representada na figura 7, podemos explorar a sua ordem de discurso que, conforme a ADC, é uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico. Isto significa que dentro do aspecto linguístico (língua) dos ecossistemas em interação, há discursos particulares que, de maneira relativamente estável, projetam realidades e/ou conhecimentos acerca de si e de outrem. Neste sentido, nessa interação a comunidade surda se encontra numa situação de minoria linguística que luta por seus direitos, não só linguísticos, mas também sociais, culturais e identitários. É dessa luta que surgiu o reconhecimento da importância da língua de sinais como língua de comunicação natural da comunidade surda, por parte do Estado brasileiro (Lei da Libras 10.436 de 2002), bem como o reconhecimento do seu direito de acesso à língua portuguesa como segunda língua (Decreto 5.626 de 2005).

Através destes mesmos mecanismos citados, temos a comunidade ouvinte que, em relação à comunidade surda, tem avançado positivamente em seu discurso na medida em que tem deixado de tratá-la com indiferença ou com engano e, tem passado a olhá-la com a visão correta, que é a de comunidade surda. Hoje a comunidade se esforça para que o discurso da comunidade ouvinte acerca de si seja construído e modificado por ela

mesma, ou seja, pela comunidade surda. Acreditamos que com a interação social das comunidades, esses discursos vêm sendo construídos de maneira mais coerente com as realidades participantes. Um exemplo de discurso e de construção de identidade neste contexto específico é em relação às condições linguísticas de bilinguismo e de diglossia da comunidade surda brasileira: como a comunidade se reconhece e como ela é reconhecida? Como já discutido, por meio de ações da própria comunidade surda, como a elaboração de um projeto de escola bilíngue junto a Feneis, entendemos que ela se enxerga como uma comunidade bilíngue, a qual partilha do par linguístico libras/português. Todavia, apoiados em construtos teóricos que diferenciam o bilinguismo da diglossia, representamos anteriormente a sua situação linguística como um caso de diglossia social que possui em sua composição indivíduos bilíngues, ressaltando o caráter complexo e relativo dessa representação.

4.1.2 A comunidade fronteiriça de Puerto Iguazú - AR

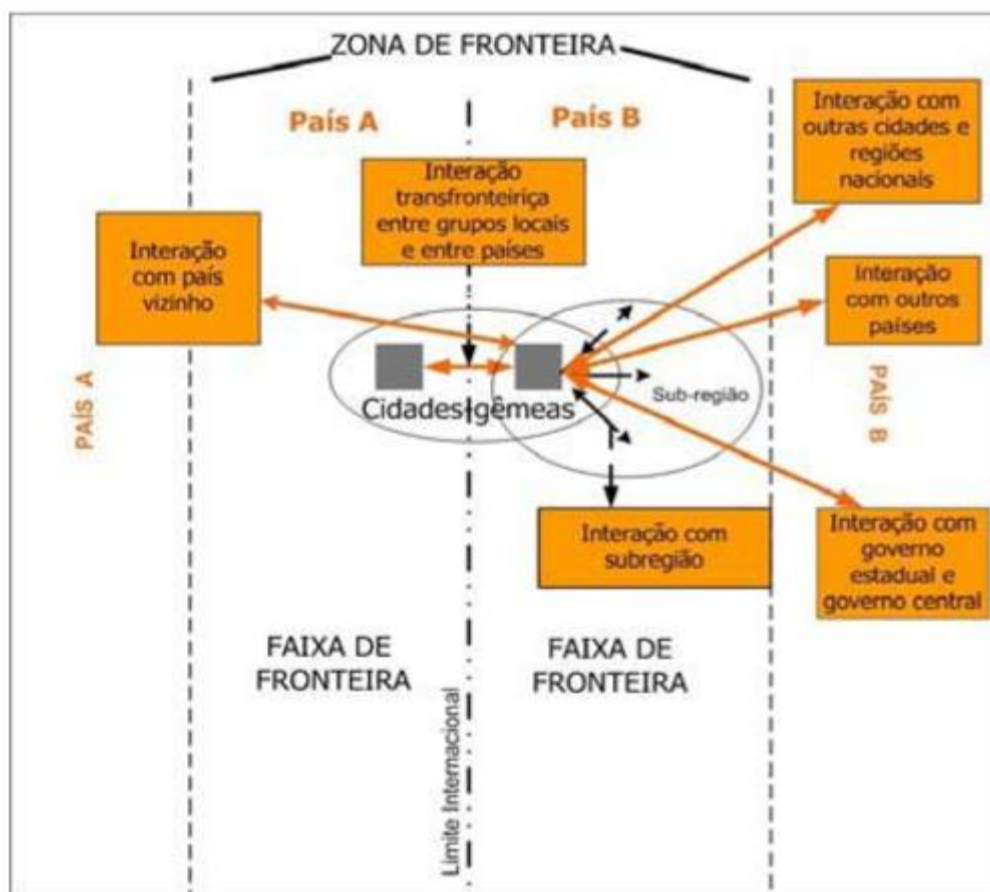
Para o momento, assim como analisamos e refletimos sobre a realidade sociolinguística da comunidade surda, faremos o mesmo acerca da comunidade de fronteira de Puerto Iguazu – Argentina. Esse recorte se justifica, pois as análises de dados que serão realizadas em seções seguintes, às quais visarão responder aos questionamentos iniciais dessa pesquisa, se restringirão a essa comunidade de fronteira, uma vez que ela é que recebe a língua portuguesa como adicional por meio de uma escola bilíngue participante do PEBF. Todavia, para melhor delineamento de sua realidade sociolinguística, mencionaremos também características da comunidade de fronteira de Foz do Iguaçu, no lado brasileiro, a qual constitui o marco geográfico Argentina-Brasil e configura “cidade gêmeas” junto com Puerto Iguazú no PEBF.

Puerto Iguazú é uma cidade da província de Misiones, Argentina, e faz parte de uma área urbana conhecida como Tríplice Fronteira, que engloba Foz do Iguaçu, no lado brasileiro, e a Cidade do Leste, no lado paraguaio. Fisicamente o que as separam são o Rio Paraná (de Cidade do Leste) e o Rio Iguaçu (de Foz do Iguaçu). Entre Puerto Iguazú e Foz do Iguaçu há a Ponte Internacional Tancredo Neves, que une as cidades, viabilizando o trânsito de pessoas de um lado ao outro. A população de Puerto Iguazu é de aproximadamente 80 mil habitantes.

No lado brasileiro temos a cidade de Foz do Iguaçu, localizada no extremo oeste do Paraná, na divisa do Brasil com o Paraguai e a Argentina. Segundo a Prefeitura de Foz do Iguaçu, a cidade possui cerca de 260 mil habitantes, de aproximadamente 80 nacionalidades, dentre elas Líbano, China, Paraguai e Argentina. Assim, é caracterizada por sua diversidade cultural, abrigando culturas, religiões, culinárias e costumes de diversos povos.

A fim de compreendermos melhor esse contexto geográfico e, a partir dele, compreender suas questões identitárias, bem como suas práticas sociais e linguísticas, vejamos a representação de uma Zona de Fronteira e de uma Faixa de Fronteira, elaborada pelo Ministério da Integração (2005, p.21), na figura a seguir:

Figura 10: Conceitos – Faixa e Zona de Fronteira



Fonte: Brasil, (2005, p. 21).

Segundo a Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (2005, p.20),

[...] enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão *de jure*, associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite

internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialização mais evoluída é a das cidades-gêmeas. (BRASIL, 2005, p.21)

Nesse sentido, as cidades gêmeas possuem uma relação de contato econômico, linguístico, cultural e político. Segundo Pereira (2014, p.62), “[...] os principais elementos que norteiam as relações nas regiões de fronteira são o trabalho, os fluxos de capital, a terra e outros recursos naturais e os serviços”. Assim, podemos elucidar que a identidade das comunidades de fronteira como tem sido demonstrada é híbrida, complexa e passível de mudança por influência de fatores externos. Ainda conforme essa Proposta (2005),

As noções de território, territorialidade, rede e zona de fronteira apontam para o caráter dinâmico dos processos sócio-espaciais e sugerem que uma das propriedades da região ou de uma sub-região, por mais que queiramos delimitá-la de modo a definir um território único, é a de ser um “sistema aberto”. A troca de bens, pessoas, energia e informação com o ambiente ‘externo’ (o não-próprio a região) a torna sujeita a mudanças e adaptações, inclusive nos limites regionais, quase sempre provisórios e definidos por objetivos determinados. (BRASIL, 2005, p.22)

No sentido de regulamentar e de tratar de diversos fluxos existentes em localidades fronteiriças vinculadas como Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú, os dois países também firmaram um acordo⁷ sobre as seguintes questões: o trânsito de pessoas, o tráfego de bens, o desenvolvimento urbano e a integração local. Em relação ao trânsito de pessoas, ficou acordado que “[...] os nacionais de uma das partes (...) poderão solicitar a expedição da carteira de Trânsito Vicinal Fronteiriço, às autoridades competentes da outra” (BRASIL, 2005, p.112).

Quanto ao tráfego vicinal de mercadorias para subsistência da população, ficou acordado que a sua autorização deve ser efetivada para quantidades e volumes pequenos, que caracterizem consumo familiar. Entende-se por mercadorias de subsistência “[...] os artigos de alimentação, higiene e cosmética pessoal, limpeza e uso doméstico, peça do vestuário, caçados, livros, revistas e jornais [...]”.

Seguindo essa mesma visão de cooperação e integração entre Estados-nação, o plano de desenvolvimento urbano conjunto prevê como principais objetivos:

- a) A integração racional de ambas as cidades, de modo a configurar uma só conturbação quanto à infraestrutura, serviços e equipamento;
- b) O planejamento de sua expansão;

⁷ Para mais informações ver: Acordo entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina sobre Localidades Fronteiriças Vinculadas, de 2005.

- c) A conservação e recuperação de seus espaços naturais e áreas de uso público, com especial ênfase em preservar e/ou recuperar o meio ambiente; e
 - d) O fortalecimento de sua imagem e de sua identidade cultural comum.
- (BRASIL, 2005, p.118)

Por fim, como estímulo à integração e viabilização do acesso aos serviços conjuntos, o acordo prevê que “as partes deverão ser tolerantes quanto ao uso do idioma do beneficiário deste acordo, quando este se dirigir às repartições públicas para peticionar os benefícios decorrentes deste Acordo” (idem, p.119).

Para analisar o contexto sócio espacial de uma Zona de fronteira, Couto (2009) considera que existem diversas construções ou organizações de sociedade e que estas geram diferentes situações de contato de línguas. Dentre os tipos de contato de línguas elencados pelo autor, acreditamos que as comunidades brasileira e argentina das cidades gêmeas citadas se caracterizem pelo quarto tipo de contato, conforme nosso referencial teórico, o qual é caracterizado pelos deslocamentos temporários, seja por períodos do ano, como o verão, ou diariamente, como ocorre em algumas fronteiras, em que uma pessoa pode morar de um lado da fronteira e trabalhar do outro lado. Como vimos, o fluxo diário de pessoas indo e vindo dessa fronteira é uma característica historicamente construída, muito por motivos econômicos, e sua viabilização se consolidou com a construção da Ponte da Fraternidade, no Rio Iguazu, ligando as duas cidades.

Todavia, gostaríamos de fazer apontamentos acerca da diferença de perspectiva entre a comunidade do lado brasileiro e a comunidade do lado argentino. Segundo Couto (2009), alguns fatores podem influenciar os resultados dos tipos de contato, como: a quantidade de pessoas em deslocamento; o tempo de permanência no território de destino; a intensidade do contato; a resistência cultural; o poder político, econômico e linguístico (prestígio da língua). Se, por um lado, a comunidade de fronteira argentina em questão pode ser caracterizada pelo quarto tipo de contato de línguas, por outro lado, talvez a comunidade de fronteira brasileira possa enxergá-la através de outra perspectiva, enquadrando-a numa mescla entre esse tipo de contato e o primeiro, cujas características são: um povo ou parte dele (PL2) se desloca para um território (T1) em que já há um povo (comunidade) relativamente estruturado e que possui uma língua relativamente estabilizada (PL1), sendo este o lado que tem força política, militar e econômica.

Segundo o PEBF (2008), os brasileiros demonstram ter uma resistência em aprender a língua espanhola, uma vez que se percebem como o lado economicamente mais forte por receber mais fluxo de argentinos do que a Argentina recebe de brasileiros e por realizar a maior parte das trocas comerciais, por exemplo. Oliveira (2011) relata que é comum que argentinos da fronteira migrem diariamente para trabalhar no lado brasileiro, em casas de família, por exemplo. Além disso, em uma análise sociolinguística realizada com estudantes brasileiros em uma escola do PEBF, em Foz do Iguaçu, as autoras identificaram que “[...] na região da tríplice fronteira o português (ou brasileiro) é a língua de prestígio em relação ao espanhol (ou argentino) e ao guarani (ou paraguaio) no imaginário coletivo” (MAIA et al, p. 20. No prelo) e que talvez isso justifique “o fato de as mães não ensinarem nem espanhol nem guarani aos seus filhos, mesmo sendo essas suas Línguas 1.” (idem).

Por razões como essas, os dados sobre as línguas faladas ou usadas pelos pais dos estudantes pesquisados já são bastante reveladores. A tabela abaixo contém os dados da turma do segundo ano que, conforme as autoras, se repetem nas turmas de terceiro e quarto ano. O resultado é que a língua portuguesa é a língua mais usada em casa, vejamos:

Tabela 01: Línguas que falam/usam os pais – 2G

Línguas que falam/usam os pais – 2G								
	Português		Espanhol		Guarani		Outros	
	Falam	Usam	Falam	Usam	Falam	Usam	Falam	Usam
Pai	24	24	5	3	4	1	2	1
Mãe	25	25	3	3	4	2		
Total de estudantes	25	25	25	25	25	25	25	25

(Fonte: MAIA et al, s/a, p.13-14. No prelo)

O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF, “[...] nasceu da necessidade de estreitar laços da interculturalidade entre cidades vizinhas e países que fazem fronteira com o Brasil” (MEC & MECT, 2008) e para a sua escrita, foram realizadas pesquisas sociolinguísticas em algumas cidades gêmeas. Na fronteira com a Argentina, em relação às línguas envolvidas, o português e o espanhol, foi-se constatado que,

[...] enquanto que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas

famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. (MEC & MECT, 2008, p.16)

À frente, esse mesmo documento afirma que na fronteira entre Argentina e Brasil, “os dados indicam que o português tem uma presença determinante, resultado de uma assimetria de prestígio a favor desta língua.” (MEC & MECT, 2008, p. 17)

No objetivo de “desenharmos” o ecossistema da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú e por considerarmos que a realidade de fronteira é complexa e híbrida, elenquemos, portanto, as suas características a partir dos elementos Povo, Língua e Território, explicitados pela Ecolinguística (COUTO, 2009):

(P)ovo → argentinos e migrantes que hoje residem em Puerto Iguazú: Segundo Maia *et all* (s/a, p.03) “a região da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina tem sido caracterizada como diversa, tanto em termos biológicos e ecológicos quanto populacionais”. A presença de pessoas de diversas nacionalidades não ocorre apenas do lado brasileiro, mas também do lado argentino, além de ali também se encontrar famílias brasileiras que migraram para Puerto Iguazú.

(L)íngua → espanhol como língua primeira e de instrução e comunicação e o português como língua segunda e de instrução e comunicação: Conforme Flores (2010, p.881) “a linguagem nasce da necessidade da comunicação e do entendimento entre integrantes de uma comunidade e é esta comunicação que move a ação humana. É o meio pelo qual os homens estabelecem relações de reciprocidade linguístico/culturais no intuito de, em diferentes contextos situacionais, construírem relações interpessoais.” Essa é uma descrição que cabe a Puerto Iguazú, onde existe um contato linguístico entre as línguas espanhola e portuguesa. A língua espanhola é a língua oficial do país e, portanto, dessa cidade, e se caracteriza por ser a língua primeira, geralmente adquirida naturalmente no seio familiar, espaço em que é mais usada. Já a portuguesa é a língua segunda dessa comunidade, sendo frequentemente utilizada em situações formais como em ambientes de trabalho e de prestação de serviços. Devido à realidade sócio-econômica dessa região, essa língua pode ser adquirida pelo constante contato com brasileiros no dia a dia e/ou pode ser aprendida na escola bilíngue. Pelas informações que aqui vem sendo expostas, temos que a língua portuguesa possui prestígio nessa região e que ela é usada com frequência tanto por adultos quanto por crianças, cada um

por motivações histórico-sociais específicas: os adultos trabalham com/para brasileiros e as crianças aprendem o português na escola e em atividades comuns como assistir televisão, por exemplo.

Conforme o Projeto PEBF (2008), dados do IPOL (2006) revelam que

esta situação de prestígio do português está associada à presença maciça da mídia televisiva, bem como à oferta de serviços nas cidades brasileiras de fronteira, utilizados também por cidadãos argentinos. O frequente fluxo turístico em direção ao Brasil, causado pelas assimetrias cambiais da última década, contribuíram para um maior conhecimento do português na Argentina e para um menor conhecimento do espanhol no Brasil.

Sabendo disso, o PEBF (2008), como um projeto de educação e integração bilíngue, valoriza as duas línguas, o espanhol no Brasil e o português na Argentina, visando diminuir essa assimetria e conscientizar as comunidades de que saber a língua do outro é uma maneira de respeitá-lo e também de criar ou substanciar a integração regional.

Todavia, apesar dessa política dar importância às duas línguas, isso não significa que as comunidades percebam suas realidades sociolinguísticas da mesma forma nem que ambas sejam bilíngues ou venham ser. Conforme os dados anteriormente apresentados, a comunidade argentina possui certa familiaridade com a língua portuguesa, mas a comunidade brasileira não possui familiaridade com a língua espanhola, priorizando o uso da língua portuguesa como língua social e língua de comunicação, independente de quem seja o seu interlocutor, sendo ele brasileiro ou não.

(T)erritório → tríplice fronteira Argentina, Brasil e Uruguai: Conforme mencionado, essas três cidades que compõem a tríplice fronteira se interligam por pontes, o que facilita o trânsito entre elas. Segundo Oliveira (2011, p.42) “esses marcos são ignorados ou passam despercebidos, uma vez que o cotidiano na fronteira está caracterizado por movimentos e cruzamentos constantes entre os lados, transformando as divisas em corredores de intensa transição”. Os marcos são as fronteiras geográficas que, na prática, acabam sendo muito mais marcos políticos do que físicos, visto que não há barreiras de impedimento do trânsito entre elas, ao contrário, há pontes físicas as interligando.

A cidade de Puerto Iguazu possui uma população de cerca de 37 mil habitantes e grande parte dela vive do turismo local ou de trocas comerciais com brasileiros de Foz do

Iguaçu. Por essa integração regional e para fomentá-la e fortificá-la, em um acordo binacional Argentina-Brasil, foi criado o PBEF, além de outros programas de desenvolvimento e fomento de alguma área socialmente e economicamente relevante. Conforme Pereira (2014, p.21-22) a realidade política nem sempre foi essa:

A existência desse programa na área da educação, juntamente com iniciativas em outros campos, tais como o Programa Calha Norte, o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) e o Projeto SIS – Fronteira (BRASIL, 2010), inaugura um período de ações positivas na fronteira do Brasil e indica uma mudança de visão em relação a ela. Até então, a fronteira era vista pelos gestores públicos como espaço distante, de demarcação territorial, área do contrabando, do tráfico, onde existe a necessidade da polícia, do exército, enfim, da defesa do território. Nesse momento, o programa analisado aponta que a fronteira passa a ser vista como um lugar de ligação, de aproximação com o outro lado, de conhecimento do outro, onde há a possibilidade da integração. Além disso, pela primeira vez, acontece no Brasil a implantação de escolas bilíngues públicas (fora do contexto indígena), o que confere uma valorização às escolas participantes. (PEREIRA, p.21-22, 2014)

Não só no Brasil, mas também na Argentina houve a implantação de escolas bilíngues públicas, formando o que chamamos de “cidades gêmeas”. Por meio desse programa, professores dos dois países realizam o “cruze”, que é o intercâmbio profissional em que os professores dão aulas de sua língua materna no país vizinho, fortalecendo o ensino bilíngue nas escolas. Pelo que conhecemos dessa região de fronteira, essa educação bilíngue dialoga com as práticas sociais e linguísticas locais, principalmente quando se refere à cidade Puerto Iguazu.

Diante dessa explanação acerca da comunidade de fronteira de Puerto Iguazu, retomemos a noção de Ecosistema (COUTO, 2009) para representarmos a sua realidade sociolinguística e para, posteriormente, refletirmos quanto ao seu bilinguismo e/ou diglossia. O Ecosistema de uma comunidade é composto por (P)ovo + (L)íngua + (T)erritório, assim, com base na descrição da composição da comunidade de fronteira em questão, podemos representa-la conforme a figura abaixo:

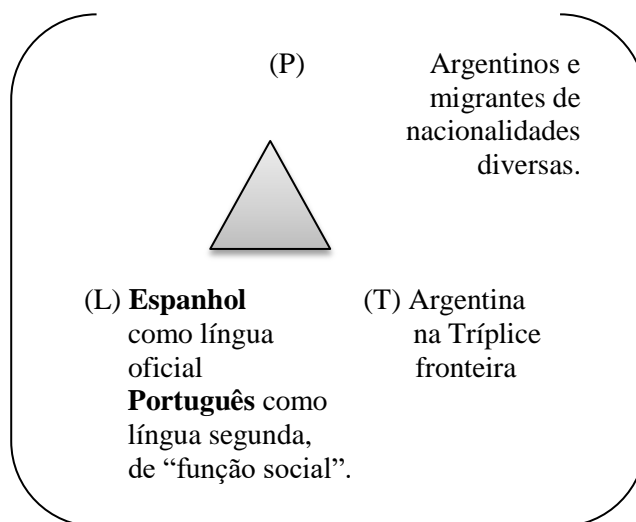


Figura 11: Ecosistema Linguístico da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú - AR

Agora, pois, que temos a representação do ecossistema dessa comunidade, quando o compreendemos concluímos que se trata de uma comunidade bilíngue ou de uma comunidade diglósica? O que significa, nesse contexto, a presença de mais de uma língua?

Concordando com a visão de Mackey (1968) de que o bilinguismo precisa ser estudado como algo relativo, compreendemos que a construção de uma representação da situação ou condição linguística dessa comunidade de fronteira exige uma leitura e interpretação minuciosa da sua realidade. Assim sendo, após observarmos que a sua composição é híbrida, uma vez que neste território habitam migrantes de vários locais e que a população alí residente transita com frequência entre o Brasil e o Uruguai, o que faremos aqui é uma tentativa de delineamento da sua realidade sociolinguística, buscando, a todo esforço, não realizarmos generalizações ou conclusões assertivas daquilo que é, por natureza, relativo e mutável.

Com base nos apontamentos de Mackey (1968) acerca do conceito de bilinguismo como uma condição do indivíduo, e no conceito de diglossia externa encontrado em Fishman (1980), (quando as variedades utilizadas por uma comunidade pertencem a línguas distintas) como uma condição social ou coletiva, bem como nas quatro possíveis relações entre bilinguismo e diglossia em contextos linguísticos específicos, também identificados por ele, elaboramos as seguintes considerações quanto à comunidade de fronteira de Puerto Iguazú:

- (i) A população adulta dessa cidade sabe a língua espanhola, mas usa a língua portuguesa com frequência, em casa ou no trabalho.

- (ii) A população infanto-juvenil dessa cidade aprende a língua portuguesa tanto em contextos informais, quanto nos momentos em que atravessam a fronteira e interagem com brasileiros ou em momentos de lazer quando assistem a programação televisiva de emissoras brasileiras, quanto em contexto formal escolar, na escola bilíngue, onde há a presença da língua portuguesa em várias disciplinas e ambientes escolares, além de terem aulas de língua portuguesa com professores brasileiros que participam do sistema de cruze.
- (iii) As pesquisas sociolinguísticas apontam que a língua portuguesa é tida como uma língua de prestígio para essa população, ganhando estatuto de língua de comunicação e/ou de instrução, a depender do espaço específico, também chamada de língua de “função social”, conforme o documento do projeto PEBF.

Considerando a concepção de bilinguismo de Mackey (1962), Oliveira (2011) elucida que uma das maneiras de abordar o perfil dos indivíduos dessa região de fronteira é pelas práticas linguístico-culturais que delas participam. Nessas práticas, a autora consegue compreendê-los como indivíduos bilíngues, cada um com suas singularidades e não se pode afirmar que todos os residentes dessa localidade são bilíngues.

Nessa perspectiva, após conhecermos a realidade sociolinguística dessa comunidade e a sua interação e integração com as cidades fronteiriças vizinhas, consideramos que essa comunidade de fronteira se caracteriza por ter uma maioria populacional bilíngue, na medida em que possuem a língua portuguesa como uma língua de comunicação e de instrução em diversos contextos do dia a dia, desde contextos particulares e familiares a contextos formais como o escolar e o de trabalho. Assim, essa comunidade se apresenta muito mais próxima do conceito de bilinguismo do que do conceito de diglossia. Se apenas as crianças e jovens fossem bilíngues, por conta da formação escolar, não poderíamos entender que a comunidade é ou está próxima de ser bilíngue, todavia, os adultos também usam a língua portuguesa com frequência, o que os caracteriza como sujeitos falantes de mais de uma língua.

Os elementos que compõem o ecossistema dessa comunidade nos relevam a sua diversidade e o seu potencial para a dinamicidade, o que nos remete às noções de prática social, de rede de práticas e de ordens de discurso, fornecidas pela ADC (FAIRCLOUGH, 2001 e 2003). O próprio ecossistema linguístico dessa comunidade

representa uma prática social, na medida em que há nele um agente, que é o povo, um espaço, que é o território, e uma linguagem, que é ou são as línguas de comunicação nele presentes. Se enfocarmos esse ecossistema na conjuntura social da tríplice fronteira, conceberemos sua coexistência, interação e integração com os ecossistemas das comunidades brasileira e uruguaia. Por ser a fronteira brasileira a mais frequentada e por ser a língua portuguesa a língua segunda dessa comunidade, faremos o ecossistema apenas da comunidade brasileira objetivando representar essa interação:

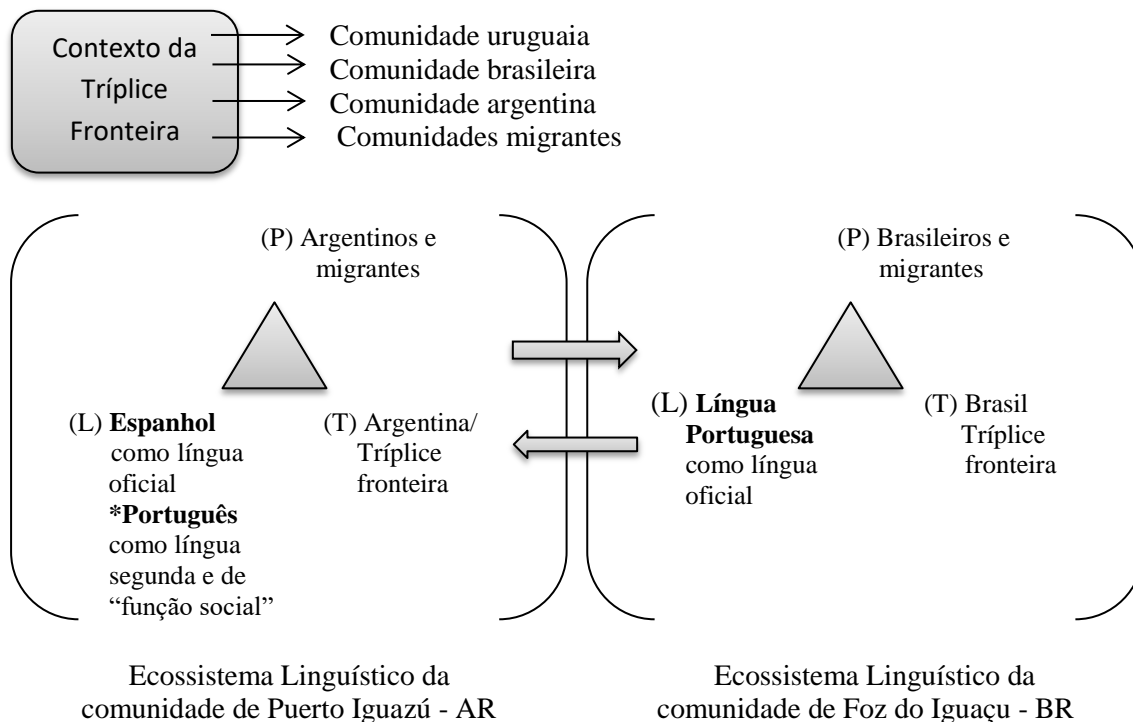


Figura 12: Ecossistemas em interação2

Por fim, parece-nos coerente o entendimento de que a interação entre os elementos desse ecossistema é dinâmica e adaptativa, no sentido de que podem sofrer mudanças a depender das necessidades e vontades de seus participantes e das condições do ambiente como, por exemplo, do tipo de contato e dos avanços educacionais, os quais atingem diretamente as interações entre os sujeitos e as línguas e entre os sujeitos – sujeitos. Dizemos isso, pois, apesar de a comunidade de fronteira de Foz do Iguazú, em sua maioria brasileira, não se caracterizar como bilíngue, o próprio PEBF é uma política que fomenta o ensino da língua espanhola e que objetiva, assim, o bilinguismo dessa comunidade. Hoje, identificamos que a língua portuguesa tem sido uma língua segunda para a comunidade de Puerto Iguazú e que esta tem sido reconhecida como “língua de função social”, conforme o PEBF. Certamente que há algumas décadas a realidade era outra e essa língua não tinha essa força nessa comunidade. É possível que, futuramente,

a língua espanhola venha a ser melhor aceita entre os brasileiros e estrangeiros que residem em Foz do Iguaçu.

Na seção seguinte, aprofundaremos nossas reflexões acerca do estatuto da língua portuguesa no projeto PEBF, o que nos ajudará a compreender ainda mais a sua posição na política linguística e educacional implantada nas cidades gêmeas.

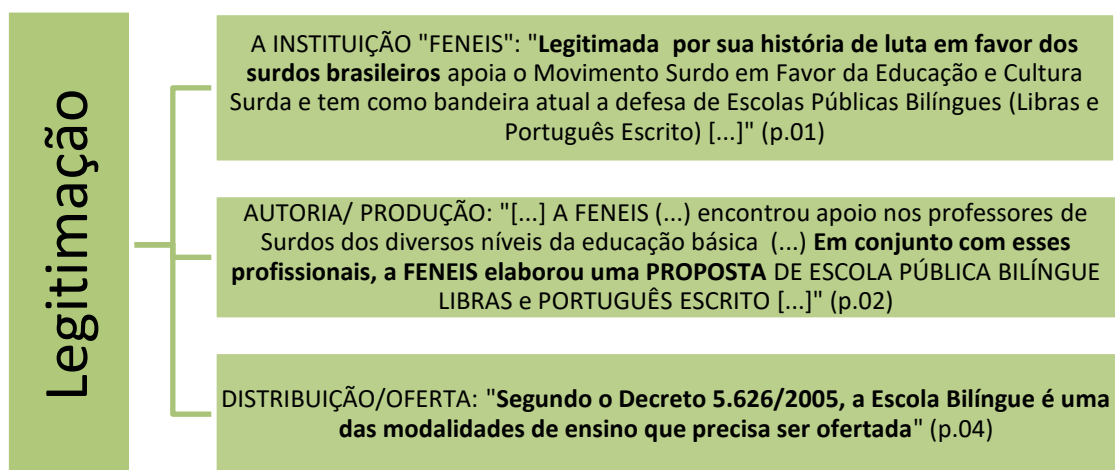
4.2 Documentos Oficiais⁸

Para fins de maior clareza na leitura do texto, faremos, com base nas categorias da ADC, informadas anteriormente, as análises de cada documento separadamente e por categoria, podendo dispor de alguns comentários comparativos ao longo da análise, se necessário. Vejamos as análises, a seguir:

4.2.1 Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português escrito)

a) Legitimação

Organograma:



Comentário:

⁸ Os documentos oficiais encontram-se nos seguintes links: i) Projeto elaborado pela FENEIS:< http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf > Acessado em 15/02/2018; e ii) Projeto PEBF: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf > Acessado em 15/02/2018.

A legitimação de um discurso, como modo geral de operação da ideologia, pode ocorrer por meio de algumas estratégias, dentre elas a “racionalização”, a qual se constrói através de uma cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações (FAIRCLOUGH, 2003). No organograma acima, temos três excertos que se relacionam formando uma cadeia de raciocínio que nos desvelam a legitimidade do documento.

Criticamente, podemos conceber que a Feneis, por ser uma instituição criada e constituída por membros da comunidade surda, possui legitimidade para criar instrumentos, como propostas e projetos de diversas naturezas e áreas, com diversas finalidades e por diversas motivações, que visem atender e suprir as demandas da própria comunidade. Assim, por ser um grupo particular estabelecido pela comunidade e moralmente legitimado por ela, a Feneis, em conjunto com outros profissionais da área de educação de surdos, elaborou uma proposta de escola pública bilíngue libras e português escrito (FENEIS, 2011, p.02).

Todavia, para que uma proposta como essa seja realizável, visando a uma mudança social e institucional, no caso, uma mudança na estrutura, na organização e no funcionamento da educação de surdos no âmbito do Distrito Federal, chegando a gerar a criação de uma nova escola, é preciso que a Feneis, já legitimada pela comunidade que representa, seja, também, legitimada pelo Estado, instância que detém o poder de autorizar ou não uma proposta dessa grandeza. Neste sentido, temos o excerto acima que nos revela que a Feneis elaborou a sua proposta com base em um dispositivo legal – o decreto 5.626, de 2005 – o qual dispõe sobre a necessidade da oferta da educação para alunos surdos na modalidade “Escola Bilíngue”. Assim, o acesso a essa modalidade de ensino passa a configurar como um direito dos surdos. É importante ressaltar que o decreto não veta outras modalidades como o ensino em uma escola regular que tenha classes bilíngues, por exemplo, mas expande as possibilidades de organização das escolas para surdos.

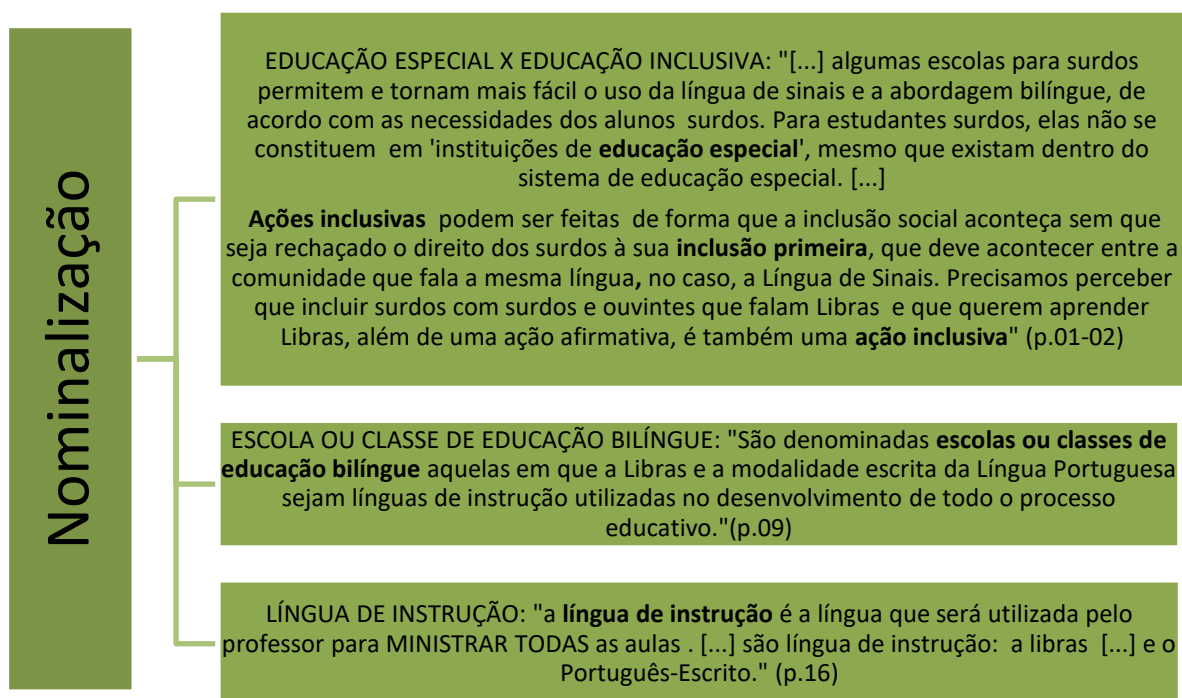
Dessa forma, a Feneis, como representante legítima da comunidade surda, elaborou uma proposta de escola pública bilíngue libras e português-escrito ancorada em aparatos legais e, por isso, legitimada pelo Estado e por seus representantes como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

Além disso, não podemos deixar de observar que essa proposta é uma política linguística do tipo *bottom up* (de baixo para cima), conforme teorização feita por Rajagopala (2013) e reflexão empreendida por Maher (2013), segundo a qual o Estado

não é sempre o agente responsável por proposta de política e planejamento linguístico, mas outras instituições e grupos sociais que sejam legitimadas por ele, como as instituições escolares. No caso, o agente da proposta em análise é a Feneis, uma federação responsável pelos interesses da comunidade surda, como dito, legitimada pelo Estado por estar em exercício pleno do seu direito por representar a comunidade surda brasileira e seus interesses. Está, então, instaurada a legitimação de ambos os lados: comunidades surda e Estado, portanto, não há o que se questionar.

b) Nominalização

Organograma:



Comentário:

Sabendo que a nominalização é uma estratégia de construção simbólica de conceitos e abordagens intrínsecas à elaboração do documento e que, ao se fazer tais construções simbólicas, há a atenção voltada para um tema em detrimento de outros, os excertos em análise nos revelam conceitos importantes que caracterizam o que a proposta em análise entende por Educação Bilíngue e inclusiva.

A primeira nominalização explicitada no projeto é a distinção entre o que se entende por *educação especial* e por *educação inclusiva*. A educação especial seria aquela que

abriga unicamente um público-alvo e que este seja constituído por pessoas que possuem algum tipo de deficiência. A partir dessas características, entende-se que esse tipo de educação favorece o isolamento e a segregação de um grupo em relação a outros grupos da sociedade. De modo distinto, a educação inclusiva seria aquela que abriga um público que possui interesses e/ou necessidades em comum, sem que este esteja segregado da sociedade, pelo contrário, inclui. Ao que parece, a escola bilíngue para surdos não é, na verdade, apenas para os surdos, mas para os surdos e todos os outros participantes e candidatos a participar da comunidade surda, ou seja, que desejem, por exemplo, se comunicar em libras. A partir do momento em que o objetivo da escola não é a segregação e que ela tem abertura para a participação de sujeitos ouvintes, ela se faz inclusiva e não especial, de modo semelhante à escola regular que oportuniza aos surdos o acesso às línguas materna (libras) e segunda (português) em seus espaços e também o contato com sujeitos ouvintes.

A segunda nominalização explicitada é a de escolas e classes bilíngues, que são aquelas em que há duas línguas de instrução e de comunicação, as quais são, no caso, a libras e o português-escrito. Ser língua de instrução e de comunicação significa que as duas línguas são frequentemente utilizadas por todas as pessoas que circulam nesse ambiente, seja para interações entre os alunos e professores, como o professor ministrando aula, seja para o acesso a informações orais e escritas, como em murais de avisos.

A terceira nominalização refere-se à língua de instrução, que são justamente as línguas utilizadas para ministrar as aulas. No caso da proposta em análise, os professores devem ministrar as aulas em libras, por ser esta a língua que substitui o espaço da língua oral ocupado em escolas não bilíngues e também por ser esta a primeira língua dos surdos, devendo a língua portuguesa escrita estar presente em todos os ambientes sempre que oportuno e/ou necessário, levando-se em conta os tipos de interações realizadas e os objetivos didáticos dos professores, por exemplo.

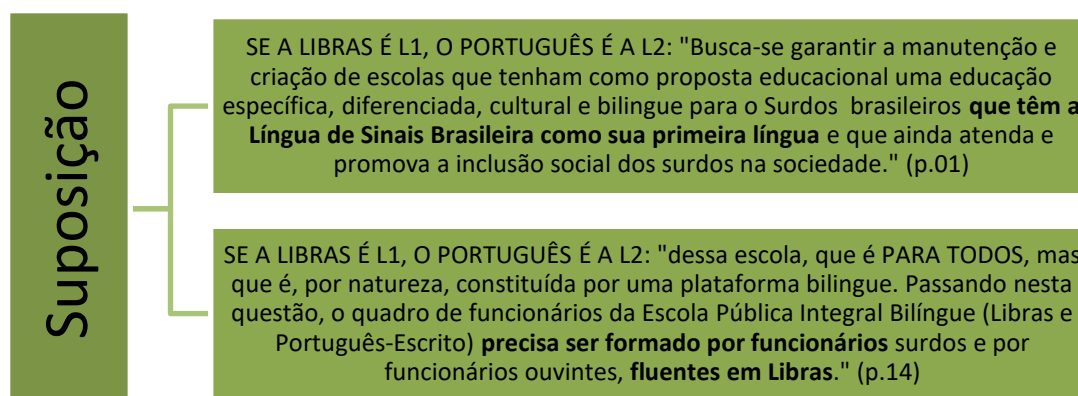
As três nominalizações são de extrema importância para a caracterização da proposta, uma vez que, como vimos em Calvet (2007), o planejamento de *status* envolve a política educacional por se tratar de uma intervenção na função da língua e em seu *status* social em relação com outras línguas. Ou seja, à medida que se objetiva uma educação bilíngue do par linguístico libras e português-escrito, é preciso definir qual deverá ser os *status* de cada uma dessas línguas, quais os espaços em que elas deverão estar presentes e qual a motivação para tal planejamento.

Assim, a partir do momento em que se estabelecem as bases epistemológicas para a construção de uma proposta como essa, é possível realizar tal planejamento de *status*. A partir dos excertos acima, podemos compreender que nessa proposta há a orientação para que a libras e a língua portuguesa sejam línguas de instrução, devendo ser utilizadas cada qual nos momentos e suportes adequados.

Por fim, é importante notar que a presença da categoria “nominalização” nesta proposta, revela que seus elaboradores – a Feneis e alguns profissionais da área – se valeram do conhecimento científico ou teórico da área de ensino de línguas e, por isso, realizaram uma seleção conceitual por meio dos termos adotados. Ou seja, ao distinguirem educação inclusiva de educação especial e ao definirem que a libras deve ser a língua de instrução dessa escola, os elaboradores dessa proposta estavam delineando uma política e um planejamento linguístico.

c)Suposição

Organograma:



Comentário:

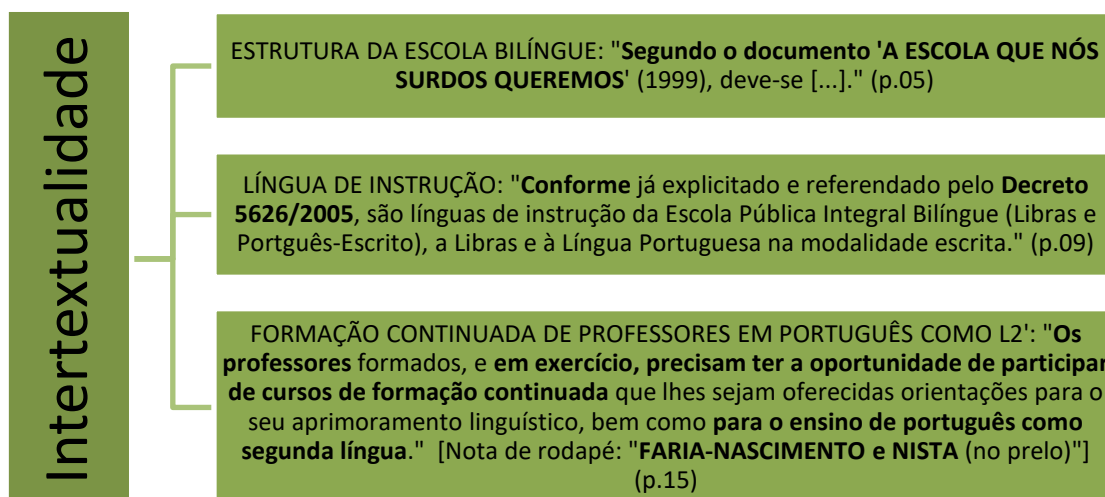
Relembrando, a suposição são as relações externas menos explícitas que um texto contém, as quais podem ser distinguidas em três tipos principais, dentre os quais nos vale observar a suposição de tipo proposicional, presente nos dois excertos acima. No primeiro, temos a afirmação de que a escola bilíngue se destinaria a sujeitos que possuem a libras como primeira língua, portanto, como a sua principal língua de

comunicação e interação. Sendo a libras a língua primeira desses sujeitos, subentende-se que a língua portuguesa é a segunda língua.

No segundo excerto, observamos, novamente, uma prescrição voltada especificamente para o uso da libras pelos sujeitos que participam desse ambiente bilíngue, os quais devem ser fluentes nessa língua. Mais uma vez fica subentendido que a língua portuguesa é a segunda língua. Para esse estudo, identificar tais suposições é relevante, pois elas desvelam que nesse documento há distinção entre as funções das línguas, no caso, a língua portuguesa e a língua de sinais brasileira, para a comunidade surda.

d) Intertextualidade

Organograma:



Comentário:

Entendendo que a intertextualidade é a presença material de outros textos dentro de um texto, os excertos acima demonstram a existência da intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003) na proposta em análise e o modo como ela é empregada, ora pelo discurso direto, ora pelo discurso indireto. No primeiro excerto temos a citação do documento "A escola que nós surdos queremos", de 1999, o qual já previa o direito dos surdos de terem o acesso à língua portuguesa através de uma educação adequada e eficaz às suas necessidades linguísticas. No segundo excerto temos a menção ao Decreto 5.626, de 2005, o qual orienta sobre a oferta da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade

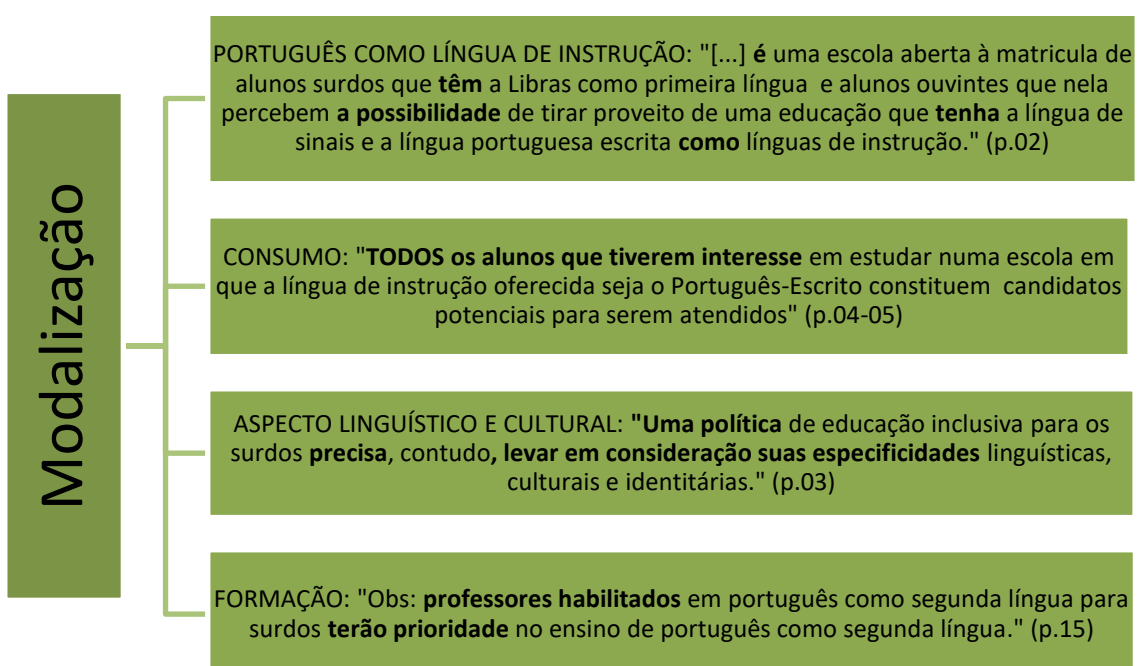
escrita nas escolas em que haja alunos surdos. E, no terceiro excerto, que se encontra originalmente em uma nota de rodapé, temos a citação de um estudo que aponta a necessidade de se oferecer aos professores que atuam ou atuarão na educação dos surdos uma formação continuada em “ensino de português como segunda língua”.

Quanto ao conteúdo, os três excertos versam sobre aspectos da estrutura que uma escola para alunos surdos deve ter: essa escola deve oportunizar o acesso à língua portuguesa na modalidade escrita aos alunos surdos e, para que isso seja possível, ela deve oferecer ao seu corpo docente a formação continuada em ensino de português como segunda língua.

Além disso, notemos que nesta proposta a intertextualidade foi utilizada como um recurso a serviço da construção da legitimação, por meio do processo de racionalização, uma vez que, ao longo do texto, é apresentada uma citação ou é feita uma menção de outros documentos que embasam e até justificam a sua elaboração, seja legalmente, seja cientificamente. Esse é o aspecto de maior importância para nós por, mais uma vez, termos os excertos demonstrando a preocupação dos elaboradores dessa proposta em se respaldarem em legislações e estudos teóricos/científicos da área do ensino para surdos.

e) Modalização

Organograma:



Comentário:

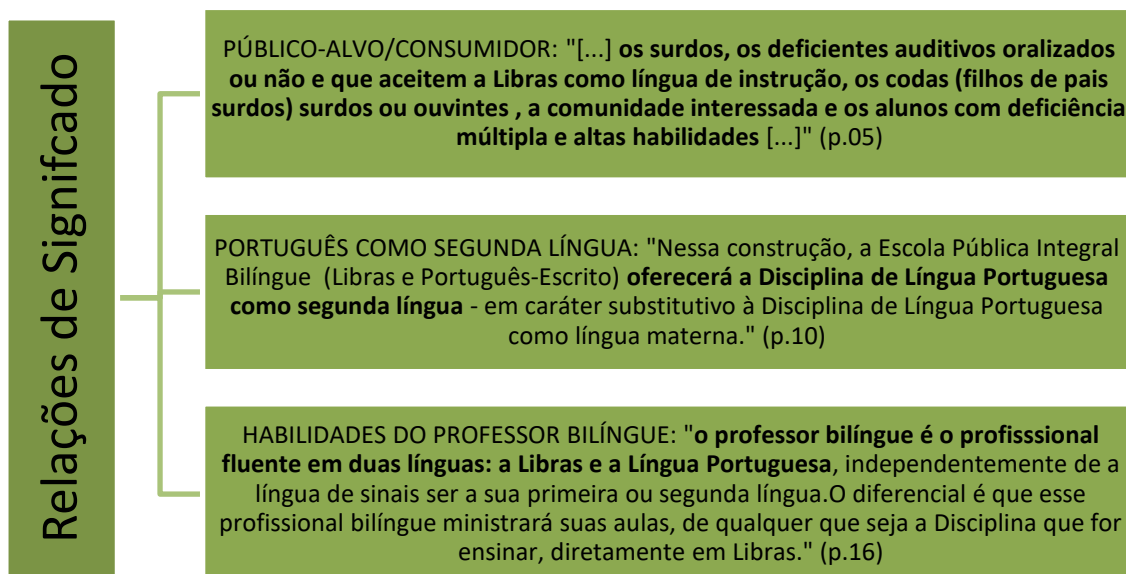
Nesta categoria, interessa-nos observar o modo como o projeto em análise se envolve com a realidade e com as demandas do seu público-alvo e do próprio modo de ensino pretendido – Educação Bilíngue. No primeiro excerto notamos o comprometimento do projeto com a função da Libras e da língua portuguesa como línguas de instrução. Por essa função, temos o segundo excerto, que dispõe sobre o consumo, ou seja, para quem se destina, então, essa escola. Conforme o texto, essa escola se destina a todos os alunos que usam ou que tem interesse em usar a libras e o português escrito como línguas de instrução, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Neste sentido, existe um comprometimento não só com a comunidade surda, mas com todas as pessoas que se comunicam em Libras, ou seja, o fator determinante é o sujeito ser usuário ou Libras ou querer vir a ser.

Prosseguindo, no terceiro excerto temos o comprometimento com a concepção de educação inclusiva, a qual promove a integração dos surdos e ouvintes usuários de Libras e a promoção da língua, da cultura e da identidade surda. No quarto e último excerto, temos o comprometimento com a oferta de um ensino adequado ao público-alvo e em acordo com a função de língua de instrução explicitada no primeiro excerto, por meio da prioridade para a ocupação de vagas por professores habilitados em ensino de português como segunda língua.

Diante de tais observações, identificamos também que, quanto à escrita do projeto, um aspecto está sempre relacionado a outro e assim sucessivamente: as funções das línguas nesse documento se relacionam com os interesses e as habilidades linguísticas do público-alvo e, com base nesses interesses, orienta-se que haja a promoção e a difusão da língua e da cultura surda. Por fim, para que essas orientações sejam aplicáveis, atenta-se para a formação do quadro de funcionários da escola, o qual deve priorizar a seleção de professores que tenham formação para dar aula de português como segunda língua.

f) Relações de significado entre orações e frases

Organograma:



Comentário:

Conforme nosso construto teórico que explicita as características das categorias selecionadas para análise, a categoria “relações de significado” pode ser do tipo problema-solução e objetivo-relação de alcance.

O texto em análise apresenta uma estrutura do tipo objetivo-relação de alcance, expondo, como acima, seu objetivo de promover uma educação bilíngue em libras e português escrito para um público específico, podendo ser ampliado para outros sujeitos, a depender de sua disposição em participar de um ambiente bilíngue dessa natureza, conforme o primeiro excerto: “[...] os surdos, os deficientes auditivos oralizados ou não e que aceitem a Libras como língua de instrução, os codas (filhos de pais surdos) surdos ou ouvintes , a comunidade interessada e os alunos com deficiência múltipla e altas habilidades [...]” (FENEIS, 2011, p.05)

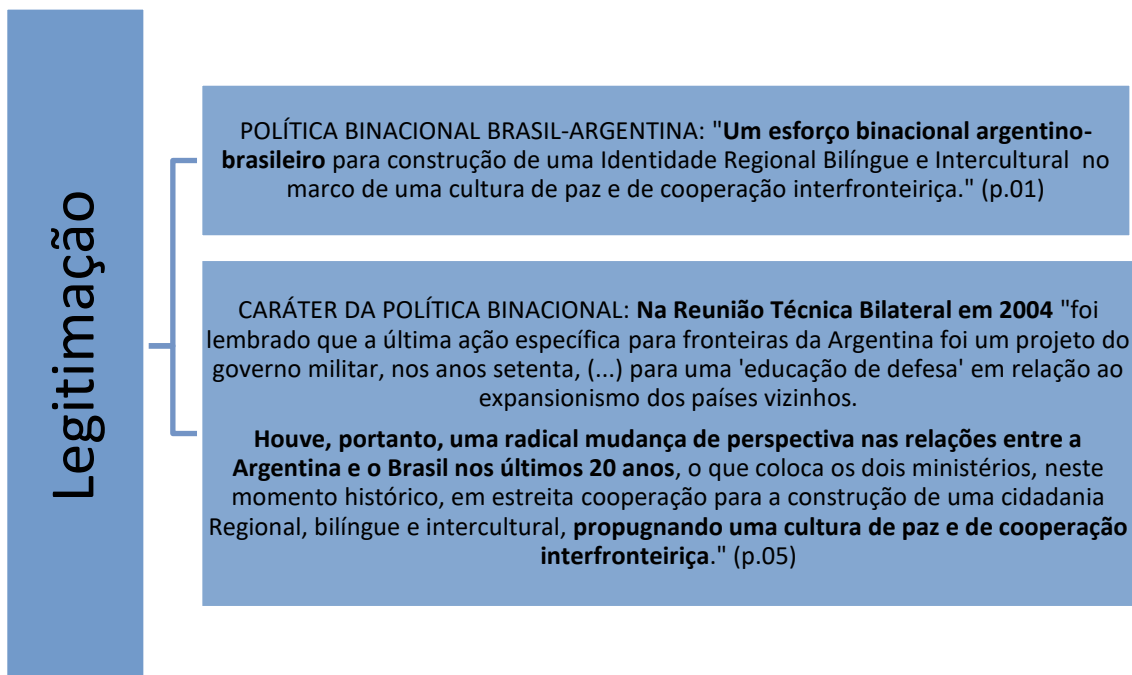
Para alcançá-lo, o texto prevê, como descrito no terceiro excerto, critérios para a seleção dos professores que formarão o quadro docente da escola, os quais devem ser fluentes em libras e terem a capacidade de ministrar as aulas nessa língua. Nesse sentido, esse texto, entendido como um discurso particular que visa a mudança social da educação dos surdos do Distrito Federal, constrói um planejamento de *status* que se ocupa do uso

que alguns atores sociais fazem das línguas (FAIRCLOUGH, 2003), como os funcionários, os docentes e os discentes da escola bilíngue.

4.2.2 Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF

a) Legitimação

Organograma:



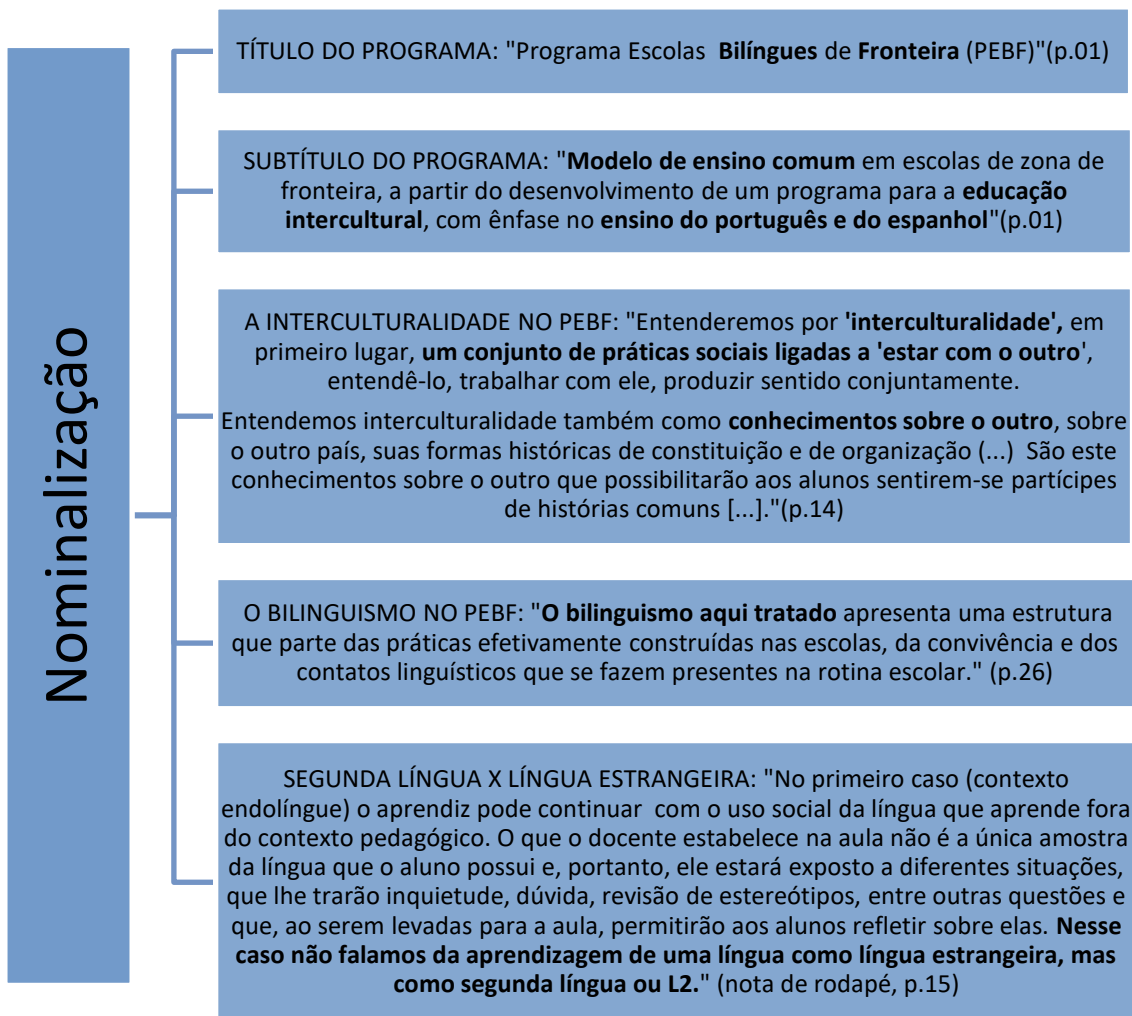
Comentário:

Os excertos acima estão relacionados a um desejo comum de que a nação brasileira e a nação argentina desejam promover a integração regional de suas fronteiras a partir de ações fundamentadas pela cultura de paz e de cooperação interfronteiriça. De modo narrativo, o texto pontua o marco histórico em que houve uma mudança de visão e de atuação nas fronteiras de ambos os países, deixando de vigorar uma política de defesa do território em relação à presença e expansão dos países vizinhos, e passando a vigorar uma política de cooperação e integração interfronteiriça. Ou seja, a preocupação deixou de ser com a criação de estratégias de segurança e passou a ser com a criação de estratégias de aproximação: “houve, portanto, uma radical mudança de perspectiva nas relações entre a Argentina e o Brasil nos últimos 20 anos... propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.” (BRASIL-ARGENTINA, 2008, p.05)

Ao se valer das estratégias de narrativização, o texto constrói a sua legitimidade, explicita a motivação para a elaboração do PEBF e, assim, revela a sua ideologia, a sua motivação que é política: ambos os países participam do Mercosul e essa ação pode ser caracterizada como uma das ações binacionais no âmbito das relações estabelecidas no Mercosul e de seus interesses políticos e econômicos. Como vimos anteriormente, as participações em blocos econômicos propulsionam a criação de ações não só diretamente ligadas à economia, mas também indiretamente. Investir em um planejamento de *status* linguístico na região de fronteira é investir, indiretamente, no mercado de línguas, no mercado editorial das duas línguas; no mercado trabalhista; no mercado da informação, onde a informação e o conhecimento são produtos; no mercado do turístico, em que a integração local é uma força promotora de consumos de várias naturezas; entre outros que, juntos, criam e fortalecem uma imagem positiva dos países envolvidos. Toda essa promoção foi **legitimada oficialmente** em documento autoral os dois países.

b) Nominalização

Organograma:



Comentário:

Sabendo que a nominalização é uma estratégia de construção simbólica de conceitos e abordagens intrínsecas à elaboração do documento e que ao fazer tais construções simbólicas há a atenção voltada para escolhas lexicais propositais em detrimento de outras, os excertos acima nos revelam conceitos importantes que caracterizam o que a proposta em análise entende por “escola bilíngue”.

No primeiro excerto, o nome do documento já define duas características das escolas participantes do PEBF, a de terem uma abordagem linguística bilíngue e a de estarem localizadas em regiões de fronteira. Como vimos no levantamento sociolinguístico da região fronteira de Puerto Iguazú, a localização e a sua relação com as comunidades vizinhas são traços importantes para o planejamento linguístico e educacional, sendo

vários os fatores de influência como o contato linguístico, a sua intensidade e frequência, a sua motivação e funcionalidade, a forma como ele ocorre, entre outros.

No segundo excerto temos o subtítulo do documento, o qual prossegue caracterizando as escolas bilíngues de fronteira: essas escolas devem seguir um modelo de ensino comum, o qual deve ser fundamentado na abordagem de educação intercultural, tendo ênfase no ensino do português e do espanhol. Mas o que seria o ensino intercultural? Para esclarecer essa questão temos o terceiro excerto, no qual é explicitada a concepção de interculturalidade adotada pelo PEBF:

[...] entenderemos por 'interculturalidade', em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais ligadas a 'estar com o outro', entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. [...] Entendemos interculturalidade também como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização. (BRASIL & ARGENTINA, 2008, p.14)

Prosseguindo, temos o quarto e o quinto excertos que apresentam o que o PEBF entende por educação bilíngue: a educação bilíngue deve ser composta pela presença de duas línguas, no caso da língua portuguesa e da língua espanhola, sendo atribuído à elas o valor de segunda língua quando não for a língua primeira do falante/aprendiz. O ensino e a aprendizagem devem ser desenvolvidos a partir das práticas linguísticas construídas nas escolas, da convivência e dos contatos linguísticos e, por esse motivo, deve-se considerar que a segunda língua em questão é uma língua funcional para essa comunidade, presente em vários momentos, tanto formais, como na sala de aula, quanto em práticas informais fora da sala de aula e fora da escola.

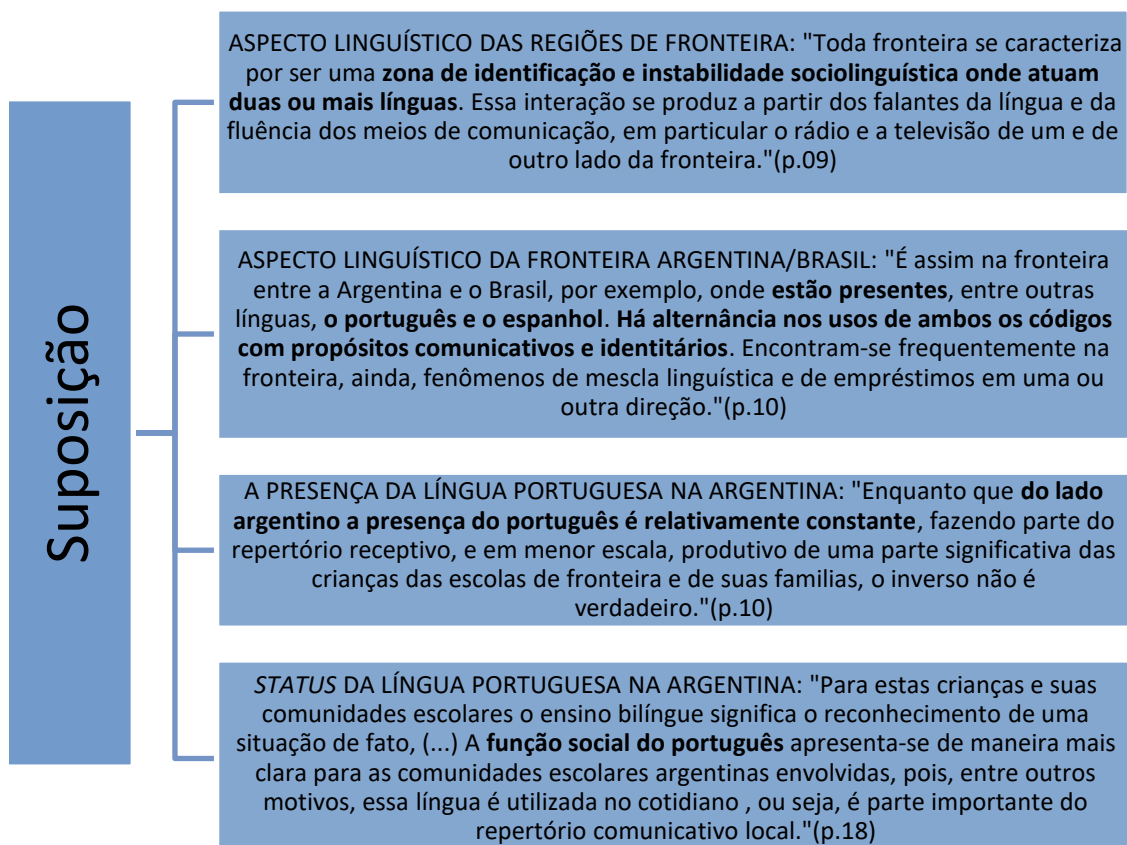
Se lembrarmos dos dados do levantamento sociolinguístico da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú, teremos em mente que para essa comunidade a segunda língua, no caso, a língua portuguesa, tem se configurado como uma língua de função social, ou seja, como uma língua presente no cotidiano não só da geração que ainda frequenta uma escola, mas da geração mais velhas, a dos seus pais. Esse contato linguístico se faz através das relações com brasileiros no âmbito do trabalho e do turismo local, que favorece o fluxo de brasileiros no território argentino, além do acesso à programação televisiva brasileira, por exemplo. Por esse ponto podemos compreender que a essa língua são atribuíveis não só o caráter funcional, mas também o afetivo, uma vez que essa comunidade também está envolvida com a cultura brasileira, ao criar o hábito de assistir as novelas brasileiras, por exemplo.

Assim, podemos inferir que, simbolicamente, há o sentimento de afetividade no uso da língua portuguesa, excluindo conceitualmente a possibilidade de atribuição do termo

língua estrangeira à língua portuguesa nesse contexto. Neste sentido, o elaboração do PEBF demonstra observância das possibilidades teóricas de seleção terminológica e conceitual para a sua redação e filiação. Ou seja, para a seleção do termo segunda língua e a sua justificativa, conforme foi feito no documento, os elaboradores do PEBF precisaram conhecer as expressões que definem e distinguem os *status* linguísticos, conforme descritos por Cunha (2007).

c) Suposição

Organograma:



Comentário:

A categoria “suposição” diz respeito às relações externas menos explícitas que um texto possui, as quais podem ser distinguidas em três tipos principais, as suposições existenciais, as suposições proposicionais e as suposições morais. Não se encontram diretamente apresentadas, mas são depreendidas pelas seleções de léxico e no pacto sintático-semântico de construções.

O primeiro excerto traz a proposição existencial acerca da realidade sociolinguística complexa das fronteiras, de maneira geral: “[...] toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de identificação e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas”. Há aqui uma generalização que, supõe que, a realidade sociolinguística de todas as fronteiras é instável e composta por duas ou mais línguas. O segundo excerto complementa essa primeira afirmação trazendo uma informação referente à região de fronteira de Puerto Iguazú: nessa região haveria a presença da língua portuguesa e do espanhol e seus usos se caracterizam pelo propósito comunicativo e identitário.

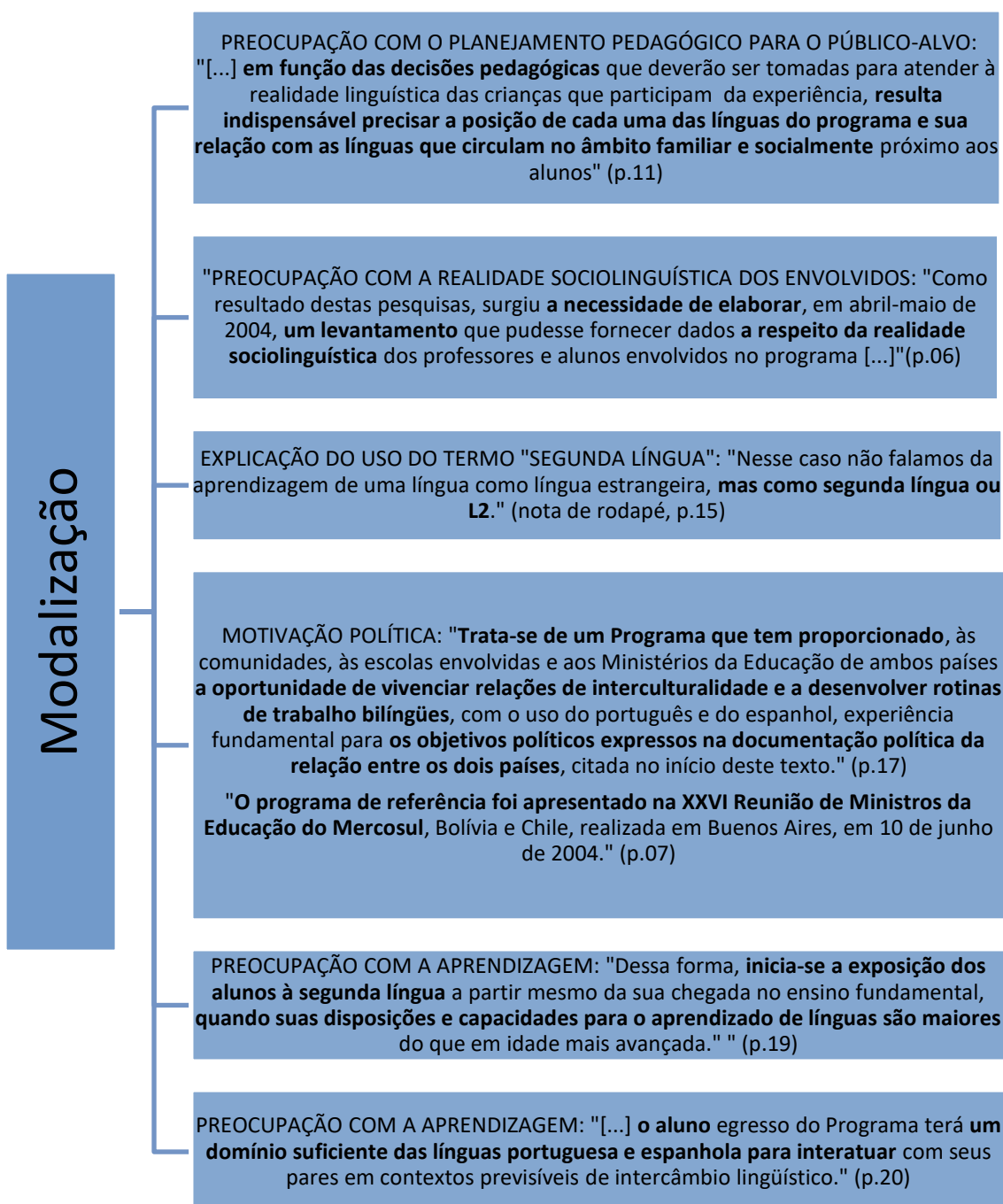
Prosseguindo na descrição da realidade sociolinguística local, o terceiro e o quarto excertos trazem as informações de que no lado argentino, ou seja, em Puerto Iguazú, a língua portuguesa seria muito bem aceita socialmente, inclusive, por isso é que ela seria considerada como língua de função social, mas que no lado brasileiro, em Foz do Iguaçu, a aceitação do espanhol por parte dos brasileiros não ocorreria da mesma forma, parece haver uma resistência dos brasileiros em aprender a língua.

Pensando nos objetivos do PEBF, portanto, a população da cidade de Puerto Iguazú teria mais chances de alcançá-los do que a população da cidade de Foz do Iguaçu devido à aparente resistência em aprender a língua espanhola.

Diante de tais suposições, fica evidenciado o dialogismo entre o discurso do Estado, a princípio ator que detém o poder material e ideológico diante de uma sociedade, e a prática social dessa sociedade, a qual foi consultada anteriormente ao planejamento linguístico.

d) Modalização

Organograma:



Comentário:

Com a análise desta categoria, objetivamos observar o modo como o documento em análise se envolve com a realidade e com as demandas do seu público-alvo e da própria intervenção linguística pretendida através das escolas bilíngües.

O primeiro excerto demonstra o comprometimento do documento com o planejamento pedagógico através da preocupação com a definição das funções das línguas espanhol e português, no âmbito das escolas de fronteira que se propõem bilíngüe. O segundo

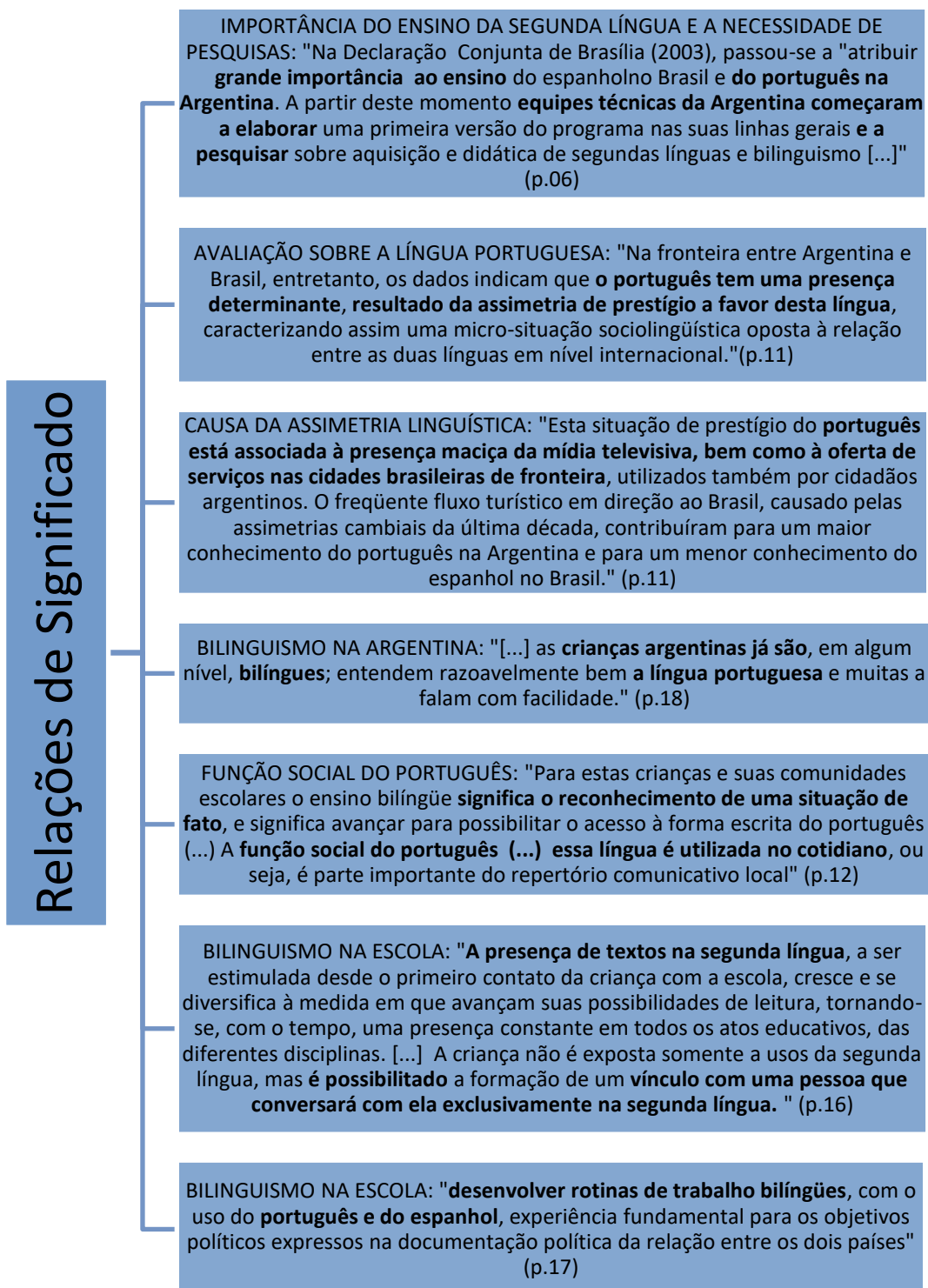
excerto demonstra o comprometimento com as necessidades e demandas do público-alvo através da preocupação com o conhecimento da realidade sociolinguística do mesmo. Neste sentido, o terceiro excerto demonstra o comprometimento com os estudos teóricos da área de ensino de línguas, uma vez que houve a preocupação em adotar o termo que melhor expressa a concepção do PEBF acerca da função da língua portuguesa para a comunidade de Puerto Iguazú – adotou-se o termo segunda língua em detrimento do termo língua estrangeira.

O quarto excerto enfatiza a motivação da elaboração do PEBF, sendo esta uma ação política do Brasil e da Argentina no âmbito dos seus objetivos e metas como estados membros parceiros no Mercosul.

O quinto e o sexto excertos demonstram o compromisso do documento com a aprendizagem da segunda língua através do planejamento do ensino da língua portuguesa desde os anos iniciais, fase em que as crianças possuem maior facilidade em adquirir uma nova língua.

e) **Relações de Significado entre orações e frases**

Organograma:



Comentário:

Conforme o construto teórico explicitado em seção anterior, a categoria “relações de significado” pode ser do tipo problema-solução e objetivo-relação de alcance (FAIRCLOUGH, 2003). O documento em análise apresenta uma estrutura do tipo objetivo-relação de alcance, expondo seu objetivo de promover o ensino da língua portuguesa como segunda língua em cidades fronteiriças argentinas e o ensino da língua espanhola em cidades fronteiriças brasileiras. Para que isso fosse/seja possível, alguns

esforços foram necessários antes mesmo da elaboração do documento “PEBF”, assim como outros ainda serão necessários para desenvolvimento deste programa. Vejamos quais são eles através da análise dos excertos acima.

Conforme o primeiro excerto, na Declaração Conjunta de Brasília (2003) passou-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina, razão que criou a necessidade de se realizar pesquisas sobre o ensino de segunda língua em contextos de fronteira. O primeiro esforço, portanto, foi o de entender teoricamente como deveria ser esse ensino.

Já o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto excertos, nos revelam que houve também um esforço em compreender qual é a relação dessas populações com essas duas línguas. Os resultados obtidos foram que o português tem uma presença determinante no lado argentino, resultado da assimetria de prestígio a favor desta língua nessa região de fronteira, associado à presença maciça da mídia televisiva, bem como à oferta de serviços nas cidades brasileiras de fronteira, utilizados também por cidadãos argentinos, além do fato de as crianças argentinas já serem, em certo nível, bilíngues justamente por conviverem com essa língua cotidianamente e por reconhecerem-na como uma língua com função social.

O sexto e o sétimo excertos dispõem sobre a construção do bilinguismo na escola, prevendo a presença da segunda língua nessa instituição e nas rotinas de trabalho bilíngues dos alunos desde as séries iniciais, além da oferta da disciplina da segunda língua ministrada por professores nativos, atividade realizada por meio programa de cruze. Esse programa viabiliza a ida de professores brasileiros até a escola argentina para realizar o ensino de português e a ida de professores argentinos até a escola brasileira para o ensino de espanhol.

Por esses apontamentos, notamos que a estrutura do documento em análise é do tipo objetivo-relação de alcance, o que lhe confere também um caráter prescritivo.

4.3 Entrevistas realizadas com professores⁹

4.3.1 Entrevista 1 – referente à entrevistada da Escola Bilíngue Libras e Português-escrito de Taguatinga

a) Legitimação

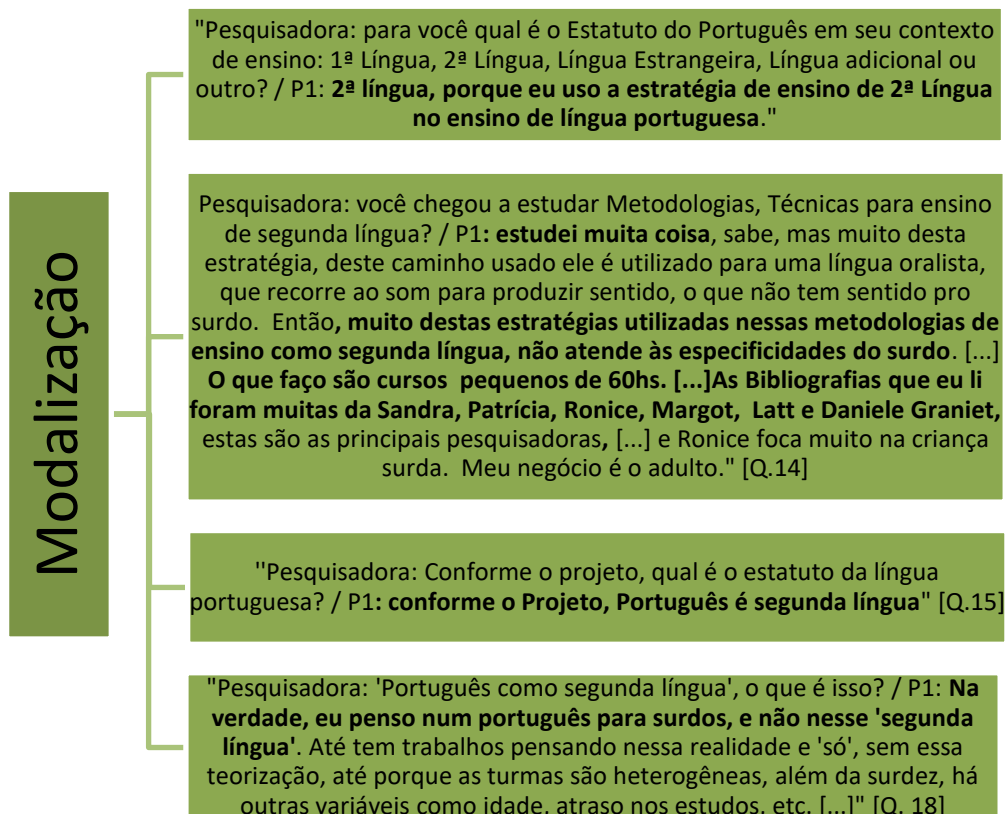
Legitimação	<p>"Pesquisadora: A senhora tem conhecimento do Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-escrito, o qual regulamenta essa instituição? /</p> <p style="padding-left: 40px;">P1.: (...) são apresentados /</p> <p style="padding-left: 40px;">Pesquisadora: então a Coordenação apresentou o projeto pra vocês? /</p> <p style="padding-left: 40px;">P1: sim, sim / Pesquisadora: Mas, você chegou a ler o documento pra ver os termos que ele utiliza? / P1: não, não cheguei a ler /</p> <p style="padding-left: 40px;">Pesquisadora: tá, então você tem conhecimento da existência dele /</p> <p>P1: da existência dele e os pontos principais foram apresentados na Coordenação. "</p> <p style="text-align: right;">[Q.11]</p>
-------------	---

Comentário:

Conforme vimos em seção anterior a explanação sobre a categoria Legitimação, como modo de operação da ideologia, bem como as relações de dominação são representadas como legítimas. No caso do excerto acima, vemos que a professora reconhece a legitimidade do funcionário ocupante do cargo de coordenação e este reconhecimento e confiança se revelam no seu comportamento, uma vez que ela valorizou as informações transmitidas aos professores pela coordenação de tal modo que dispensou a necessidade de fazer a leitura individual do documento que a regulamenta e orienta o funcionamento da escola em que ela trabalha. Isso revela a legitimidade da coordenação como representação simbólica institucional, o que parece ser a “voz” suficiente para a professora.

⁹ Os questionários semi-estruturados utilizados nesta etapa encontram-se nos apêndices A e B.

b) Modalização



Comentário:

Com a análise desta categoria, objetivamos observar o modo como a entrevistada se compromete com o contexto específico em que ela atua como docente, com o Projeto que regulamenta e orienta o funcionamento da escola em que ela atua, e, por fim, com as teorias e estudos da área de ensino de segunda língua para surdos. Ao elaborarmos o questionário para essa entrevista previmos questões que, de alguma forma, abordariam essas três perspectivas em que a entrevistada poderia apresentar algum nível de comprometimento.

Na categoria anterior, em que analisamos a legitimação, há um excerto que já nos revela que a entrevistada possui o conhecimento acerca da existência do Projeto que regulamenta o funcionamento da escola em que ela trabalha, porém o adquiriu de forma indireta, não tendo o lido diretamente. Vejamos neste momento outros excertos, selecionados e expostos no organograma acima, que também desvelam o nível de comprometimento da entrevistada com uma das três perspectivas comentadas acima:

No primeiro e no segundo excerto, ao ser questionada sobre o status da língua portuguesa em seu contexto de ensino, a entrevistada respondeu que se trata do status de segunda língua e justificou com a informação de que ela “usa a estratégia de ensino de segunda língua no ensino de língua portuguesa.” Instigada por essa resposta, formulamos uma segunda pergunta ainda sobre o mesmo tópico, em que foi perguntado se, então, ela havia estudado as metodologias e as técnicas de ensino de segunda língua. Em sua resposta, a entrevistada explicou que ela estudou em cursos curtos, de 60hs de duração, e que leu as bibliografias de referência da área como “Sandra, Patrícia, Ronice, Margot, Latt e Daniele Granier”, entendendo que estas são as principais pesquisadoras.

Por essa resposta devemos compreender que a entrevistada, mesmo sem ter uma formação específica em português como segunda língua para surdos, tem se esforçado em se comprometer com a realidade em que ela atua e em responder positivamente às suas demandas.

No terceiro excerto, ao ser questionada sobre o *status* da língua portuguesa no projeto em questão, a entrevistada respondeu que conforme o projeto o *status* também é o de segunda língua. Ao responder a essa questão, podemos inferir que, de algum modo, a entrevistada possui um compromisso com as orientações desse documento.

No quarto e último excerto, ao ser questionada sobre o significado da expressão “segunda língua”, a entrevistada respondeu com base em sua crença sobre o termo em relação ao seu contexto de atuação: “na verdade, eu penso num português para surdos, e não nesse 'segunda língua'. Até tem trabalhos pensando nessa realidade e 'só', sem essa teorização, até porque as turmas são heterogêneas, além da surdez, há outras variáveis como idade, atraso nos estudos, etc. [...]”. Notemos que a entrevistada responde criticamente à questão, apontando que, antes de nos preocuparmos em nos filiar a uma expressão nascida de teorias (estudos acadêmicos e científicos), precisamos nos atentar cautelosamente para a realidade em que atuamos como docentes.

Dessa forma, ela advoga em favor de um ensino de língua portuguesa para surdos, ou ainda, para os surdos que são alunos na escola em que ela atua, porque, segundo ela, as variáveis desse contexto são inúmeras, como a idade em que eles entram na escola, a série em que estão, o conhecimento que eles tem ou não da libras para aprender o português por meia dela, entre outras. Em outras palavras, a entrevistada entende que mais do que olharmos para as expressões e conceitos teóricos, por vezes construídos a partir de idealizações sobre os sujeitos e sobre eles inseridos em determinadas práticas

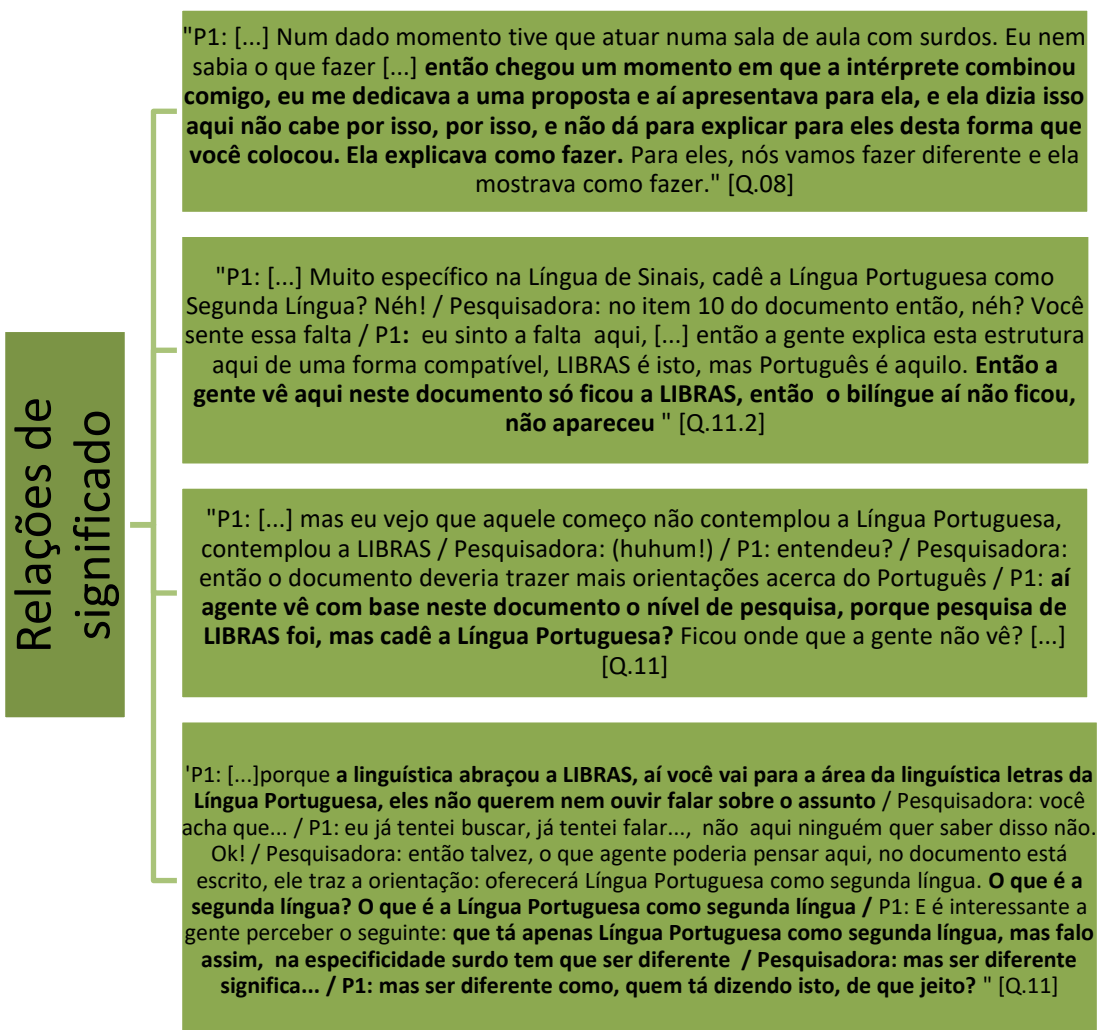
sociais, deveríamos conhecer a realidade em que atuamos, as necessidades e especificidades dos alunos que dela participam, para, a partir desse diagnóstico, construirmos uma prática de ensino adequada a esse contexto e a esse público e que busque resultados eficientes.

Diante disso, podemos concluir que a entrevistada demonstra ter um compromisso maior com a realidade e com as especificidades dos seus alunos e um compromisso menor ou menos rígido, por assim dizer, com os estudos teóricos da área de ensino de segunda língua e com a própria adoção e uso da expressão “segunda língua”.

A priori, essa conclusão parece contraditória, visto que no segundo excerto a entrevistada informou ter lido os estudos daquelas autoras que ela considera serem as principais da área de ensino de línguas para surdos. Todavia, é preciso refletirmos que a entrevistada demonstra depositar sim valor aos estudos científicos, considera importante conhecê-los, mas entende que a aplicação deles em sua prática pedagógica não pode subjugar os elementos que ela, enquanto docente e participante de uma comunidade local – a da escola em que atua, identifica no seu dia a dia e que podem determinar ou orientar as ações de que ela deve tomar em prol da eficácia do ensino e da aprendizagem.

c) Relações de significado

Relações de significado:



Comentário:

Para a análise dessa categoria, consideremos os dois tipos de relações semânticas, o tipo “problema-solução” e o tipo “objetivo-relação de alcance”, além do seguinte questionamento: “O que a análise da relação de significados nos esclarece em relação aos questionamentos base desse estudo e em relação à construção do discurso em análise?”

O primeiro excerto se enquadra na relação semântica do tipo “problema-solução”, em que a entrevistada comenta a dificuldade pela qual passou em seu primeiro ano de atuação como professora de português em uma turma com alunos surdos e uma intérprete. Segundo ela, por não saber como preparar as aulas de modo a contemplar a aprendizagem do seu aluno surdo, ela pediu o auxílio da intérprete, por julgar que essa

saberia orientá-la. Neste caso, a intérprete realmente tinha conhecimentos sobre o ensino para surdos e pode prestar esse auxílio à professora. Todavia, cabe comentar que intérpretes de língua de sinais não necessariamente possuem conhecimentos e habilidades didáticas e pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de algum conteúdo. A entrevistada confiou em sua crença de que a intérprete, por conhecer o funcionamento lógico da libras e as estratégias de tradução que melhor transmitiam os conteúdos aos alunos, teria capacidade de orientá-la quanto ao planejamento de aula e a preparação de materiais.

No segundo e no terceiro excertos, a entrevistada, tendo o documento Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português escrito) em mãos e realizando a sua leitura parcial, comentou que há uma falha no documento ao definir que a libras e a língua portuguesa seriam línguas de instrução na construção da educação bilíngue e que o ensino da libras seria como primeira língua e do português como segunda língua, mas negligenciar questões como “[...] o que significa esse ensino de português como segunda língua e como ele seria”.

Especificamente em relação ao item 10 do documento, que trata do currículo da escola bilíngue, a entrevistada identificou que todas as suas orientações dizem respeito à presença e ao uso da libras na escola bilíngue e à inclusão da cultura surda no currículo, e que não há orientações relativas ao ensino do português como segunda língua. Dessa forma, ela concluiu que há uma lacuna no documento e que ela deveria ser suprida, uma vez que o projeto objetiva a criação de uma educação bilíngue, portanto, constituído por duas línguas, no caso, a libras e o português.

Ainda no terceiro excerto e no quarto excerto, a entrevistada criticou o fato de a linguística estar se dedicando apenas à pesquisa na área de língua de sinais e negligenciando a área de ensino de português como segunda língua para surdos. A entrevistada construiu tal inferência com base na falha encontrada por ela no documento Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português escrito), e também como base na sua busca por informações sobre esse ensino e no retorno quase inexistente.

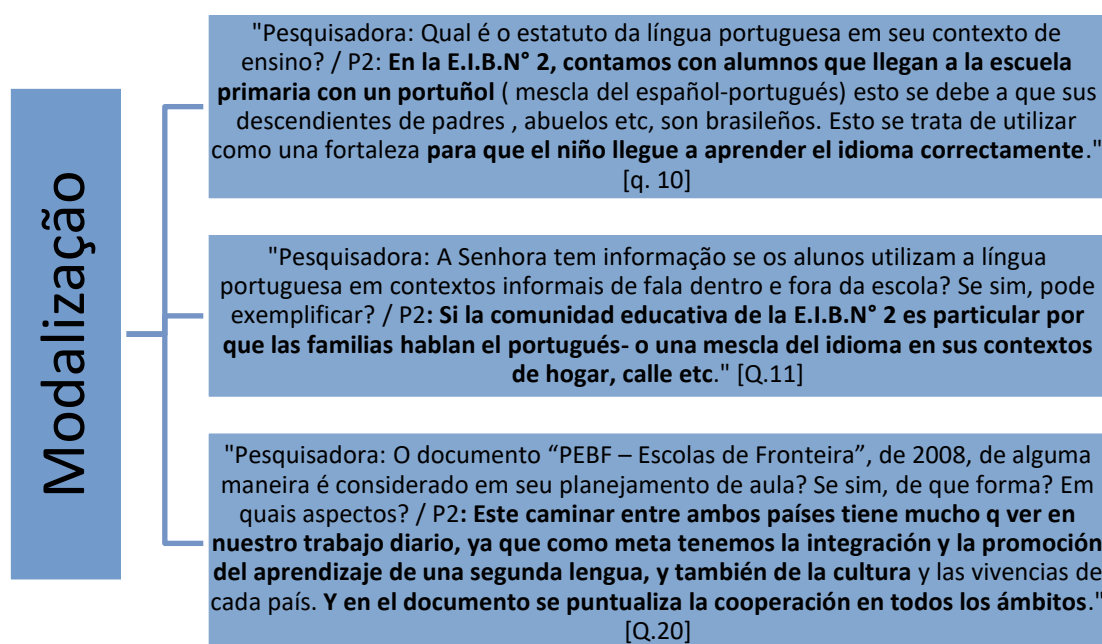
Por fim, no final do quarto excerto, a entrevistada retoma o questionamento por ela já levantado em outro momento da entrevista, acerca da expressão “segunda língua”: “[...] é interessante a gente perceber o seguinte, que tá apenas Língua Portuguesa como

segunda língua (no documento), mas falo assim, na especificidade dos surdos tem que ser diferente, mas ser diferente como, quem tá dizendo isto, de que jeito?”.

Diante de tais comentários, apontamentos e críticas levantadas pela entrevistada, podemos concluir que há, da parte dela, uma preocupação com o “como alcançar” os objetivos definidos pelo documento em questão, ou seja, ao ter acesso a esse documento, ela compreende quais são os seus objetivos, mas não encontra nele o modo de realizá-los, as orientações que, a princípio, deveriam constar desse documento, principalmente do que diz respeito ao ensino de português como segunda língua, porque em relação à libras o documento se mostrou um pouco mais descritivo.

4.3.2 Entrevista 2 – referente à entrevistada da Escuela Bilingüe N° 2, de Puerto Iguazú

a) Modalização



Comentário:

Analisaremos os excertos acima sob a perspectiva da categoria “modalização”, que se preocupa com o modo e o nível de comprometimento do sujeito com o que considera verdade. No caso, observaremos o modo e o nível de comprometimento da entrevistada com a realidade sociolinguística da comunidade de Puerto Iguazú, em especial, da parte

da comunidade que estuda na Escuela Bilingüe N° 2 (E.I.B.N°2), bem como como o documento que rege o funcionamento dessa escola, o PEBF.

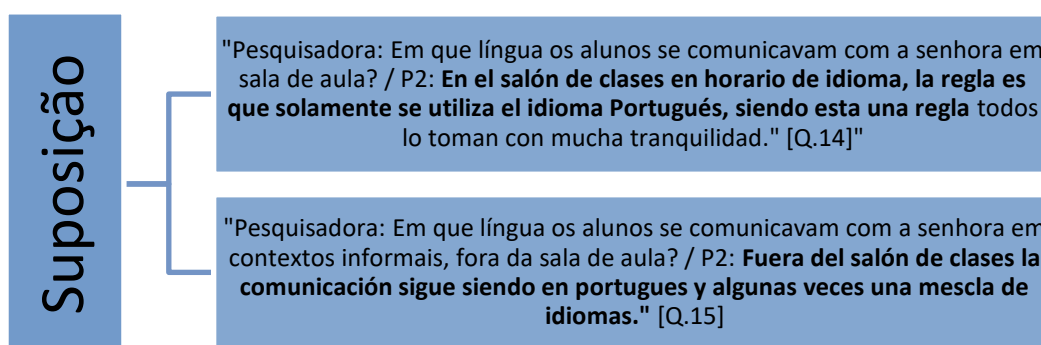
No primeiro excerto, a entrevistada foi questionada quanto ao *status* da língua portuguesa em seu contexto de ensino e como resposta, ela explicou que na E.I.B.N°2 os alunos chegam falando uma mescla do português com o espanhol – o portunhol, e que o esforço da escola é no sentido de ensinar as duas línguas para que os alunos sejam proficientes em ambas.

No segundo excerto, a entrevistada foi questionada quanto ao uso da língua portuguesa pelos alunos da E.I.B.N°2 em contexto informais dentro e fora da sala de aula, e ela respondeu que sim, os alunos utilizam a língua portuguesa ou uma variação dela, como a mescla “portunhol” no contexto familiar, onde os pais e irmãos também a utiliza.

No terceiro e último excerto, a entrevistada foi questionada quanto ao uso das orientações do PEBF em seu planejamento de aula e a entrevistada respondeu positivamente, destacando que o trabalho diário realizado na E.I.B.N° 2 tem como objetivo a integração e a promoção da aprendizagem de uma segunda língua e da sua cultura, assim como está previsto nesse documento.

Por essas respostas, notamos que a entrevistada demonstra ter um conhecimento detalhado da realidade sociolinguística dos alunos da E.I.B.N°2 e também do documento que rege o funcionamento dessa escola e, por isso, aparenta estar comprometida com o planejamento linguístico previsto nele.

b) Suposição



Comentário:

Nesta categoria de análise, objetivamos conhecer as suposições sobre o uso da língua portuguesa pelos alunos da E.I.B.Nº 2 encontradas nas respostas da entrevistada.

No primeiro excerto, a entrevistada foi questionada quanto à língua que os alunos se comunicam com ela em sala de aula. Segundo a entrevistada, dentre as regras da escola está a obrigatoriedade do uso exclusivo da língua portuguesa na aula de língua portuguesa, portanto, na sala de aula dela. Por essa razão, os alunos se comunicam com ela em língua portuguesa.

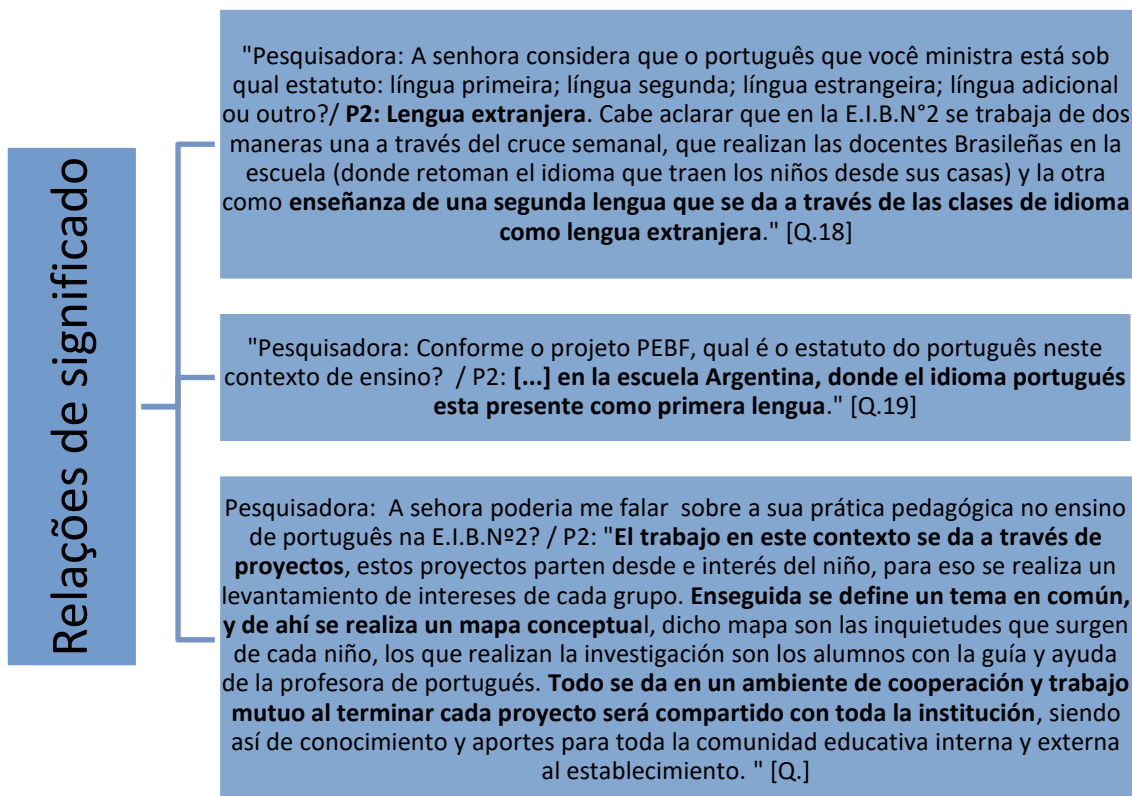
No segundo trecho, a entrevistada foi questionada quanto à língua que os alunos se comunicam com ela em contextos informais, como fora da sala de aula. Segundo a entrevistada, mesmo fora da sala de aula, os seus alunos se comunicam com ela em português ou em portunhol.

Diante de tais respostas, pode-se inferir que na primeira pode ter havido, por parte da entrevistada, o uso da suposição moral, que é aquela que diz respeito a alguém é bom e desejável socialmente e/ou por um grupo em determinada prática social, ao deixar subentendido que, dentro da sala de aula de português, os alunos se comunicam apenas em português porque é uma regra da escola e de conhecimento de todos.

Todavia, na resposta à segunda questão, ela também respondeu que seus alunos se comunicam com ela em língua portuguesa ou em portunhol mesmo em contextos informais, o que pode nos levar a inferir que, neste caso, seus alunos possuem algum nível de afetividade ou de interesse pessoal pela língua portuguesa e que estes fatores os fariam preferir pelo seu uso em detrimento do espanhol.

c) Relações de significado

Relações de significado:



Comentário:

Com a análise dessa categoria, objetivamos responder uma das nossas questões de pesquisa, a saber, “a qual *status* a língua portuguesa tem sido atribuída pela entrevistada em seu contexto de atuação docente? ”. Para isso, vejamos as análises por excerto e o comentário sobre elas.

No primeiro excerto, a entrevistada foi questionada quanto ao *status* que a ela atribui à língua portuguesa em seu contexto de ensino. Segundo ela, na EIBNº 2 o ensino de português funciona de duas maneiras, uma através do sistema de cruce, no qual semanalmente um professores brasileiros vai à escola argentina ministrar aulas de português, sempre utilizando esse idioma como língua de instrução, mas também retomando o conhecimento da língua que os alunos trazem de casa; e a outra é o ensino de português como segunda língua através das aulas de idiomas como língua estrangeira.

No segundo excerto, ao ser questionada quanto ao *status* da língua portuguesa na EIBNº 2 conforme o documento PEBF, a entrevistada esclareceu que nessa escola o *status* atribuído à língua portuguesa é o de primeira língua.

Por meio dessas respostas, compreendemos, portanto, que os professores brasileiros ensinam o português como primeira língua, uma vez que o abordam de forma naturalizada, a partir do conhecimento que os alunos possuem sobre a língua, tendo em vista que eles já chegam à escola falando uma espécie de mescla, o portunhol, e que eles a utilizam com frequência em diversos contextos como o familiar, por exemplo. O trabalho desse professor é, nesse caso, o de promover e incentivar a correção da aquisição do português, a qual já se iniciou no âmbito familiar e em outros contextos informais e que caracteriza esses sujeitos como sujeitos bilíngues, seguindo a vertente teórica da linguística que entende que o sujeito bilíngue é aquele que, desde a infância, se comunica em duas ou mais línguas.

Através dessa análise, compreendemos também que além dessa abordagem de ensino da língua portuguesa, há, também, na EIBN^o 2 um segundo momento dedicado a essa língua, a disciplina “língua estrangeira”, na qual se ensina a língua portuguesa sob a abordagem de segunda língua. Notemos que, na resposta da entrevistada, ficou um pouco confuso se a sua resposta seria que à língua portuguesa se atribui o *status* de língua estrangeira ou se se atribui o *status* de segunda língua, porque em sua redação há as duas expressões. Entretanto, por todas as outras informações já acionadas nessa entrevista, entendemos dessa maneira: na disciplina “língua estrangeira”, prevista no currículo da escola, é realizada a oferta da língua portuguesa e esta, na prática, é ministrada sob as concepções teóricas – métodos e técnicas – de ensino de segunda língua/ língua estrangeira, não se distinguindo tais expressões por conceitos teóricos com os descritos por Cunha (2007).

Se considerarmos que o emprego dessas duas expressões de forma “não específica” poderia ser substituído, sem prejuízo semântico, pela expressão “língua adicional”, nós sanaríamos esse aparente conflito terminológico.

De modo a confirmar esse entendimento, vejamos a descrição da prática pedagógica da entrevistada, encontrada no terceiro e último excerto em análise, no qual lhe foi solicitado um comentário descritivo acerca de sua prática pedagógica no ensino de português na E.I.B.N^o2. Conforme a resposta, a sua prática pedagógica consiste no trabalho com projetos, em que os alunos têm a liberdade de definir o tema a ser trabalhado. A partir do tema, os alunos fazem um mapa conceitual, onde são registradas

as informações coletadas através de uma pesquisa orientada pela professora de português. Após essa confecção, o produto do projeto é compartilhado com toda a instituição.

Tomando conhecimento de algumas características dessa prática pedagógica, podemos confirmar que o ensino de português na disciplina “língua estrangeira” se dá sob o estatuto de segunda língua/ língua adicional.

A seguir, vejamos as considerações finais das análises feitas até aqui, por meio da triangulação dos dados e das respostas às questões de pesquisa, bem como as contribuições deste estudo à área científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES

No capítulo de análise dos dados, tivemos a oportunidade de realizar três análises, relacionadas de maneira dialógica, construindo sentido para a investigação aqui proposta. A primeira análise, composta pelo levantamento sociolinguístico da comunidade surda brasileira e da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú – AR, foi essencial para a contextualização dessas duas comunidades e para a descrição de características locais (históricas, físicas, sociais, identitárias, etc) apresentando-se o ecossistema linguístico, cenários relevantes para as duas análises posteriores.

A segunda análise, dos documentos oficiais, foi de grande valia para conhecermos os discursos particulares dos agentes de cada um dos projetos de escola bilíngue e, assim, para termos condições de responder, objetivamente, às questões de pesquisa deste estudo.

A terceira análise, das entrevistas com duas professoras das escolas regidas pelos projetos analisados, foi de grande valia para conhecermos os seus discursos particulares, as suas concepções acerca da atividade que desenvolvem – docência de língua portuguesa como segunda língua, e os seus níveis de envolvimento com a comunidade alvo e com a proposta pedagógica de educação bilíngue explicitada no documento oficial que regulamenta o funcionamento da escola em que atuam. Essa análise também foi importante para nos fornecer informações sobre o estatuto de português em relação à libras e ao espanhol, gerando os dados que utilizamos para responder às questões de pesquisa deste estudo, assim como ocorreu com a segunda análise.

Vejamos, agora, a sistematização das respostas a cada uma das questões de pesquisa que nortearam o presente estudo até aqui. Através dessa sistematização, realizaremos também a triangulação dos dados e, após a sua finalização, levantaremos algumas contribuições deste estudo para futuras pesquisas da área.

As questões desta pesquisa

Questões 1 e 2: Nos documentos oficiais há o emprego de um ou mais termo/estatuto linguístico? Qual ou quais são?; Os documentos oficiais têm estabelecido distinção conceitual entre L2, LE e LA? Se sim, como tem sido entendido cada um desses *status*? Se não, de que modo ambos os *status* são entendidos? O que define a diferença?

a) Resposta referente ao Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-escrito:

Em um levantamento inicial de emprego terminológico, encontramos que neste documento há somente o emprego da expressão “segunda língua”, não tendo sido encontrados, portanto, as expressões “língua estrangeira” e “língua adicional”. Todavia, o que significa “segunda língua” nesse documento?

Para responder a essa questão, realizamos duas análises: o levantamento sociolinguístico da comunidade surda brasileira e a análise do referido documento. No levantamento sociolinguístico identificamos aspectos que qualificam e distinguem a comunidade surda brasileira:

- (i) Língua: a comunidade surda têm se construído a partir de um traço comum que une seus participantes: o uso da Libras. Dessa forma, a Libras tem sido concebida como a língua primeira dos membros dessa comunidade e com a língua de maior prestígio, sendo esta a sua língua de instrução e de comunicação. A língua portuguesa, por sua vez, tem sido concebida pela comunidade surda como a sua segunda língua, à qual é atribuída uma função social, em geral por seu *status* de língua oficial nacional, mas também por ser esta a língua em que está registrada e disponibilizada a maioria das informações públicas locais e pelo acesso a essas informações ser um direito do cidadão.
- (ii) Povo: as características da comunidade surda a configura como uma comunidade heterogênea, visto que ela é composta por surdos pré-lingual; surdos pós-lingual; deficientes auditivos usuários de libras; surdos filhos de pais surdos (codas) e ouvintes filhos de pais surdos, também considerados codas;
- (iii) Território: a comunidade não ocupa uma localidade específica, pelo contrário, encontra-se em todo o território brasileiro. Por essa característica, por um lado, existe uma desigualdade na força de poder e na valorização do indivíduo no âmbito deste território, na medida em que a comunidade surda é uma minoria linguística, por outro lado, existe maior probabilidade de seus membros de tornarem bilíngues, uma vez que vivenciam um contato diário com a língua portuguesa escrita.

Por essas características, consideramos como resultados importantes da análise que a comunidade surda pode ser formada por sujeitos bilíngues e que a libras possui o *status* de primeira língua e de língua de instrução e a língua portuguesa possui o *status* de segunda língua.

Na análise do documento já referido, identificamos como dados importantes:

- (i) O documento explicita uma proposta de educação bilíngue para surdos, onde a libras e o português escritos devem ser língua de instrução (nominalização);
- (ii) O documento prescreve a filiação da escola bilíngue à abordagem bilíngue inclusiva (nominalização);
- (iii) O documento sugere implicitamente que se a Libras é a primeira língua da comunidade surda, o português escrito é a segunda língua (suposição);
- (iv) Segundo o Decreto 5.646, de 2005, o português escrito deve ser ofertado como língua de instrução junto com a Libras (intertextualidade);
- (v) Conforme Farias-Nascimento, o português deve ser ensinado como segunda língua (intertextualidade);
- (vi) Os professores habilitados em português como segunda língua deverão ter prioridade para ocupar vagas na escola bilíngue (modalização);
- (vii) A escola bilíngue oferecerá a disciplina de língua portuguesa como segunda língua (relações de significado).

Diante desses dados, podemos concluir que o documento Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-escrito tem estabelecido distinção conceitual entre as expressões segunda língua, língua estrangeira e língua adicional à medida que adota apenas uma destas expressões em sua redação – a expressão “segunda língua”. Além disso, podemos considerar que, a partir dos dados elencados acima, a sua compreensão da expressão “segunda língua” está em acordo com a concepção teórica descrita por Cunha (2007) no quadro 2: Uso de L1/L2 dentro e fora do país (ver capítulo 2), no seguinte item: uso de L2 dentro do país + na presença de um grupo de referência com cultura e línguas específicas = aprendizagem de segunda língua.

b) Resposta referente ao Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF:

Em um levantamento inicial de emprego terminológico, encontramos que este documento adota, explicitamente, por meio de uma nota de rodapé explicativa, a

expressão “segunda língua” em seu texto em detrimento da expressão “língua estrangeira”:

No primeiro caso (contexto endolíngue) o aprendiz pode continuar com o uso social da língua que aprende fora do contexto pedagógico. O que o docente estabelece na aula não é a única amostra da língua que o aluno possui e, portanto, ele estará exposto a diferentes situações, que lhe trarão inquietude, dúvida, revisão de estereótipos, entre outras questões e que, ao serem levadas para a aula, permitirão aos alunos refletir sobre elas. **Nesse caso não falamos da aprendizagem de uma língua como língua estrangeira, mas como segunda língua ou L2.** (nota de rodapé, p.15. Grifo nosso)

Assim como na análise anterior, aqui também realizamos o levantamento sociolinguístico da comunidade de fronteira de Puerto Iguazú e a análise documental por meio de categorias da ADC. Começamos por comentar alguns dados relevantes identificados no levantamento sociolinguístico:

- (i) língua: em Puerto Iguazú existe um contato linguístico entre as línguas espanhola e portuguesa. A língua espanhola é a língua oficial do país e, portanto, dessa cidade, e se caracteriza por ser a língua primeira, geralmente adquirida naturalmente no meio familiar e usada com mais frequência no mesmo. Já a língua portuguesa é a língua segunda dessa comunidade, sendo frequentemente utilizada em situações formais como em ambientes de trabalho e de prestação de serviços e também em situações informais, como ao assistir televisão em casa. Devido à realidade sócio-econômica dessa região, essa língua pode ser adquirida pelo constante contato com brasileiros no dia a dia e/ou pode ser aprendida na escola bilíngue.
- (ii) Povo: a cidade de Puerto Iguazú, por razões históricas e também pela sua localização na tríplice fronteira, tem sido povoada por pessoas de diversas nacionalidades, além dos argentinos nativos da região e de algumas famílias brasileiras que migraram para lá.
- (iii) Território: a cidade de Puerto Iguazú está localizada na tríplice fronteira e possui um fluxo diário de pessoas significativo por haver uma conexão física, através de pontos, e comercial, através do mercado econômico e do mercado turístico entre as três cidades.

Por essas características, consideramos como resultados importantes da análise que a essa comunidade de fronteira possui grande propensão ao bilinguismo coletivo, que é aquele partilhado por toda a comunidade, e que a língua portuguesa tem se configurado como a segunda língua dessa população, adquirida e utilizada no dia a dia por meio do contato linguístico entre o espanhol e o português do Brasil.

Prosseguindo com esta investigação, vejamos os dados relevantes identificados na análise documental:

- (i) A adoção da abordagem de ensino bilíngue e intercultural (nominalização);
- (ii) Orienta-se que o bilinguismo seja construído nas práticas escolares (nominalização);
- (iii) A adoção explícita da expressão “segunda língua” em detrimento do uso da expressão “língua estrangeira”, por aquela contemplar a aquisição e o uso da língua não só no contexto de sala de aula, mas também fora dela (nominalização);
- (iv) Do lado argentino a presença da língua portuguesa é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo e produtivo das crianças (suposição);
- (v) À língua portuguesa é atribuída, socialmente, a função social (suposição);
- (vi) Para fins de decisões pedagógicas, é indispensável precisar a posição de cada uma das línguas no programa (modalização);
- (vii) Inicia-se a exposição dos alunos à segunda língua logo nos anos iniciais, para garantir a fluência (modalização);
- (viii) O prestígio da língua portuguesa está associado à presença maciça da mídia televisiva brasileira (relações de significado);
- (ix) As crianças argentinas já são praticamente bilíngues (relações de significado).

Diante desses dados, podemos concluir que o documento Programa Escolas Bilíngues de Fronteira tem estabelecido distinção conceitual entre as expressões segunda língua, língua estrangeira e língua adicional à medida que adota apenas uma destas expressões em sua redação – a expressão “segunda língua” – e que a justifica.

Além disso, podemos considerar que, a partir dos dados elencados acima, a sua compreensão da expressão “segunda língua” não está em acordo com a concepção teórica descrita por Cunha (2007) nem com a concepção teórica descrita por Brandão (2017). Isso porque, conforme os dados encontrados, esse documento concebe a língua portuguesa como a segunda língua da população local, havendo grande probabilidade de toda ela passar a ser bilíngue em português e em espanhol, sendo que ela já é usuária da variedade chamada portunhol. Ao compararmos tal compreensão com a conceituação descrita por Cunha(2007) no quadro 2 (ver cap. 2), por se tratar de uma cidade de outro

país e por ele não ter a língua portuguesa como língua oficial, a língua portuguesa deveria ser caracterizada como uma língua estrangeira.

E, em relação à conceituação descrita por Brandão (2017), não precisamos fazer tal comparação, uma vez que o documento não utiliza a expressão “língua adicional”. Cremos que no momento em que o referido documento foi escrito a expressão “língua adicional” ainda não estava disponível na literatura.

Questão 3: Se e como esses *status* são entendidos por professores em sua prática pedagógica?

a) resposta referente à entrevistada P1:

Para responder objetivamente à questão, vejamos primeiro alguns dados importantes que foram identificados na análise da entrevista:

- (i) Na escola bilíngue o ensino de português é como segunda língua, o qual é fundamentado em estratégias de ensino de segunda língua;
- (ii) Estudei a bibliografia de referência da área de ensino de português para surdos, que não é extensa, porque nem sempre os métodos de ensino de línguas são adequados a esse contexto de ensino.
- (iii) Independente da questão terminológica, penso num português para surdos e não nesse “segunda língua”, porque há diversos fatores além da surdez que precisam ser considerados, como a entrada tardia na escola ou a aquisição tardia da Libras, o que influencia na aprendizagem do português.
- (iv) O documento que regulamenta a escola, falhou ao orientar apenas quanto a presença da Libras na escola e negligenciar a orientações sobre o português como segunda língua.

A partir desses dados, podemos concluir que a professora entrevista compreende que, no âmbito da Escola Bilíngue Libras e Português-escrito de Taguatinga, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. Além disso, a professora comenta criticamente que, em sua atuação docente, ela não se preocupa com a terminologia adotada, seja ela segunda língua ou língua adicional, pois, segundo ela, o que realmente

importa é encontrar as estratégias adequadas para esse ensino e alcançar o objetivo, que é levar os alunos a aprenderem a língua portuguesa.

b) resposta referente à entrevistada P2:

Para responder objetivamente à questão, vejamos primeiro alguns dados importantes que foram identificados na análise da entrevista:

- (i) A EIBN^o 2 recebe alunos que já falam a variedade da língua, o portunhol (modalização);
- (ii) É comum o uso da língua portuguesa e da sua variação, o portunhol, pelos alunos e por seus familiares (modalização);
- (iii) A professora entrevistada e a escola têm comprometimento com o objetivo de promover a integração fronteiriça, conforme previsto no PEBF (modalização);
- (iv) Na EIBN^o 2, os professores brasileiros ensinam o português como primeira língua, uma vez que o abordam de forma naturalizada, a partir do conhecimento que os alunos possuem sobre a língua, tendo em vista que eles já chegam à escola falando uma espécie de mescla, o portunhol, e que eles a utilizam com frequência em diversos contextos como o familiar.
- (v) A professora entrevistada considera que o português que ela ministra está submetido ao status de língua estrangeira, significando, na verdade, “língua adicional”, porque ela o ministra na disciplina “língua estrangeira”, que é desenvolvida na perspectiva do ensino de segunda língua.

Diante desses dados, podemos concluir que a professora entrevista compreende que, no âmbito da EIBN^o 2, a língua portuguesa é ensinada em dois momentos distintos e sob diferentes *status*: quando a língua portuguesa está sendo ministrada na disciplina “língua estrangeira”, ela está submetida ao *status* de língua estrangeira e/ou de segunda língua; e quando ela está sendo ministrada por professores brasileiros, participantes do sistema cruze, essa língua está sob o *status* de primeira língua, visto que os professores a abordam de forma naturalizada, a partir do conhecimento que os alunos possuem sobre a língua e da predileção deles por utilizá-la em vários ambientes, tanto formais quanto informais.

Questão 4: Que termos e definições estão no escopo desses estatutos no contexto das práticas pedagógicas?

Nas duas análises documentais, encontramos a adoção exclusiva da expressão “segunda língua”, sendo que no primeiro documento analisado esta está associada à concepção descrita por Cunha (2007), de que a segunda língua quando usada dentro do país onde ela é língua oficial e na presença de um grupo de referência linguística e cultural significa a aprendizagem de segunda língua.

Já no segundo documento, a expressão não está associada a esse postulado teórico, pelo contrário, está em desacordo com ele, entendendo que mesmo em se tratando de um contexto externo a um país que tem o português como língua oficial, a língua portuguesa tem se caracterizado como uma segunda língua para a população local, que a adquire e a utiliza diariamente, ora corretamente, ora por mescla (portunhol).

Nas duas entrevistas, por sua vez, encontramos uma postura crítica das professoras em relação à realidade em que elas atuam. Ambas demonstraram que, ainda que o conhecimento teórico e que o conhecimento acerca das orientações e objetivos dos documentos oficiais que regem o funcionamento das escolas onde atuam sejam de grande relevância, não se pode deixar de conhecer as particularidades de cada contexto de ensino, como as características sociolinguísticas dos seus alunos, suas habilidades e expectativas com a aprendizagem de línguas, entre outras.

De maneira objetiva, segundo a entrevistada 1, professora que atende à comunidade surda, conforme o documento oficial, o *status* da língua portuguesa na escola em que atua é o de segunda língua, porém, para o planejamento de sua prática pedagógica ela considera tanto as orientações contidas nesse documento e acessadas por ela através das coordenações pelas quais ela participa na escola quanto outros conhecimentos e estratégias que ela julga serem eficientes nesse contexto. Além disso, a entrevista pontua que o documento oficial possui uma falha ao não explicitar como seria o ensino de português como segunda língua.

Segundo a entrevistada 2, professora que atende à comunidade de fronteira, a língua portuguesa está presente na EIBN° 2 em dois momentos distintos, um é nas aulas ministradas pelos professores brasileiros. Neste momento a língua portuguesa é ensinada sob o *status* de primeira língua, uma vez que os alunos já chegam na escola falando essa língua, mesmo que com a mescla do espanhol (portunhol). O segundo momento é a disciplina “língua estrangeira”, na qual a língua portuguesa é ensinada sob o *status* de segunda língua. Por essa definição, inferimos que, neste caso, o *status* segunda língua corresponde, em relação à teoria explicitada no capítulo 2, ao *status* língua adicional, explicitado por Brandão em 2017 e ainda em apreciação por outros autores da área.

A triangulação dos dados

Com este momento em que pudemos responder pontualmente cada questão de pesquisa que norteou todo esse estudo, pudemos esclarecer a dúvida que ainda poderia existir e rever os dados mais relevantes encontrados nas três análises anteriormente realizadas. De modo a sistematizar os resultados finais desse estudo, vejamos a triangulação dos dados no quadro a seguir:

Quadro 05: Atribuição de *status* à língua portuguesa por cada agente

	Literatura: Cunha (2007)	Literatura: Brandão (2007)	Levantamento sociolinguístico	Documentos oficiais	Entrevistas
Comunidade surda brasileira	<i>Status:</i> segunda língua [uso de L2 dentro do país + presença de um grupo de referência linguística e cultural = aprendizagem de segunda língua]	<i>Status:</i> língua adicional	<i>Status:</i> segunda língua [conforme Cunha, 2007]	<i>Status:</i> segunda língua [conforme Cunha, 2007]	<i>Status:</i> segunda língua / ou apenas “português para surdos”
Comunidade de fronteira de Puerto Iguazú	<i>Status:</i> língua estrangeira [uso de L2 fora do país + presença de um grupo de referência linguística e cultural = aprendizagem de língua estrangeira]	<i>Status:</i> língua adicional	<i>Status:</i> segunda língua	<i>Status:</i> segunda língua	<i>Status:</i> segunda língua ou língua estrangeira *podendo ser substituídas por LA [conforme Brandão, 2017]

Diante desse quadro e encaminhando para as nossas considerações finais, retomamos oportunamente a concepção tridimensional do discurso, proposta por Fairclough (2001) e explicitadas neste trabalho no capítulo 2 (ver item 2.1) como caracterização da ADC enquanto fonte teórica. Nessa concepção, o autor enxerga a linguagem e a vida numa relação dialética que nos exige que, ao se submeter um texto/discurso a uma análise, o observe a partir de elementos composicionais essenciais como a produção, a distribuição e o consumo. Para essa observação, considera-se que um texto/discurso é sempre produzido por alguém, com alguma finalidade e propósito, que pode provocar mudança social ou permitir confirmar a manutenção do *status quo*.

Relembrando, a concepção tridimensional do discurso é composta pelo texto, que está contido numa prática discursiva; pela prática discursiva que, por sua vez, é composta pelos elementos produção, distribuição e consumo, e que constitui uma das partes da prática social.

Com base nos resultados obtidos neste estudo, consideremos que a dimensão texto são os documentos oficiais que analisamos, a dimensão prática discursiva são os dados encontrados em nossas análises, e que a dimensão prática social são os lócus a que tais textos (que são políticas linguísticas) se destinam (às duas comunidades).

Especificamente quanto à dimensão prática discursiva, podemos considerar que, por meio do elemento produção, identificamos que o primeiro projeto analisado possui como agente a Feneis, representante da comunidade surda e legitimada pelo Estado, e motivada pelas demandas sociolinguísticas dessa comunidade. O segundo projeto analisado possui como agente dois Estado-nação, a Argentina e o Brasil, motivados pela sua participação no Mercosul; por seus objetivos dentro dessa instância; pela reformulação em seu relacionamento político, o qual passou a se fundamentar numa política de cooperação e de cultura de paz entre os países do Sul. Esses objetivos os levaram a criarem políticas de integração fronteiriça, observando a realidade econômica, cultural e linguística das comunidades em proximidade geografia, como as comunidades de Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazú – AR. Conforme os resultados apresentados no quadro acima e conforme os demais dados informados ao longo desse estudo, os dois agentes se esforçaram em construir propostas de planejamento linguístico observando as realidades sociolinguísticas das comunidades a que se destinavam.

Por meio dos elementos distribuição e consumo, podemos considerar que a Feneis e os Estados Nação Brasil e Argentina optaram por caminhos semelhantes para concretizar seus objetivos: esse dois agentes elaboraram propostas de escolas bilíngues, com os pares linguísticos de seu interesse. Por fim, podemos notar que, por meio do elemento consumo, os dois agentes previram que a realização concreta de seus planejamentos linguísticos seria através da instituição escolar, frequentemente utilizada como instrumento de intervenção em práticas sociais por ser um ator importante em todas e/ou na maioria das comunidades e por apresentar, por sua natureza, significativo canal de influência social, através de informações, conhecimentos, crenças e hábitos.

Na efetivação dos elementos distribuição e consumo, porém, houve a intervenção humana de outros atores que participam da instituição escolar como os professores. Neste ponto, identificamos que os professores, ainda que conheçam tais planejamentos linguísticos, podem ou não compactuar com eles. No caso, as duas professoras entrevistadas demonstraram ter conhecimentos importantes acerca do conteúdo e metas desses planejamentos, bem como estarem se esforçando para alcança-los, todavia, também demonstraram ter elaborado suas próprias críticas acerca deles, por conhecerem profundamente seus contextos de trabalho e suas práticas pedagógicas.

Diante de tudo o que foi dito até o momento, acreditamos ter respondido a todas as questões de pesquisa propostas e, esperamos contribuir com a área de estudos da Língua Portuguesa como língua adicional, uma vez que ela comporta estudos de diversas naturezas e relativos a várias comunidades, como mencionamos ao longo do trabalho. Esperamos, também, poder contribuir de forma sensível e positiva às práticas pedagógicas de professores de português como língua adicional nos contextos tratados e em outros se semelhante composição e/ou cuja língua portuguesa também receba esse mesmo *status*, entendendo que a expressão língua adicional diz respeito aos outros dois *status* segunda língua e língua estrangeira.

Com satisfação, pontuamos as contribuições que acreditamos ter este estudo para as comunidades envolvidas, para os agentes de política e planejamento linguístico, e para outros profissionais e pesquisadores da área que dele possa tirar proveito, na seção a seguir, além de reconhecermos as limitações desse estudo e de deixarmos algumas questões para futuras pesquisas.

Limitações deste estudo, contribuições e sugestões para futuras pesquisas

O presente estudo objetivou analisar questões relativas ao *status* da língua portuguesa em dois contextos bilíngues distintos e, diante dos resultados apresentados, cremos ter alcançado nossos objetivos para esse estudo. Entretanto, sempre há lacunas que em algum momento desejamos ter podido dar atenção, mas que, pelo prazo e pelos recursos limitados, não foram possíveis de serem contemplados.

Um exemplo de uma limitação deste estudo é referente ao método de geração de dados: em caso de um prazo maior para a realização da pesquisa e de mais recursos financeiros, nós gostaríamos de ter realizado uma pesquisa de campo, provavelmente de cunho etnográfico, para realizar, pessoalmente, os levantamentos sociolinguísticos. Todavia, a falta desse recurso em nada prejudicou a qualidade e a veracidade das informações registradas e analisadas, uma vez que utilizamos recursos confiáveis como teses de doutorado, cujo objeto de estudo também eram uma das comunidades em estudo, e os próprios documentos oficiais analisados, nos quais encontramos muitas informações relevantes.

Outro exemplo de limitação deste estudo é referente à seleção de projetos de escolas bilíngues para serem analisados. Também por uma limitação de tempo para a realização deste estudo, não foi possível ampliá-lo para outros projetos, como os de escolas bilíngues indígenas, os quais também tratam do planejamento de status da língua portuguesa como segunda língua no âmbito das comunidades indígenas brasileiras. Este seria um dos “braços” deste estudo, visto que, dentre os públicos-alvo da área de português do Brasil como segunda língua, estão as comunidades indígenas.

Quanto às contribuições deste estudo para a área de ensino de português como segunda língua e/ou como língua adicional, bem como para futuras pesquisas, julgamos oportuno fazer os seguintes comentários:

- a) Neste estudo, nos debruçamos sobre as teorias sobre política linguística, as quais não são tantas assim, visto que a sua bibliografia é reduzida, mas são de grande valia para os estudos que pretendem analisar e ou avaliar projetos e outras medidas que desaguam tanto em mudanças linguísticas quanto em mudanças educacionais. Estudar as políticas linguísticas amplia, sem dúvidas, a nossa

visão acerca das ações que tem potencial de intervenção linguística em comunidades particulares.

- b) Sobre o agenciamento de políticas linguísticas e a motivação para a elaboração de um planejamento, é oportuno comentar que a proposta de escola bilíngue elaborada pela Feneis é um importante exemplo de como Fairclough e Thompson estavam certos ao conceberem que o discurso tem o potencial de moldar e/ou de transformar o social, bem como o social também possui o potencial de moldar e/ou transformar o discurso. Na busca pela mudança, a Feneis elaborou um documento que visava uma mudança não só de espaço físico, mas também de abordagem de ensino de língua e de visão de mundo. Neste sentido, a Feneis agenciou uma política linguística do tipo *bottom up*, de baixo para cima, surpreendendo o senso comum de que todas as políticas linguísticas são do tipo *top down*, elaboradas e implementadas pelo Estado.
- c) Também sobre os resultados deste estudo, cremos que, para além das reflexões já feitas, podemos refletir sobre o discurso generalista de que os programas, os projetos e outros tipos de documentos públicos carecem de qualidade e de adequação. A partir das análises aqui apresentadas, podemos inferir que os dois documentos analisados possuem alta qualidade e demonstram estar atualizados em relação aos avanços na área de ensino de línguas. Sempre que se pensar em criticar um documento, é importante que se faça uma rápida reflexão que consiste em avaliar se é o documento que está desatualizado ou com inadequações, por exemplo, ou se realmente são os profissionais da área, por exemplo, que estão desatualizados e/ou que, ao acessá-lo, não o compreender.

Quanto às sugestões para futuras pesquisas, deixamos os seguintes apontamentos:

- a) Conforme mencionado, o presente estudo não esgotou os contextos de bilinguismo em que há formulações de políticas linguísticas que visam intervir no modo como as comunidades tem usado uma determinada língua. Assim, deixo como sugestão para futuras pesquisas da área de política linguística e de ensino de línguas, a análise de outros projetos/programas de escolas bilíngues, como os projetos relativos às comunidades indígenas brasileiras.

- b) Sugerimos também o estudo de outras políticas e planejamentos linguísticos relativos à comunidade surda brasileira, pois no Brasil há outros contextos educacionais destinados a ela, como o Instituto Nacional dos Surdos (Ines), localizado no Rio de Janeiro, criado inicialmente como uma escola especial e redirecionado ao longo dos anos para a abordagem da Educação Bilíngue. Além disso, o Ines tem se dedicado não só à educação básica, mas à educação superior, ofertando o Curso Bilíngue de Pedagogia, desde 2006.

- c) Por fim, sugerimos o estudo de outras práticas pedagógicas que advém de políticas e planejamentos linguísticos do Português do Brasil como Língua Adicional, contemplando, assim, as ações fruto da ascensão da Língua Portuguesa como um produto do mercado de línguas global.

Entendemos, dessa forma, que o estudo sobre as políticas e planejamentos linguísticos do português do Brasil como segunda língua não se esgota nesta dissertação. Almejamos, desse modo, que essa investigação avance por meio de outros olhares teóricos e metodológicos, que certamente produzirão outros conhecimentos e serão importantes fontes científicas para outros leitores, estudantes, pesquisadores, formuladores de políticas e planejamentos linguísticos e professores de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; MOUTINHO, Ricardo. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.39-50.

_____. Ensino de Português Língua Estrangeira / EPLE: a emergência de uma área. In: **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.93-104.

ARONIN, Larissa; HUFEISEN, Britta. **The exploration of Multilingualism: development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition**. John Benjamins Publishing Company, 2009, 165p.

ARONIN, Larissa; SINGLETON, David. **Multilinguism**. John Benjamins Publishing Company, 2012, 230.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BRANDÃO, Cibele. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA). In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (Orgs). **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017, p.231-243.

BRASIL, **Decreto n° 5.626, que 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**. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>.

Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL, **Decreto n° 5.016, que regulamenta e estabelece as diretrizes e os parâmetros que devem ser observados, no âmbito do Distrito Federal, para a implantação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue para surdos**. Brasília: 2013. 03 p. Disponível em: << <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/lei-n%C2%BA-5016-de-11-de-janeiro-de-2013.pdf> >>.

Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL & ARGENTINA, **Escolas de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires: 2008, 37 p. Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf> Acessado em 14 de novembro de 2016.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. Campinas, SP: Parábola Editorial: IPOL, 2007. 164p.

CORRÊA, Lêda. Português como Língua Estrangeira no Mercosul: o caso da argentina. In: SILVA, Kleber A.; SANTOS, Danúsia T. (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p.31-46.

CORRÊA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e Ensino de línguas: variáveis políticas. In: _____. **Políticas linguísticas e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p.19-36.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas**. SP: Contexto, 2009, 181p.

_____. **A ecologia da interação comunicativa II**. 2013. Disponível em: < <http://meioambientealinguagem.blogspot.com.br/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2014-01-01T00:00:00-08:00&max-results=4>> Acesso em nov. 2016.

CUNHA, Maria Jandyra Cvalcanti. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CUNHA, Maria Jandyra Cvalcanti (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB, Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 13-32.

DINIZ, Leandro R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas:SP, 201p.

_____. **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 378p.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. Londres & Nova Iorque: Routledge, 2003.

_____. N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB. 2001, 316 p.

FELIPE, Tanya A. **Bilinguismo e Surdez**. Campinas, jul-dez 1989, p.101-112.

FENEIS, **Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito)**. Brasília: 2011, 23 p. Disponível em < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf > Acessado em 14 de fevereiro de 2018.

FILHO, José C. P. A. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: _____; CUNHA, Maria J. C. **Projetos Iniciais: em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.39-56

_____; MOUTINHO, Ricardo. Sentidos de Ensinar PLE no Mundo. In: _____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.39-50.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, 312p.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FLORES, Olga Viana. **Breve histórico do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira**. I CIPLOM: PR, 2010, p.881-889.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].

_____. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. RJ: Edições Graal, 1999, 125p.

GIRARDI JR, Liráucio. **Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico**. Porto Alegre: Revista Famecos, Vl.4, nº3, 2017,s/p.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. 3.ed. SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991, 115p.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel M. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Ed2. London: Cambridge University Press, 2000, 458p.

MAIA, Francisca P. S.; AMATO, Laura J. D.; CÁRDENAS, Linda O. **Relações Bilingues em escola pública no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. s/a, 23p.(no prelo)

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. SP: Parábola, 2013, p.18-52.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: IPOL,2008, 11p.a

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. SP: Parábola, 2013, p.53-73.a

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ : VOZES, 2007.b

OLIVEIRA, Renata Alves de. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: das generalizações às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu.** Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2011, 124p.c

PEREIRA, Maria Ceres. Experiências, vivências e o imaginário na fronteira seca do sul de Mato Grosso do Sul. In: **Escolas Interculturais de Fronteira.** Boletim 1, Ano XXIV, 2014, p.15-22.

PEREIRA, Stella Maris Meira da Veiga. **Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira: Integração e Identidade Fronteiriça.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Geografia. Florianópolis: SC: UFSC, 2014, 147p.

QUADROS, Ronice Muller. Bilinguismo. In: _____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997, p.21-43.

_____. Políticas Linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. In: **Espaço: Informativo técnico-científico INES.** N°.25.VI.semestral. RJ:INES, 2006, p.19-25.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kleber Aparecido da.; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.19-42.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, DjaneAnotnucci. **Políticas linguísticas e ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2014, p.73-82. RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa.** SP: Pontes Editores, 2011, 194p.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. **O papel do Crioulo no Ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas. Brasília:DF:UnB, 1994, 96p.

_____. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (Orgs). **Diálogos em português brasileiro como língua adicional.** Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017, p.19-48.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** SP: Parábola, 2013, p. 74-100.

STURZA, Eliana Rosa. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. In: **Escolas Interculturais de Fronteira.** Boletim 1, Ano XXIV, 2014, p.23-29.

Thompson, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 427p.

VEIGA, Manuel. **A construção do bilinguismo**. Editora Instituto da Biblioteca e do Livro, 2004, 166p.

APÊNDICE A: Formulário de Entrevista da Professora 1**FORMULÁRIO DE ENTREVISTA 01:**

Seção 1: DADOS GERAIS

Data da entrevista:

1 Nome:

2 Nacionalidade:

3 Escolaridade /Formação: (o nome do curso, onde cursou)

4 Especialização: (o nome do curso, onde cursou)

5 Proficiência em Libras:

Seção 2: DADOS DA CARREIRA

6 Instituição onde atua como professor(a):

7 Disciplinas que ministra nessa instituição:

8 O que motivou a sua atuação como professor de português para o público alvo surdo (interrogação):

9 Período de atuação como professor(a) de português para surdos nesta instituição: (ex.: 2013 a 2015)

10 Atuou ou atua como professor(a) de português para surdos em outro contexto? Se sim, qual e em que período?

Seção 3: ENSINO

11 O/A senhor(a) tem conhecimento do Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras E Português-Escrito), o qual regulamenta essa instituição?

sim não parcialmente

Complementar: _____

11.1 Esse documento é levado em consideração por você na elaboração de seu planejamento de aula?

11.2 Especificamente quanto às orientações contidas no item 10. O currículo, desse documento, você as utiliza no planejamento de aula?

12. O/A senhor(a) tem o conhecimento acerca do decreto 5.626, de 2005, que prevê o acesso à língua portuguesa pela comunidade surda? Se, sim, como foi esse acesso?

12.1 Esse decreto, de alguma maneira, é considerado em seu planejamento de aula?

13. Para o/a senhor(a) qual é a importância do ensino de português para alunos surdos?

14. Para o/a senhor(a), qual é o estatuto do português em seu contexto de ensino?

- a. língua primeira
- b. língua segunda
- c. língua estrangeira
- d. língua adicional
- e. outro: _____

14.1 Justifique sua resposta anterior:

15. Conforme o projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito), qual é o estatuto do português neste contexto de ensino?

- a. língua primeira
- b. língua segunda
- c. língua estrangeira
- d. língua adicional
- e. outro: _____

15. Comentários sobre:

16. Conforme o decreto 5.626, de 2005, qual é o estatuto do português neste contexto de ensino?

- a. língua primeira
- b. língua segunda
- c. língua estrangeira
- d. língua adicional
- e. outro: _____

16.1 Comentários sobre:

17. Se possível, o/ senhor(a) poderia comentar como é o ensino de português em sua prática pedagógica? Como a aula se desenvolve, por exemplo.

17.1 O/A senhor(a) ministra a aula de português em libras ou em português oral com a prestação de serviço de um intérprete?

18. O que significam as expressões “segunda língua” e “português como segunda língua”?

APÊNDICE B: Formulário de Entrevista da Professora 2**FORMULÁRIO DE ENTREVISTA Nº 02:**

Seção 1: DADOS GERAIS

Data da entrevista:

1. Nome:
2. Nacionalidade:
3. Escolaridade:
4. Formação: (o nome do curso, onde cursou)
5. Especialização: (o nome do curso, onde cursou)

Seção 2: DADOS DA CARREIRA

6. O/A senhor(a) é ou foi professor(a) em uma escola participante do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), certo? E quais disciplinas o/a senhor(a) ministrou?
7. Dentro do programa PEBF, o/a senhor(a) ministrou a disciplina de língua portuguesa em:

 escola argentina
 escola brasileira
 escola argentina e escola brasileira
8. O/A senhor(a) ensinou a língua portuguesa para falantes de outras línguas?
9. O/A senhor(a) tem conhecimento do projeto PEBF e de sua resolução acerca do ensino de língua portuguesa?

Seção 3: SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DO SEU CONTEXTO DE ENSINO

10. Qual é o estatuto da língua portuguesa em seu contexto de ensino?
11. O/A Senhor(a) tem informação se os alunos utilizam a língua portuguesa em contextos informais de fala dentro e fora da escola? Se sim, pode exemplificar?

12. No geral, qual é a primeira língua dos seus alunos de língua portuguesa?

() espanhol () português () outra _____

13. No geral, qual é a segunda língua dos seus alunos de língua portuguesa?

() espanhol () português () outra _____

14. Em que língua os alunos se comunicavam com o/a senhor(a) em sala de aula?

15. Em que língua os alunos se comunicavam com o/a senhor(a) em contextos informais, fora da sala de aula?

16. Os alunos falantes de português como outra língua se esforçavam para utilizá-la?

17. Os alunos de português como outra língua se comunicam entre eles nessa língua?

Seção 4: ENSINO

18. O/A senhor(a) considera que o português que você ministra está sob qual estatuto: (marque uma das opções abaixo)

- a. língua primeira
- b. língua segunda
- c. língua estrangeira
- d. língua adicional
- e. outro: _____

18.1 justifique a sua resposta acima:

19. Conforme o projeto PEBF, qual é o estatuto do português neste contexto de ensino? (marque uma das opções abaixo)

- a. língua primeira
- b. língua segunda
- c. língua estrangeira
- d. língua adicional
- e. outro: _____

19.1 comente a sua resposta acima:

20. O documento “PEBF – Escolas de Fronteira”, de 2008, de alguma maneira é considerado em seu planejamento de aula? Se sim, de que forma? Em quais aspectos?

21. No contexto do PEBF, qual é o objetivo do ensino de português para falantes de outras línguas?

21.1 Se o/a senhor(a) puder me falar um pouco sobre a sua aula de português para falantes de outras línguas, como ela se desenvolve, qual é a metodologia mais utilizada, eu agradeço.

ANEXO: Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética¹⁰

¹⁰ Ressalva: após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília houve a mudança no título do trabalho, mas essa alteração não foi discriminada no Parecer consubstanciado do CEP, em anexo, por ser posterior à sua geração pela Plataforma Brasil.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Discurso oficial brasileiro e práticas pedagógicas sobre o estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira

Pesquisador: LORENA POLIANA SILVA LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71807717.2.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.464.565

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido anteriormente.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido anteriormente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foi esclarecido que a pesquisadora entrou em contato com as instituições participantes requerendo anuência das mesmas em participar do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido anteriormente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram emitidos documentos que denotam anuência das instituições participantes sobre a realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. O estudo está apto a ser iniciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.464.565

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_960500.pdf	28/11/2017 15:53:46		Aceito
Outros	anexo1_resposta.pdf	28/11/2017 15:53:05	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	anexo2_resposta.pdf	28/11/2017 15:52:09	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	Esclarecimento_de_Pendencia.pdf	28/11/2017 15:29:06	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Pesquisadora.pdf	13/07/2017 22:10:38	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Orientadora.pdf	13/07/2017 22:05:37	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	13/07/2017 22:00:10	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	termo_de_aceite_instituicao_ii.pdf	13/07/2017 21:58:47	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_instituicao_i.pdf	13/07/2017 21:57:40	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.docx	13/07/2017 21:52:24	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.doc	13/07/2017 21:50:25	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/07/2017 21:47:43	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	13/07/2017 21:44:01	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	13/07/2017 21:41:08	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/07/2017 21:40:35	LORENA POLIANA SILVA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.464.565

BRASILIA, 10 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br