

LETRAS: SEMIÓTICA, LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES



**ANGELA MARIA GOMES
(ORGANIZADORA)**

Atena
Editora

Ano 2020

LETRAS: SEMIÓTICA, LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES



**ANGELA MARIA GOMES
(ORGANIZADORA)**

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Karine de Lima

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

L649 Letras: semiótica, linguística e suas vertentes [recurso eletrônico] /
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena
Editora, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-923-3
DOI 10.22533/at.ed.233201601

1. Letras. 2. Linguística. 3. Semiótica. I. Gomes, Angela Maria.
CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Em uma definição simplificada, a semiótica revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca, estudando os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais – Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Moda, Gestos, Religião... – Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes traz uma seleção de artigos que estudam como estes mecanismos de significação se processam natural e culturalmente.

Partindo desde análises de romances - Chão Bruto, quanto ao seu processo de elaboração -; passando pela transposição de elementos literários de Rachel de Queiroz para a visualidade televisiva; poemas como Mal Secreto - a partir da ótica da análise do discurso considerando fatores como o contexto social e histórico em que foi produzido, apontando, numa abordagem inovadora, alguns motivos os quais podem levar alguém a uma vida de aparências e analisar como o poema apresenta uma temática muito presente nos dias atuais: a depressão -; chegamos até a Literatura Amazonense e sua abordagem durante a formação acadêmica.

Os avanços tecnológicos configuram mudanças significativas na linguagem, nessa perspectiva, novas formas textuais emergem e apresentam outras concepções de textos. Aqui encontramos os “memes”, apresentados como gêneros que acrescem a possibilidade de uma leitura dinâmica e participativa por oferecer categorias discursivas e aspectos multissemióticos na sua composição, ampliando assim os estudos linguísticos e discursivos. Enfocando o gênero biográfico, enquanto elemento que legitima expressões e perspectivas dissidentes, discute-se a expressão (auto) biografia - concebida como expressão que permite apreender conjunturas coletivas a partir de óticas individuais.

É notório como a educação ainda enfrenta problemas relacionados à questão da linguagem. Por conseguinte, o professor e a escola desempenham um papel primordial nessa questão, pois são esses os encarregados em fazer com que o indivíduo obtenha um bom aprendizado no seu desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, a formação profissional dos educadores deve estar sempre em evidência para suprir tais demandas. Dessa forma aqui encontramos estudos acerca do desenvolvimento progressivo de docentes, assim como a prática de uma educação inclusiva, tanto no que diz respeito a alunos com deficiência, e mesmo aqueles que vivem em periferias, apresentando a linguagem como uma forma de empoderamento desses indivíduos.

Viver em uma sociedade em letramento requer a competência de concretizar distintas formas de leituras que emergem cotidianamente, assim como práticas pedagógicas que sejam de natureza inclusiva e emancipatória. Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes vem no auxílio dessas reflexões.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
Yuri Andrei Batista Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2332016011	
CAPÍTULO 2	11
ANÁLISE DISCURSIVA DO POEMA “MAL SECRETO”, DE RAIMUNDO CORREIA: OS SENTIMENTOS POR TRÁS DAS MÁSCARAS	
Vitória Carvalho dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2332016012	
CAPÍTULO 3	21
ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DE MEMES ANTIFEMINISTAS	
Adriana Coelho Freitas Avacy Primário de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2332016013	
CAPÍTULO 4	33
COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO VOTO VENCIDO DO JULGAMENTO DA ADI 5357	
Bianca Quitéria de Moura Santana Virgínia Colares	
DOI 10.22533/at.ed.2332016014	
CAPÍTULO 5	50
ESPAÇO BIOGRÁFICO: MÚLTIPLAS FORMAS DE ENUNCIÇÃO E PERSPECTIVAS DISSIDENTES	
Leandro Souza Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2332016015	
CAPÍTULO 6	65
LITERATURA E REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ROMANCE <i>CHÃO BRUTO</i> DE HERNÂNI DONATO	
Jesuino Arvelino Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.2332016016	
CAPÍTULO 7	77
<i>MEMORIAL DE MARIA MOURA</i> , A MULHER NO FAROESTE-FOLHETIM BRASILEIRO: NOVAS PERSPECTIVAS LITERÁRIAS E TELEVISIVAS DA CULTURA	
Camille Harzig Carradore Dirceu Martins Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2332016017	
CAPÍTULO 8	89
O DISCURSO INCLUSIVO NO LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	
Jandira Azevedo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2332016018	

CAPÍTULO 9	101
O EMPODERAMENTO POR MEIO DA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE FUTURO OBSERVADA EM TEXTOS ESCOLARES DA PERIFERIA DE BRASÍLIA	
Mara Cristina Santos Freitas Escórcio	
DOI 10.22533/at.ed.2332016019	
CAPÍTULO 10	112
O IMPACTO DA PEC 241/55 NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
Cíntia Cleane Bonfim Fragoso Juan Facundo Sarmiento	
DOI 10.22533/at.ed.23320160110	
CAPÍTULO 11	123
O LETRAMENTO LITERÁRIO AMAZÔNICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS NA CIDADE DE MANAUS	
Maison Antonio dos Anjos Batista Maridulce Ferreira Lustosa	
DOI 10.22533/at.ed.23320160111	
CAPÍTULO 12	138
REFLEXÕES SOBRE MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA): POTENCIALIDADES DA RESSEMIOTIZAÇÃO DE VÍDEOS	
Janaína de Aquino Ferraz Glauber Rodrigues de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.23320160112	
CAPÍTULO 13	142
REPÓRTER-PERSONAGEM: FOCO NARRATIVO, SEMIOSE E VINCULAÇÃO NA REPORTAGEM 'A CASA DE VELHOS', DE ELIANE BRUM	
Maria Cecília Costa Braga da Silva Ítala Clay de Oliveira Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.23320160113	
SOBRE A ORGANIZADORA	147
ÍNDICE REMISSIVO	148

COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO VOTO VENCIDO DO JULGAMENTO DA ADI 5357

Data de aceite: 13/12/2019

Bianca Quitéria de Moura Santana

Doutoranda em Direito pela Universidade de Coimbra e mestra em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (2018). Coimbra, Portugal. E-mail: profbiancamoura@gmail.com

Virgínia Colares

Doutora em Linguística pela UFPE (1999) e pós-doutorado em Direito na UnB (2011). Professora da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na graduação, mestrado e doutorado em Direito. Recife, PE, Brasil. E-mail: virginia.colares@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa o voto vencido proferido pelo Ministro Marco Aurélio, na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5357 movida pela CONFENEN que questiona a constitucionalidade dos artigos 28, parágrafo 1º, e 30, caput, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A relevância, para os estudos da educação inclusiva, reside nos indícios de colonialidade identificados na superfície textual do voto, evidenciando paradigmas de exclusão e segregação, que a partir de concepções hegemônicas, inferiorizam e estigmatizam as pessoas com deficiência, impedindo o seu acesso às classes comuns da rede regular de ensino. A metodologia de

pesquisa inscreve-se no domínio da Análise Crítica do Discurso - ACD. A análise compreende a argumentação (operadores argumentativos), a intertextualidade (constitutiva ou manifesta) e os modos de operação da ideologia. Constatase que o voto vencido na ADI 5357 está marcado por um discurso colonial, apresentando fundamentos de natureza liberal-econômica contrários ao direito à educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência. Educação inclusiva. Colonialidade. Análise crítica do discurso. Decisão judicial.

COLONIALITY AND EDUCATION: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF THE DEFEATED VOTE OF THE ADI 5357'S JUDGMENT

ABSTRACT: This article analyzes the defeated vote pronounced by Minister Marco Aurélio in the Direct Action of Unconstitutionality - ADI 5357 filed by CONFENEN, which questions the constitutionality of articles 28, paragraph 1º, and 30, caput, of the Statute of Persons with Disabilities (Law nº 13.146/2015). The relevance, for the studies of inclusive education, lies in the signs of coloniality identified in the textual surface of the vote, highlighting paradigms of exclusion and segregation, which from hegemonic conceptions, inferiorize and stigmatize people with disabilities, preventing their access to the common classes of the regular education system. The research methodology

falls within the domain of Critical Discourse Analysis - CDA. The analysis comprises the argumentation (argumentative operators), the intertextuality (constitutive or manifest) and the modes of operation of the ideology. It is observed that the defeated vote in ADI 5357 is marked by a colonial discourse, presenting foundations of liberal-economic nature against to the right to inclusive education.

KEYWORDS: Person with disabilities. Inclusive education. Coloniality. Critical discourse analysis. Judicial decision.

1 | INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência foram historicamente excluídas do processo educacional. Durante muito tempo, não foi promovido nenhum tipo de acesso a essas pessoas ao ambiente escolar. Com o surgimento da educação especial, as pessoas com deficiência passaram a obter uma atenção nesse aspecto, no entanto, foram segregadas do convívio social em instituições especializadas. O movimento em prol da integração, por sua vez, buscou eliminar o paradigma anterior para inserir os alunos com deficiência na escola comum, todavia, permitiu a criação de classes especiais. Assim, para participarem da classe comum os alunos deveriam atender as exigências escolares.

A educação inclusiva surgiu como alternativa à premissa de que os alunos deveriam se adaptar à escola e não o contrário. Trata-se de um novo paradigma educacional que supera a concepção de integração escolar, reformulando o conceito de educação ao determinar o acesso de todas as crianças – com ou sem deficiência – à rede regular de ensino, em uma sala de aula comum, onde a escola deve propiciar condições para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades de acordo com suas necessidades específicas.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), inspirada na Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Entretanto, ainda é possível encontrar no interior das escolas brasileiras diversas barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, decorrentes de concepções coloniais que permeiam o âmbito educacional. Nos discursos judiciais que discutem a temática inclusiva também é possível encontrar marcas de uma concepção colonial que converge para a negação da diversidade e conseqüentemente permite a exclusão social da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, este artigo propõe-se a identificar, através da ACD, os indícios de colonialidade nos fundamentos do voto vencido na ADI 5357 que questiona a constitucionalidade dos dispositivos da Lei nº 13.146/2015 que determinam que as escolas privadas se adaptem para incluir os alunos com deficiência, sem que o ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.

2 | A COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na contemporaneidade, o antigo colonialismo, que representou a dominação política e econômica do povo europeu sobre os demais povos, persiste sob a forma de colonialidade. Isto porque a ideia de raça passou a ser associada à nova estrutura de controle do trabalho engendrada pelo modo de produção capitalista (QUIJANO, 2005). Assim, a colonialidade constitui-se como um dos pilares do capitalismo mundial e “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73).

Bhabha (1998) esclarece que, o discurso colonial, possui como principal estratégia discursiva o estereótipo, que encontra validade no processo de ambivalência, ou seja, a garantia de sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes, o embasamento de suas estratégias de individualização e marginalização e a produção de um efeito de verdade probabilística e predictabilidade. Nessa esteira, essa categorização própria do discurso colonial delimita as identidades sociais dos sujeitos. A qualificação de pessoa frágil, doente e incapaz, por exemplo, foi historicamente conferida à pessoa com deficiência, tornando-se característica fixa e imutável de sua condição, e demarcando como inequívoca sua inferioridade em relação aos demais indivíduos, fato este que hoje encontra fundamento na ideologia liberal-capitalista que possui predileção pelos ditos “eficientes”, já que “quem produz mais, consome mais”.

Vale ressaltar que muito embora a colonialidade origine-se no contexto da colonização europeia no continente americano, se difere do colonialismo por ser mais profunda e duradoura (QUIJANO, 2009), além do que, afigura-se muito mais ampla, uma vez que exerce controle sobre a economia, a política, a natureza, o gênero, a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Nessa toada, Walsh (2009) explica que a colonialidade se configura a partir de quatro dimensões específicas: a colonialidade do poder, que refere-se à hierarquização racial como critério para a manutenção de relações de dominação e exploração sobre determinados indivíduos ou grupos no cenário da ordem capitalista-global; a colonialidade do ser, que ocorre pela desumanização dos sujeitos colonizados, que pela suas características são estigmatizados e subalternizados; a colonialidade do saber, pela imposição da perspectiva epistemológica do homem branco europeu como pensamento universal; a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que surge a partir da pretensa dicotomia homem/natureza e manifesta-se por meio do menosprezo às tradições espirituais dos sujeitos colonizados.

Essas dimensões estão entrelaçadas e se reproduzem, inclusive, na educação, que durante séculos serviu de instrumento para legitimar as práticas excludentes decorrentes da visão eurocêntrica. Santos e Meneses (2009) apontam que o projeto de colonização buscou homogeneizar o mundo suprimindo as diferenças culturais. O campo da pedagogia também foi afetado por esse ideário europeu, em especial na América Latina, “a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à

margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação” (FLEURI, 2003, p. 20). Com efeito, a teoria pedagógica moderna impediu o reconhecimento de “Outras Pedagogias” (ARROYO, 2012), tendo em vista que “com esse perfil monocultural, a pedagogia moderna se impôs sobre a América Latina, invisibilizando os modos de educar das populações locais e promovendo uma dominação cognitiva e epistemológica” (CORDEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 142).

De acordo com Magalhães e Stoer (2006, p. 76) “a escolarização tornou-se no Ocidente, sobretudo a partir do século XIX, a forma hegemônica de educação”. Esse modelo educacional foi transplantado para o Brasil, por meio do processo de seriação, tendo o paradigma da ciência moderna em sua ótica positivista refletido sobre o desenho organizacional da escola brasileira, através da adoção de uma única epistemologia (europeia), da fragmentação e especialização dos saberes, da hierarquização das disciplinas ministradas, da burocratização das práticas escolares, da formação voltada à divisão social do trabalho.

Nas palavras de Mantoan (2006, p. 186) a escola tradicionalmente aceita no Brasil se pautou “para atender um aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador”. Assim, vigora uma educação voltada para atender uma lógica de mercado, que legitima a ideia de “separar os menos dotados, os que trazem problemas de aprendizagem, os que não se ajustam ao que as escolas definem como alunos-“modelo” que, [...] trazem boa pontuação à avaliação institucional” (MANTOAN, 2006, p. 186).

Afirma Fleuri (2003) que desde os anos 1950 eclodiram no Brasil movimentos sociais em defesa de processos educativos que valorizassem a cultura de diversos grupos populares. Contudo, “com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural” (FLEURI, 2003, p. 22). Aduz Fleuri (2003) que só no final dos anos de 1970 esses movimentos reapareceram, tal como os movimentos de indígenas, negros, mulheres, homossexuais, meninos e meninas de rua, terceira idade e de pessoas com deficiência.

Pode-se dizer que durante muito tempo a educação especial não era entendida, pela política educacional brasileira, como parte integrante de uma educação para todos. Aquela era oferecida fora do sistema regular de ensino por meio das chamadas classes e escolas especiais que eram consideradas adequadas para o ensino dos alunos rotulados como “deficientes”. Só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) rompeu-se com o paradigma que colocava a educação especial à margem do Sistema Geral de Educação, passando, assim, a ser oferecida na rede regular de ensino. Essa inovação legal demarcou uma nova fase educacional no Brasil, uma vez que a partir desse momento se deram os primeiros passos para a implementação de uma efetiva educação inclusiva.

Nesse sentido, outro grande marco legislativo na defesa dos direitos da pessoa

com deficiência foi a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que ao assegurar o sistema educacional inclusivo, inovou ao estipular obrigações não só para o Poder Público, mas também para as instituições de natureza privada, em especial, quanto a estas, estabelecendo em seus artigos 28, parágrafo 1º, e 30, caput, a obrigação de se adaptarem para o recebimento de alunos com deficiência, todavia estando proibidas de efetuar cobranças mais onerosas em relação a esses alunos (BRASIL, 2015a). No entanto, no ano de 2015, a Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357 questionou a constitucionalidade dos dispositivos mencionados, alegando, dentre outros argumentos, a ofensa aos direitos constitucionais à propriedade privada e à livre iniciativa (BRASIL, 2015b).

A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) requereu, cautelarmente, a suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e caput do art. 30 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b). O Supremo Tribunal Federal, então, após indeferir medida cautelar na ADI 5357, converteu o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito, julgando, por maioria e nos termos do voto do Ministro Relator Edson Fachin, improcedente a ADI 5357, vencido o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente (BRASIL, 2015b). Dessa forma, exarou-se acórdão evidenciando que o direito social à educação deve ser assegurado de forma ampla (BRASIL, 2015b).

A propositura da ADI 5357 demonstra que as extensas lutas dos movimentos sociais que demandam o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e as reformas ocorridas na legislação educacional brasileira ainda não são suficientes para assegurar de forma plena a educação inclusiva. Como bem pondera Walsh (2009, p. 16) a colonialidade “hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista” fazendo pensar que o projeto hegemônico está dissolvido.

3 | APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO JURÍDICO (ACDJ)

A linguagem tem papel central na reflexão e na construção das relações de poder e hegemonia. Neste quesito, a Análise Crítica do Discurso (ACD) adquire relevância, já que configura-se como um campo de estudos que objetiva descrever, interpretar e explicar o envolvimento da linguagem no funcionamento da sociedade contemporânea. Para Fairclough (2001), o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, o que implica dizer que o discurso é um modo de ação e de representação, em contínua dialética com a estrutura social, pois ao mesmo tempo que a constitui, é por ela moldado. O discurso jurídico, por exemplo, materializa as práticas sociais de uma tradição através da produção de textos. Estes textos, portanto, reproduzem identidades, crenças, costumes, relações, estruturas e instituições sociais.

O modelo de análise ou agenda da ACD, proposto por Fairclough (1992), constrói-

se numa concepção tridimensional do discurso, ou seja, a análise do texto, a análise das práticas discursivas em articulação com a análise das práticas sociais. Fazendo ancoragem na ACD, a Análise Crítica do Discurso Jurídico (ACDJ) tem como fulcro a abordagem das relações específicas – internas e recíprocas – entre linguagem, direito e sociedade. Os textos produzidos socialmente em eventos autênticos do judiciário são resultantes da estruturação social da linguagem que os consome e os faz circular. Por outro lado, esses mesmos textos são também potencialmente transformadores dessa estruturação social da linguagem, assim como os eventos sociais são tanto resultado quanto substrato dessas estruturas sociais.

A ACDJ, portanto, fornece o aporte teórico-metodológico adotado neste artigo, cujo objetivo é identificar indícios de colonialidade na superfície textual do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva. A análise, então, incidirá sobre a dimensão do texto, que compreende a argumentação (operadores argumentativos); a dimensão da prática discursiva, que compreende a intertextualidade (constitutiva ou manifesta) e a dimensão da prática social, que compreende a ideologia (modos de operação da ideologia). O voto, *corpus* desse estudo, foi transcrito e dividido em fragmentos, tendo suas linhas numeradas a fim de facilitar a indicação das marcas textuais, considerando o objetivo proposto.

Nesse contexto, a primeira categoria objeto de análise é a argumentação. Através da argumentação, é possível influir no pensamento ou comportamento alheio. Neste aspecto reside sua importância, haja vista que “o processo argumentativo transforma a mensagem linguística em ideologia” (WARAT, 1994, p. 94).

A argumentação é entendida como um conjunto de regras internas à língua, que comandam o encadeamento dos enunciados, orientando a enunciação em certa direção. Seu principal objetivo é conectar os argumentos para uma mesma conclusão.

Para que melhor se identifique a argumentação presente no texto, cabe localizar determinados itens lexicais que a introduzem, estes são denominados de operadores argumentativos e são “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva” (KOCH, 2000, p. 36). Inspirada a partir dos estudos de Ducrot (1981), criador da Semântica Argumentativa, Koch (2010) classifica tais operadores argumentativos, dentre os principais, destaca-se:

- Operadores que introduzem uma contraposição entre os argumentos orientados para conclusões opostas: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que))*;

- Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois*;

Além destes, cabe ainda mencionar os operadores argumentativos:

- Que retificam ou aprimoram um enunciado: *isto é, ou seja, ou melhor, melhor dizendo, quero dizer, isso sim*.

- Que refutam ideias ou informações: *não, nunca, nada, jamais, nem pensar,*

nenhum, de modo algum.

A segunda categoria de análise, a intertextualidade, é definida por Fairclough (2001, p. 114) como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Para Fairclough (2001) existe uma relação entre a intertextualidade e a hegemonia, tendo em vista que o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos – como os textos podem transformar textos anteriores, reformulando as convenções existentes para gerar novos textos – que é socialmente restringida conforme as relações de poder.

Segundo Fairclough (2001) a intertextualidade classifica-se em manifesta ou constitutiva (interdiscursividade). Na manifesta, o enunciador faz expressa referência à fonte citada, recorrendo explicitamente a outros textos. A intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade, por sua vez, significa “como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152), isto é, verifica-se nos textos, “quais gêneros, discursos e estilos os constituem, e como, no texto, esses aspectos são trabalhados para formar articulações particulares” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 311). Fairclough (2001) afirma que a intertextualidade se expressa também por meio de pressuposições, isto é, proposições que são tomadas pelo produtor do texto como verdadeiras, e que, por isso, tendem a ser manipulativas pois requerem dos leitores certos conhecimentos prévios. Ademais, o autor (2001) também demonstra que a intertextualidade se manifesta pela negação. O cientista do discurso (2001) explica que as frases negativas são uma forma de pressuposição, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los.

A última categoria analítica, a ideologia, é tratada por Thompson (2011) em sua obra “Ideologia e Cultura Moderna”. Thompson (2011) apresenta as transformações dos conceitos de ideologia propostos por Destutt de Tracy, Lenin, Lukács e Manheim, apresentando ainda, a partir da teoria social crítica, uma classificação própria da Ideologia. Thompson (2011) preocupa-se com o entrecruzamento entre formas simbólicas e relações de poder, ou seja, como o sentido é mobilizado no mundo social de modo a reforçar posições de poder. Para Thompson (2011, p. 76): “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Assim, para a Análise Crítica do Discurso, Thompson (2011) não só contribui com o conceito de ideologia, bem como oferece as ferramentas para se analisar, linguisticamente, os eventos discursivos, através dos cinco modos de operação da ideologia, ligados a estratégias típicas de construção simbólica.

Nesse sentido, os modos de operação da ideologia elencados por Thompson (2011) auxiliam na desconstrução ideológica de textos tipicamente marcados por assimetrias de poder, como naqueles proferidos pelo Poder Judiciário, uma vez que a concepção de ordem jurídica enquanto ordem legal, formulada pela associação entre positivismo dogmático e liberalismo, aparece como modelo hegemônico e fundamenta,

inclusive, o senso comum dos leigos.

O Quadro 1, a seguir, reproduz o quadro sinóptico com as explicações dadas pelo próprio autor. Acrescente-se à *reificação*, a estratégia típica de construção simbólica denominada *banalização*, em que se apresenta um tema fundamental de forma trivial. Esta categoria foi desenvolvida pelo Grupo de pesquisa Linguagem e Direito da Universidade Católica de Pernambuco.

MODOS GERAIS	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
<p>LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas como legítimas.</p>	<p><i>Racionalização</i>: uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações.</p> <p><i>Universalização</i>: interesses específicos são apresentados como interesses gerais.</p> <p><i>Narrativização</i>: exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente.</p>
<p>DISSIMULAÇÃO Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas.</p>	<p><i>Deslocamento</i>: deslocamento contextual de termos e expressões.</p> <p><i>Eufemização</i>: valoração positiva de instituições, ações ou relações.</p> <p><i>Tropo</i>: sinédoque, metonímia, metáfora.</p>
<p>UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva.</p>	<p><i>Estandartização</i>: um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.</p> <p><i>Simbolização da unidade</i>: construção de símbolos de unidade e identificação coletiva.</p>
<p>FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante.</p>	<p><i>Diferenciação</i>: ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo.</p> <p><i>Expurgo do outro</i>: construção simbólica de um inimigo.</p>
<p>REIFICAÇÃO Retratção de uma situação transitória como permanente e natural.</p>	<p><i>Naturalização</i>: criação social e histórica tratada como acontecimento natural.</p> <p><i>Eternalização</i>: fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes.</p> <p><i>Nominalização/passivação</i>: concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações.</p>

Quadro 1: Modos de operação da ideologia (Compilado de Thompson, 2011, p. 81).

Expostas as bases conceituais da ACD, passa-se a seguir à análise do voto vencido na ADI 5357.

4 | ANÁLISE DO VOTO VENCIDO NA ADI 5357

A análise, a seguir, foi extraída da Dissertação de Mestrado intitulada “O acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino no Brasil: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357” defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco pela coautora Bianca Santana. Devido à grande extensão do voto, foram selecionados, tal como foram escritos, somente os fragmentos considerados relevantes, de acordo com o objetivo deste artigo.

09/06/2016 PLENÁRIO

REFERENDO NA MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.357 DISTRITO FEDERAL

1. O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO – Presidente, em que pese o voto que vou
2. proferir, chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno. Todos temos
3. uma hora marcada.

Fragmento 01

No Fragmento 01, o Ministro Marco Aurélio inicia o voto utilizando o vocativo “Presidente” (linha 1). A função do vocativo é interpelar a pessoa ou coisa a que se está dirigindo, e nesse fragmento, também denota a intenção do emissor de estabelecer uma aproximação com o interlocutor.

Em seguida, o Ministro faz uso do operador argumentativo de contraposição “em que pese” (linha 1). O uso do operador argumentativo “em que pese” sinaliza a orientação das condições de verdade do enunciado. A finalidade de se utilizar esse operador está voltada a estabelecer relações de contraste, disjunção/oposição entre os argumentos. Mais especificamente, no fragmento, indica que o enunciador pretende expor desde logo seu ponto de vista, bem como serve para indicar a escala argumentativa, demonstrando a intenção do enunciador de tornar mais forte o argumento seguinte: “chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno” (linha 2).

A asserção “Todos temos uma hora marcada” (linhas 2-3), um chavão, caracteriza a falácia do apelo popular, uma argumentação apoiada na defesa de ideias através da associação entre as mesmas crenças aceitas pelo senso comum. O uso desse lugar comum constrói a simbolização da unidade, que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, caracterizando o modo de operação da ideologia denominado unificação.

No âmbito da prática discursiva, é possível verificar, neste fragmento, o recurso à interdiscursividade, onde o discurso jurídico é articulado com o discurso religioso. O discurso religioso configura-se como “uma prática discursiva que expressa e difunde

um sistema de crenças e valores éticos, morais e espirituais, como visões de mundo e do homem, que são transmitidos, validados e legitimados através de práticas sociais” (PEÑA-ALFARO, 2005, p. 56). Dentre as principais características do discurso religioso, estão a assimetria, pela distinção entre o que é divino e o que é humano; o recurso à autoridade, pelo apelo à autoridade de Deus; a não reversibilidade, pela apresentação do discurso religioso como único e inquestionável; e a intertextualidade, pela remissão às palavras de Deus (PEÑA-ALFARO, 2005). Dessa forma, ao afirmar “chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno” (linha 2), o referido Ministro faz apelo a um fundamento de caráter religioso para justificar sua argumentação. Esse interdiscurso sinaliza a maneira com que o Ministro enxerga a matéria objeto de sua apreciação. Esse deslocamento para a esfera divina realiza uma orientação argumentativa que remete a uma desvalorização da temática do direito à educação inclusiva, estratégia típica de banalização, uma vez que o enunciador deixa transparecer que o voto que irá proferir não é fator de condenação divina. Esse modo de operação da ideologia, a reificação, ocorre pelo uso da estratégia típica de construção simbólica de banalização que confere trivialidade ao tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência, indicando, portanto, um indício de colonialidade.

-
4. A preocupação é geral; a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores
 5. de necessidades especiais, para não falarmos muito, embora conste da convenção
 6. internacional o vocábulo “deficiente”. Concordamos com os dados metajurídicos, os
 7. calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração, mas
 8. as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião.

Fragmento 02

No fragmento 02, o enunciado “a preocupação é geral” (linha 4) indica a utilização de uma estratégia típica de construção simbólica denominada universalização, onde interesses específicos são apresentados como gerais. Isto sinaliza que o Ministro inicia seu discurso no intento de universalizar a preocupação atinente às questões envolvendo as pessoas com deficiência.

Mais adiante, o uso do verbo dizer no futuro do pretérito, “diria” (linha 4), modaliza o enunciado com o fim de retificar ou aprimorar o enunciado anterior: “A preocupação é geral” (linha 4). Esta retificação do enunciado anterior, por meio do enunciado “a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores de necessidades especiais” (linhas 4-5) indica um indício de colonialidade, uma vez que o Ministro tece o seu comentário excluindo as pessoas com deficiência da condição de seres humanos. Isto caracteriza um modo de operação da ideologia chamado de fragmentação, em que relações de dominação são mantidas em decorrência da segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante. Neste caso, ocorre um tipo específico de fragmentação, a diferenciação, pela ênfase na divisão: “humanos” e

“portadores de necessidades especiais”.

Nas linhas 4 e 5, o Ministro emprega o termo “portadores de necessidades especiais”, o que configura um ato semântico de suavização: eufemismo. O eufemismo ocorre pela utilização de uma palavra mais agradável, utilizada para suavizar/minimizar o peso conotador de outra palavra menos agradável; e representa, ao mesmo tempo, um indício de colonialidade, já que a linguagem da designação é uma das estratégias que mantém inalteradas as formas de ver e representar indivíduos ou grupos oprimidos. Isto decorre do fato de que na conjuntura jurídica atual, a prática é da utilização do termo “pessoa com deficiência”, sendo este considerado o mais adequado, inclusive, por intermédio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Na linha 5, o enunciador utiliza a expressão “para não falarmos muito” o que sinaliza a intenção de banalizar o assunto tratado. Em seguida, faz uso do operador argumentativo de contraposição “embora” (linha 5), do eixo das condições de verdade, que tem a função de estabelecer relações de contraste, disjunção/concessão entre argumentos. Note-se que, nesse caso, o operador referido ainda possui a função de auxiliar o redator na construção da intertextualidade por negação.

Assim, no enunciado “embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente” (linhas 5-6) a intertextualidade se expressa pela negação, visto que se trata de proposição cuja finalidade é contestar/rejeitar o texto da Convenção. Dessa forma, ao fazer uso do operador argumentativo “embora” o enunciador dota o discurso de maior poder persuasivo, pois se antecipa ao leitor, ao introduzir um argumento possível, mas contrário à sua tese, rejeitando-o de maneira implícita.

Da leitura do artigo 1 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, verifica-se que a terminologia empregada pela Convenção é a de “pessoas com deficiência” e não “deficiente” como aduz o Ministro. Observa-se, então, que a argumentação tende a ser manipulativa, pois o produtor do texto estabelece a afirmação “embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente”” (linhas 5-6) como verdadeira, o que tende a levar o leitor ao convencimento da argumentação desenvolvida, pois requer daquele um conhecimento prévio do texto da Convenção.

Na linha 6, o enunciador utiliza a expressão “concordamos” que sinaliza que o seu ponto de vista é compartilhado entre os “humanos” (linha 4). Isto evidencia o modo de operação da ideologia chamado unificação, pela construção argumentativa que simboliza a unidade e a identificação coletiva.

Mais adiante, o enunciador faz uso do operador argumentativo de contraposição “mas” (linha 7) cujo papel neste fragmento é de negação, ou seja, estabelece-se a relação p mas q , em que se verifica que q anula p . Desta forma, ele introduz a contraposição entre o argumento “Concordamos com os dados metajurídicos, os calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração (linhas 6-7) e o argumento “as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião” (linha 8), em que este anula/nega o anterior, o que evidencia a intenção de abstrair o mundo

jurídico do contexto sociocultural, bem como separar o direito de outros ramos do saber. Isto demonstra a adesão do enunciador à ideologia positivista, pois esta reduz o direito ao que está posto/positivado e atribui cientificidade ao direito apartando-o de outras áreas do conhecimento. Vislumbra-se, aqui, portanto, um indício de colonialidade.

-
9. A Lei que está sendo apreciada pela derradeira trincheira da cidadania, o Supremo, é
10. a de nº 13.146, de 2015, com um período, para que venha a ter eficácia, dilatado. O
11. que previu essa Lei? Providências de profundidade maior. Tem-se no artigo 28
12. atacado, especialmente no § 1º, a encerrarem normas cogentes quanto à adoção de
13. providências, que incumbe, ao setor privado, providenciar sistema educacional
14. inclusivo, (inciso D); o aprimoramento dos sistemas educacionais – todos esses itens
15. voltados à integração dos portadores de necessidades, como disse, especiais –; ter
16. projeto específico pedagógico; adotar medidas individualizadas e coletivas em
17. ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes
18. com necessidades especiais, alude-se a com deficiência; planejamento de estudo de
19. caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado; participação
20. dos estudantes nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; adoção de
21. medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos,
22. culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade,
23. as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; implemento de práticas
24. pedagógicas inclusivas; formação e disponibilização de professores; oferta de ensino
25. da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva; acesso ao
26. ensino superior e à educação profissional; inclusão, em conteúdos curriculares, em
27. curso de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas
28. relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
29. participação da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, em jogos e
30. atividades recreativas; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da
31. educação e demais integrantes da comunidade escolar; oferta de profissionais de
32. apoio escolar; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.
33. Presidente, não é pouco. É muito!
-

Fragmento 03

Neste fragmento, o redator emprega uma estratégia típica de construção simbólica denominada tropo, por meio da metáfora “derradeira trincheira da cidadania” (linha 9). A metáfora é uma figura de linguagem cuja função é aplicar um termo ou frase a um objeto ou ação em seu sentido não literal. Neste caso, a frase “derradeira trincheira da cidadania” (linha 9) é aplicada ao objeto “o Supremo” (linha 9) a fim de transportar este para um novo campo de significação: instância do Poder Judiciário que detém o poder decisório final para a proteção da cidadania.

Ademais, a referida metáfora possui implicação política, pois sinaliza o sentimento de estima que o enunciador possui em relação ao Supremo Tribunal Federal, bem como serve para legitimar a autoridade da própria instituição.

O Ministro, então, constrói sua argumentação, fazendo o seguinte questionamento: “O que previu essa lei?” (linhas 10-11). Isto reflete que a atitude legalista norteará o fragmento. Constata-se esta, que se confirma nas linhas posteriores, nas quais o Ministro se dedica a apresentar, as diretrizes preconizadas no artigo 28 da Lei

13.146/2015, objeto da ADI 5357. Frise-se, no entanto, que o Ministro realizou um recorte seletivo dos itens previstos no referido artigo, por meio da omissão ou redução de alguns incisos. Observa-se que os incisos IV e VI foram omitidos e os incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV e XVI foram reduzidos (BRASIL, 2015a).

Na linha 15, o operador argumentativo de reformulação “como disse” realiza a orientação textual de esclarecer/aprimorar a expressão: “portadores de necessidades” (linha 15). O aprimoramento dessa expressão pelo termo “especiais” (linha 15) enfatiza a figura retórica do eufemismo, pela suavização da designação.

Verifica-se, ainda, o uso da intertextualidade na forma de negação, pois o Ministro incorpora o texto da Convenção somente para contestar as diretrizes do artigo 28, o que se evidencia pelo enunciado “Presidente, não é pouco. É muito!” (linha 33). O operador argumentativo de negação “não” possui a função de refutar ideias/informações e os operadores argumentativos de quantidade “pouco” e “muito” possuem a finalidade de quantificar um objeto ou ação. Neste caso, os operadores quando combinados apontam para uma mesma conclusão: o artigo 28 da Lei 13.146/2015 prevê providências em excesso. Com isso, identifica-se, neste fragmento, um indício de colonialidade, uma vez que o discurso do Ministro sinaliza a intenção de aniquilar os direitos previstos na Lei nº 13.146/2015, por considerá-los excessivos.

-
46. Não se faz milagre no campo econômico-financeiro, e não pode o Estado
47. cumprimentar com o chapéu alheio; não pode o Estado, se é que vivemos sob a
48. proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o
49. que ele não faz, porque, quanto à educação, a obrigação principal é dele. Em se
50. tratando de mercado, Presidente, a intervenção estatal há de ser minimalista. A
51. educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado.

Fragmento 05

Nas linhas 46 e 47 apresenta-se, três vezes seguidas, o operador argumentativo de negação “não”. O “não”, do eixo das condições de verdade, é empregado pelo enunciador para refutar a informação que se segue. Assim, o Ministro constrói uma escala argumentativa, em que três enunciados (argumentos) de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. Desta forma, os argumentos 1) “Não se faz milagre no campo econômico-financeiro”, 2) “e não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio” e 3) “não pode o Estado, se é que vivemos sob a proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz, porque, quanto à educação, a obrigação principal é dele”, coligem para o argumento central de que cabe ao Estado e não à iniciativa privada prover educação. Isto é uma evidência de racionalização, um modo de operação da ideologia por legitimação, que constrói uma cadeia de raciocínio,

procurando justificar um conjunto de relações em torno da não obrigatoriedade de prestação do atendimento educacional inclusivo pela iniciativa privada.

Na linha 47, o enunciador utiliza a metáfora, estratégia típica de construção simbólica do tropo, “cumprimentar com o chapéu alheio”, o que sinaliza uma crítica à postura do Estado de compelir a iniciativa privada a assumir uma obrigação que supostamente é sua. Trata-se, portanto, de um ato semântico de suavização (eufemismo), uma vez que adota o termo a fim de não descaracterizar a polidez do seu discurso. Em seguida, o Ministro questiona a classificação da Constituição como democrática (linhas 47-48), aduzindo, de forma implícita, que o Estado não pode forçar (ação geralmente interligada a regimes ditatoriais) a iniciativa privada a promover um atendimento educacional inclusivo.

Neste fragmento, verifica-se o modo de operação da ideologia chamado legitimação, pela adoção de estratégia típica de construção simbólica denominada universalização, uma vez que o enunciador trata uma questão singular, qual seja, os interesses econômicos do setor privado, como universal.

No fragmento 05, o enunciador permanece, então, adotando em seu discurso a lógica colonial, pela defesa das concepções hegemônicas liberais, em especial, quando propugna a intervenção estatal mínima no mercado (linha 50). O Ministro conclui o fragmento afirmando que “A educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado” (linha 51). Neste enunciado, o operador argumentativo de contraposição “mas” estabelece a relação *p mas q* de modo que assume a função de invalidar/anular o argumento anterior, ou seja, de que a educação é dever de todos.

-
67. Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, como dizia e ressaltava a
68. saudosa Lúcia de Figueiredo, que houve a opção pelo privado. E o ministro Carlos
69. Ayres Britto costumava frisar que, pela vez primeira, a Carta de 1988 tratou dos
70. direitos sociais antes de cuidar da própria estrutura do Estado. Mais do que isso,
71. pinço do artigo 1º da Constituição que é fundamento da República a homenagem
72. aos valores sociais do trabalho, à livre iniciativa, que, por sua vez, também, está no
73. artigo 170, como fundamento da ordem econômica.
-

Fragmento 08

No fragmento 08, o Ministro continua seu discurso, fazendo uso do operador argumentativo de condição “se” (linha 67), que orienta a motivação do enunciado e cuja função é introduzir requisitos ou circunstâncias para determinado ato/fato ocorrer. Esse tipo de operador coloca o argumento como hipotético, o que permite ao enunciador retratar-se, dada a sua condição de mera possibilidade. No caso deste fragmento, o operador “se” tem caráter implicativo, pois existe uma relação de condicionalidade, na forma *se p, q*, isto é, “Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, [...], que houve a opção pelo privado” (linhas 67-68).

Evidencia-se, neste fragmento, o modo de operação da ideologia chamado legitimação, por meio da estratégia típica de construção simbólica da racionalização, uma vez que o Ministro constrói uma cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações em torno da ideia de que no Diploma Maior houve a opção pelo privado. Para isto, ele faz uso de um fundamento racional, qual seja, o apelo à legalidade, quando cita o Diploma Maior (intertextualidade manifesta) na linha 67.

Observa-se, portanto, que o Ministro continua a orientar a sua argumentação em defesa da autonomia privada, da propriedade privada e da liberdade econômica, aduzindo neste fragmento que a Constituição Federal fez a “opção pelo privado” (linha 68), o que demonstra uma postura de adesão intelectual a uma ideologia liberal-capitalista, típico indício de colonialidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica do discurso do voto vencido na ADI 5357, identificou indícios de colonialidade na superfície dessa decisão judicial. O primeiro deles, se manifestou pela presença, no texto, do modo de operação da ideologia da reificação. Tal constatação se deu pela utilização, por parte do Ministro, do interdiscurso religioso, que sinalizou uma banalização da temática referente à educação inclusiva.

Observou-se também que o termo “portadores de necessidades especiais” é enfatizado no discurso, apontando para outro indício de colonialidade. A figura retórica do eufemismo, no discurso colonial, é empregada para mascarar a desigualdade, uma vez que a linguagem da designação é uma das estratégias coloniais que mantém inalteradas as formas de ver e representar indivíduos subalternizados. Do mesmo modo, a ênfase na divisão “humanos” e “portadores de necessidades especiais” indicou o modo de operação da ideologia da fragmentação, que se perfaz na segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante, típico indício de colonialidade.

A intertextualidade com a Lei nº 13.146/2015 no presente voto, foi empregada para negar as medidas/diretrizes que esta impõe aos estabelecimentos de ensino privado para inclusão das pessoas com deficiência, haja vista que o Ministro as considerou excessivas. Ressalte-se que a negativa e/ou depreciação de direitos de um grupo minoritário em benefício de uma classe dominante – no caso, as instituições privadas de ensino, espécies de agentes econômicos – corresponde a um dos pilares da estrutura colonial de poder.

Por fim, verificou-se que o discurso é marcadamente colonial por apresentar fundamentos de natureza liberal-econômica contrários ao direito à educação inclusiva. Neste discurso, os argumentos foram utilizados como estratégias para afirmar as concepções ideológicas/hegemônicas da separação entre direito, moral e religião (positivismo jurídico), da intervenção estatal mínima no mercado, da autonomia privada, da liberdade econômica, da opção pelo privado e da livre iniciativa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. Agência Senado. **Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas**. 21.01.2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 ago. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jul. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015a**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 27 jul. de 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357. Relator: Ministro Luis Edson Fachin. Brasília, 4 de agosto de 2015b. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>>. Acesso em: 28 jul. de 2018.
- CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 45, jan./abr. 2018. p. 137-154.
- DUCROT, O. **Provar e Dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global, 1981.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dez. 2012.
- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: Rodrigues David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusão**. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

PEÑA-ALFARO, Alex Antonio. **Estratégias discursivas de persuasão em um discurso religioso neo-pentecostal**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito. Volume I. Interpretação da lei: temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

SOBRE A ORGANIZADORA

Angela Maria Gomes - Licenciada em Letras; Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Coaching em Desenvolvimento Profissional.

Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa.

Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal.

Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr.

Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”;

Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cognition, assim como instrutora de formação continuada para professores na Sem Fronteiras Tecnologia para Educação.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise crítica do discurso 33, 37, 38, 39, 41, 47, 48, 111

Análise do Discurso de Perspectiva Francesa 11

Aparências 11, 15, 16, 17, 18, 19

Atores sociais 101, 103, 104, 105, 106, 111

C

Chão Bruto 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76

Cinema 64, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88

Colaboração 1, 2, 3, 4, 5, 9, 114

Colonialidade 33, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 61, 62

D

Decisão judicial 33, 47

Depressão 11, 12, 18, 19, 20

Discurso 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 70, 75, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 103, 104, 105, 110, 111, 113, 139

E

Educação Básica 112, 115, 117, 119, 120, 122, 124, 129, 134

Educação inclusiva 33, 34, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 92, 99

Eliane Brum 142, 143, 145

Empoderamento 28, 101, 102, 110, 111

Espaço Biográfico 50, 54, 55, 56, 58, 59, 63

Estudantes com deficiência Visual 89, 90, 93, 94, 96, 97, 99

Excluídos 18, 50, 60, 62, 120

F

Faroeste 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87

Feminismo 21, 22, 28, 29, 30, 31

Foco narrativo 82, 142

Formação continuada 1, 3, 9, 147

Formação docente 1, 5, 6, 9

Formação do Professor 2, 99, 123, 124

H

Hernâni Donato 65, 66, 72

J

Jornalismo literário 142, 143, 144, 145, 146

L

LE 1, 112, 116

Letramento 89, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135

Letramento literário 123, 124, 126, 127, 128, 129, 135

Língua Espanhola 112, 116, 117, 118, 120, 121, 122

Linguística 1, 8, 9, 11, 21, 24, 27, 33, 38, 49, 50, 53, 54, 65, 77, 89, 90, 99, 101, 103, 105, 111, 112, 115, 116, 118, 122, 123, 138, 142, 147

Literatura Amazonense 123, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Literatura Social 65

M

Mal Secreto 11, 12, 14, 15

Maria Moura 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88

Memes 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Minissérie 77, 78, 80, 81, 85, 86, 87

Mulher 28, 29, 30, 31, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 109

Multimodalidade 21, 22, 24, 28, 32, 138, 139, 140, 141

P

PEC 241/2016 112

Pessoa com deficiência 33, 34, 35, 36, 41, 43, 48, 91

Políticas de identidade 50, 60, 61

Prática discursiva 21, 23, 26, 27, 30, 31, 38, 41

Prática inter-reflexiva 1, 5, 6, 7, 9

R

Raimundo Correia 11, 12

Recursos tecnológicos 23, 89, 93, 95, 98, 138

Repórter-personagem 142, 143

Representação de futuro 101, 107

Ressemiotização 138

S

Sociolinguística interacional 138, 139, 140

T

Texto multimodal 21, 24, 25, 138

V

Vídeos 25, 138, 139, 140

Vinculação 22, 142, 143, 144, 145

