

ORGANIZADORAS:

Romilda Meira de Souza Barbosa
Claudia Poliana de Escobar de Araujo
Aline Rodrigues da Silva

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO:

interações, sentidos e identidades

ORGANIZADORAS:

Romilda Meira de Souza Barbosa
Claudia Poliana de Escobar de Araujo
Aline Rodrigues da Silva

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO:

interações, sentidos e identidades



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 184-COED/AGECOM/UFMS,

DE 3 DE ABRIL DE 2023.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspet de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Linguagem e educação [recurso eletrônico]: interações, sentidos e identidades / organizadoras, Romilda Meira de Souza Barbosa, Claudia Poliana de Escobar de Araujo, Aline Rodrigues da Silva. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.
240 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-7613-617-0

1. Língua e linguagem – Estudo e ensino. 2. Linguística – Estudo e ensino. 3. Linguagem e educação – Pesquisa – Mato Grosso do Sul. 4. Educação inclusiva. I. Barbosa, Romilda Meira de Souza. II. Araujo, Claudia Poliana de Escobar de. III. Silva, Aline Rodrigues da.

CDD (23) 418.007

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORAS:

Romilda Meira de Souza Barbosa
Claudia Poliana de Escobar de Araujo
Aline Rodrigues da Silva

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO:

interações, sentidos e identidades

Campo Grande - MS
2023



© **das autoras:**

Romilda Meira de Souza Barbosa
Claudia Poliana de Escobar de Araujo
Aline Rodrigues da Silva

1ª edição: 2023

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-617-0

Versão digital: abril de 2023.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

APRESENTAÇÃO

Este livro *Linguagem e Educação: interações, sentidos e identidades* compreende resultados de pesquisas desenvolvidas na área de Estudos Linguísticos, em diversas instituições do Estado de Mato Grosso do Sul. Esta diversidade de lócus enunciativo possibilita ao leitor acesso ao escopo teórico-metodológico discursivo ou sociointeracional, mas a transdisciplinaridade, traço de ambas as perspectivas, permite diálogos e duelos entre as disciplinas, de modo a tornar inter-relacionadas as temáticas de suas três partes.

Na primeira delas, são discutidas numa concepção discursiva-destrutiva, o que pesquisadores da linguagem tem observado quando tomam como objeto de estudo o dizer do professor de surdo, o dizer de livro didático sobre o indígena, bem como as tecnologias na escola, via plataformas digitais para o ensino-aprendizagem de surdos. Os artigos da Parte II visam a articular diferentes olhares sobre as mídias na sociedade contemporânea, e partem de diferentes perspectivas, perpassando o ensino de Língua Inglesa, a Filosofia Crítica e a Análise do Discurso. Na Parte III, as autoras, na perspectiva de estudos que relacionam a Análise da Conversação, Pragmática e Comunicação Estratégica para Cultura de Paz, propõem reflexões acerca da língua falada, especialmente, dos efeitos de sentidos causados por estratégias conversacionais.

Voltado à comunidade acadêmica e externa, a obra pode oportunizar debates e intervenções pedagógicas e sociais, por meio das reflexões propostas e dos temas de extrema relevância à sociedade, no âmbito da Linguagem e Educação.

Romilda Meira de Souza Barbosa
Claudia Poliana de Escobar de Araujo
Aline Rodrigues da Silva

PREFÁCIO

Pensar sobre a língua(gem) e seus efeitos de sentido, no âmbito da educação, sempre me fascinou. Essa conjuntura, levou-me para o curso de Letras, em 2004, e fez-me palmilhar os caminhos da pós-graduação, na linha de Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ter a oportunidade de, panoramicamente, sobrevoar os meandros das interações, dos sentidos, daquilo que constitui as identidades e, diante disso, dialogar com posições sujeito diferentes, poder tomar contato com pesquisas que partem de olhares, de gestos sempre singulares muito me honra.

Nesse limiar, prefaciara a obra *Linguagem e Educação: interações, sentidos e identidades*, organizada pelas pesquisadoras Romilda Meira de Souza Barbosa, Cláudia Poliana de Escobar Araújo e Aline Rodrigues da Silva, é poder atar todas as pontas dos fios discursivos que (con)formam a urdidura de profissional das Letras e Analista do Discurso que me constitui como sujeito. Tenho, aqui, a possibilidade de tecer uma trama discursiva que diz do outro, de seu gesto mediante diversas materialidades, mas também diz muito de mim, em um jogo simbólico de constituir-se na alteridade, sob um constante processo de clivagem.

Nesse enleio reflexivo, posso dizer que o leitor desta obra encontrará respostas e caminhos possíveis, para ponderar muitas indagações que o campo educativo permite conjecturar na contemporaneidade, em um palimpsesto de significações que envolvem sujeitos, objetos de pesquisa, teorias e métodos de produção científica. Organizado em três partes: 1- *Educação: tecnologia e inclusão*; 2 - *Mídia em (dis)curso* e 3- *Língua Falada: interações institucionais e (in)formais*, este livro traz uma sequência de capítulos que partem de mobilizações transdisciplinares. Trata-se de uma obra que coloca em diálogo olhares de pesquisadores do campo

discursivo e sociointeracional, advindos do programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas.

Sob esta égide, na parte 1, *Educação: tecnologia e inclusão*, podemos encontrar produções como: *O professor de surdo no Ensino Médio: pelas lentes da academia*, texto produzido por Barbosa e Nascimento, centrado no debate das condições de produção dos dizeres, analisam o que entra na ordem do discurso acadêmico, quando o objeto de pesquisa é o dizer de professores de surdos. As autoras perscrutam teses e dissertações do lócus enunciativo do Estado de Mato Grosso do Sul e do âmbito nacional, à espreita do que existe de pesquisas relacionadas ao dizer daquele que atua especificamente no Ensino Médio. O artigo se constitui um apanhado minucioso de pesquisas já realizadas sob as lentes de pesquisadores que, na ótica dos estudos da Linguagem interpretam narrativas de docentes da educação inclusiva.

Além dessa reflexão, o leitor tomará contato com o texto *Povos e culturas indígenas: como são representados nas materialidades didáticas contemporâneas?*, em que Moreira traz à baila a discussão sobre o processo de in-exclusão a que a representação dos sujeitos indígenas e de suas culturas vem sendo acometida nas materialidades didáticas postas em circulação, em face da implementação da lei 11.645/08. A autora demonstra, via enlace transdisciplinar da Análise do Discurso francesa, da perspectiva Discursivo-desconstrutiva, da Arqueogenealogia foucaultiana e dos estudos Decoloniais, como a imagem dos indígenas e de suas respectivas culturas ainda são estereotipadas nos livros didáticos publicados com vistas ao combate da exclusão, obras cuja proposta é incluir a pauta indígena na educação brasileira, pela transformação da identidade e da cultura do outro como formas de saber institucionalizadas. Aqui, o leitor é convidado a ponderar até que ponto a ferida colonial é desbridada para amenizar a exclusão, ou está a alargar-se na veiculação abissal da diferença.

Ainda nesta parte, o capítulo Design instrucional e sua importância para promoção da acessibilidade linguística, produzido por Ferreira, Cezar e Silva, discorre sobre a relevância do designer instrucional para operacionalização da pluralidade linguística e acessibilidade dos sujeitos surdos, diante dos recursos educacionais digitais bilíngues, viabilizados pelo Massive Online Open Courses (MOOC). Este curso visa contribuir com a formação bilíngue dos surdos indígenas terena da aldeia Cachoeirinha/MS. Amparadas em uma metodologia de natureza exploratória-documental, as autoras relatam que organizaram o curso por meio de plataforma digital, de modo a atender às necessidades da comunidade, professores e alunos. O trabalho do Designer instrucional centra-se na captação das demandas e na elaboração dos materiais a serem incorporados no processo pedagógico e digital empreendido. A partir deste fazer-saber divulgado nesta obra, o leitor terá a chance de observar como se pode contribuir de forma significativa na melhoria da aprendizagem dos surdos terena e servir de inspiração para que outras comunidades sejam igualmente atendidas em suas necessidades de inclusão social e linguística.

Por fim, no texto Jogar para letrar: um auxílio na aprendizagem de língua portuguesa para surdos, Araújo, Souza e Junior tratam da questão da educação inclusiva, em relação ao sujeito surdo, viabilizada por táticas amparadas em jogos possibilitadores de uma prática de ensino-aprendizagem descontraída e eficaz. Para tanto, os pesquisadores promovem uma historicização da condição do aluno surdo na escola, de forma a ponderar como se dá sua educação, diante da estrutura que lhe é proporcionada para aprender L1 (Libras) e L2 (Português). Nesse caminho, eles discutem, via método descritivo, qualitativo, bibliográfico e aplicado, como a tecnologia pode ajudar na efetivação da aprendizagem, como pode ser ferramenta pedagógica válida na obtenção de êxito dentro das práticas de ensino do aluno surdo.

Na parte 2, Mídia em (dis)curso, iniciado pelo texto O uso de Me-

mes como material de ensino em Língua Inglesa, Leme Medeiros propõe o ensino de Língua Inglesa alicerçado no gênero textual meme, em um processo que emparelha ensino-aprendizagem e materialidades verbo-visuais que nasceram do universo da tecnologia. Para tanto, o autor se vale teoricamente das reflexões da linguística textual e de documentos institucionais agenciadores da organização da educação para o Ensino Médio. Em suas indicações, orienta como tornar o ensino de Língua Inglesa mais atraente e correlacionado às mudanças advindas do cenário da globalização. As contribuições feitas podem ajudar o professor a construir materiais didáticos organizados via textos de conhecimento geral, perpassados de humor e que vão fazer dialogar: a realidade social/comunicacional e contexto de sala de aula.

Em sequência, temos o texto O arte(sanato) das mulheres Sataré-Mawé: divulgação cultural pelo Instagram, em que você leitor poderá refletir, mediante a pesquisa de Brito, Carvalho e Da Silva, a respeito do imaginário social que permeia a produção artística das mulheres Sateré-Mawé. A ideia das autoras é questionar, via considerações foucaultianas e decoloniais, o liame do que é arte e o que é artesanato, na contemporaneidade. Baseadas no diálogo das epistemologias do norte e do sul, elas levantam a representação do valor estético que atravessa a produção das mulheres indígenas, para problematizar os rastros de exclusão que os artefatos carregam, a ponto de não serem considerados arte propriamente dita, pelo olhar da sociedade hegemônica.

Esta parte finaliza-se com o capítulo Dizeres (via *Facebook*) sobre e da mulher com dependência química: uma discussão introdutória, em que Da Silva discorre sobre a representação construída pela sociedade a respeito da mulher com dependência química. Mediante a perspectiva discursivo-desconstrutiva, a autora reflete sobre como se constitui o imaginário social sobre os sujeitos eleitos para pesquisa. Para tanto, vale-se de uma transcrição de um vídeo publicado em uma página de

Facebook voltada ao resgate de pessoas com dependência química, localizada em Manaus. Em seu gesto interpretativo, Da Silva mostra como as mulheres são estigmatizadas na condição supramencionada e como as reações iconicizadas na rede social eleita são usadas como tecnologia de correção, para falar do outro em condição de vulnerabilidade, em um caráter de julgamento, em face do padrão de normalidade.

Na parte 3, *Língua Falada*: interações institucionais e (in)formais, temos contribuições como o texto *Rede globo (inter)mediadora do diálogo entre Bolsonaro e Diretor da OMS em tempos de tensão e Pandemia coronavírus: estudo de caso*, em que Araújo, Nunes e Burgo discutem a postura do então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro, em face de seus diálogos com a organização das Nações Unidas, bem como o processo de mediação desta interação pela emissora TV Globo. Para tanto, as autoras valem-se de estudos relacionados a preservação da face e a polidez de Goffman (1967), interfaceados a elementos de construção textual, com a finalidade de mostrar como a linguagem não é neutra e pode estar atravessada de julgamentos midiáticos, políticos e sociais, cuja repercussão incide na vida da coletividade.

No segundo texto desta parte, denominado *Mudança de tópico no discurso político: um mecanismo de fuga*, Valenzuela problematiza como as mudanças de tópicos discursivos são usadas para que o enunciador possa se esquivar de assuntos ameaçadores de sua face, bem como se valer de outros tópicos que contribuam para a valorização de sua imagem. Para tanto, a autora baseia-se em uma entrevista do então presidente Jair Messias Bolsonaro concedida a Marco Antônio Campo Villa, funcionário da rádio Jovem Pan, em período eleitoral. Por meio do arcabouço teórico sociointeracional, a pesquisadora analisa como o enunciador promove fugas de tópicos que não domina, substituindo-os por outros, cuja carga de conhecimento a respeito não precisa ser tão ampla, numa tentativa de construir uma impressão positiva no eleito-

rado. O leitor também poderá ver, neste texto, como as alterações de tom, truncamentos e sobreposições podem auxiliar no esfacelamento da imagem positiva erigida pelo sujeito que enuncia, na ânsia de se fazer bem quisto e elegível.

Além da contribuição supramencionada, a obra traz o capítulo intitulado Estratégias linguísticas na gestão escolar, em que Araújo busca evidenciar o papel do gestor escolar diante das relações interpessoais que perpassam o exercício da sua função. A ideia central do texto é explicitar como a mediação pode ajudar a estabelecer uma ambiência pacífica e produtiva. Nesta esteira, a autora debate a questão frisando que a não habilidade comunicacional e uma intervenção sem critérios de mediação adequados podem gerar uma série de conflitos dentro do fluxo de trabalho em uma unidade escolar.

Em síntese, posso dizer que se trata de uma obra perpassada por inúmeros conhecimentos, cujo objetivo é fazer o leitor pensar sobre a língua(gem), deslocar posições, desconstruir estereótipos e impressões preconceituosas cristalizadas na sociedade como verdades postas. Desta forma, fica meu convite a esta leitura que abre caminho para um diálogo epistemológico entre você, meu caro leitor, e as questões atuais, de relevância comunicacional e social que perfazem o meio em que habitamos.

Primavera de 2021.
Icléia Caires Moreira

SUMÁRIO

PARTE I

EDUCAÇÃO: TECNOLOGIA E INCLUSÃO

O PROFESSOR DE SURDO NO ENSINO MÉDIO: PELAS LENTES DA ACADEMIA

Romilda Meira de Souza Barbosa

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.....16

POVOS E CULTURAS INDÍGENAS: COMO SÃO REPRESENTADOS NAS MATERIALIDADES DIDÁTICAS CONTEMPORÂNEAS?

Icléia Caires Moreira44

DESIGN INSTRUCIONAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Kristina Desirée Azevedo Ferreira

Kelly Priscilla Lódodo Cezar

Denise Silva.....68

JOGAR PARA LETRAR: UM AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Letícia de Escobar de Araujo

Talytha Marcondes de Souza

Jales Lúcio de Andrade Junior90

PARTE II:
MÍDIA EM (DIS)CURSO

**O USO DE MEMES COMO MATERIAL
DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA**

Raul Leme Medeiros 114

**O ARTE(SANATO) DAS MULHERES SATERÉ-MAWÉ:
DIVULGAÇÃO CULTURAL PELO *INSTAGRAM***

Danielle Gonzaga de Brito

Ágata Carvalho Ferreira

Aline Rodrigues da Silva 131

**DIZERES (VIA *FACEBOOK*) SOBRE E DA MULHER COM
DEPENDÊNCIA QUÍMICA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

Aline Rodrigues da Silva 154

PARTE III:
**LÍNGUA FALADA: INTERAÇÕES
INSTITUCIONAIS E (IN)FORMAIS**

**A REDE GLOBO COMO (INTER)MEDIADORA DO DIÁLOGO ENTRE
BOLSONARO E DIRETOR DA OMS EM TEMPOS DE TENSÃO E
PANDEMIA CORONAVÍRUS: ESTUDO DE CASO**

Claudia Poliana de Escobar de Araujo

Nayra Modesto dos Santos Nunes

Vanessa Hagemeyer Burgo 172

**MUDANÇA DE TÓPICO NO DISCURSO
POLÍTICO: UM MECANISMO DE FUGA**

Gabriela Viviana Barrueco Valenzuela 200

ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS EMPREGADAS NA GESTÃO ESCOLAR	
Claudia Poliana de Escobar de Araujo.....	225
SOBRE AS ORGANIZADORAS	236
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS).....	237

PARTE I

EDUCAÇÃO: Tecnologia e inclusão

O PROFESSOR DE SURDO NO ENSINO MÉDIO: PELAS LENTES DA ACADEMIA

Romilda Meira de Souza Barbosa
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

INTRODUÇÃO

Em alusão à obra de Foucault (2014) acerca das circunstâncias do dizer, sempre condicionadas à “ordem do discurso”, ao que pode ou não ser dito em certos contextos, temos por objetivo observar o que “entra” no discurso acadêmico acerca do dizer do professor; especificamente, elencamos pesquisas que tem por *objeto* dizeres de professores de surdos.

De acordo com Coracini (2015), o dizer do professor em geral, coletado em entrevistas, é tornado objeto de estudo com muita frequência, mas nem sempre lhe é dada a oportunidade de dizer-se, razão pela qual problematizamos: o que dizem os pesquisadores acerca do dizer dos professores de surdos no Ensino Médio?

Nesta esteira, elencamos pesquisas tanto locais, no Mato Grosso do Sul, quanto do Banco de Dissertações e Teses Nacionais, no decênio 2010-2020, as quais, numa arena discursiva, compreendem perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas que deixaram impressões e rastros em nosso gesto interpretativo da leitura de discursos dos professores de

surdos no Ensino Médio. Assim, introdutoriamente, abordamos trabalhos que tomam o dizer do professor como narrativas e nos possibilitam a leitura na perspectiva discursivo-desconstrutiva, em que sujeito e sentidos são sempre os mesmos e sempre outros, em suas movências (CORACINI, 2007).

Convém esclarecer que se trata de um recorte da pesquisa de doutorado em Letras e que os sujeitos aqui designados, sobretudo, professor e estudante com surdez se referem a um ser social e os termos que adotamos para designá-los atendem à necessidade de balizagem entre eles, mesmo porque entendemos que os sentidos, não estão fixos nas palavras, são instituídos, estão abertos a gestos de interpretações possíveis (DERRIDA, 2001a).

1. O DIZER DE SI COMO NARRATIVA DE SI: GESTO INTRODUTÓRIO

A começar por uma provocação, trazemos um relato de experiência:

Certa vez, na apresentação do projeto desta pesquisa numa das aulas do PPG-Letras, uma colega do curso questionou quanto ao que haveria de “novo” para se pesquisar no universo da surdez, pois, para ela, a “temática do surdo já foi explorada à exaustão!”. Tal questionamento fez-nos observar uma estreiteza de concepção (o que, talvez, não seria apenas da colega) quanto a uma situação talvez não abordada quanto se pensa, relacionada à visão do professor do surdo, no Ensino Médio.

Diante desta situação expressa, passamos a entender que no “oceano de ‘discursos’ que circulam sobre o que é ser professor e como deveriam ser suas práticas” (GHIRALDELO, 2010, p. 253), este sujeito desenha para si sua identidade profissional – processo que se dá face a suas relações com práticas discursivas circulantes e às formações discursivas a que se filia. Como tal processo faz parte da constituição do laço social

com o (O)utro, base para a constituição de si (CORACINI, 2007), acreditamos que a colega se sentiu incomodada diante da possibilidade de ter o universo, onde habita profissionalmente, investigado.

Mencionamos o fato para posicionarmo-nos quanto ao que seja nosso intento: somente tecer reflexões e problematizar. Entendemos que o contato entre pesquisador e objeto promove gestos de interpretação, únicos, mediante os quais os sentidos se estabelecem; assim, fixar sentidos é da ordem da impossibilidade, eles sempre se movem, assim como também se movem as identidades, o sujeito e suas formas de representações.

Na educação, existe a circulação de uma variedade de perspectivas teóricas, não só pelas mudanças governamentais que, em geral, provocam ebulição de “verdades” acerca do professor. Mas também, porque a escola, desde sua fundação, tem o papel de fazer veicular e validar discursos, dada a sua função de homogeneizar sujeitos (FOUCAULT, 1979; GREGOLIN, 2006). Nesta direção teórica, Moreira (2020a, p. 112), interpreta que a escola se “configura uma exímia maquinaria implicada na fabricação dos sujeitos, de que resulta uma intrincada rede de novos saberes e de novas formas de poder, auxiliadoras do/no processo de governo dos homens”.

Mas, ao procurarmos saber, na vertente problematizadora do discurso, pesquisas acerca do dizer do professor do Ensino Médio quanto ao que seja ser professor de surdo, o resultado nos mostrou que a colega, mencionada no relato inicial, não estava com a razão; sempre há algo que ainda não foi explorado, sempre há um sentido outro, de modo que justamente as obviedades é que devem incomodar, em um campo de estudo. A suposta obviedade aponta para o “lugar da dispersão, da completude imaginária, da ilusória unicidade de processos identitários, múltiplos e variados, constituídos socialmente na relação entre língua e a história” (GALLI, 2008, p. 53).

Feitas estas considerações, realizamos uma busca no Banco de Dissertações e Teses Nacionais, em específico, na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Iniciamos a busca pelo “assunto”: “Inclusão de surdos na escola” ali, foram constatados quatrocentos e oito trabalhos, na área da Educação, razão pela qual afunilamos pela busca avançada, com a delimitação do “título” “discursos de professores de surdos”, circunscrito ao Programa de Pós-Graduação em Linguística ou Letras.

Convém adiantar que procuramos entrever nas entrevistas a partir do que postulou Eckert-Hoff (2004). A autora, ao analisar entrevistas de professores, entendeu-as como narrativas de si, uma vez que neles o docente diz de sua prática para dizer de si mesmo.

Por ora, apenas a título de contextualizar o leitor, entendemos esta noção por Hoff delineada, considerando a percepção foucaultiana da escrita de si por meio da qual se processa a subjetivação e a objetivação do sujeito (FOUCAULT, 2006), (BENITES, 2013, 2015). A narrativa da prática profissional passa a ser entendida como uma técnica de si, visto que ao dizer de si, o sujeito legitima suas práticas, bem como se sub(obj)jetiva, tornando-se ao mesmo tempo sujeito do dizer e objeto do dizer.

Na esteira de olhar as pesquisas selecionadas e nelas desvelar um falar de si a partir das narrativas dos participantes, coletadas em suas entrevistas, observamos aquelas que se organizaram a partir de um *corpus* constituído de dizeres de professores de surdos, pois tratam-se de discursos coletados em entrevistas, na ótica de uma narrativa de si, em que é possível entrever a alteridade do sujeito sendo construída a partir do seu dizer do quê, como para quem ensina, do seu dizer do outro (de sua prática) atravessado pelo que dizem para ele, sobre ele, por ele.

2. NA ARENA DA ACADEMIA, O PROFESSOR

A começar pela tese de Viviane da Silva Gomes (2015), desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba, na área de Linguística, sob a vertente da AD francesa, intitulada: “Docente surdo: o discurso sobre sua prática”, destacamos a estrutura, na qual foram analisados recortes discursivos, oriundos de vídeos transcritos, pertencentes a uma professora de Libras, surda, na graduação, acompanhada de sua intérprete. O objetivo da pesquisadora foi identificar interdiscursos da autoridade política, educacional, legal, maternal e abordagens de ensino, bem como verificar quais são as orientações voltadas à inclusão de surdos nas universidades.

Na escrita desta docente surda, materializaram-se discursos de ausências, limitações e perdas, seja no lar, na escola, na sociedade; perdas que levam muitos surdos a finalizarem o Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas poucos continuarem os estudos na Graduação e tornarem-se professores universitários. Além do lar, outros espaços são negados às pessoas surdas, devido às dificuldades de ampliação do diálogo entre o surdo e a sociedade. Esta conjuntura levou Gomes (2015) a concluir que a inclusão acontece no nível da burocracia, o mesmo, no entanto, não se consolida nos ambientes educacionais.

Karina Ávila Pereira (2015) fez um trajeto similar, na Universidade Federal de Pelotas, com “O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos”. A sua tese, em Educação, objetivou compreender a forma como professores de inglês recontextualizam os discursos pedagógicos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE), frente à educação de surdos, em suas práticas pedagógicas.

O *corpus* da pesquisa de Pereira (2015) compreendeu entrevistas (questionário on-line e presencial), de onze professores de língua estrangeira para surdos, bem como documentos elaborados em escolas de

surdos das regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil. A pesquisadora usou pressupostos da Sociologia Crítica da Educação (BERNSTEIN, 1996) e demonstrou que a utilização do PCN-LE, aliado a outros documentos, serve como guia para as práticas pedagógicas dos professores em questão. Ao analisar os planos de ensino, observou a tentativa da escola de se aproximar do cotidiano dos alunos, com base nas necessidades destes, para a regulação no ensino e concluiu que uma (re)contextualização dos discursos pedagógicos oficiais poderá se efetivar, a partir da compreensão sobre como ensinar uma língua estrangeira a surdos.

Articulando estes saberes, há em comum, entre Gomes (2015) e Pereira (2015), as narrativas de docentes, relacionadas aos documentos oficiais para professores acerca da inclusão de surdos na escola. Gomes (2015), no entanto, descreve e interpreta, pela AD francesa, a narrativa de uma professora surda que leciona a ouvintes, na universidade. Pereira (2015) analisa, pela Sociologia, narrativas de professores ouvintes, acerca do ensino para surdos, na educação básica. Tratam-se de teóricos de campos distintas, sujeitos professora surda versus professores ouvintes, permeados pela mesma questão: uma inclusão no discurso, não necessariamente na prática.

Noutra visada teórica, Dulcéria Tartuci (2005) desenvolveu sua tese na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), intitulada: “Re-significando o ser professor: discursos e práticas na educação de surdos”, situada epistemologicamente na Educação. A autora parte da escrita de uma professora intérprete para observar como se articulam professor, intérprete, monitor e outros integrantes da educação, dada a indefinição de seus papéis e a mistura de suas funções. Para a autora, a inclusão do surdo no ensino regular demanda a construção de práticas educativas de inclusão, a partir de investimento em projetos de formação proporcionadores de reflexões críticas relacionadas ao trabalho docente e demais componentes deste processo.

Tartuci (2005) contribuiu para a reflexão sobre o ensino bilíngue, a linguagem e apontou para o entendimento de políticas de inclusão como mecanismos legitimadores das desigualdades sociais, viabilizadas por formulações autoritárias. Esta visão coaduna com o que postulou Sousa-Santos (2002), ao dizer que as políticas educacionais no Brasil, como quaisquer políticas de países colonizados, seguem a lógica de obediência ao mercado de economias hegemônicas¹, não servindo, necessariamente, para atender às demandas de sua população.

O sujeito professor tem sua identidade produzida pelo imaginário social, portanto, constrói sua autoimagem e a imagem do aluno, a partir da visão circulante para ambos, (CORACINI, 2007, p. 149). Neste aspecto, ainda que trate de discursos dos alunos, a tese de Zélia Maria Luna Freire da Fonte (2010), vinculada à Universidade Federal de Pernambuco, cujo título é “A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda”, pode dialogar no que concerne ao nosso olhar do sujeito professor de surdo que se constrói na alteridade. A autora analisou entrevistas semiestruturadas, em vídeo, de estudantes surdos e ouvintes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em classes a que designa especiais e integradas/incluídas.

Com base na Psicologia Social², a pesquisadora depreendeu que, no Brasil, prevalece o Ouvintismo, que implica a imposição aos surdos de práticas oralistas, como a leitura labial, por exemplo, tal como avalliam Silva Júnior; Mascia (2009) que adotaram o termo Oralismo para designar as práticas ouvintistas na escola. A autora problematizou os significados e sentidos da prática pedagógica na educação de surdos, e observou que toda a práxis se reduz ao que o professor faz, com base

¹ Relaciona-se ao domínio de uma economia sobre outra.

² Psicologia e Sociologia juntos, voltados ao estudo do comportamento humano no contexto social onde a pessoa está inserida.

em suas concepções, o que indica a necessidade de sua (re)construção por meio de formação continuada específica. Sua pesquisa concluiu que, para ocorrer a desouvintização, é necessário que tanto docentes quanto gestores escolares efetivem as Diretrizes da Educação de Surdos. Isso coloca o paradoxo, nas narrativas, o professor (d)enuncia uma prática à sua maneira, reconhecendo-se in-excluído das instituições que falam por/para ele por meio de interlocutores, numa via assimétrica.

Enquanto Fonte (2010) se centra nas narrativas do estudante com surdez, analisamos as do professor ouvinte, no Ensino Médio. Neste sentido, seu trabalho contribuiu para a ampliação desta pesquisa sobre o conhecimento acerca dos discursos discentes que compõem o outro, o imaginário, as memórias que podem ser recuperadas e atualizadas no fio discursivo das narrativas docentes.

Na arena de discursos outros (sejam alunos ouvintes e surdos) constitutivos do sujeito professor, Sebastião Reis de Oliveira (2017) desenvolveu em sua dissertação, denominada: “As formações discursivas sobre o “ser surdo” na Escola Inclusiva”, pela Universidade do Estado do Amazonas, estudos sobre a questão inclusiva. Para o autor, a Escola Inclusiva trata-se também da regular, nela há estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aulas comuns. Pela perspectiva da AD francesa, descreveu narrativas de professores, alunos surdos e ouvintes, na Escola Inclusiva de Manaus. O objetivo era saber as formações discursivas sobre “ser surdo” no cotidiano escolar. Apontou que coexistem FDs da psicologia clínica, religiosa e antropológica, perpassadas pela ideologia da igualdade. Sua pesquisa assevera que o tratamento de uma minoria como maioria tem sua positividade: os surdos não estão à margem da sociedade, fadada à ociosidade socio-cultural, como acreditam boa parte dos brasileiros; as políticas positivas existem e os surdos “se manifestam e se posicionam na conjuntura social”, (OLIVEIRA, 2017. p. 81).

No que concerne à Escola Inclusiva, José Ribamar Batista Júnior (2008), produziu sua dissertação: “Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos”, vinculado à Universidade de Brasília. Nesta pesquisa de Mestrado em Linguística, valeu-se de escrituras de professoras e um professor para poder discutir as categorias de análise: gênero discursivo, seleção vocabular, modalidade e avaliação. Estas vias permitiram indicar que os discursos relacionados aos surdos são constituídos pela perspectiva tanto da compaixão quanto da legalidade, mediante as vozes masculinas e femininas. Sua base teórica amparou-se na Etnografia (ANDRÉ, 1995), relacionada à Teoria Social do Letramento (BARTON, 1994; LOPES, 2004), além da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001).

Em suas constatações, o autor observou que as professoras estavam mais dispostas ao investimento em mudanças, enquanto o discurso professor entrevistado foi marcado por procurar uma adaptação à práxis. Esse quadrante levou o pesquisador a concluir que o processo de letramento de surdos, em construção, não se baseia, plenamente, em princípios democráticos, mesmo porque não constou um tratamento igualitário do surdo por homens e mulheres. De acordo com Batista Júnior (2008), embora haja esforço político, ao menos com a promulgação de Leis e Decretos, a realidade escolar é diferente da requerida pela legislação. Em parte, isso decorre da escassa formação para comunicação em Libras entre professores e professoras.

Na mesma linha de pensamento, Alecrissom da Silva (2017) produziu sua dissertação em Letras, “Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso dos professores da educação básica”, na Universidade Federal de Sergipe. Nela, o autor analisou, embasado na aplicação de questionário semiestruturado, a escrita de oito docentes, que não sabem se comunicar em Libras, com vistas a interpretar como se configuram suas práticas em sala de aula, seus compromissos sociais, da escola, da família e do governo.

Silva (2017) aliou a metodologia descritiva/interpretativa (MAGALHÃES, 2001), pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) (PEDROSA, 2012) para balizar que os professores acabam por não vivenciarem o que preveem as leis sobre os direitos dos surdos.

Tanto a pesquisa de Batista Júnior (2008) quanto a de Silva (2017) se constroem na base teórica de estudos linguísticos, no viés da Análise Crítica do Discurso (ADC), tecendo a rede analítica de forma complexa, num movimento metodológico que permite uma percepção mais ampla sobre as práticas de letramento e as identidades docentes com relação aos surdos por sua interlocução com outros campos de saber.

3. NA ORDEM DA LEITURA PROBLEMATIZADORA

Da vertente discursiva-desconstrutiva, Coracini (2015, p. 132-161) aborda acerca da voz do professor, que sempre existiu a despeito de todas as tentativas de fazerem-na silenciar e, nesta perspectiva teórica eleita, apresentamos, brevemente, algumas pesquisas que tomam os dizeres de professores para analisá-los, em sua construção identitária de sujeito fragmentado, regido pelo dizer dos múltiplos olhares que o constituem.

A começar pela autora (CORACINI, 2007, p. 97-116), que tomou redações de professores num concurso público para entrever nelas um falar em primeira ou terceira pessoa, e considerá-lo uma narrativa na qual se processa a constituição de um sujeito, enviesado pelo olhar do outro, a lançar estratégias na língua para controle de seu dizer, tarefa vã, porque os sentidos sempre escapavam à revelia de seu desejo de totalidade.

Coracini (2005, p. 1-16) interpretou dizeres de tradutores de língua estrangeira, ora coletados em entrevistas orais e questionários, como narrativas nas quais pôde identificar um sujeito que, “ao falar de si, como tradutor, fala “mais de sua tarefa”, “fala do quê e de como o que faz” o “identifica a certos modelos”. A partir desse falar na alteridade, a autora postula a hipótese “de que falar do outro é falar de si”.

Nesta esteira, Eckert-Hoff (2004), em sua tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, analisa dizeres de professores em processos de formação continuada, coletados em entrevistas orais transcritas, compreende tais transcrições, na ótica dos estudos derrideanos, como escritura, em que se processam “tanto a escrita como a fala” e assinala que trata-se de dizeres de si, visto que ao falar sobre sua prática, o professor diz de si mesmo, atravessado por dizeres sempre “inconclusos”, contraditórios, repetidos, instáveis os quais não preenchem a falta, “já que o sujeito é inacabado, incompleto, incontrollável”, (ECKERT-HOFF, 2004, p. 89-94). Segundo a autora,

Ao falar de si, o sujeito-professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se e(in)screve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, e(in)screvendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito (ECKERT-HOFF, 2004, p. 92).

Sua pesquisa ancora nosso olhar sobre as entrevistas coletadas junto aos professores participantes, auxiliando-nos na leitura das mesmas, como dizeres de uma prática na e pela qual se processam os momentos de (des)identificações do sujeito com os discursos que demandam constituir-se no sujeito professor, por força de Lei, neste contexto. Entendemos com a autora, que no dizer do professor, a constituição identitária dos sujeitos se processa, na alteridade e contradição de modo imanente, “em

que há sempre um jogo”. No entanto, interpretamos, também que sujeito se constitui e é constituído, torna-se sujeito e objeto no e a partir de sua narrativa.

A dissertação de Brito, (2010, p. 147), pela Universidade Federal de Minas Gerais lançou luz sobre o discurso de professor de inglês no Ensino Regular, público, um dizer que aponta a necessidade de se permitir que “o professor fale de si para interpretar suas ações pedagógicas”. Em prosseguimento a sua leitura, Brito (2016) desenvolveu sua tese de doutorado pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), agora voltada ao dizer do intérprete e de documentos que norteiam a função e prática deste profissional, para identificar o lugar em que é colocado ou se encontra este sujeito, na Escola Inclusiva.

A pesquisadora ressalta a nomeação do intérprete, em que as diversas designações provocam diferentes efeitos de sentido sobre sua prática. No documento Código de Ética, por exemplo, este sujeito é nomeado como professor ou professor intérprete; em outros documentos, sobressaem docente, mediador, por exemplo. Para Brito (2016), estas designações podem gerar interpretações diversas a respeito da função do intérprete, bem como dos sujeitos intérprete e professor. Dessa forma, pode haver contradições no desempenho da função do intérprete na relação surdo-intérprete-professor. A autora salienta que essas mudanças de nomeações não são dicotômicas, mas, marcam a representação de um sujeito no entremeio de línguas, culturas, traduções, ensino, surdez e audição.

Outro aspecto a destacar, na análise dos documentos, feita por Brito (2016), é a anulação da participação do surdo na educação ou na vivência social em consequência da ausência de um intérprete. Nesta direção, desde os momentos históricos até as legislações atuais, o surdo se faz ouvir pela mediação de um profissional. Em razão destes fatos, ao analisar o sujeito psicanalítico e o sujeito do discurso, a pesquisadora

vislumbra possibilidades de formação discursiva em suas entrevistas: da inclusão, do ensino de línguas e a do dever-fazer oficial. Neste trabalho, interpretamos que Formação Discursiva (FD) é uma noção foucautiana (FOUCAUT, 2007), a que Coracini denominou de discursos em formação (CORACINI, 2007).

Com base no exposto, Brito (2016) evidencia este sujeito heterogêneo, que se constrói no/pelo olhar do outro, fundamentada na noção de sujeito postulada pela psicanálise: o sujeito do inconsciente, clivado e incompleto. Segundo a autora, a Inclusão de Surdos foi um acontecimento discursivo, da ótica foucautiana, como demanda social (BRITO, 2010, p. 52); o intérprete vive uma tensão diante das múltiplas funções que exerce, movimento de sentidos influenciado pela instabilidade de nomeações no bojo das políticas educacionais de inclusão. A pesquisadora destaca momentos de identificações deste sujeito entre “ser-estar” entre “línguas-culturas”, considerando o que postulou Coracini (2010), em que “ser” equivale a constituir-se o sujeito, se subjetivar; estar- no lócus enunciativo escolar; entre línguas-culturas, com base no entendimento de que não há língua nem cultura puras, mas estas se processam em relação de forças. Convém destacar as palavras de Brito:

[...] podemos flagrar condições de hospitalidade e de hostilidade direcionadas *ao surdo* (não brasileiro, diferente, indivíduo acolhido e vítima do exílio na educação regular), *à Libras* (língua de acesso à LP, língua diferente, língua sentida no corpo e língua que inaugura outro lugar no mesmo espaço geográfico), *à LI* (fora e dentro da tradução, terceira língua, língua supérflua diante da LP, teoria, conteúdo curricular), *à LP* (língua de passagem, língua dominante, lugar de tensão e conforto) e *ao intérprete* (aquele que ocupa o espaço heterotópico, entre nomeações e posições discursivas). Nesse sentido, o estrangeiro, que pode ser o intérprete, o surdo, a língua inglesa ou o professor de LI, é o estranho familiar, hóspede que desliza

entre ser o amigo acolhido ou um inimigo que coloca em risco a soberania do hospedeiro. (BRITO, 2016, p. 178), (grifos nossos).

Nesta ótica, foram constituídos os sujeitos que perpassam pelas histórias de luta e conquistas na trajetória dos surdos, dos profissionais que atuam na educação básica com/entre estudantes surdos e ouvintes, as relações entres estes e respectivos professores e intérpretes, além das línguas que estão presentes no cotidiano escolar, não apenas como componentes curriculares, mas também, línguas que necessitam de aprendizados gramaticais, habilidades comunicativas e traduções. Isso mostra um contexto de diversidades a que todos elementos, em algum momento, desse processo de ensino e aprendizagem se submetem a ele como estrangeiros, inclusive, o professor.

Os trabalhos de Brito (2010; 2016) compreendem pesquisas pelo viés da leitura problematizadora de dizeres do professor e do intérprete; ao narrar-se, há um dizer de si a partir do outro, e este outro também passa a ser narrado. Neste aspecto, ao ouvir o intérprete, quem se faz ouvir é o surdo, de modo que, ambos, intérprete e surdo, são entendidos pela autora como estrangeiros, na sala de aula da Escola Inclusiva. Se o intérprete detém o saber-poder da Libras, o que o torna a voz do surdo para a sociedade ouvinte e, via de regra, para o professor, a subjetivação do professor se faz afetada por este olhar. Sua subjetivação se processa sob o desejo deste saber especializado, e, por conseguinte, o (des)identificar-se com os dizeres oficiais se torna estratégia de resistência.

Sem pretensões de totalidade, neste levantamento de dados, mesmo porque isso é da ordem da ilusão e impossibilidade, mas para efeitos de fechamento deste item, apresentamos duas pesquisas dentre as de mesmo escopo teórico-metodológico discursivo-desconstrutivo, que, embora não se refiram a narrativas de professores, são de relevância para os gestos interpretativos: Dias (2016), em cuja tese de doutorado pela

Universidade Estadual de Campinas, analisa como o discurso didático-pedagógico se apropria de discursos das novas tecnologias e os representa em material didático de inglês para o Ensino Médio.

Segundo a pesquisadora, “as novas tecnologias de comunicação e informação invadem todas as áreas do saber e criam a ilusão de que são capazes de resolver todos os problemas da vida no mundo”, (DIAS, 2016, p. 81), ideário retomado pelo discurso educacional, que, no entanto, compõem simulacros. Um pouco destoante da autora, Barbosa; Nascimento (2020) ao analisarem atividades desenvolvidas por estudantes com surdez em um grupo de WhatsApp, interpretaram que neste espaço virtual de interação, ainda que a metodologia tenha se baseado na inserção de imagens para escrita de frases, as produções se processaram mais contextualizadas, à medida que os estudantes encontravam sentidos por meio da interação entre eles. As autoras interpretaram que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são dispositivos capazes de otimizar o processo ensino-aprendizagem dos surdos, mas ainda carece uma reflexão e crítica do professor quanto ao uso.

Relacionada à problematização do discurso dicotômico da inclusão/exclusão de surdos, em nossa sociedade, apresentamos o artigo de Silva Júnior; Mascia (2009, p. 297-316), em que descrevem e interpretam enunciados do Discurso Político da Educação Inclusiva de surdos (DPEI) e da Educação para todos (EPT), regularizados em documentos legais, como o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005)³ e a Lei de Libras, Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002). Os autores observam o dispositivo do agenciamento de Inclusão de Surdos (IS) e procuram identificar qual a concepção de sujeito neste discurso. Eles interpretam que há o estabelecimento de um novo (mesmo) lugar, isto é, há uma homogeneização

³ O Decreto regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

do sujeito surdo pelo apagamento de sua diferença e alteridade no DPEI de surdos. Segundo os pesquisadores, a inclusão é a faceta mais atual da democratização da educação contemporânea e os documentos legais, fomentadores dela, servem como mecanismos de controle. Suas estratégias, por meio da discursivização, apenas camuflam a existência da falta, da diferença da língua.

4. O DIZER DO PROFESSOR SUL-MATO-GROSSENSE

A leitura específica de trabalhos de professores sul-mato-grossenses justifica-se pelo fato de tais pesquisas podem se constituir discursos arautos da comunidade surda nas políticas a ela voltada em Mato Grosso do sul – aspecto de relevância para o entendimento da escola inclusiva no nosso locus enunciativo.

Por exemplo, Eliane Ochiuto⁴ e Elizabete Rocha (2018, p. 135), avaliaram a interação na plataforma do curso Letras-Libras, da Educação a Distância (EaD), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com destaque para a sala virtual, por elas entendida como delimitação geográfica da interação estudante-professor, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA moodle)⁵.

Em suas constatações, as autoras asseveram que tal ambiente “identifica, facilita ou disfarça a barreira comunicativa entre os sujeitos aprendentes de Libras”. Essa conjuntura, levou as pesquisadoras a salientarem que o espaço se mostra mecanismo de benefícios na aprendizagem

⁴ Eliane Francisca Alves da Silva Ochiuto é surda, usuária da Libras, docente pela UFGD, faz doutoramento em Estudos Linguísticos com a pesquisa de expressões não manuais para marcação de tempo relativo em Libras, sob pressupostos do Funcionalismo.

⁵ *Modular Object Oriented Distance Learning* (Moodle) é um software livre para sistemas de plataformas chamadas ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), onde se pode criar e gerenciar um curso online.

da língua “visual-gestual”, devido às TICs, recursos visuais diversificados: videoaulas, webconferências, fóruns interativos, “desenhos e gravuras”, com intuito de comunicar adequadamente os códigos, relacionando-os com os objetos, situações cotidianas, sociais, dentre outras” (OCHIUTO; ROCHA, 2018, p. 141).

Esta percepção fortalece a interação na sala virtual: os desafios seriam externos ao ambiente, tais como: a postura do estudante relacionada a seu disciplinamento de horários, acesso a computadores e internet de qualidade, conhecimento necessário para navegação e interação no ambiente. Os resultados obtidos pelas autoras fizeram-nos refletir acerca da formação, a partir da posição cursistas matriculadas no curso *online* de Libras básico, ofertado em 2018, pelo CAS/SED/MS no AVA/Moodle. Formação que atendeu ao inciso V do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre o apoio ao uso de a difusão da Libras entre professores, alunos e funcionários, direção da escola e familiares. As escolas, em questão, receberam uma Comunicação Interna (CI) SED/MS, nº 336 19/02/2018 sobre este curso para a comunidade escolar mediante a qual, foram sistematizadas as inscrições.

Durante esse curso, foi possível observar que seu ambiente virtual se organizava como simulacros da sala de aula. O formato padrão de cada módulo continha: exposição do conteúdo via *slides*, (a que podemos equiparar à lousa), seguida de exercícios de fixação, no modelo erro/acerto, concepção behaviorista estímulo-pergunta-resposta, via questionários de avaliação. Na estrutura do curso, o primado do português, falado ou escrito; mesmo nas videoaulas em Libras, havia a tradução oralizada, simultânea, e a legenda em português; da mesma maneira, o conteúdo dos *slides* eram, predominantemente, escritos conforme a norma padrão da Língua Portuguesa.

No que se refere ao desenvolvimento do curso no ambiente virtual, havia uma diagramação ouvintista da metodologia; vale destacar que

um dos grandes desafios do ouvinte, na aprendizagem da Libras, é a não transposição simultânea da fala para língua sinalizada, mesmo porque se tratam de sistemas distintos, cada qual com sua gramática. A prática eleita pelo curso funcionava na contramão do contexto vivido, pois se tratava de uma tentativa de se ensinar Libras como se fosse uma língua equivalente ao português escrito.

Outro ponto a ser mencionado, concerne ao conteúdo todo elaborado pelo CAS/MS, alimentado na plataforma, aberto à limitada interação, visto que não apresentava atividades como fóruns, postagens de tarefas colaborativas, fazendo com que o cursista ficasse numa postura de passividade, em relação a Libras, por conseguinte, a ausência de imersão no universo surdo, sua cultura e linguagem. Essa circunstância contrária, em parte, os apontamentos de Ochiuto; Rocha (2018); na experiência expressa, o ambiente virtual, a interação não foi fortalecida. A interação tornou-se uma produção, marcada pelos discursos da colonialidade do saber ouvinte sobre o surdo, ainda que produzida por uma instituição com o papel de demandar a especificidade.

Na esteira de discursos de professores ouvintes ou surdos, universitários sul-mato-grossenses e ouvintes, cabe destacar a contribuição de Albres (2010), com sua obra *Português... eu quero ler e escrever* – livro didático para usuários de Libras. Em sua “Apresentação”, a autora destaca “a interatividade, possibilitada pelo uso de tecnologias, como: *msn, blog, e-mail*, em que os alunos e professores poderão interagir de forma mais significativa. Sob a égide de uma representação do uso de TICs como mediadora da comunicação com o surdo, este livro surge como bem de consumo para o estudante surdo.

As obras para o ensino de português escrito a surdos, em geral, abrigam percursos metodológicos para o docente; o livro de Albres, no entanto, volta-se ao estudante com surdez. Soubemos deste material a partir de uma intérprete, mas as três tentativas de contato com a autora,

via e-mail, para aquisição de um exemplar, ficaram sem resposta alguma. Soubemos, posteriormente, que livro didático para surdo⁶, por não se tratar de “publicação de instituição pública, não está disponível para pesquisa na internet, e só pode ser adquirido em sites de venda (BARBOSA; BARTHOLOMEU, 2016, p. 10), o que limita seu alcance.

Neste aspecto, dialogamos com as reflexões de Dias (2016, p. 81), de que o livro didático, para atender ao Mercado Editorial, no mundo globalizado e pós-moderno, onde tudo está voltado ao consumo, se veste da roupagem da inovação, pelo viés das tecnologias; trata-se de “simulacro”, discursos produzidos, atualizados, como novidade, em razão da “luta por permanecer no mercado consumidor e até mesmo para não ser engolido pelas novas tecnologias”.

Destacamos, também, a tese de Raquel Quiles (2015), pela Universidade Federal de São Carlos, intitulada: “Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da Educação Bilíngue e Inclusiva”. Numa abordagem histórico-cultural (VIGOTSKY, 1998) e dialógica (BAKHTIN, 1995), a autora analisou documentos da política estadual de Educação Especial, bem como entrevistou sujeitos da educação (gestores, professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), intérpretes, alunos e instrutor surdo), de uma escola autointitulada inclusiva, do mesmo município desta pesquisa. O objetivo foi avaliar qual das propostas de educação, se a inclusiva ou a bilíngue, validavam as práticas nesta escola. Os resultados de Quiles (2015) apontaram que nenhuma das duas vertentes está consolidada; há carência de projeto que envolva o coletivo. Por essa razão, concluiu que se a escola se tornar bilíngue, de modo que todos usem as duas línguas, poderá haver de fato inclusão de surdos, razão pela qual, a partir de 2019 iniciou-se o processo de implementação e implan-

⁶ Trata-se da obra de ALBRES, N. A. Português...eu quero ler e escrever. (Material didático para usuários de libras). 1a. ed. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010. v. 1. 116p.

tação da Escola Polo⁷ Linguístico de Libras no Estado de Mato Grosso do Sul, com a formação da Comissão de Avaliação da proposta de que a autora faz parte. Parece aqui instaurar-se outro ordenamento oficial na trama discursiva da constituição sujeito professor de surdo, a partir de vozes do intérprete, do surdo e da gestão escolar.

Ainda sobre os trabalhos existentes, vale destacar a pesquisa de campo, intitulada: “O ensino de Língua Portuguesa para surdos da educação básica da escola regular” (BRITO; AMPESSAM; PEDROSO, 2018), ocorrida em Dourados – MS. Por meio dela, foram entrevistadas quatro professoras de surdos, no Ensino Fundamental, e um professor, no Ensino Médio, para saber de que forma os docentes têm ensinado Língua Portuguesa (LP) aos surdos. Os resultados apontaram: que há desconhecimento do Decreto 5.626/2005, em vigor há 20 anos, que dispõe sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) como língua estrangeira (LE) para surdos; que ocorre ausência de planejamento diferenciado para o ensino de LP como LE; e que existe preocupação em “facilitar” para o surdo. Essa conjuntura pode contribuir em grande medida para a leitura de como o professor subjetiva o ensino-aprendizagem de surdos, geralmente atrelado, à interpretação do surdo como incapaz.

As pesquisas supracitadas partem de leituras de professores locais, que, por serem qualitativas, passam a dimensão do que sejam as representações do professor de português sob o aparato legal da inclusão. Segundo Lima; Oliveira (2018), da Universidade Federal da Grande Dou-

⁷ O movimento para a implantação da Escola Polo Linguístico de Libras, no Estado de MS começou em 2018, com a nomeação da Comissão avaliadora; em 2019, teve início em algumas regiões, dentre elas, Três Lagoas. Em 2020, o Ministério Público Estadual demandou ação diretamente junto às duas escolas, no município, mas ficou em suspenso devido à Pandemia. O fato é que desde 2020, esse modelo de escola passou a ser uma obrigação em cada um dos municípios do Estado de MS, por força da Lei. Há processo de implantação na forma de Ofícios circulares do Ministério Público, do próprio projeto em si, mas não sendo nosso objetivo por ora, apenas sinalizamos que no CAS/MS este discurso está em circulação, o que pode ser verificado em sua Plataforma

rados, a exploração de estudos de casos, objetiva destacar metodologias e práticas para o ensino de LP como L2 para surdos, seleção de periódicos do INES (Instituto Nacional para a Educação de Surdos), “referência na educação profissionalização e socialização de surdos no Brasil e em países vizinhos”, (LIMA; OLIVEIRA, 2018, p. 88). Nas publicações analisadas, pesquisas voltadas ao professor de português ou ao ensino de português como L2 a surdos, se concentram no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), bem como no Superior, o que nos faz entrever uma lacuna aberta quanto a pesquisas relacionadas ao dizer do professor de surdo no Ensino Médio.

Dos trabalhos aqui elencados de pesquisadores em *loci* universitários de MS, apenas um teve por objeto o discurso de professor no Ensino Médio, a saber: o de Brito; Ampessam; Pedroso (2018). Ainda assim, tratou-se uma leitura considerando-se o tempo de atuação de um professor de português, acerca do ensino desta língua a surdos a partir do que dispõe o Decreto quanto ao ensino de línguas da perspectiva bilíngue. Diferentemente, nesta pesquisa, sujeitos e sentidos se movem, heterogêneos, marcados um pelo outro; constitutivos nas/pelas línguas por entre as quais transita, visto que “não falamos nunca senão uma língua”, (DERRIDA, 2001b, p. 57).

GESTOS (IN)CONCLUSIVOS DE LEITURA

Em gestos (in)conclusivos de leitura, dadas as possibilidades outras de interpretação, elencamos os estudos que nos levaram a subjetivarmos-nos pelos olhares de docentes ouvintes e surdos, que (d)enunciam de diversos espaços e tecem conosco os fios discursivos para ler o que dizem pesquisadores a partir do dizer do professor de surdo. No entanto, observamos uma brecha no que concerne a este docente no Ensino Médio. Ainda que se incluam contribuições de pesquisadores sul-mato-grossenses, carece um olhar quanto ao dizer do professor deste nível de ensino.

Assim, na esteira problematizadora, pudemos fazer a leitura de discursos que tomam o dizer do professor como objeto, na academia, no entanto, desveladas as ranhuras de tais discursos, observa-se que nem sempre é ele quem diz, razão pela qual se torna necessário fazer sua escuta e analisá-la como narrativas nas quais ele diz do outro para dizer de si mesmo.

Os saberes elencados, (re)produzem os gestos de interpretação que podem ter sempre outros efeitos, nunca iguais, ou fixos, com aberturas a problematizações, apenas, sem focar em tomadas de posições, ou binarismos. A eles desejamos nos somar para contribuir para a reflexão da conjuntura que envolve o professor na Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Português: eu quero ler e escrever**. São Paulo, SP: Instituto Santa Teresinha, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Romilda Meira de Souza; NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de Souza. TICS em discursos da inclusão de estudantes com surdez. In SAR- GENTINI, Vanice Maria Oliveira et all (org.). **Anais do V CIAD – Colóquio Internacional de Análise do Discurso – Discurso e (pós) verdade: efeitos do real e sentidos da convicção Araraquara: Letraria, 2020, p. 1321- 1330.**

BARBOSA; Eva dos Reis Araújo; BARTHOLOMEU, Isabela Catarina Soares. Ensino de Português como Segunda Língua: Análise dos Aspectos Gráfico-E- ditoriais de uma Unidade Didática Voltada a Alunos Surdos. Centro virtual de cultura surda, **Revista Virtual de Cultura Surda**. [online]. Edição nº 17/Fev- vereiro de 2016 – ISSN 1982-6842. Disponível em: [https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20REVIS- TA%2017%20Eva%20dos%20Reis%20Araujo%20Barbosa\(1\).pdf](https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20REVIS- TA%2017%20Eva%20dos%20Reis%20Araujo%20Barbosa(1).pdf). Acesso em : 13 abr. 2020.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Os discursos docentes sobre inclu- são de alunas e alunos surdos na escola regular: identidades e letramentos**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Uni- versidade de Brasília, Brasília, 2008.

BENITES, Flávio Roberto Gomes. **Territórios de si e do outro: língua, dis- curso e identidade em contexto migratório**. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Esta- dual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

BENITES, Flávio Roberto Gomes. Do cuidado de si à escrita de si: Foucault e o sujeito em construção. GUERRA, Vania Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César (orgs.). **Michel Foucault: entre o passado e o presente**, 30 anos de (des) locamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 125-140.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Projeto**: programa de incentivo à formação continuada de Professores do Ensino Médio. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Câmpus Cornélio Procopio, PR, 2006.

BRITO, Rejane Cristina de Carvalho. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BRITO, Rejane Cristina de Carvalho. **(D)o que falam essas mãos?** - o lugar outro do intérprete de língua de sinais na aula de língua inglesa. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BRITO, Fernanda Maria; AMPESSAN, João Paulo; PEDROSO, Raquel Maria Cardoso. O ensino da língua portuguesa para surdos da educação básica da escola regular. In: OLIVEIRA, Ednei Nunes de; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes (orgs.). **Libras**: reflexões e práticas educacionais. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 71-84.

CORACINI, Maria José Rodrigues Ferreira. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo/Campinas: Educ/Pontes, 1991.

CORACINI, Maria José Rodrigues Ferreira. O sujeito tradutor entre a “sua” língua e a língua do outro. In: **Cadernos de Tradução**. v. 2 n. 16, 2005, p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6655/6203>. Acesso em: 07 mar. 21.

CORACINI, Maria José Rodrigues Ferreira. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Ferreira. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009, p. 475-498.

CORACINI, Maria José Rodrigues Ferreira. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade** [online]. 11 (1), 2010, 91-112. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/724>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CORACINI, Maria José Rodrigues Ferreira. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, jan/jun, 2015, p. 132-161.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001a.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**: ou a prótese de origem. Trad. Fernanda. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001b.

DIAS, Silvelena Cosmo. **Simulacros desterritorializados**: uma análise do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. 2004. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. **A educação de surdos e a prática pedagógica**: análise a partir da alteridade surda. 2010. 112p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Ética, sexualidade, política: a escrita de si. Trad. Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.v.5. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. **(Ciber)espaço e leitura**: o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas. 2018. 204p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. Escritas de si, identidades profissionais de professores. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (orgs). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 231-256.

GOFFMAN, Erving. (1967). **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Anchor book, 1967.

GOMES, Viviane da Silva. **Docente surdo**: o discurso sobre sua prática. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

LIMA, Juliana Maria da Silva; OLIVEIRA, Ednei Nunes de. Imbricações de ideias, argumentos e reflexões sobre metodologias de ensino da Língua Portuguesa como L2/M2 para surdos. In: OLIVEIRA, Ednei Nunes de; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes (orgs.). **Libras: reflexões e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 85-106.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MAGALHÃES, Célia. A Análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, Célia (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p.14-30.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador; SILVA JUNIOR, Alcebíades Nascimento. A construção da identidade do sujeito surdo nas entre-línguas: orais e espaçovisuais. In: YOKO UYENO, Elisa; CAVALLARI, Juliana Santana; MASCIA, Márcia Aparecida Amador (orgs.). **Mal-estar na inclusão: como (não) se faz**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 25-44.

MOREIRA, Icléia Caires. **O processo de Subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas)tecnologias**. Araraquara: Letraria: 2020a.

MOREIRA, Icléia Caires. **Os (des)caminhos da in-exclusão: histórias e culturas indígenas no cenário educacional brasileiro**. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020b.

OCHIUTO, Eliane Francisca Alves da Silva. **A aprendizagem de Português por sujeitos surdos falantes da Libras: entre discursos e identidade**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OLIVEIRA, Sebastião Reis de. **As formações discursivas sobre o “ser surdo” na escola inclusiva**. 2017. 117p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. Apresentação. In OLIVEIRA, Ednei Nunes de; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes (orgs.). **Libras: reflexões e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 9-10.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Abordagem sociológica e comunicacional do discurso (ASCD):** contribuição aos estudos das identidades e dos sujeitos. Rio de Janeiro, UERJ, 2012.

PEREIRA, Karina Ávila. **O ensino de língua estrangeira na educação de surdos:** recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos. 2015. 235p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul:** desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Alecrisson da. **Práticas pedagógicas na educação de surdos:** análise crítica do discurso de professores da educação básica. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA JÚNIOR, Alcebíades Nascimento; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. O sujeito surdo e um novo (Mesmo)lugar: uma análise do discurso político da inclusão. In. BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor:** perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 297-316.

SOUSA-SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online] n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em 15 ago. de 2020.

TARTUCI, Dulcéria. **Re-significando o ser professor:** discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 183p. (Doutorado em Educação). Piracicaba: UNIMEP, Piracicaba, 2005.

POVOS E CULTURAS INDÍGENAS: COMO SÃO REPRESENTADOS NAS MATERIALIDADES DIDÁTICAS CONTEMPORÂNEAS?

Icléia Caires Moreira

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre identidade/representação tem ganhado um espaço considerável dentro dos estudos da língua(gem), em face de seu caráter simbólico e perpassado de significações possíveis, dentro da história e da memória da humanidade. Essa procura por problematizações, relacionadas ao tema, caracteriza-se, segundo Coracini (2003), pela experiência de a humanidade estar vivendo um período de crise identitária, organizado e promovido pelo advento da globalização e por um movimento de resistência à homogeneização, por ela provocado.

Diante disso, este artigo¹ visa discutir como se dá o estabelecimento da representação identitária dos povos indígenas e de suas culturas, no livro didático, doravante LD, *Povos indígenas: uma história de resistência*, publicado em 2010, pela editora IMEPH. De forma específi-

¹ Este artigo traz um recorte representativo, extraído da tese “Os (des)caminhos da in- exclusão: histórias e das culturas indígenas no cenário educacional brasileiro”, defendida em 2020, vinculada ao programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (MOREIRA, 2020b). Majoritariamente, a pesquisa envolveu a análise de um documento internacional, “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, ratificado pelo Brasil em 2006, por meio do Decreto nº 485 (BRASIL, 2006); do texto da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), responsável pela obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas indígenas dentro do cenário educacional básico brasileiro, e de dois livros didáticos, a saber: Povos indígenas no Brasil Mirim (RICARDO; KLEIN, 2015), organizado pelo Instituto Socioambiental - ISA, em 2015; e Povos indígenas do Brasil: uma história de resistência, publicado pela editora IMEPH, em 2010, cujas propostas pautam-se na demanda legal de inserção da representação dos sujeitos e culturas indígenas como formas de saber, dentro do cenário educacional regular brasileiro.

ca, interessa: analisar como são construídas as representações sociais de cultura, de terra e de exclusão que perpassam a escritura da obra eleita; apontar, via recortes discursivos e sondagem das formações discursivas que os atravessam, os possíveis efeitos de in-exclusão e de discriminação erigidos do processo de colonialidade do poder sobre o indígena e sua cultura perante a sociedade; bem como compreender como são constituídos os discursos didáticos-pedagógicos a respeito dos sujeitos indígenas, amparados na lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), por parte do branco², ao se deparar com práticas e valores sociais diferentes dos desenvolvidos pela sociedade hegemônica.

Em consonância com os objetivos propostos, parte-se da hipótese de que o entrecruzamento discursivo nascido das vozes jurídico-administrativas e educacionais (leis e documentos internacionais ratificados), materializados nos livros didáticos que tratam especificamente do sujeito indígena, de suas histórias e culturas como formas de saber, possibilitam a (re)construção e/ou a (re)significação do processo de colonização e de desejo de controle, por parte daqueles que têm o poder de estatizar uma possível representação da subjetividade em relação aos povos indígenas e seus patrimônios culturais.

Para empreender esta investigação, parte-se de uma base teórico-metodológica transdisciplinar, amparada no enlace da Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2008, 2013), da perspectiva Discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007; CORACINI E CAVALLARI, 2016), da arqueogenealogia foucaultiana (1997, 2008, 2010, 2014a, 2014b) e do arcabouço Decolonial (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003, 2005; SANTOS 2007; QUIJANO, 2005; ORTIZ, 1983), de maneira a ponderar, por meio de uma trama teórica

² Embora antropólogos e historiadores se valham do termo “não índio”, optou-se, nesta pesquisa, com base nos dizeres de Limberti (2009, p. 22), por utilizar o termo “branco” para designar todos os sujeitos que não pertencem, diretamente, a etnias indígenas.

requerida pelo próprio corpus, como se estabelece o processo de objetivação/subjetivação dos povos indígenas como formas de saber-poder, postos em circulação na esfera escolar.

Conforme Moreira (2020a), transdisciplinarizar é tecer os fios de uma trama teórico-metodológica capazes de dar conta das nuances significativas erigidas da materialidade em análise, é promover uma urdidura entretecida de epistemologias que sejam apropriadas para interpretar os recortes segmentados conforme suas regularidades e dispersões.

Nesse limiar, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se observar e balizar de que modo o discurso didático hodierno constrói e constitui representações sobre os sujeitos e culturas dos povos originários, pela via da educação. De que forma eles são subjetivados/objetivados como formas de saber, via aparatos didáticos, postos em circulação e trabalhados nas escolas básicas brasileiras.

Em diálogo com Coracini e Cavallari (2016), importa mencionar que os dispositivos didáticos são materialidades veiculadoras de informações, disseminadoras de saberes considerados verdades cristalizadas e ancoradas na ideia de irrefutabilidade. Em virtude do exposto, podem ser uma ferramenta de agenciamento de conduta, governamentalidade dos sujeitos em formação.

Para fins de organização do texto, seguem as condições de produção do dizer, a trama teórico-metodológica, o gesto de interpretação e as considerações finais.

1. CONJUNTURA SOCIO-HISTÓRICA DO DIZER

A partir das considerações introdutórias, é preciso circunscrever as condições de produção (CP) responsáveis delinear os discursos, em

circulação (ORLANDI,2013), relacionados à Diversidade Cultural, à Educação e ao processo de publicação de LDs sobre os povos e culturas indígenas brasileiras. Esta mobilização é fundamental, já que é por meio das CP que se pode explanar as razões pelas quais os sujeitos, as circunstâncias significam, sob um certo limiar que dá origem a representações inclusivas ou excludentes, ou ainda, in-excludentes.

As nuances sócio-históricas contribuem para o encaminhamento do gesto de interpretação. Por isso, alicerçam questões norteadoras como: a- Como significa a leitura/interpretação dos discursos oficiais e didático-pedagógicos do presente, ao neles observarmos os rastros e os espectros do passado?, b- De que forma a História do presente se constrói e se projeta para o devir, ao ressignificar estereótipos e representações excludentes do passado?, c- De que maneira esse “já lá” se estabelece sob novos efeitos de sentido e proporciona lugares de subalternidade aos povos indígenas e suas respectivas culturas hoje, dentro do processo de ensino/aprendizagem do aluno branco?

Essas indagações balizam as reflexões desta mobilização científica e auxiliam na escavação do traçado arqueogenealógico dos possíveis efeitos de sentido emergentes da materialidade eleita (FOUCAULT, 2014a). Sob este contexto, os acontecimentos discursivos se estabelecem e significam na e pela a língua(gem) (PÊCHEUX, 1988) e acabam por gerar representações. Na dispersão da História, movimentos de subjetivação/objetivação (con)formam uma trama de significações capazes de incluir, excluir e, como o estudo mostra, in-excluir por meio das filiações discursivas e ideológicas a que esses ditos pertencerem.

Diante disso, este estudo elegeu como objeto de pesquisa a obra *Os povos indígenas: uma história de resistência*, LD publicado em coautoria por Amélia Albuquerque (Coordenadora do Instituto de Educação Meta - IMEPH), Antônio Francisco (Historiador, Xilógrafo e Compositor de Cordéis) e Manuel Alves de Souza (Pedagogo e Historiador, Professor

adjunto da UECE – Universidade Estadual do Ceará). Esse aparato pedagógico veio a público em 2010, por meio da editora IMEPH. A ideia central da produção é servir de suporte às unidades escolares, em face do trabalho pedagógico com as questões indígenas, decorrentes da vigência da lei n. 11.645/08 (MOREIRA, 2020b).

Desde 2001, a editora IMEPH está no mercado editorial educativo e desenvolve projetos voltados à Educação Básica de nível fundamental I, II, à Educação de Jovens e Adultos, bem como para a Educação inclusiva. Além da produção didática, trabalha com capacitações de docentes, gestores e discentes. Esta empresa dispõe de livros didáticos e de literatura infanto-juvenil vinculados ao atendimento da lei n. 11.645/08, no que concerne também ao estudo da temática afro-brasileira.

Segundo Moreira (2020b), a obra eleita foi organizada pela editora IMEPH com vistas a preservação da memória e valorização do patrimônio cultural dos povos originários. Trata-se de um livro voltado aos estudantes de ensino básico, nível fundamental II, dedica-se ao estudo dos traços culturais dos povos indígenas do Brasil. Ele analisa as etnias, as línguas, a história, a cultura, os rituais, a mitologia, as festas, as crenças e a arte dos povos indígenas de nosso território.

Apesar de não ter nenhuma menção explícita na estrutura da obra, a linguagem e a disposição de saberes podem ser alinhadas ao nível fundamental II, perímetro (6º ao 9º ano), pois conta com um nível de complexidade de informações que requerem um domínio considerável de leitura e interpretação. Cabe informar que esta conjectura vem do fato de a editora produzir publicações voltadas ao 1º ano do ensino fundamental I até o 9º ano do Ensino Fundamental II.

De acordo com os autores, na apresentação da obra, a ideia do material surgiu para atender a demanda institucional oriunda da promulgação da lei n. 11.645/08, ação afirmativa organizada para atender à

solicitação diplomática do Brasil com a ONU (Organização das Nações Unidas), mediante o ato de, em 2006, por meio do decreto n. 485, ter se tornado signatário do documento final da Convenção sobre a Proteção e Promoção das expressões da Diversidade cultural, elaborado em 2005, na 33ª convenção mundial da organização.

Este Livro didático serve de apoio às escolas para “combater a discriminação e o preconceito que persistem nas relações, nem sempre respeitadas, vividas nas diferentes esferas da sociedade” (ABUQUERQUE *et al*, 2010, p.6). Segundo os autores, a proposta visa a valorização da diversidade cultural, no ambiente escolar, lugar em que se constrói a base da formação cidadã, viabilizada pelas práticas pedagógicas, em sistemas de multiplicação e propagação de saberes. Albuquerque *et al*. (2010) relata que *Os povos indígenas do Brasil: uma História de Resistência* intenta ressignificar a temática indígena, problematizando as propostas, as contradições e os confrontos sociais que envolvem as comunidades. A obra é dividida em duas partes: *Os povos pré-colombianos: história e memória e Povos indígenas do Brasil*.

A primeira parte se organiza em três unidades: 1 – Territorialidade dos povos pré-colombianos: cultura, trabalho e relações sociais; 2- As territorialidades dos povos de Pindorama: cultura, trabalho e relações sociais; 3- Identidades e representações dos povos indígenas: permanências e mudanças. A segunda parte, tem duas unidades intituladas: 1- Troncos linguísticos; 2- Povos indígenas: história e cultura.

Na parte I, *Povos pré-colombianos: história e memória* são introduzidas informações sobre como aconteceu a chegada de Cristóvão Colombo ao território, hoje, chamado de América. Nota-se, aqui, que mesmo tentando trazer uma historiografia das origens, a obra começa a abordar o assunto pela chegada do branco no território destes povos. Aborda-se a distribuição dos grupos étnicos e demonstra-se a localização inicial de cada um, por meio de mapas. Só depois de falar do branco, é feita a linha

histórica de como os povos caçadores e coletores, vindos da Ásia, chegaram na América, via estreito de Bering, Malásia, Austrália e Patagônia, originando os povos Incas, Maias e Astecas. Cada uma das etnias é descrita, via textos históricos, figuras, fotografias e mapas.

Na sequência, são expostos dados de como se organizavam as etnias que pertencem aos troncos linguísticos Tupi, Jê e Tapuia, no Brasil que antes era denominado como terra de Pindorama, até chegar nas etnias contemporâneas (forma de organização social e modelos de escolarização). Também há a menção de legislações que amparam alguns dos direitos primordiais dos povos indígenas e mitologias que fazem parte da maneira que compreendem e interpretam o mundo.

Na parte II do livro, é exposta, de forma mais elaborada, a questão dos troncos linguísticos, por ser, segundo os autores, uma maneira de começar a pensar a cultura de cada povo. Para Albuquerque *et al.* (2010), a relevância da língua está em seu caráter simbólico, isto é, no modo como constrói a representação de uma comunidade e como funciona como meio para interações e construção de memórias culturais. Em seguida, parte-se para a distribuição de cunho territorial, baseada na localização por regiões: indígenas da Amazônia, indígenas da Bahia, Indígenas do Ceará e indígenas do Paraná. Ao trazer cada região, as etnias são descritas em suas denominações, forma de organização cultural e a que tronco linguístico são pertencentes (MOREIRA, 2020b).

Ao longo de todo material didático, pode-se notar a regularidade dos exercícios de cunho dissertativo, dispostos em duas ou três atividades situadas ao final das unidades. Essas mobilizações pedagógicas configuram-se, metodologicamente, como forma de assimilação das informações disseminadas. Somado a elas, ao final do livro, pode-se encontrar um glossário que esclarece alguns termos usados pelos autores, ao longo da obra, e, por fim, as referências.

Não foram encontradas notícias sobre este material didático, nem divulgações que dessem relevo ao trabalho empreendido pelos autores, bem como o tipo de motivação levou a editora a produzi-lo, além do fomento legal que abre precedente de mercado. Há apenas uma pequena descrição da obra no site da editora, cuja base do discurso é o atendimento à lei n. 11.645/08 e ofertas de venda em livrarias.

Diante de acontecimentos discursivos como este, voltados ao mercado e esfera educativa, é que se disseminam visões sobre o outro, suas histórias, culturas e formas de organização. Disso decorre a relevância em se observar o delineamento de como a imagem dos indígenas e suas culturas aparecem circunscritas em tais obras. Faz-se mister dizer que, no Brasil, ainda circulam os espectros coloniais, geradores de visões classistas e estereotipantes que precisam ser identificadas e desconstruídas, para que a discriminação étnica seja combatida em busca da equidade entre povos e culturas (con)formadoras do que denominamos “Brasil” (MOREIRA, 2020b).

Essa situação requer reflexão, pois não há, neste país, quem não tenha descendência indígena ou africana em suas veias, em seus costumes, por mais alinhado ao fenótipo eurocêntrico que as pessoas imaginem estar. Somos um lócus em que a discriminação racial se estabelece na contramão de um palimpsesto de expressões e processos de miscigenação que deram origem ao povo que aqui habita.

Na sequência, há a trama teórica, alicerce da compreensão do *corpus* e da construção do gesto analítico empreendido neste estudo.

2. ALINHAVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UM ENLACE CA-PAZ DE COMPREENDER O *CORPUS* ELEITO

Após tecer as condições sócio-históricas que perpassam a produção do livro didático eleito, é preciso delinear os fios teórico-metodoló-

gicos que contribuíram para o processo analítico do *corpus* segmentado. Deste modo, fica aqui exposto o traçado transdisciplinar que ajudou a problematizar a materialidade linguística interpretada.

Para compor a urdidura teórica necessária ao gesto erigido, partiu-se Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2013), da perspectiva Discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007; CORACINI E CAVALLARI, 2016), da arqueogenealogia foucaultiana (1997, 2008, 2010, 2014a, 2014b) e do arcabouço Decolonial (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003, 2008; SANTOS 2007; PALERMO, 2019; QUIJANO, 2005; ORTIZ, 1983). Estes autores, cada um a partir de seu lócus enunciativo científico, possibilitaram um diálogo profícuo para ponderar o processo de objetivação/subjetivação dos povos indígenas como formas de saber-poder circulantes no mercado editorial e na esfera escolar.

A Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2013, 2008) contribuiu no sentido de pensar como este objeto de pesquisa, posto em circulação, enquanto materialidade discursiva, possibilitou ver os sujeitos indígenas e suas culturas, uma vez que aquilo que “é visto ganha estatuto de existência” (ORLANDI, 2008, p. 17), significa, ecoa, torna-se registro e delinea-se como memória/história dentro da sociedade. Por esta via, em que a psicanálise, a linguística e o materialismo histórico (con)formam uma tríade interpretativa, tornou-se possível a esta pesquisa analisar como os discursos significam e se filam a certas formações discursivas e ideológicas, para representar a cultura e o *modus vivendi* de um ou mais povos.

Nesse limiar, a perspectiva Discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007), enlaçada a psicanálise freudo-lacanian e nas considerações de Jacques Derrida, veio para o debate epistemológico para auxiliar na desconstrução e desestabilização dos efeitos de sentido tidos como verdades cristalizadas. Em um movimento desmontagem, ela ajudou a observar

como este dispositivo didático se configura como *Pharmakon* (DERRIDA, 2005) e sofre de mal de arquivo, permitindo que a emergência de sentidos vinculados a hostipitalidade (DERRIDA, 2003) dos povos indígenas, no Brasil.

A arqueogenealogia foucaultiana (1997, 2008, 2010, 2014a, 2014b), se une à balizagem desta trama, por tratar-se de uma “caixa de ferramentas” capaz de escavar a materialidade linguística, para destituir as normalizações do pódio da obviedade e tornar visíveis as relações de saber-poder inerentes à forma de significar os sujeitos indígenas, neste documento/monumento voltado à educação. É pela arqueogenealogia que as regularidades e as dispersões emergentes da materialidade eleita são levantadas e alinhavadas às condições de existência dos enunciados hoje. Isso permite ponderar os processos de agenciamentos de conduta, de governamentalidade, de docilização dos corpos que fazem parte da biopolítica de educar, dentro do espaço em que habitam sujeitos objetivados e subjetivados como forma de saber étnico e alunado da sociedade hegemônica.

O arcabouço Decolonial (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003, 2008; SANTOS 2007; QUIJANO, 2005; ORTIZ, 1983) soma-se a este tecido teórico-metodológico para que se observe, via epistemologias do Sul, a condição de subalternidade e marginalidade a que são acoметidos os povos originários. Essas epistemologias demonstram como está a “Ferida colonial”, ainda não cicatrizada e a sangrar, cada vez que um indígena e sua cultura são estigmatizados e discriminados, ainda que de forma velada, na sociedade hegemônica.

Nesse diapasão, Castro-Gómez (2005) permite pensar sobre a noção de “invenção do outro”, enlaçada as considerações de Mignolo (2003, 2005) que tratam da colonialidade do poder e do saber dentro do sistema-mundo-patriarcal. Essas considerações dialogam com o conceito de abissalidade cunhado por Santos (2007), em que a divisão entre as reali-

dades culturais distintas abre um abismo, uma fronteiridade entre o que é ser indígena e o que é ser branco, ainda hoje na sociedade. Isso vem de um ideário antropológico de “raça” levantado por Quijano (2005), usado para justificar a supremacia de um povo em relação a outro, o que justificaria as invasões e tomadas de território altamente violentas postas em prática no período colonial. Por fim, alinhamos o pensamento transcultural de Ortiz (1983), para tratar dos fluxos culturais que ocorrem, conforme o contato entre diversas culturas e seus povos, dando origem a formas outras de viver em que estes traços coabitam e significam em conjunto.

3. GESTO DE INTERPRETAÇÃO: UMA FORMA DE PENSAR A IN-EXCLUSÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA MATERIALIDADE DIDÁTICA

Sabemos que o processo colonial, em esfera global, acabou por estabelecer um imperativo de que os territórios indígenas eram terras que podiam ser tomadas pelos conquistadores para formação das colônias europeias. Há inúmeros processos históricos em que se pode ver as populações locais vilipendiadas, para que comunidades eurocêtricas se estabelecessem dentro da América. Desse processo de tomada da terra, ecos ressignificam em nossa sociedade de diferentes formas: grilagem, tráfico de madeira, alargamento das divisas dos latifúndios, ações criminosas que se apossam de seus territórios e diminuem, cada vez mais, possibilidade de os indígenas “permanecerem nas terras tradicionalmente habitadas” (BRASIL - C.F., 1988).

A partir dessa situação, o LD eleito volta aos povos pré-colombianos (Maias, Incas e Astecas) e os atrela ao processo de colonização para tratar do indígena na contemporaneidade, na tentativa de dar um caráter “menos” eurocêntrico ao livro, valendo-se da questão da luta pela

terra como fio condutor dessa discussão. Representativamente, este artigo trouxe para pauta de discussão científica três excertos do livro *Povos indígenas: uma História de resistência*. Para fins de organização do gesto, denominou-se R1, R2 e R3 (Recorte 1, Recorte 2 e Recorte 3), eles foram segmentados, a partir do contexto supramencionado. Deste modo, segue o Excerto 1, vejamos:

R1: importante ressaltar que os povos **indígenas contemporâneos são resistentes** de uma história de **colonização europeia perversa e etnocida**. **No entanto**, esses **povos indígenas estão em franca recuperação de seu orgulho e da sua autoestima identitária, buscando o respeito e a dignidade** que lhes competem **reivindicando sua visibilidade política e social, o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades**. (*Povos indígenas: uma história de resistências* - Unidade I - A territorialidades dos povos pré-colombianos, 2010, p. 14, grifos nossos)

Em R1, o enunciador “ressalta”, isto é, enfatiza a informação de que os indígenas contemporâneos são “resistentes”, regularidade delineada já no título da obra “Povos indígenas: uma história de resistência”. Mas ao que resistem? Segundo o LD resistem à “colonização perversa e etnocida” empreendida pelos brancos, em nosso território. Interpreta-se que essa contextualização, que coloca o branco como algoz, é usada como estratégia discursiva, para, no próximo fragmento, dizer que os povos indígenas contemporâneos, “no entanto [...] estão em franca recuperação de seu orgulho e da sua autoestima identitária”. O uso do “no entanto” entra na formulação de R1 para criar um contraste, entre o que foi negativo e o que hoje é positivo, em um movimento de compensação (NEVES, 2011, p. 760). Se o passado foi “perverso e etnocida”, por conta da colonização empreendida pelo branco, o presente está em “franca recuperação”. O Branco não é mais o seu algoz.

Dando sequência à análise, é possível questionar: “franca recuperação de que?”. R1 responde: “de seu orgulho e da sua autoestima identitária”. Frente a isso, interpreta-se que só se recupera aquilo que se perdeu, ou lhe foi tirado. Assim, vê-se que a materialidade de R1 tenta construir a representação de que agora tudo está sendo devolvido aos povos indígenas, de forma “franca”, isto é, “verdadeira”. Sabemos que isso é falacioso, se assim o fosse não seriam alvo de tanto preconceito na sociedade hegemônica e não encontraríamos rastros de subalternização onde se atesta construção de uma forma de olhar que se propõe “não estereotipadora”. Mas construtora de um dizer sobre o outro que o livra do preconceito.

Ainda neste fragmento, pode-se dizer que o R1 acaba por subjetivar o indígena como aquele que não tem “autoestima identitária”, ou seja, como aquele não valoriza a si, não se orgulha de si e da sua identidade étnica. E, só está começando a “recuperar” essas condições existenciais, na contemporaneidade, porque, agora, “busca” respeito e dignidade, como se os indígenas do passado não tivessem se mobilizado para empreender o exercício de suas culturas e tivessem dado alguma permissão para que o branco dizimasse seus povos e suas culturas. Essa divisão entre passado e presente funciona como uma tentativa de “invenção do outro” (CASTRO-GÓMES, 2005), ao expor que algo ruim aconteceu, porque ninguém se mobilizou para evitar, “entretanto”, hoje, o indígena não só “busca”, mas “reivindica visibilidade política e social”, por isso as coisas têm sido “diferentes”.

Nesse limiar representacional, é preciso ter muito cuidado com aquilo que se diz para pessoas em formação, pois essas formulações podem dar a entender que os povos indígenas foram exterminados pelo branco, porque não se valorizavam o suficiente para “buscar respeito e dignidade”. Esse processo de “invenção do outro”: sem autoestima, sem orgulho por si e, em consequência, alvo de uma relação abusiva

com o branco, cria neste dispositivo uma justificativa para a dizimação, como se o indígena do passado não tivesse tido “pulso” para estabelecer limites ao branco, sujeito que agora, permite, via lei e dispositivos de saber que o outro possa ser visto, conhecido, “descoberto”. Além disso, trata-se de uma estratégia de governamentalidade e agenciamento de conduta (FOUCAULT, 2008) do alunado sobre a representação dos povos originários do Brasil, essa estratégia pertence a uma biopolítica que rege a vida das populações criando divisões entre seus entes, em lugar de uni-los.

Em diálogo com Orlandi (2008), essa “descoberta” refrataria àquela que é mais antiga, a de 1500, torna o indígena visível hoje, mas também o constitui como um objeto de saber predisposto a apropriação, isto é, conhecido, relatado, codificado sob o olhar do outro mais uma vez.

Nessa maneira de dizer sobre o outro, considerado diferente, em face dos discursos de respeito à diversidade, vê-se um rastro colonial pertencente à colonialidade do poder e do saber (MIGNOLO, 2003; 2008), é um tipo de recidiva em que as histórias e a memória dos povos indígenas passam pelo corte editorial do branco, sofre de mal de arquivo (Derrida, 2001), para que signifique de uma determinada forma e não de outra, numa mobilização arcôntica do dizer.

Em síntese, pode-se interpretar que há a tentativa de construção da representação de que se o indígena teve algum dano com o processo colonial, está, hoje, em uma conjuntura de “recuperação”, de obtenção daquilo que, porventura, tenha sido perdido ou retirado, a saber: o “orgulho” e a “autoestima”. Essa representação de que o indígena não tem orgulho de sua cultura, não possui autoestima quanto a sua identidade, tenta colocar o sujeito indígena como marginalizado e com vergonha de ser quem é. Em diálogo com os estudos de Santos (2007), vemos, neste excerto, a subversão dos valores do outro para colocá-lo como aquele inferior, em face de uma cultura outra que possui orgulho de si, numa

supremacia abissal de valores, concatenados na ideia de que a cultura eurocêntrica é superior às encontradas nos territórios por ela invadidos.

Dando sequência às reflexões erigidas da materialidade eleita, neste LD publicado pela IMEPH, há uma construção de perguntas retóricas que são respondidas para criar a representação dos povos indígenas. Esse processo cria uma expectativa sobre o que virá e contribui para o delineamento da invenção do outro (CASTRO-GÓMES, 2005). Vejamos R2:

R2: Os povos indígenas no mundo contemporâneo

Quantos são? Por quais motivos lutam? Que fazem para sobreviver?

Os povos indígenas que vivem hoje, em todo o continente americano, lutam pelo **direito à moradia, a demarcação de seus territórios, à manutenção de suas reservas** e, sobretudo, pela **preservação de sua cultura**. (*Povos indígenas: uma história de resistências* -Unidade III- Identidade e Representação da cultura dos povos indígenas, 2010, p. 50, grifos nossos)

O enunciador de R2 formula seu dizer para descrever os “indígenas no mundo contemporâneo”, para tanto, se vale das perguntas retóricas, estratégia microcapilar de poder (FOUCAULT, 1997-2014b) que conduz o raciocínio do leitor, agencia sua conduta, sob o jogo das perguntas e respostas. Esse processo permite a emergência do efeito de sentido de que os estudantes brancos não sabem, mais de 500 anos depois, “quantos são os povos indígenas”, “Por quais motivos lutam”, “o que fazem para sobreviver” e é o LD que dará a informação fidedigna sobre o assunto, já que tem em si a autoridade de trazer o conhecimento para o âmbito escolar (CORACINI e CAVALLARI, 2016).

Sob esse prisma, R2, em contrassenso com o que alegou no exemplo anterior, diz que os povos indígenas “lutam”, “travam combate em um antagonismo de forças contrárias” (FERREIRA, 2009, p. 524), para

ter “direito à moradia, a demarcação de seus territórios, à manutenção de suas reservas e, sobretudo, pela preservação de sua cultura”. Assim, promove uma contradição das informações expressas R1, pois se hoje há uma “franca recuperação” do “orgulho e da sua autoestima identitária”, pergunta-se: para que ainda precisariam contrapor-se ao sistema hegemônico? Aqui, vemos a fratura no discurso, o equívoco (ORLANDI, 2013), já que do dito emerge que os indígenas não têm seu direito à moradia garantido, seus territórios não estão totalmente demarcados, na contemporaneidade. Essa é uma situação bastante conflituosa, ao longo da história, como salientado nas condições de produção.

O uso de “sobretudo”, advérbio de modo que equivale a “principalmente”, para dizer que os indígenas precisam lutar “pela preservação (resguardo, livramento) de sua cultura” mostra que a situação dos povos indígenas não está tão facilitada como se delineou no recorte anterior. Isso vem ao encontro das considerações de Quijano (2005), já que os povos autóctones ainda são aqueles marcados pela ideia de inferioridade, em face da superioridade eurocentrada, vinculada à ideia de raça engendrada pelos povos europeus, para justificar sua supremacia e impor suas invasões ocorridas no território americano como um feixe de ações plausíveis e desenvolvimentistas.

Em sequência, temos mais questionamentos inscritos no mesmo processo de subjetivação/objetivação dos povos indígenas como formas de saber, veja R3, extraído da mesma página do excerto anterior.

R3: Quem são e onde estão os indígenas?

É **bom lembrar** que os grupos indígenas no Brasil e na América **são povos que estão em constante transformação sociocultural. O que se quer dizer com isso?** Significa dizer que os indígenas **não são congelados no tempo**, eles **estão em processo permanente de reestruturação e de mudanças para sua sobrevivência**. Atualmente, **vivem na**

floresta, no litoral, no campo e nas cidades. Sim! Também nas cidades! Mais da metade da população indígena no Brasil vive no meio urbano. Usam internet, fazem faculdade, são professores, médicos, antropólogos, advogados, filósofos, entre outras profissões. (*Povos indígenas: uma história de resistências* - Unidade III – Identidades e Representações da Cultura dos povos indígenas, p. 50, *grifos nossos*)

R3 pergunta quem são os indígenas, para poder responder ao aluno, mediante descrição/invenção do outro (CASTRO- GÓMES, 2005) que é “bom lembrar”, pois esquecer disso é comum, que os povos indígenas são autóctones de toda a América e são povos que passam por “constante transformação sociocultural”. Aqui, vemos a tentativa de dizer que as identidades não são fixas, isso é retomado na sequência pelo fragmento “não são congelados no tempo”. Essa denegação (ALTHIER-RÉVUZ, 1998) permite a emergência da afirmação de que, ainda hoje, se crê que as culturas indígenas vivem da mesma forma que viviam há 521 anos atrás, uma reafirmação da representação do “bom selvagem” (MOREIRA, 2020a). Assim, observa-se o desejo de delinear que os indígenas mudam como o branco muda, de forma regular. Isso, mais uma vez, fica marcado no dizer do fragmento: “eles estão em processo permanente de reestruturação e de mudanças para sua sobrevivência”. Portanto, R3 promove uma sequência parafrástica para explicar e reexplicar que os povos indígenas têm cultura e identidades móveis e fluidas.

Diante disso, o enunciador empreende uma descrição de onde os indígenas vivem hoje: “na floresta, no litoral, no campo e nas cidades”. Entretanto, após essa formulação descritiva, vem o advérbio de afirmação “sim”, seguido de ponto de exclamação, cuja função é enfatizar o dito, estratégia discursiva que antecede o fragmento “também nas cidades”, como se ao indígena não fosse permitido viver no perímetro urbano, apenas nas aldeias, nas reservas florestais e no campo. Essa represen-

tação que emerge do/no dizer de R3, referenda o imaginário de que os indígenas não poderiam ocupar o espaço citadino, não teriam o direito de transculturar (ORTIZ, 1983), de ir e vir ou permanecerem onde acharem que devem, dentro do território brasileiro.

Note que apesar de “Mais da metade da população indígena no Brasil” viver “no meio urbano”, como relata o LD, emerge da própria materialidade que eles estão neste lócus, mas não pertencem a ele, pois é preciso afirmar com veemência que isso ocorre para que o aluno creia nisso, ou mesmo para que o próprio enunciador aceite isso, isto é, normalize a transculturação, pois ao dizer do outro/para o outro, se diz muito de si. Da materialidade, interpreta-se que emerge a ideia de que são “clandestinos/estrangeiros/estranhos” a habitar a cidade, pessoas que estão estranhamente alocados onde não é “normal” que estejam (FOUCAULT, 2010).

Note que de R3 emerge uma acolhida hostipitaleira (DERRIDA, 2003) em que morar na cidade, “usar internet”, “fazer faculdade”, serem “professores, médicos, antropólogos, advogados, filósofos” são situações e posições sujeito, que, no mínimo, causam estranheza a quem fala e, por correlação de crenças feita pelo enunciador, a quem vai ler o material didático e estudar os saberes nele contidos.

Nesse sentido, importa dizer, via gesto interpretativo, que não é “concedido” ao indígena que se transculture (ORTIZ, 1983) com a sociedade hegemônica, assim como o branco tem na sua base de hábitos e costumes, vários traços das culturas indígenas. Há um processo de interdição do espaço social, numa tentativa de considerá-los anormais no bojo social (FOUCAULT, 2010). Em síntese, aos indígenas esse direito não é “dado”, quando ocorre, soa estranho. Assim, ao mesmo tempo que traz um discurso de acolhida, delineia uma posição hostil perante os povos indígenas, tratados como estrangeiros em seu próprio território, em seu Estado-nação (DERRIDA, 2003).

Essas considerações (con)formadoras do gesto de interpretação, aqui mobilizadas, permitem dizer que o documento/monumento eleito para análise é um Livro Didático in-excludente que em lugar de incluir, promove o reforço da exclusão, contribuindo para a manutenção da assimetria entre a cultura hegemônica e as culturas dos povos originários brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das considerações estabelecidas, vinculadas à hipótese levantada e aos objetivos traçados, alicerçados no assentamento teórico-metodológico implementado, transdisciplinarmente, pode-se dizer que a obra analisada, via recortes segmentados, é in-excludente, visto que entra para o mercado editorial e para a esfera escolar com um dispositivo de saber-poder, estrategicamente, elaborado para o combate do preconceito, para a amenização da ferida colonial e sua latência social, mas que, na contramão de seu intento, reforça a exclusão, promovendo a manutenção da subalternidade e da condição de marginalidade dos povos originários do Brasil.

Interpreta-se, mediante a materialidade analisada, que, em boa parte das vezes, em que a memória discursiva, em sua presença diáfana, se erige no dizer didático, amparado pelo discurso legal (a lei n. 11.645/08) promove a atualização dos sentidos de preconceito e inferiorização a respeito dos povos indígenas. Mesmo depois de mais de 500 anos, é possível ver a discriminação diluída e escamoteada no dito das ações afirmativas legais ou educacionais provenientes de uma população e de um Estado mestiço/plural que nega sua constituição cultural e identitária, na ilusão caduca de se apegar a um passado eurocentrado.

A partir da posição sujeito de intelectual mulher periférica e latino-americana, cuja ancestralidade Terena desenha-se nos olhos puxados

que perfazem o rosto desta pesquisadora, fica, neste texto, o ensejo e o desejo de que a equidade possa estabelecer-se entre as pessoas. Indica-se, como sugestão de pesquisas vindouras, que materialidades linguísticas, de caráter educativo ou social, possam ser problematizadas com vistas a uma formação que deixe, paulatinamente, de perpetuar abissalidades entre povos, culturas e modos de se ver a vida, pois o Brasil, não é apenas “diverso”, mas “pluriverso”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. **Povos indígenas no Brasil**: uma história de resistência. Fortaleza: IMEPH, 2010.

ALBUQUERQUE, A.; FRANCISCO, A.; SOUSA, M. A. **Povos indígenas no Brasil**: uma história de resistência. Fortaleza: IMEPH, 2010.

AUTHIER-RÉVUZ, J. **Palavras incertas**: a não coincidência do dizer. Trad. Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 485, DE 2006**. EMENTA: Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2006/decretolegislativo-48520dezembro-2006-548645-norma-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 23 abr. 2017.

CASTRO-GÓMES, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: Edgardo Landier (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coléccion Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005, p.169-186.

CORACINI, M. J. Discurso e identidade: desconstruindo subjetividades. In CORACINI, M. J. (org). **Identidade & discurso**. Campinas: Editora da Unicamp: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira). Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), p. 91-112, 2010.

CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade e ensino. Campinas: Pontes, 2016.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**. Trad. Cláudia de M. Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 7 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. Método. *In*: FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a, p. 100-112.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LIMBERTI, R. de C. **Discurso indígena**: aculturação e polifonia. Dourados: Editora UFGD, 2009.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/ projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 33-49.

MOREIRA, I. C. **O processo de subjetivação do indígena em material diático subsidiado pelas (novas) tecnologias.** Araraquara: Letraria, 2020a.

MOREIRA, I. C. **Os (des)caminhos da in-exclusão:** histórias e das culturas indígenas no cenário educacional brasileiro. 2020. 199p. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas 2020b.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista - discurso do confronto:** Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORTIZ, F. Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba. Trad. Livia Reis. In: ORTIZ, F. **El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco.** Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 227-278.

RICARDO, F.; KLEIN, T. **Povos Indígenas no Brasil Mirim.** Instituto Socio-ambiental. São Paulo: 2015.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], v. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnj-7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2021

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/753>. Acesso em: 4 out. 2021.

DESIGN INSTRUCIONAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Kristina Desirée Azevedo Ferreira

Kelly Priscilla Lóddo Cezar

Denise Silva

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a importância do papel do designer instrucional no processo de construção do *Massive Online Open Courses (MOOC) Formação Pluralidade Linguística: Línguas Indígenas Brasileiras* como garantia de acessibilidade linguística via recursos educacionais digitais bilíngues para surdo como proposta de formação de professores que atuam em escolas indígenas, tradutores intérpretes de línguas de sinais do Brasil salvaguardando ao surdo a língua de sinais como primeira língua.

O curso visa atender as necessidades expressadas por professores, familiares e alunos surdos das escolas indígenas, em especial, da Terra Indígena Cachoeirinha/MS e dos estudos da pesquisadora indígena surda Shirley Vilhalva (VILHALVA, 2012; VILHALVA, GOMES, 2020) que há anos se dedica às necessidades educacionais, linguísticas e políticas dos surdos indígenas do Brasil. O conteúdo e a forma de composição do *MOOC* buscam atender às preocupações didáticas-pedagógicas e de conhecimento de conceitos de línguas de sinais materna, primeira língua, língua caseira, língua de herança, entre outras, a fim de auxiliar no registro e na valorização das línguas de sinais indígenas do Brasil enquanto patrimônio cultural da humanida-

de. Pesquisas vêm comprovando que a cada dia as línguas de sinais do Brasil correm sérios riscos de extinção e um dos fatores apontado por especialistas (CALVET, 2007; GEERTZ, 2008; STUMPF, 2010; QUADROS, 2019) refere-se à substituição das línguas de sinais indígenas pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) visto que essa língua de sinais é majoritária no país e ao adentrar nas terras indígenas têm substituído a língua de sinais da aldeia pela língua de sinais urbana (Libras).

Esse fenômeno também é muito discutido nas línguas orais pela linguística que historicamente debate sobre a importância para não se considerar o Brasil monolíngue. Nosso país é visivelmente um território de muita diversidade cultural e linguística, sendo contraditória a concepção monolíngue validada e legitimada em grande parte pelos ambientes escolares. Quando nos deparamos com diferentes contextos bi/multilíngues - os indígenas, imigrantes, comunidade surda urbana, indígenas surdos, entre outros, observamos essa diversidade na prática.

Os estudos sobre línguas de minorias vêm ganhando espaço no contexto acadêmico, em especial, na Libras e nas línguas indígenas. Eles chamam a atenção da sociedade brasileira para os conflitos e para as dificuldades que existem em meio à diversidade linguística do país. No entanto, as línguas indígenas de sinais permanecem “invisíveis” quando comparadas à língua brasileira de sinais urbana, a Libras (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005). Essa invisibilidade linguística nos documentos oficiais reforçam a crença monolíngue de que o Brasil possui apenas uma língua de sinais, a Libras acarretando um desprestígio social das demais línguas de sinais utilizadas pelos não urbanos ou pelas comunidades indígenas.

A fim de promover a conscientização e divulgação desta problemático, encontramos na criação do *MOOC* uma forma possível de contribuir com as inquietações advindas da comunidade terena poden-

do expandir para outras comunidades sinalizadas do Brasil assegurando a perspectiva bilíngue para surdos independentemente da língua de sinais utilizada. A organização do curso e das escolhas das ferramentas tem como propósito garantir o bilinguismo para os surdos – sua língua materna auxiliando no processo educacional e linguístico nas escolas indígenas, em especial, de Miranda/MS.

Para criação do curso estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Selecionar a plataforma (*Moodle*) a partir da usabilidade para surdos (FISCHER; CEZAR, 2019); 2) Delimitar os usuários (professores, tradutores intérpretes de Libras, entre outros); 3) Pesquisar/Selecionar recursos educacionais digitais bilíngues para usabilidade de línguas tridimensionais; 4) Selecionar recursos visuais e intuitivos para atividades da plataforma *Moodle*; 5) Selecionar boas práticas de acessibilidade para o público investigado.

Dessa forma, a criação do curso está pautada no reconhecimento e na valorização de línguas de sinais e nos artefatos culturais do povo surdo (STROBEL, 2008) confluindo com os estudos que asseguram a importância dos recursos digitais para as línguas de sinais do Brasil, em especial, os benefícios para a documentação e preservação dessas línguas (STUMPF, QUADROS, LEITE, 2014) e a positividade do uso da plataforma *Moodle* para acadêmicos surdos (FISCHER, CEZAR, 2019).

No que tange a importância do designer no processo de construção e criação de recursos digitais para língua brasileira de sinais recorremos à literatura especializada (QUIXABA, CARDOSO, PERRY, 2019; KRUSSE, 2019). Cabe destacar que a criação do curso se refere um processo inverso, ou seja, não prototípico, visto que sua elaboração advém das necessidades “pedido” e participação efetiva da comunidade em questão para um despertar/reflexão sobre a criação de materiais que atendam às necessidades da acuidade visual dos surdos

dentro e fora da comunidade. Levando em consideração não só a literatura especializada na área, mas também o que “dizem” e “necessitam” os profissionais das escolas indígenas em foco. Assim, tornou-se uma necessidade abrirmos o leque de investigação, confluindo diferentes perspectivas teóricas e práticas que atendessem as necessidades elencadas pela equipe. Cabe destacar que a pesquisa insere-se no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA) que a partir da revisão das epistemologias modernas proposta pelo movimento decolonial, com ênfase na subárea de produção e criação de materiais para o ensino de línguas como prática social em contexto de super diversidade (VERTOVEC, 2007; LOPES, 2009; BLOMMAERT, RAMPTON, 2011) na visão interdisciplinar e interinstitucional que a LA se caracteriza.

A fim de contribuir com as diferentes áreas investigadas, em especial, a do designer, realizamos a descrição de criação do curso dando destaque aos recursos selecionados para um olhar bilíngue/plurilíngue. Assim, optamos por uma metodologia de natureza exploratória-documental. A partir dos dados relatos, depoimentos e solicitações de recursos dos professores-pesquisadores terena e surdos terena e Libras sobre as necessidades e dificuldades de materiais e como compreender o bilinguismo para surdo nas comunidades indígenas e dos principais documentos oficiais que envolvem as línguas de minoria: *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996); *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948); *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2002); *Inventário Nacional de Diversidade Linguística* (INDL-2014); *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas* (2009); *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE-2010); *Constituição Federal* (1988); *Lei da Libras* (Lei 10436/2002); *Decreto 5626/2005*. A partir dessa revisão, selecionamos a plataforma *Moodle* e os recursos abertos como fonte primária de investigação para iniciarmos a pesquisa exploratória e de operacionalidade participante, para a segurança da usabilidade da seleção desses recursos contamos com a partição efetiva da comunidade participante.

A equipe do projeto do curso conta com surdos, ouvintes, indígenas, tradutores intérpretes, ilustradores, designer e técnico-pesquisador em informática.

Cabe destacar que em um primeiro momento, o curso é destinado aos professores das escolas da Terra Indígena Cachoeirinha/MS, aos tradutores e intérpretes de Libras que atuam nas aldeias ou escolas da cidade próxima e se deparam com a língua terena de sinais e demais línguas de sinais do Brasil e a todas as pessoas que se interessam pela temática. Após a disponibilidade do curso e aprovação da maioria dos professores que atuam na área, pretende-se disponibilizar o curso na rede aberta. Acreditamos que se torna urgente o pensar e o divulgar cursos acessíveis e com diferentes tipos de acessibilidade como garantia de conhecimento de conscientização linguística.

1. MASSIVE ONLINE OPEN COURSES (MOOC) PLURALIDADE LINGUÍSTICA

O *MOOC Formação Pluralidade Linguística: Línguas Indígenas Brasileiras* teve seu início depois da produção da história em quadrinhos *Senó Mokere Kaxe Koixomoneti (Sol: a pajé surda)* que tem como enredo a história do povo terena destinado a contar a existência da língua terena de sinais (SOUZA, CEZAR, PONNYKY, 2021). A HQ sinalizada é um material plurilíngue que além das ilustrações conta com vídeos em Libras garantindo a língua de sinais como primeira língua para os surdos urbanos, visto que a produção teve como público principal acadêmicos surdos intencionando em demonstrar a existência de outras línguas de sinais no Brasil. Junto a isso, temos a escrita e oralidade da língua terena, inglês e o português. Os autores acreditam atingir o maior público possível mostrando a existência de outras línguas de sinais no Brasil. Em contato com a comunidade: professores, pesquisadores, pais e tra-

dutores intérpretes foram solicitados em realizar maiores explicações e auxiliarem na criação de materiais e de cursos.

A partir das principais queixas, depoimentos, relatos e dificuldades, organizaram uma equipe para criação do presente curso. A equipe é composta, além das autoras deste capítulo, a Designer Educacional Kristina Desirée Azevedo Ferreira (UFMS/UFPR), linguista Kelly Priscilla Lódodo Cezar (UFPR), pesquisadora Denise Silva (IPED/UFGD), é constituída pela professora e pesquisadora terena Maiza Antonio, pesquisadores e tradutores-intérpretes de Libras Ivan de Souza (UFPR) e Jéssica Honório (UFPR), professora e pesquisadora da educação de indígenas surdos Shirley Vilhalva (UFMS), professor e pesquisador em história dos surdos e Libras Danilo Silva (UFPR) e o pesquisador do laboratório de mídias Stanley Teixeira (UFJF). Jesse (pai de surdos); quem cedeu as fotos. O curso é um projeto de investigação proposto pelo Grupo de pesquisa Formação de professores em Línguas (DELEM-UFPR).

Todas as ações do grupo de pesquisadores contam com o apoio do Instituto de pesquisa da diversidade intercultural (IPEDi), Grupo de estudos em formação de professores em línguas (UFPR) e as instituições às quais os pesquisadores estão vinculados.

As reuniões aconteciam via plataformas de reunião online e grupos de aplicativo de celular, já que estes permitem a visualização e comunicação em Libras e também reunir diferentes localidades geográficas sem precisar se deslocar. Os horários eram combinados em grupo, pequenos grupos e ou em duplas, dependendo da etapa da criação do curso. Os encontros se iniciaram em novembro de 2020 com as presentes autoras estudando os melhores recursos digitais (Designer/ Linguista) e foram espaçados conforme as necessidades da organização de criação do material, que ainda se encontra em fase de desenvolvimento, pois é possível que após sua publicação, alterações, incorpora-

ções, mudanças ocorram, portanto, a equipe se mantém em constante estudo e pretende dar continuidade ao trabalho após a apresentação de sua primeira versão para o comunidade.

Para estruturar o *MOOC*, adotamos algumas etapas: 1) Seleção da plataforma aberta; 2) Definição dos recursos educacionais digitais bilíngues; 3) Escolha das ferramentas disponíveis na plataforma; 4) Organização do *layout* escolhido; 5) Escolha das imagens e ilustrações; 6) escolha e definições da usabilidade do suporte; 7) análise técnica e intuitiva para usuários de línguas de sinais; 8) organização da primeira versão. Destaca-se que até o presente momento de execução deste trabalho, a equipe não tem conhecimento de um material específico dessa natureza.

2. ESCOLHA DA PLATAFORMA

Antes de nos atermos ao objeto de estudo desta pesquisa que é especificamente os materiais instrucionais a compuseram, a Formação Pluralidade Linguística: Línguas Indígenas Brasileiras é importante contextualizar os leitores no que diz respeito ao espaço selecionado para realização da formação, optou-se pela plataforma Institucional *Moodle* “UFPR Virtual”, sediada na Coordenadoria de Integração e Políticas em Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná (CIPEAD/UFPR), onde ocorre a criação da formação piloto na modalidade EaD, após a validação e modificações esta formação será disponibilizada na Plataforma UFPR Aberta que poderá ser acessada por qualquer pessoa interessada, optamos pelo *Moodle* por já existirem pesquisas que demonstram a efetividade do ambiente institucional para acadêmicos surdos (PEREIRA, CEZAR, 2019).

Foram necessários ainda materiais de consumo e equipamentos para todos que estiveram na equipe de produção e gestão da formação. Os recursos de consumo foram: lápis, canetas, borrachas, cader-

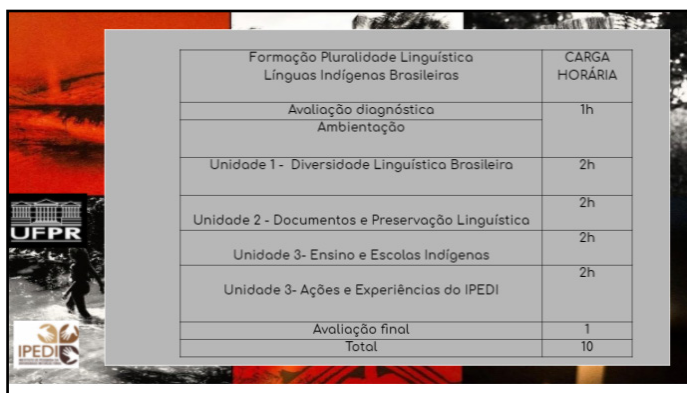
nos, papéis, cartucho e *tonner* para impressão das atividades realizadas, já os equipamentos utilizados durante da formação: um computador (por integrante da equipe de produção e gestão) com acesso à internet, câmera para realização das aulas assíncronas, softwares para edição da identidade visual do curso, impressoras.

No que tange especificamente os participantes da formação piloto foram um total de 30 professores e professoras surdos e ouvintes deste estudo, que ocorreu por meio de ampla divulgação, de um formulário disponibilizado para inscrição dos participantes em redes sociais, instituições especializadas, universidades, entre outros feita tanto pela pesquisadora quanto pelo IPED, este movimento é importante pois com ele conseguimos observar os pontos onde podemos aperfeiçoar a acessibilidade, pois ele será disponibilizado em formato de *MOOC*, na plataforma UFPR Aberta da UFPR.

Como forma de entender como foi a questão de acessibilidade dos cursistas optamos por adaptar o questionário Couto (2006), com o objetivo de conhecer a rotina dos participantes e de analisar os conhecimentos iniciais dos professores e professoras sobre os temas que serão trabalhados.

Outro aspecto importante quanto à estruturação das unidades da Formação Pluralidade Linguística: Línguas Indígenas Brasileiras que foi dividida de acordo com a figura 1, como podem verificar ela procurou permitir aos estudantes acesso a informações importantes sobre o tema, esta definição foi fundamental para o início do processo de produção de todos os recursos instrucionais embasados em um design instrucional que priorizasse a acessibilidade dos professores surdos e ouvintes, conforme indica a leitura especializada (QUIXABA, CARDOSO, PERRY, 2019), em destaque as *Diretrizes para projeto de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos* proposta por Quixaba (2017).

**Figura 1 – Estrutura do curso de Formação Pluralidade Linguística:
Línguas Indígenas Brasileiras**



Formação Pluralidade Linguística Línguas Indígenas Brasileiras	CARGA HORÁRIA
Avaliação diagnóstica	1h
Ambientação	
Unidade 1 - Diversidade Linguística Brasileira	2h
Unidade 2 - Documentos e Preservação Linguística	2h
Unidade 3- Ensino e Escolas Indígenas	2h
Unidade 3- Ações e Experiências do IPEDI	2h
Avaliação final	1
Total	10

Fonte - Elaborado pelas autoras

Na ambientação, figura 2, todos os estudantes acessam aos tutoriais audiovisuais em Libras legendagem e audiodescrição, bem como um Guia do Curso que dispõe dos objetivos, cronograma e nome dos professores participantes. O intuito principal é o de oferecer um suporte pedagógico aos cursistas para que estes tenham ferramentas para realizar as atividades de maneira autoinstrucional tendo em vista que esta formação será disponibilizada na plataforma UFPR Aberta como um curso *MOOC*.

Figura 2 - Ambientação



Fonte: Acervo da pesquisa

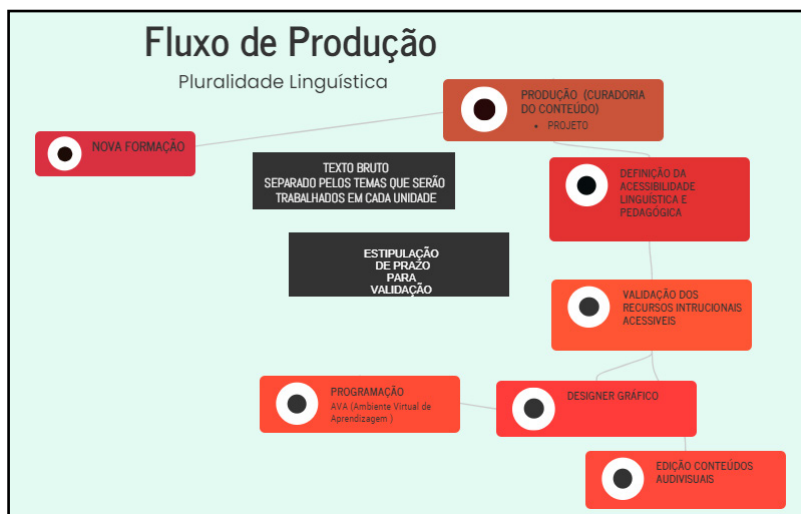
Nas demais unidades da formação, os estudantes têm acesso a toda uma estrutura acessível tanto em Libras como com a audiodescrição, bem os demais recursos instrucionais. Para que isso ocorresse, foram realizadas reuniões e aulas testes até se chegar às gravações mais acessíveis para os estudantes. As atividades de cada unidade foram estruturadas em Libras, legendagem e audiodescrição.

Como esta formação foi lançada primeiramente na plataforma “UFPR Virtual”, como piloto foi possível dialogarmos com os docentes cursistas surdos, com deficiência visual, ouvintes, indígenas, pais de surdos, entre outros para que conseguíssemos adaptar e dispor de ferramentas mais acessível/usuais para que venha ser disponibilizada na plataforma “UFPR Aberta”.

3. RECURSOS EDUCACIONAIS DO CURSO

O trabalho da Designer Instrucional (DI) nas atividades desempenhadas nas formações do Programa Pluralidade Linguística estrutura-se de acordo com as diferentes demandas apresentadas em todo processo de chegada, elaboração e disponibilização dos materiais brutos para após serem incorporados a todo o contexto da formação conforme fluxo figura 3.

Figura 3 - Fluxo de Produção



Fonte: Elaborada pelas autoras

Os conteudistas das formações do Programa Pluralidade Linguística são professores Doutores, pesquisadores da área linguística, tem sido responsáveis por toda a fundamentação teórica de cada uma das formações e auxiliaram na produção das videoaulas, estes trabalham em conjunto com a Designer Instrucional.

Neste sentido, Bertonecello, et al (2017) indica que o Design Instrucional tem como princípio o desenvolvimento da integração entre a tecnologia, pedagogia e psicologia para compreensão articulada com os demais integrantes da equipe sobre os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. De tal forma, cada formação é estruturada com o intuito de contemplar a acessibilidade linguística de todos os cursistas.

Diante das crescentes demandas existentes pela formação a distância, observa-se como um grande desafio posto às instituições educacionais, no que tange a promoção de uma educação a distância que

evolua com o decorrer do tempo e com o desenvolvimento da tecnologia. Outro ponto importante, está na demanda existente de motivar os educandos a aprofundar a aprendizagem. Nesse sentido, às ações de criação dos cursos EaD e Abertos tem como intenção chegar à formação de cada vez mais educandos que tenham interesse em aprofundar seus conhecimentos.

Sabe-se que o trabalho do DI está incorporado a um processo de Gestão da EaD, por esse motivo Mill (2015) indica que nem a EaD e nem as tecnologias digitais são neutras e isso requer cuidados na análise da estrutura, para um processo de gestão eficaz que permita a existência de um currículo, e que reflita a flexibilidade na organização pedagógica.

Ao estruturarmos as formações, têm-se como objetivo principal valorizar a abordagem socioantropológica da linguagem, de acordo com Bisol e Sperb (2010) essa perspectiva não considera a surdez como deficiência, mas valorizadas Libras como língua. De tal modo, esse modelo apresenta a surdez em consonância com a virada cultural, que para Perlin (2004), foi um marco pois trouxe transformações, com a pedagogia de surdos (atual ensino de língua de sinais), a existência do professor de Libras e do professor surdo, a ampliação das pesquisas sobre com a comunidade surda, o aumento de pesquisadores surdos, o estilo de vida surda.

Junto isso, os dados de pesquisas anteriores sobre a importância do designer no processo de elaboração de materiais digitais dada a dificuldade de se ter no curso de graduação a conscientização e disciplinas específicas para acessibilidade linguística e comunicação assistiva “os designs estão, em sua maioria, despreparados para atender às necessidades e requisitos de projetos de recursos voltados `educação bilíngue para surdos” (QUIXABA, CARDOSO, PERRY, 2019, p. 47).

A partir do que foi discutido até o momento, cabe esclarecer e expor que esse trabalho se afasta de uma visão da linguagem enquanto comunicação, aproximando-se de uma visão que concebe a linguagem como um trabalho dialógico, uma vez que busca aprofundar os estudos linguísticos como prática social em contexto de super diversidade, uma vez que o projeto conta com a participação da presente designer no processo de construção do curso, ou seja, anterior e a mesma pertence a comunidade surda e faz parte de trabalhos e pesquisas anteriores sobre diferentes tipos de acessibilidade. Sabe-se que tal formação é posterior à graduação, no entanto cabe destacar a relevância do presente estudo para área de designer. Dessa forma, seguimos as diretrizes propostas pela pesquisadora Nilza Maria Quixaba (2017), pois foi o trabalho que mais se aproximou das inquietações existentes pelas presentes autoras no levantamento bibliográfico e de modelos disponíveis online para o público surdo.

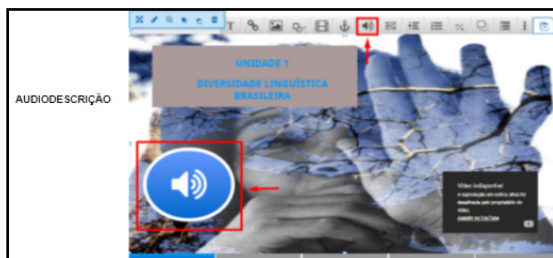
Agora que já conhecemos um pouco da concepção da Pluralidade de Linguística e as contribuições do Design Instrucional para o processo, na seção a seguir serão apresentadas a estrutura e materiais instrucionais que estruturaram a formação.

4. RECURSOS MOODLE UFPR VIRTUAL

Durante a estruturação da formação utilizamos recursos interativos do *Moodle* como o *H5P course presentation* com o intuito de permitir que os estudantes possam tirar o máximo de aprendizagem do vídeo educacional, por meio desta ferramenta (BOS; PIZZATO e ZARO, 2019).

No que tange a audiodescrição optou-se por inserir o recurso áudio da ferramenta *H5P course presentation*, conforme figura 4.

Figura 4 - H5P audiodescrição



Fonte: Elaborada pelas autoras

Ao acessar a audiodescrição por meio de um clique no botão o estudante cego ou com baixa visão poderá escutar de forma detalhada toda a descrição da tela dentro de seu tempo e ritmo e se necessário escutar novamente.

A janela de Libras com o intérprete foi inserida na tela por meio da incorporação de um vídeo com o intérprete de Libras.

Figura 5 - H5P Janela de Libras



Fonte: Elaborada pelas autoras

Para acessar a janela de Libras o estudante encontra o vídeo com todo o conteúdo da tela. O sinalário é incorporado ao ambiente virtual por meio da ferramenta Glossário presente no *Moodle* conforme figura 6.

Figura 6 - H5P Sinalário



Fonte: Elaborada pelas autoras

O recurso pode se transformar em um grande corpus linguístico podendo ser utilizado depois por outros pesquisadores. Além de poder ser colocado em outras línguas de sinais em vídeos, como a terna de sinais, entre outras línguas de sinais que são abordadas no conteúdo do curso. Depois de concluída a programação da formação no ambiente virtual, recorreremos às 33 diretrizes de Quixaba (2017).

Quadro 1: Análise das diretrizes propostas por Quixaba (2017)

Diretriz	Pontos	Atende/ Não Atende
Diretriz 1	Os designers devem consultar profissionais especialistas em línguas de sinais que tenham experiência com educação de surdos e estudos sobre surdos ao longo de todo o processo de criação e desenvolvimento do recurso.	ATENDE
Diretriz 2	A revisão da interpretação em Libras deve ser feita por um profissional proficiente em língua de sinais.	ATENDE
Diretriz 3	Insira uma etapa de avaliação, pelo menos, um usuário surdo antes de distribuir o curso.	ATENDE

Diretriz 4	Evite produzir recursos educacionais com mímica.	ATENDE
Diretriz 5	Dê prioridade para a língua de sinais.	ATENDE
Diretriz 6	Um recurso educacional bilíngue deve ter texto em língua portuguesa, mesmo que esse texto não esteja em destaque na interface.	ATENDE
Diretriz 7	Aproxime o contexto do recurso ao “mundo surdo”.	ATENDE
Diretriz 8	Cuide para que a sinalização realizada obedeça à estrutura sintática da língua de sinais.	ATENDE
Diretriz 9	Valorize os sinais regionais.	ATENDE
Diretriz 10	Quando for possível (e pertinente), filme ou fotografe os sinais de Libras em ambientes familiares de sinalização dos surdos, para que eles se identifiquem, facilitando a compreensão.	ATENDE
Diretriz 11	Use a escrita de sinais.	Não abordamos essa diretriz por considerar que existem outras escritas de sinais no Brasil e que dispomos de poucos profissionais na área. Podendo ser um impedimento neste momento.
Diretriz 12	Evite usar figuras que possam ter diferentes interpretações.	ATENDE
Diretriz 13	Associe sinais de Libras à(s) figuras que eu o(s) representem.	ATENDE
Diretriz 14	Tenha cuidado ao usar avatares devido às limitações de seus bancos de sinais.	ATENDE
Diretriz 15	Os recursos para crianças surdas devem considerar ilustrações, português e Libras, especialmente usando a criança que tem mais de quatro anos.	Não abordamos esta diretriz na criação do curso, visto que o público alvo são adultos, no entanto dentro dos conteúdos propostos, será abordada a aquisição da linguagem e os aspectos visuais das crianças com base na literatura especializada sobre letramento visual.
Diretriz 16	Quando o recurso tiver um intérprete, siga as normas da Associação Brasileira de Técnicas (ABNT) em relação ao tamanho e à localização da janela do intérprete.	ATENDE
Diretriz 17	Sempre filme o intérprete de frente.	ATENDE
Diretriz 18	O vestuário do intérprete deve ser simples, e a cor da roupa deve contrastar com a cor da pele do intérprete.	ATENDE
Diretriz 19	Nos vídeos sinalizados em Libras, as mãos devem estar sem acessórios para não interferir na comunicação.	ATENDE
Diretriz 20	Coloque o intérprete em destaque em relação ao falante.	ATENDE
Diretriz 21	Indique quando a sinalização terminar.	ATENDE
Diretriz 22	Sincronize o tempo de fala com a imagem e a legenda.	ATENDE
Diretriz 23	Evite o excesso de expressões faciais, pois elas comprometem a compreensão do sinal realizado.	ATENDE
Diretriz 24	Quando for necessário fazer a datilologia de uma palavra no recurso, deve ser observada a velocidade, de maneira que não impeça o surdo de entender a mensagem.	ATENDE
Diretriz 25	Use sinais classificadores, por isso facilitará a compreensão da sinalização em Libras.	ATENDE
Diretriz 26	Sempre que possível, faça a opção por usar sinais de Libras que já tem ampla divulgação nos dicionários digitais ou impressos.	ATENDE
Diretriz 27	Apresente o contexto das sinalizações de modo que seja possível identificar elementos gramaticais e outros aspectos que envolvem a língua de sinais.	ATENDE

Diretriz 28	Outros recursos, além de legendas, devem ser usados como o apoio à transmissão da informação.	ATENDE
Diretriz 29	Use sons. Isso pode ser estimulante mesmo para os surdos.	ATENDE
Diretriz 30	Quando o recurso tiver canção, insira a legenda, e a interpretação em língua de sinais.	ATENDE
Diretriz 31	Quando produzir um material para crianças, use crianças como atores de língua de sinais.	Não abordamos esta diretriz na criação do curso, visto que o público alvo são adultos, no entanto dentro dos conteúdos propostos, será abordada a aquisição da linguagem e os aspectos visuais das crianças com base na literatura especializada sobre letramento visual.
Diretriz 32	Na montagem, insira intervalos que permitam ao estudante pausar os vídeos.	ATENDE H5P
Diretriz 33	Aproveite intérpretes como atores em filmes.	Não é o foco do curso.

Fonte: analisada pelas presentes autoras

Os dados mostram que o curso atende todas as diretrizes propostas, tal fato deve-se pela presente designer estar imersa na área de acessibilidade e o curso ter sido montado nessa visão antes de ir ao ar e com o apoio da comunidade e da composição da equipe multidisciplinar proposta no projeto antes de ser executado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso MOOC “Formação Pluralidade Linguística: Línguas Indígenas Brasileiras” refere-se a um momento de formação continuada que almeja a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de professores surdos e ouvintes, seja na modalidade EaD ou Aberta. Utilizamos o termo formação continuada, pois este afirma a necessidade de contribuir para que se desenvolva nos professores que se inscreveram na formação, e atende a demanda por formação continuada Acessível para os Professores Surdos, esta pesquisa então compreende que não é suficiente apenas esta Formação online acessível para se atender as demandas, mas é um caminho para que outros pesquisadores tracem e estruturam as formações, no Guia da Formação foi descrito que o intuito é de contribuir para a melhoria da qualidade também do ensino,

tendo em vista que a Formação atua diretamente com os professores e traz benefícios para sua formação.

Observa-se também viabilidade pois há necessidade de aperfeiçoamento, capacitação e/ou formação continuada de professores surdos e ouvintes no que tange a Pluralidade Linguística. Foi bem estruturado, tendo em vista a oportunidade de discussão e realização das atividades pelos professores surdos e ouvintes, o que contribui para troca de experiência e construção do conhecimento. O material básico utilizado foi estruturado de forma acessível e integrada.

Em conformidade com a literatura especializada (AMORIM; SOUZA; GOMES, 2016), as ferramentas digitais auxiliam na acessibilidade linguística aos surdos, uma vez que os suportes tecnológicos, vídeos, *Youtube*, *WhatsApp*, plataformas educacionais maximizam a comunicação articulando diferentes linguagens indo ao encontro perspectiva bilíngue de aprendizado efetivo para surdos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. C. de; SOUZA, F. F. de; GOMES, A. S. **Educação à distância para surdos**: acessibilidade de plataformas virtuais de aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

BERTONCELLO, V. *et al.* A Model for the Development of Learning Objects Using Educational Design. *In: Proceedings of the 2017 International Conference on Information System and Data Mining*. 2017. p. 111-118. [online]. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3077584.3077611>. Acesso em: 02 fev.2021.

BISOL, C.; SPERB, T. M. **Discursos sobre a surdez**: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, 2010.

BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. **Language and Superdiversity**. A position paper. Working Papers in Urban Language and Literacies, Paper 70. London: Tilburg University and King's College, 2011.

BOS, A; PIZZATO, M; ZARO, M. Investigação da atenção do estudante: o uso da realidade virtual no ensino de computação. Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, vol. 8, n. 2, dez, 2019. [online]. Disponível em: <file:///C:/Users/Kelly/Downloads/3586-Texto%20do%20artigo-12766-14397-10-20191204.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 191-A, 05 out. 1988. p. 1. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579494>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. Parábola Editorial. São Paulo: IPOL, 2007.

COUTO, M. E. S. A educação à distância (EAD): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores. **Revista Científica e-curriculum**, vol. 02, n. 02, fev. 2006. [online]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76620306>. Acesso em: 02 fev. 2021.

Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2009.

Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural. UNESCO. [online]. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

Declaração universal dos direitos humanos, ONU, DUDH, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

Declaração universal dos direitos linguísticos, UNESCO, 1996. [online]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

FISCHER, K; CEZAR, K. P. L. O uso dos recursos tecnológicos no ensino bilíngue para acadêmicos surdos. **Iniciação Científica**. Curitiba: UFPR, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 28 maio 2019.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Brasil). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2014. [online]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol2.pdf. Acesso em 12 mar. 2021.

KRUSSER, R. Tecnologia e design para facilitar a leitura em língua brasileira de sinais. In: CORRÊA, Y; CRUZ, C. R. (orgs.). **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 57-77.

LOPES, L. P. M. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto: 2009, p. 1-24.

MILL, D. Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.** [online], Vol.36, n. 131, 2015, p. 407-426. Disponível em: Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/bzKxvBxsqZ6DDPXsQRTtXQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2019.

PEREIRA, A; CEZAR, K. P. L. Gêneros Digitais e a escrita formal dos surdos. **Relatório de Iniciação Científica**. Curitiba: UFPR, 2019.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R.M. **Libras**. Editora Parábola: São Paulo. 2019.

QUIXABA M, N, O, CARDOSO, E. PERRY, G, T. **Auxiliando designers de recursos educacionais digitais bilíngues**: uma proposta de 33 diretrizes de projeto. *In*: CORRÊA, Y; CRUZ, C. R. (orgs.). *Língua Brasileira de sinais e tecnologias digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 43-57.

QUIXABA, M. N. O. **Diretrizes para o projeto de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – PPGIE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, I; CEZAR, K. P.L; PONNYKY, J. **HQ sinalizada Séno Mókere Káxe Koixómuneti**. Araraquara: Letraria, 2021.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, 2008, p. 245-254.

STUMPF, M. R. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2010.

STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. 1. ed. Florianópolis: Insular, v. 1, 2014. p. 248.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. Ethnic and Racial Studies, London, v. 30, n. 6, 2007, p. 1024-1054.

VILHALVA, S. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais no Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

JOGAR PARA LETRAR: UM AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Letícia de Escobar de Araujo
Talytha Marcondes de Souza
Jales Lúcio de Andrade Junior

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por mudanças, especialmente no que se refere à educação inclusiva. Com intuito de cumprir as leis e regulamentações, a preocupação com novas formas de abordagens e métodos de ensino expandiram, na tentativa de atender a diversidade encontrada nas escolas e em outras instituições que também têm como foco o ensino.

Assim, pode-se apontar como inclusão, um aluno surdo inserido no ambiente escolar, a grande questão é a diferença entre as línguas, submetendo-o à necessidade de aprender a Língua Portuguesa para conviver na escola. Para os educadores têm sido um grande desafio ensinar a Língua Portuguesa aos os alunos surdos, por esse motivo, é importante que eles sejam capacitados para recebê-los nas escolas, pois, de acordo com Suzana (2014), o intérprete é apenas um canal de passagem entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Uma das primeiras conquistas relacionadas à comunidade surda é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a segunda língua oficial brasileira de acordo com a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005); apesar de a Libras ter sido oficialmente reconhecida como L2 em

nosso país, as pessoas surdas a têm como língua materna, conforme direito adquirido, já que é por meio dela que se comunicam.

Segundo Avelar e Freitas (2014), é importante que os surdos conheçam a primeira língua oficial do país, já que desta forma será mais simples a comunicação com os ouvintes, seja na escrita ou na leitura. Este é um passo fundamental para sua inclusão na sociedade e para facilitar seu aprendizado de modo geral. Nesse contexto, a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua (L2) para os surdos, ou seja, àquela que não é a primeira língua ou língua materna. Vale ressaltar que neste trabalho é considerada língua materna a língua adquirida no dia a dia do usuário.

Embora tenham estruturas gramaticais semelhantes, as línguas de sinais e as línguas orais têm suas particularidades. De acordo com Pivetta, Ulbricht e Savi (2011), a Libras é uma língua visual-espacial e a Língua Portuguesa é oral-auditiva. Sendo assim, uma das coisas que retardam a inclusão dos surdos na sociedade é a sua dificuldade no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, pois, para aprendê-la precisam se adequar às particularidades da língua estudada e algumas vezes não possuem atendimento especializado suficiente na escola, além disso, muitos sofrem pressão familiar, devido à divergência entre ouvintes e surdos.

As mudanças tecnológicas vêm contribuindo para o aumento do conhecimento e da inclusão social. No ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas é produtivo utilizar a tecnologia, pois, é uma forma mais abrangente e prática de aprender a Língua Portuguesa, já que ela está presente em nosso cotidiano.

Levando em consideração a dificuldade que os surdos têm em aprender a Língua Portuguesa, este trabalho teve como objetivo desenvolver um site para auxiliá-los nessa tarefa, utilizando jogos educativos desenvolvidos por autoria própria, e materiais didáticos já existentes, disponibilizados como referências e *links*, permitindo que eles aprendam

de uma forma interativa. Nesse sentido, os objetivos específicos foram: a) realizar uma revisão bibliográfica sobre as particularidades dos surdos, suas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, formas de Letramentos na educação de surdos e sobre jogos educativos que possam auxiliá-los nesta tarefa; b) avaliar os materiais e tipos de jogos que podem ser utilizados no processo de aprendizagem deles, selecionando os mais adequados e c) desenvolver os jogos denominados de: “Complete a Frase”, “Jogo da Força” e “Jogo da Memória”, disponibilizados no site.

É de grande importância que os surdos conheçam e desfrutem da Língua Portuguesa, pois, esse é um importante passo para sua inclusão na sociedade ouvinte e, para seu aprendizado de maneira geral. Utilizando da tecnologia, podem-se encontrar novas formas que possam auxiliar no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos, e um dos caminhos considerado relevante para essa função é utilizar jogos que possibilitem a prática dessa língua de uma forma descontraída e educativa.

Após apresentar o assunto a ser tratado neste trabalho¹, serão apresentadas as teorias para fundamentá-lo, a metodologia utilizada para seu desenvolvimento, suas etapas e as considerações finais do trabalho.

1. O CONTEXTO ESCOLAR DO SURDO

Esse tópico tem como objetivo mostrar a relação do surdo com sua língua materna, e as dificuldades apresentadas por ele na escola, diante das diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras.

¹ Esta pesquisa é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no IFMS – Campus de Três Lagoas, sob a co-orientação do Prof. Me. Alex Fernando de Araujo, alex.araujo@ifms.edu.br.

1.1 O surdo e a Libras

Culturalmente falando, a surdez não é um problema, porém, esse aspecto é mais difícil de ser aceito pelo fato das pessoas, de modo geral os ouvintes, basearem-se apenas em fenômenos físicos, e dessa forma acabam vendo a surdez como uma deficiência e não como uma cultura ou identidade.

Segundo Gesser (2009, p. 67)

O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do *deficit*, da falta, da anormalidade.

Em concordância com a autora (2009), foi adotada, nesse trabalho, uma visão cultural e de reconhecimento linguístico da Libras como língua materna e da Língua Portuguesa como L2. Considera-se que existe uma comunidade surda dotada de cultura e que precisa ter seu processo de aprendizagem pautado nas características e necessidades que ela possui. Dessa forma, os indivíduos serão tratados por surdos, e não por deficientes auditivos.

1.2 As dificuldades do aluno surdo na escola

Os surdos enfrentam muitos desafios durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Ahlgren (1994)

[...] o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos “abstratos” para o surdo (apud Gesser, 2009, p.56).

Gesser (2009) mostra também em sua pesquisa, relatos de surdos alfabetizados que não tiveram boas experiências com a escrita em português, pois se sentiam inseguros e tinham vergonha de errar e ver a reação das pessoas ao lerem o que haviam escrito.

Além do obstáculo na fonética da Língua Portuguesa, os surdos também possuem dificuldade devido à falta de professores qualificados, ou seja, na maioria das vezes, as escolas não selecionam profissionais que possuam uma formação direcionada para os alunos surdos, e nem os qualificam para isso. Assim, a aprendizagem se desenvolve com materiais para ouvintes, fazendo com que os surdos possuam dificuldade de compreensão. De acordo com Silva e Pereira (2003), a falta de conhecimento da Língua Portuguesa pelo surdo e a falta de especialização na área da surdez e/ou da educação especial pelos professores, são elementos que podem causar incerteza sobre o potencial intelectual do aluno surdo.

2. LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O tema a ser abordado aqui é o letramento do surdo, com foco na discussão sobre a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua e também as diferenças entre Letramento e Alfabetização.

2.1 A importância da Língua Portuguesa como L2 para surdos

A Libras possui grande importância na vida dos surdos, pois, ela melhora a qualidade de ensino e destaca o papel social deles em nosso país. De acordo com Avelar e Freitas (2016), ela é a língua materna dos surdos e é importante que no Brasil, o surdo possa aprender a Língua Portuguesa para utilizá-la como L2, pois, ela é a língua oficial do país e

pode ser utilizada como meio de inclusão da pessoa surda na sociedade ouvinte.

Como dito anteriormente, considera-se língua materna a língua adquirida no cotidiano do usuário. Mesmo não sendo o objetivo desse trabalho, discutir teoricamente as concepções de língua materna e segunda língua, é relevante destacar de forma breve suas definições. Assim, de acordo com Spinassé (2006, p.3)

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Como apontado, a Libras é a língua materna para os surdos, especialmente, por aspectos não linguísticos. Dessa forma, justifica-se a importância e necessidade de garantir que os surdos tenham oportunidades de ter um maior contato com a Língua Portuguesa, pois ela é a língua da comunidade que os surdos estão inseridos, visto que no Brasil a maior parte da população é ouvinte.

Segundo Damilelli e Clasen (2012), o surdo deve aprender, inicialmente, a sua língua materna, a Libras, que faz parte de sua identidade, e então, posteriormente, a Língua Portuguesa, pois, assim estará garantido o equilíbrio entre os ouvintes e os surdos nas escolas, já que o contrário disto, geralmente, torna o surdo confuso e deslocado na sociedade em que está inserido, devido ao aumento da dificuldade em ler

e escrever. Por isso, é importante que a Libras seja a L1 (ou língua materna) do surdo, para que o mesmo possa desenvolver melhor a Língua Portuguesa como L2.

De acordo com Gesser (2009, p. 76)

Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Em concordância com a autora (2009), percebe-se o quanto é importante o indivíduo surdo ter acesso a uma língua, preferencialmente à sua língua materna, pois, sem o acesso à língua não é possível ter comunicação com outras pessoas, construir sua identidade e compreender o mundo de maneira geral.

2.2 Letramento x Alfabetização de surdos

O letramento e a alfabetização são processos que moldam a capacidade intelectual dos indivíduos em relação à língua de seu país. De acordo com Assola, Borges e Marques (2016, p.4) “a alfabetização e o letramento estão diretamente relacionados às práticas e habilidades de leitura e escrita, sendo, processos que ocorrem simultaneamente”. As autoras definem, também, que o letramento é o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais, e a alfabetização é o processo de aprendizagem do código da escrita, nas práticas de leitura e escrita.

O letramento e alfabetização se diferenciam de forma que, o sujeito letrado faz o uso da leitura e da escrita nas relações sociais, ou seja, uma pessoa que sabe usar em seu cotidiano a leitura e a escrita, adequa-

damente, para se comunicar no ambiente social em que se está inserido; e o sujeito alfabetizado, tem a capacidade de ler e escrever, porém, não possui a facilidade de utilizar o que sabe para se comunicar, ou seja, a alfabetização é utilizada como prática individual e o letramento como prática social.

É essencial que os surdos aprendam primeiro sua língua, a Libras, para que depois tenham consciência da Língua Portuguesa por meio do letramento e da alfabetização. Os surdos não aprendem apenas pela alfabetização, pois, é um processo lento e de memorização. De acordo com Baldo e Iacono (2009) é aconselhável letrar os indivíduos surdos, inicialmente, através da Libras, efetivando a possibilidade deles, posteriormente, iniciarem o processo de alfabetização da Língua Portuguesa, com menores obstáculos.

Segundo Soares (2003), o letramento não tem como princípio básico apenas o saber ler e escrever, pois, também é necessário fazer o uso da leitura e da escrita. Sendo assim, para letrar o surdo, é de suma importância que ele participe de atividades inseridas em diferentes esferas, ou seja, tanto nas práticas sociais de ouvintes, quanto na comunidade surda. Isso proporcionará uma dinâmica entre diferentes línguas, e resultará na inserção da educação bilíngue na sociedade.

3. TECNOLOGIA ACESSÍVEL

O foco do trabalho é ensinar Língua Portuguesa para o surdo utilizando a tecnologia, e por isso, este tema será abordado para que a tecnologia possa ser apresentada como forma de auxílio na inclusão social do surdo. Os jogos educativos serão tratados como ferramentas pedagógicas e será apresentada a relação do surdo com eles.

3.1 A tecnologia como forma de inclusão

De acordo com Barbosa (2014), as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's), principalmente o computador e a internet, também têm possibilitado a inclusão dos surdos e auxiliado em sua dificuldade no aprendizado da Língua Portuguesa. Apesar de serem muito utilizadas para o lazer, as NTIC's também podem ser muito eficazes, mantendo o surdo em contato com a Língua Portuguesa, despertando seu interesse em conhecer; aprender e utilizá-la no dia a dia de forma acessível. Elas podem servir como auxílio para os educadores, pois atraem a atenção do aluno surdo, facilitando sua aprendizagem.

Outro grande fator que influencia a aprendizagem de surdos por meio da tecnologia é a utilização de vídeos, animações, gráficos, figuras e jogos *online*, ou seja, materiais que desenvolvem a imaginação e facilitam o discernimento de palavras através das formas. Esse método de aprendizagem torna mais interessante o estudo de uma nova linguagem, conforme apontado por Martins e Lins (2015, p.194)

[...] as tecnologias têm muito a contribuir, na medida em que oferecem ferramentas cada vez mais diversificadas para que os sujeitos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, o chamado “paradigma da aprendizagem interativa”, ou ainda, colaborativa.

Os autores (2015) mostram a importância de buscar ferramentas diversificadas para o ensino e aprendizagem de modo geral, pois, essas ferramentas são alternativas para ensinar de uma forma interativa, fazendo com que o aluno se interesse cada vez mais em aprender.

3.2 Jogos como ferramenta pedagógica

Os jogos podem ser ferramentas muito eficazes para desenvolver o aprendizado de uma pessoa. Como ressalta Castro e Tredezini (2014),

“o jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza uma ferramenta pedagógica que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”, então, eles podem ser utilizados pelos professores de alunos surdos para fixar o que aprenderam em sala de aula e aperfeiçoar seu aprendizado.

Como dito anteriormente, existem relatos de surdos alfabetizados que não tiveram boas experiências com a escrita na Língua Portuguesa, pois, se sentem inseguros, e os jogos podem ajudá-los a combater isso, como também, melhorar o desenvolvimento social e afetivo de crianças e adolescentes durante as atividades, e possibilitar a psicomotricidade, prática que contribui para o desenvolvimento motor, psíquico, social e afetivo da criança.

3.3 Os jogos e os surdos

A utilização de jogos na educação dos surdos auxilia no processo de aprendizagem da linguagem e do letramento, pois, os elementos visuais são uma forma eficaz de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. De acordo com Batagin e Malaguetta (2013), diante de um jogo as crianças dão o melhor de si, além de planejarem e analisarem diferentes situações que são impostas, fazendo com que elas desenvolvam o raciocínio lógico e aprendam a matéria de forma dinâmica.

4. FERRAMENTAS E LINGUAGENS DE PROGRAMAÇÃO

Neste tópico serão apresentadas as ferramentas e linguagens de programação utilizadas para o desenvolvimento do trabalho, seus conceitos e respectivas funções.

A linguagem mais apropriada para o desenvolvimento de uma página *web* é a HTML (Linguagem de Marcação de Hipertexto), pois,

ela possui *tags* (comandos) que marcam os elementos, mostrando as informações que a página exibe, e isso torna o código da página mais organizado e acessível. A versão 5 é a mais adequada de se utilizar, pois, segundo Schroeder (2012), essa linguagem possui novas tags; modernas ferramentas para o *Cascading Style Sheet*, doravante CSS, que é uma linguagem de estilização para documentos de marcação; e apresenta materiais para uma API (Interface de Programação de Aplicações), que é utilizada para a manipulação de aplicativos, o que torna uma aplicação desenvolvida com HTML5 mais móvel, e adaptável em diferentes dispositivos.

A linguagem HTML5 fornece ferramentas para o CSS, que segundo Silva (2008, p. 49) é a abreviação para os termos em inglês *Cascading Style Sheet*, traduzido para o português como “folhas de estilo em cascata”. Ele facilita a manipulação do estilo da página web, como: a cor, o espaçamento, a fonte e a posição dos elementos, de forma que, o site se torne mais agradável para os usuários.

Além disso, o HTML5 também fornece recursos para o *JavaScript*, que controla o HTML e o CSS da página. De acordo com Munzlinger (2011), esta linguagem foi criada para inserir em um site efeitos dinâmicos, que não podem ser criados com HTML e CSS. Com isto, ela possibilita a alteração dos comportamentos da página, tornando o site mais funcional e com melhor usabilidade.

Além dessas linguagens, a linguagem PHP, que é a abreviação para *Hypertext Preprocessor* (*Pré-processador de Hipertexto*), também é de grande relevância, pois, segundo Rotermel e Sommariva (2016, p.2) ela possibilita que a página interaja com o banco de dados, sem expor o código fonte ao usuário, desta forma, obtém-se uma página web dinâmica.

Bootstrap, de acordo com Tomazini e Lopes (2015, p.11), é um conjunto de ferramentas para facilitar o desenvolvimento de sites e siste-

mas *web*, isto é, elas tornam os sites adaptáveis para qualquer tipo de tela, o que se nomeia de responsivo. É importante que um *layout* seja assim, pela usabilidade, pois, dependendo do tamanho da tela do dispositivo *desktop, tablet ou mobile*, a estrutura do site é alterada, para que as informações contidas sejam realocadas conforme a necessidade do dispositivo.

Outra ferramenta essencial é a UML (Linguagem de Modelagem Unificada), que de acordo com Vargas (2008, p.31), é uma linguagem para especificação, documentação, visualização e desenvolvimento de sistemas orientados a objetos. Ela serve para planejar a estrutura de um projeto de sistema, bem como, para especificar as funcionalidades dele, e também pode ser utilizada para sites.

5. METODOLOGIA

O estudo efetuado é do tipo qualitativo, descritivo, bibliográfico e aplicado. Nesse trabalho, após investigar informações sobre a dificuldade dos surdos no aprendizado da Língua Portuguesa, e sobre suas técnicas de ensino para o aluno surdo, pretende-se desenvolver um site com materiais que poderão ser utilizados no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, de forma que professores também possam utilizá-lo como ferramenta de apoio pedagógico. Além dos materiais, serão disponibilizados jogos que terão como foco o letramento do aluno surdo.

O site é organizado por abas, de modo que cada uma direcione para sua parte específica. Cada jogo possui suas respectivas instruções, a fim de auxiliar em sua compreensão. O usuário terá um espaço de contato, pois assim, ele poderá dar um retorno sobre sua experiência com o site tornando possível saber como o trabalho o ajudou, e como ele pode melhorar.

Grande parte das informações do site e dos jogos está em Língua

Portuguesa, logo, é importante que os usuários utilizem uma ferramenta para auxiliar em sua compreensão, traduzindo da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. Para isso, existe a extensão VLibras, que é uma ferramenta virtual gratuita fornecida pelo Governo Federal, para ser utilizada em computadores, *tablets e smartphones*, facilitando a navegação para o surdo.

Inicialmente, utilizou-se para o desenvolvimento do site: a linguagem de marcação HTML, a fim de desenvolver a estrutura do site; e as linguagens de programação PHP, no envio de e-mails (na página de contato), e na organização do código fonte, e JavaScript para desenvolver as funcionalidades dos jogos; já no intuito de estilizar o site, foi usado o CSS, que tornou as páginas e os jogos mais agradáveis visualmente, o Bootstrap, que deixou o site responsivo, acessível, e adaptável a qualquer tamanho de tela. Por último, foi utilizada a UML para elaborar a estrutura e especificar as funcionalidades do sistema no presente artigo, por meio de um diagrama de caso de uso, desenvolvido no programa Astah Community.

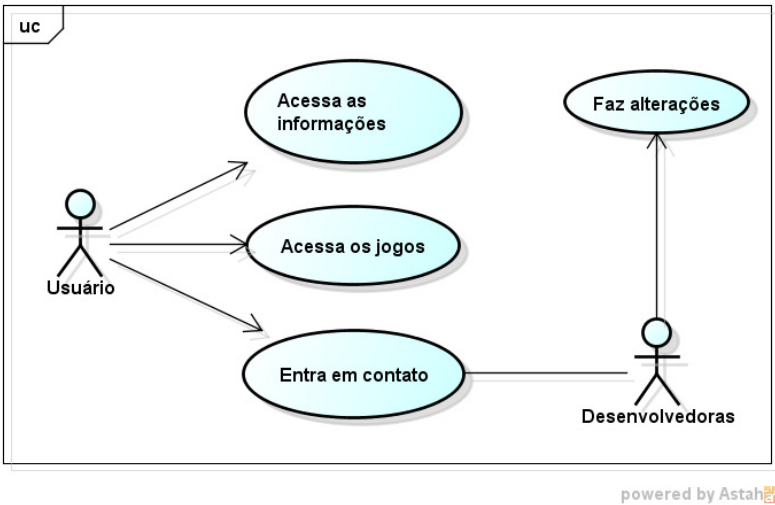
6. DESENVOLVIMENTO

Até aqui foram feitas pesquisas sobre os temas abordados e planejamentos do sistema, e neste tópico é demonstrado como ele foi desenvolvido; quais as suas funcionalidades; as ferramentas utilizadas para o seu desenvolvimento; as telas do site e dos jogos; e como será feita a interação do usuário.

Conforme exposto previamente, na metodologia, o diagrama de caso de uso será utilizado para especificar as funcionalidades do sistema. No diagrama da Figura 1, são apresentados dois atores, que representam o usuário e as desenvolvedoras, e três casos de uso, cada um com

uma funcionalidade diferente. Nele, é possível visualizar as formas de interação do usuário com o site. Ele pode acessar as informações (como a página que apresenta o trabalho e o site, e a página que fornece os materiais de apoio); pode navegar pelos jogos, ler as instruções e jogar; e ele tem a opção de entrar em contato com as desenvolvedoras por meio da página de contato (que manda a mensagem por e-mail), enviando sua sugestão. Em contrapartida, as desenvolvedoras recebem esse retorno do usuário, e dessa forma o sistema pode ser modificado de acordo com suas necessidades.

Figura 1 – Diagrama de caso de uso



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Figura 2 representa a página “Sobre”, que informa ao usuário, de forma abrangente, sobre como utilizar o site e o conteúdo de cada uma de suas páginas.

Figura 2 – Tela da página “Sobre”



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com intuito de tornar o site acessível em Libras, foi utilizada a Suíte VLibras, que é um conjunto de ferramentas de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais para a Língua Brasileira de Sinais. Para usá-la, o usuário deve instalar a extensão em seu navegador da seguinte forma: passar o *mouse* sobre o ícone de acessibilidade no menu, e clicar no *link* “VLibras”, na Figura 8, que o levará até o manual de instalação.

Após a instalação, basta selecionar o texto que deseja traduzir, clicar com o botão direito do *mouse*, e selecionar a opção “traduzir para LIBRAS”, e a tradução será feita instantaneamente, como mostra a figura 3. Para que o usuário compreenda, de forma mais fácil, foi disponibilizado, na página “Sobre” desse trabalho, um vídeo explicativo de todo o processo, desde a instalação até a aplicação do VLibras.

Figura 3 – Acessibilidade - VLibras



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A aba que dá acesso à informação é a “Material de Apoio”, na qual se encontram referências de livros, artigos e outros textos científicos; *links* de sites e blogs; nomes de aplicativos; entre outros materiais disponibilizados na internet relacionados ao tema deste trabalho. Desse modo, o usuário pode ter acesso à informação de forma mais simples, utilizando o sistema conforme a Figura 4.

Figura 4 – Tela da página “Material de apoio”



Fonte: Elaborado pelas autoras.

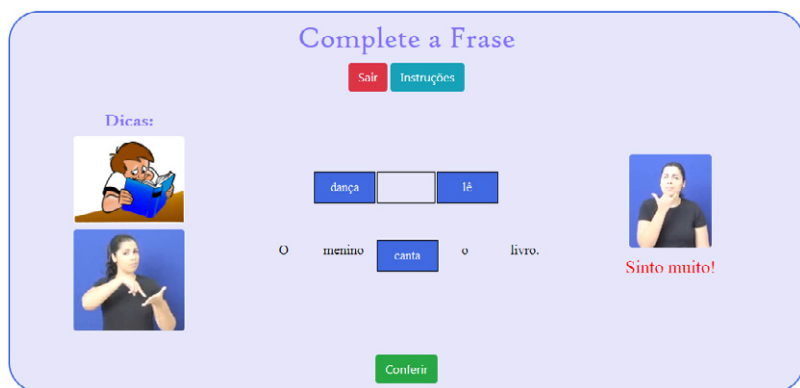
O espaço para contato funciona de forma simples, basta que o usuário preencha o formulário (Figura 5) com nome, e-mail e a mensagem que deseja enviar. Caso ele deixe um campo em branco, o sistema irá notificá-lo para preencher o que falta, garantindo que a mensagem seja enviada.

Figura 5 – Formulário para contato

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os jogos são as principais ferramentas de ensino deste site, nele estão disponíveis três jogos (todos eles relacionam imagem, sinal e palavra). Os sinais utilizados foram retirados do “LIBRAS - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais”. No “Complete a Frase” é apresentada uma frase incompleta, uma imagem, e um sinal, que correspondem à palavra que está faltando. Para jogar, o usuário deve arrastar uma das três palavras fornecidas, conforme a Figura 6, e clicar em conferir, então, será exibida uma mensagem de erro ou de acerto. Após cinco segundos a frase muda e o procedimento será o mesmo. Para ver as instruções do jogo, o usuário deve clicar em instruções, e para sair do jogo, basta clicar em sair.

Figura 6 – Complete a Frase



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No “Jogo da Forca”, o usuário tem cinco chances para digitar as letras correspondentes a cada campo vazio, formando a palavra de acordo com as dicas (imagem e sinal). Ele deve clicar em jogar, e a dica vai aparecer; quando ele terminar de digitar a palavra o sistema vai exibir uma frase de erro ou de acerto. Da mesma forma que o jogo anterior, o

² Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>.

usuário deve aguardar cinco segundos que a palavra mudará. A Figura 7 mostra a interface do jogo.

Figura 7 – Jogo da Forca



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No jogo da memória (Figura 8), o usuário deve relacionar as palavras com suas respectivas imagens. Para acessar os sinais referentes às imagens e às palavras do jogo, o usuário deve clicar em “Dicas”. Quando ele combinar todas as cartas, uma mensagem de acerto será exibida na tela, e ele deve aguardar cinco segundos para que o próximo jogo comece.

Figura 8 – Jogo da Memória



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Bootstrap, como já dito anteriormente, torna o site responsivo, ou seja, adaptável a diversos tamanhos de telas. Todo o nosso site está ajustável, porém, os jogos estão parcialmente responsivos. A figura 8 mostra uma tela responsiva da página “Sobre”.

Figura 9 – Site responsivo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O site está pronto pra ser utilizado³, e a próxima etapa como trabalho futuro é a fase de testes, pois, assim ele pode ser utilizado pelo público alvo (os surdos) e será possível levantar dados estatísticos para saber a eficiência real da pesquisa. Após o levantamento desses dados, pode-se pensar em aprimorar e deixar o trabalho mais completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partiu-se do pressuposto de que os surdos possuem dificuldades em aprender a Língua Portuguesa, e uma delas é a relação fônica da escrita com a língua oral, que desafia o surdo a reconhecer uma realidade distinta acusticamente. É muito importante que o surdo supere suas dificuldades com a Língua Portuguesa, pois, ela é a base para a compreensão de diversas disciplinas, e dessa forma, sua inclusão social se tornará mais fácil.

Durante o desenvolvimento do trabalho não foi possível: aplicá-lo com pessoas surdas; tornar os jogos responsivos por completo, para que seja mais fácil de acessá-los; aprimorar os níveis de dificuldades dos jogos; desenvolver projetos de extensão relacionados ao bilinguismo nas escolas; realizar cursos preparatórios de Libras para os docentes, também como projetos de extensão; entre outros desdobramentos possíveis para melhorar a inclusão social do surdo. Tudo isso, fica como sugestão para trabalhos futuros.

Portanto, espera-se que este trabalho sirva como auxílio para que os surdos possam aprender o básico da Língua Portuguesa de forma interativa, e que professores também o utilizem como ferramenta de ensino para seus alunos surdos. Considera-se este trabalho um “pequeno passo” para a inserção da Língua Portuguesa como L2 para os surdos, e para sua inclusão na sociedade ouvinte.

REFERÊNCIAS

ASSOLA, Camila Fernandes Dourado; BORGES, Elizabete Velter; MARQUES, Inês Velter. Metodologias de Alfabetização e Letramento em Turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. **Revista InterLetras**, Grande Dourados-MS, v. 4, n. 22, p. 1-17, 2016.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016.

BALDO, Cirlei Fátima; IACONO, Jane Peruzo. **Letramento para Alunos Surdos Através de Textos Sociais**. Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), Paraná, 2009.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Português para Surdos: Práticas e Concepções de Professores**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2014.

BATAGIN, Karina Ulitzka; MALAGUETTA, Patrícia Casagrande. A importância dos jogos no processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais, especificamente a surdez. **Revista Conteúdo**, América do Sul, v.5, n.1, p. 115, 2013.

BRASIL, **Congresso nacional**. Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL, **Decreto** nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CASTRO, Dayane Flávia de; TREDEZINI, Adriana Lanna de Malta. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Perquirere**, [online], p. 166-181, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere/issue/view/103>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DAMILELLI, Albertina Serafim; CLASEN, Julia Hélio Lino. Criança Surda: Qual é a sua Língua?. **Rev. Técnico Científica** (IFSC), Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 155-165, 2012.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Livia Maria Ninci; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Tecnologia e Educação: Possibilidades de Intervenção. **Nuances:** estudos sobre Educação, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 188-206, 2015.

MUNZLINGER, Elizabete. **Javascript: Histórico e Características**, [on-line]. Disponível em: <http://www.elizabete.com.br/site/Outros/Entradas/2011/2/20_Tecnologia_Web_files/01-JS-HistoricoCaracteristicas.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PIVETTA, Elisa Maria; ULBRICHT, Vania; SAVI, Rafael. Tradutores Automáticos da Linguagem Português Oral e Escrita Para Uma Linguagem Visual-espacial da Língua Brasileira de Sinais. **Anais.** Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem (CONAHPA), Santa Catarina, 2011.

ROTERMEL, Felipe. SOMMARIVA, Leonardo W. Inovações advindas na nova versão da linguagem de programação web PHP 7.0. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.10, n.4, p.1-20, TRIV 2016. ISSN 1980-7031

SCHROEDER, Ricardo. *HTML5*, Um Novo Desenvolvimento para a Web. **Revista Caminhos**, Rio Grande do Sul, n. 5, p. 25-39, 2012.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, 2003, p. 173-176.

SILVA, Maurício Samy. **Construindo sites com CSS e (X) HTML:** Site controlados por folhas de estilo em cascata. São Paulo: Novatec Editora Ltda., 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, 2003.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Rio Grande do Sul, v.1, p. 1-8, 2006.

SUZANA, Elisama Rode Boeira. Professor ou Intérprete? Reflexões Sobre a Atuação do TILS na Educação de Surdos da Escola Regular. **Anais. X Anped** Sul, Santa Catarina, 2014.

TOMAZINI, Marcos; LOPES, Luiz Fernando Braga. **Web design responsivo – Bootstrap**. Faculdade Cidade Verde (FCV), Paraná, 2015.

VARGAS, Thania Clair de Souza. **Suporte à Edição de UML 2 no Ambiente SEA**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 2008.

PARTE II

MÍDIA EM (DIS)CURSO

O USO DE MEMES COMO MATERIAL DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA

Raul Leme Medeiros

INTRODUÇÃO

Com a constante expansão da globalização e das mídias digitais, a sociedade tem apresentado formas de comunicação cada vez mais diversas e complexas. E devido a tais transformações, há uma nova demanda na atuação docente, que precisa considerar esses contextos repletos de novas tecnologias ao elaborar materiais didáticos e planejar aulas visando um aprendizado mais significativo.

Diante disso, esse artigo apresenta alguns aspectos da globalização por meio de contribuições de Rojo (2012, 2013) e Mattos (2014), bem como dos PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM) (2006), todos norteando como proceder em um cenário cada vez mais digital. Também é importante a definição de gêneros textuais, embasada aqui pelos estudos de Marcuschi (2010). Desse modo, pretende-se discorrer sobre a utilização de um gênero textual que é bastante utilizado em contextos digitais como uma alternativa pertinente para o trabalho em sala de aula.

O gênero textual sugerido neste trabalho é o meme, cujas criação e propagação vêm mostrando-se bastante rápidas devido à disseminação imediata que ocorre na Internet. Como base para a conceituação do termo “meme”, será usado o trabalho de Davison (2015). Assim, diante desse gênero popular em contextos digitais, buscou-se uma maneira de utilizá-lo de forma a contemplar o ensino de Língua Inglesa. Corroborando com esse trabalho, Rapaport (2012) explica como a comunicação e a tecnologia possuem uma estreita relação com o ensino de línguas.

Para uma proposta de trabalho nas aulas de Língua Inglesa, teremos como sugestão o emprego dos adjetivos em inglês que expressem algum tipo de emoção ou sentimento. E assim, a apresentação de tal classe gramatical poderia ser feita juntamente com memes, de forma que ambos se complementassem na transmissão dos sentidos. Por exemplo: ao ser apresentado o adjetivo *happy* (feliz), seria mostrado juntamente um meme que demonstrasse tal sentimento.

Nesse artigo, foram ilustrados 7 (sete) exemplos de memes que podem ser utilizados em sala de aula. Todas as imagens de memes selecionadas são de origem brasileira, contendo as respectivas referências dos sites que explicam a origem de tais memes e como eles atingiram tamanha popularidade. Porém, não há impedimento algum caso o professor queira valer-se de outros memes em suas aulas, tendo em vista justamente o caráter frenético da criação desse gênero textual.

Por meio dessa estratégia, visa-se uma aprendizagem de vocabulário de maneira dedutiva, possibilitando maior assimilação dos significados em comparação com meras traduções diretas, como explica Ferro e Bergmann (2013). Ademais, perante esta proposta, é possível solicitar outras tarefas, como a busca por novos memes pelos alunos, com a denominação dos sentimentos e emoções expressos pelos exemplos por eles escolhidos. Também há a possibilidade de realizar uma pesquisa comparativa, contrastando memes comumente originados no Brasil com os

memes de outros países, o que pode abrir espaço para algumas discussões sociais e culturais.

1. MEMES: CONTEXTOS, DEFINIÇÕES E ENSINO

O mundo moderno traz consigo diversas mudanças que afetam diretamente o modo de viver da sociedade. Segundo Mattos (2014), a globalização seria uma dessas transformações proporcionadas pela modernidade, e que tem como uma das consequências a influência dos mais diversos tipos de tecnologia. Assim, “faz-se necessário que a escola abra caminho para a integração do aluno ao mundo contemporâneo de forma mais fundamental” (MATTOS, 2014, p. 101).

Rapaport (2012) discorre sobre a evolução do ensino de línguas ao longo dos anos, ressaltando como tal área acompanhou o desenvolvimento do ser humano. Então, afirma que:

A necessidade de se expressar sempre levou a humanidade a procurar, mesmo que inconscientemente, formas de fazê-lo de modo a atingir seus objetivos – imediatos ou em longo prazo. Seja por uma questão de sobrevivência ou de formação de sociedades (parcerias), o ensino e aprendizagem de idiomas e linguagens têm acompanhado a evolução de todas as espécies. (RAPAPORT, 2012, p. 15)

A autora Roxane Rojo (2012), ao relatar que foi publicado um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*¹ em 1996 após um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), cita que “o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os

¹ Uma pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando futuros sociais (Tradução presente na obra citada).

novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS”² (ROJO, 2012, p. 12). Seguindo o mesmo raciocínio,

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais. (ROJO, 2013, p. 19).

Perante esse quadro, Rojo (2013) argumenta que todas essas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita” atuais convocam novos letramentos. A autora (2012) também discute sobre a multimodalidade presente nos textos contemporâneos, que são detentores de muitas linguagens, e devido a essa característica, há uma demanda maior para o trabalho com multiletramentos.

Somado a isso, os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que as mídias eletrônicas podem atuar como “ferramentas auxiliares especialmente úteis quanto ao ensino de língua estrangeira e devem ser utilizadas como mais um recurso auxiliar ao aprendizado.” (BRASIL, 2002, p. 132).

Pensando em perspectivas de trabalho docente, “no ensino de uma maneira geral, [...] pode-se tratar dos gêneros [textuais] [...] e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). E nesse momento em que a Internet tem se tornado cada vez mais onipresente, a utilização de gêneros textuais que refletem essa “sociedade digital” poderia ser uma alternativa para o trabalho do professor de línguas.

²Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Ao conceituar gêneros textuais, Marcuschi (2010) afirma-os como sendo sociodiscursivos e também vinculados às culturas nas quais eles estão inseridos, contribuindo, assim, para organizar as atividades comunicativas. E uma vez que a sociedade está permeada por diversos aspectos tecnológicos, digitais e comunicacionais, a tendência é o surgimento de novos gêneros textuais para que as necessidades de comunicação sejam contempladas nesses novos contextos. O autor ainda, ao traçar um viés histórico sobre a evolução dos gêneros textuais, discorre que

numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, [...] presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

Ademais, as próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006) reconhecem que os contextos digitais proporcionam novos usos de linguagem, tendo em vista que há uma interação entre imagens, sons e a escrita. E complementa:

Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto essencialmente desnecessária para a compreensão de um texto escrito. Em páginas da web, é na própria inter-relação entre imagem e texto escrito que se baseia a comunicação. Essa inter-relação produz mensagens ou significados que não estão presentes apenas no texto escrito ou no visual. (BRASIL, 2006, p. 105)

Ferro e Bergmann (2013) discutem como o advento da Internet e os meios eletrônicos de comunicação exercem grande influência no processo de ensino-aprendizagem, principalmente de línguas estrangeiras. Posteriormente, quando os autores fazem considerações acerca da elaboração de materiais didáticos em língua estrangeira, também salientam a importância do aprendizado de vocabulário para que as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e audição) sejam desenvolvidas. E para tanto, precisam ser elaboradas estratégias a fim de que palavras na língua estrangeira possam ser parte do vocabulário ativo do aluno. Então, é argumentado que

Para facilitar a memorização de uma palavra, devemos promover a ancoragem cognitiva, desenvolvendo atividades que levem os alunos a cobrir seu campo semântico, distinguir funções sintáticas e estabelecer relações com outras palavras. (FERRO; BERGMANN, 2013, p. 96)

Rapaport (2012), por sua vez, trata da relação entre os recursos tecnológicos da contemporaneidade e o ensino de línguas, ressaltando que

as possibilidades que a revolução tecnológica nos traz são inúmeras, e por isso mesmo, é preciso vislumbrar opções de como utilizar tais recursos de forma que possamos atingir os objetivos pretendidos do processo de ensino-aprendizagem. (RAPAPORT, 2012, p. 134)

Em seguida, são feitos apontamentos sobre os métodos de ensino de línguas e qual a relação das tecnologias com cada um deles, destacando que cada época dispunha de determinadas tecnologias para atingir os objetivos comunicacionais. Por fim, a autora conclui que “o ensino e a aprendizagem de uma língua são atos de criatividade, imaginação, exploração de possibilidades, expressão, construção e aprofundamento na colaboração social e cultural” (RAPAPORT, 2012, p. 146).

Considerando tal afirmação, o professor de línguas, seja portuguesa ou estrangeira, deve empenhar-se na busca de alternativas que estejam sempre atualizadas e condizentes com o contexto de seu alunado. Dessa forma, o processo de aprendizagem tem mais chances de ser, de fato, significativo para os aprendizes, uma vez que seriam trabalhados contextos relacionados à própria realidade. E com as tecnologias digitais, pode-se obter resultados bastante satisfatórios diante desse cenário cada vez mais *online*.

Partindo do que foi discutido até então, passaremos a analisar o gênero textual meme e suas características. E assim, buscaremos explicar como a utilização de memes em aulas de Inglês pode ser uma alternativa para o trabalho docente.

Ao entender a origem do termo meme, Davison (2015) relata a publicação de *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta) por Richard Dawkins em 1979, que reconhece o comportamento humano como proveniente de questões culturais, e não genéticas. Assim sendo, cada comportamento não-genético é denominado como “meme”, pois “enquanto os genes dependem de processos físicos de reprodução para se replicarem, memes dependem de processos mentais de observação e aprendizagem” (DAVISON, 2015, p. 121, tradução nossa)³.

Ademais, também é destacada a velocidade de transmissão do meme, bem como sua definição:

Na representação original de Dawkins, os memes descrevem qualquer ideia ou comportamento cultural. Moda, língua, religião, esportes – todos eles são memes. Hoje, todavia, o termo “meme” – ou especificamente “Memes da Internet” – tem um significado novo e coloquial. [...] Dado isso, a seguinte definição

³ “While genes rely on the physical process of reproduction to replicate, memes rely on the mental process of observation and learning” (DAVISON, 2015, p. 121).

pode ser útil levando em consideração especificadamente os memes da Internet: Um meme da Internet é um pedaço de cultura, tipicamente uma piada, que ganha influência por meio da transmissão online. (DAVISON, 2015, p. 122, tradução nossa)⁴.

Por meio dessas contribuições teóricas, percebe-se o quão rico é o gênero meme, e assim, pode-se considerá-lo como uma alternativa diferenciada e uma ferramenta proveitosa para o ensino. É uma vez que tal gênero mostra-se como reflexo de uma sociedade cada vez mais digitalizada, o trabalho com memes viria ao encontro do contexto em que estamos inseridos.

2. MEMES EM SALA DE AULA: PROPOSTAS

Nesse artigo, propõe-se inicialmente uma maneira de trabalhar determinado vocabulário nas aulas de Língua Inglesa. Nesse caso, escolhemos os adjetivos que expressam sentimentos e emoções, e para tanto, visa-se o uso de memes como material de ensino, proporcionando, assim, um diferencial em sala de aula. Além disso, por tratar-se de um gênero textual bastante comum na Internet, é maior a probabilidade de que os alunos o reconheçam, se sintam familiarizados e atribuam maior significação ao que seria apresentado.

Como memes carregam consigo uma grande riqueza de conteúdos enquanto um gênero textual, é possível aproveitar essa bagagem para o desenvolvimento de atividades que vão além de conteúdos foca-

⁴ “In Dawkins’s original framing, memes described any cultural idea or behavior. Fashion, language, religion, sports –all of these are memes. Today, though, the term “meme” – or specifically “Internet meme” – has a new colloquial meaning. [...] Given this, I have found the following new definition to be useful in the consideration of Internet memes specifically: An Internet meme is a piece of culture, typically a joke, which gains influence through online transmission. (DAVISON, 2015, p. 122).

dos exclusivamente em aspectos gramaticais. Assim, leva-se em conta que “o estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.” (BRASIL, 2002, p. 101).

Para tal proposta, é necessário, primeiramente, que o professor esteja atento aos memes que viralizaram (termo utilizado para ilustrar algo que atingiu grande popularidade na Internet). Esta tarefa requer constantes atualizações, uma vez que o meme é bastante dinâmico, e consequentemente, novos textos, frases, imagens, vídeos, entre outros atingem rápida popularidade em contextos digitais.

Uma observação importante a ser feita é que esse artigo foi finalizado em 2018, mas, também teve parte de seu desenvolvimento em 2017. Logo, o momento da elaboração desse trabalho mostra-se relevante, uma vez que os memes aqui utilizados refletem quais conteúdos estavam em destaque na época em questão. Assim, ao serem encarados hoje, tais memes podem parecer obsoletos, principalmente ao levar em conta a rapidez de informações produzidas na esfera digital. Ressaltamos novamente a importância de estar atento aos memes que sejam condizentes (e relevantes) no contexto temporal e espacial em que se pretende trabalhar.

Como esse artigo propõe uma atividade para o ensino de adjetivos em Língua Inglesa, traremos os seguintes exemplos: *happy* (feliz), *angry* (bravo), *surprised* (surpreso), *confused* (confuso), *suspicious* (desconfiado), *bored* (entediado) e *sad* (triste). Para esse vocabulário, consideramos que seria interessante o uso de memes que foquem em rostos bem expressivos para uma melhor assimilação do conteúdo por parte dos alunos.

A seguir, estão algumas sugestões de imagens que se tornaram memes e que poderiam ser utilizadas:

Figura 1 – Meme para representar HAPPY



Fonte: Site “Vírgula” (ALCÂNTRA, 2016).

Figura 2 – Meme para representar ANGRY



Fonte: Site “Acid Black Nerd” (POR ONDE ANDA O “MORRE DIABO?”, 2016).

Figura 3 – Meme para representar SURPRISED



Fonte: Site “*IstoÉ*” (REDAÇÃO, 2020).

Figura 4 – Meme para representar CONFUSED



Fonte: Site “*Veja São Paulo*” (ZYLBERKAN, 2017).

Figura 5 – Meme para representar SUSPICIOUS



Fonte: Site “*Claudia*” (TEIXEIRA, 2020).

Figura 6 – Meme para representar BORED



Fonte: Site “Vitoria News” (FOLHAPRESS, 2016).

Figura 7 – Meme para representar SAD



Fonte: Site “Estrelando” (DA REDAÇÃO, 2021).

Essas figuras atingiram uma grande popularidade no mundo virtual, que se mostra cada vez mais presente no cotidiano da sociedade em que vivemos. Ademais, a própria tentativa de correlação do significado da palavra em inglês com a imagem pode ocasionar uma aprendizagem mais significativa para os vocabulários em questão. Por meio dessa técnica de ensino, busca-se uma maneira distinta de apresentar novas palavras ao invés de uma simples tradução direta em um primeiro momento, destacando que

O uso de estratégias corretas no aprendizado de vocabulário é fundamental para o sucesso dos aprendizes de idiomas estrangeiros. É preciso enfatizar a **dedução** e a **inferência**, ao invés da procura por significados literais e o uso massivo do dicionário. Por fim, devemos ter em mente que o aprendizado de vocabulário segue vários estágios. Uma regra geral: [...] conhecer profundamente poucos itens lexicais é mais proveitoso do que conhecer muitas palavras apenas superficialmente (FERRO; BERGMANN, 2013, p. 98, grifo nosso).

Para além do ensino de vocabulário, ainda há a possibilidade de utilizar algumas perguntas para um *warm-up* (aquecimento/preparação) ou em uma espécie de atividade posterior (*follow-up activity*) como forma de maior familiarização com o conteúdo. Como exemplo, deixamos aqui as seguintes perguntas: *Do you like memes?* (Você gosta dos memes?); *How often do you see them?* (Com que frequência os vê?); *What is your favorite meme?* (Qual é o seu meme favorito?); *What is the trending meme right now?* (Qual é o meme que está em alta no momento?); *What makes something become a meme?* (O que faz algo se tornar um meme?); *What is the best social media to find memes?* (Qual a melhor rede social para encontrar memes?); *Is there any meme that you don't like?* (Há algum meme que você não gosta?); *Would you like to become a meme?* (Você gostaria de se tornar um meme?). Assim como os memes aqui apresentados, tais perguntas não precisam ser sempre as mesmas, e podem mudar de acordo com o que o professor considerar mais pertinente para suas aulas.

Como outra sugestão de atividade, é possível solicitar que os próprios alunos procurem imagens que se tornaram memes, para então, escolherem adjetivos em inglês a fim de fazer uma correlação entre a palavra e a imagem selecionadas. Desse modo, ao serem responsáveis pela associação de adjetivos com imagens, os alunos estariam também desenvolvendo uma autonomia nesse processo de aprendizagem.

Considerando que os memes aqui apresentados são todos de origem brasileira, como uma possível atividade extraclasse, os alunos poderiam realizar uma pesquisa para comparar o que geralmente se torna meme no Brasil e o que se torna meme em outros países, salientando os pontos convergentes e divergentes.

Também é possível promover algumas discussões sobre como os memes ilustram a cultura de determinada população. Assim, ao levar em consideração o Brasil, pode-se discutir quais são as situações que ganham (ou ganharam) grande popularidade na Internet, tornando-se memes, e que podem estar relacionadas ao modo de vida do povo brasileiro.

Percebe-se, então, como o uso de memes pode ser muito proveitoso em sala de aula não somente para o ensino de vocabulário, como os adjetivos, mas, também, para atividades que envolvam maiores discussões e reflexões sobre questões digitais e até mesmo sociais e culturais. E desse modo, busca-se alcançar aquilo que as OCEM salientam ao afirmar que “nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.” (BRASIL, 2006, p. 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário *online* que vem se expandindo cada vez mais devido a fenômenos como a globalização e a informatização, a utilização do gênero textual meme para o ensino de Língua Inglesa pode ser uma alternativa pertinente e com resultados significativos, uma vez que tal gênero encontra-se bastante presente nas mais diversas mídias digitais.

Por meio das discussões trazidas nesse artigo, objetivou-se mostrar que, com as constantes mudanças tecnológicas e comunicacionais que têm acontecido recentemente, os memes podem funcionar como um grande arcabouço para materiais didáticos. No caso desse trabalho, teve-se como sugestão para aulas de Língua Inglesa a utilização de me-

mes que pudessem ser relacionados a determinado vocabulário (adjetivos), de forma que ambos se complementassem na formação dos significados a serem ensinados. E dependendo da flexibilidade do professor, tais elementos didáticos, por meio de adaptações necessárias, podem ser utilizados em diferentes turmas escolares e de diferentes formas.

Considerando o meme como dotado de uma rápida capacidade de criação e de transmissão, as imagens sugeridas nesse trabalho podem (e devem) ser substituídas ao longo do tempo, visto que, eventualmente, novos memes surgirão e novos contextos poderão ser aproveitados. Cabe ao professor estar disposto a acompanhar o desenvolvimento desse gênero textual caso queira realizar um trabalho nas mesmas perspectivas aqui apresentadas. Ressaltando que os memes apresentados nesse artigo, justamente por serem sugestões, não são necessariamente as únicas opções possíveis. E assim, fica a critério do professor a escolha dos memes que melhor atendam os objetivos propostos para suas aulas.

Ao tentar abordar o ensino de determinado vocabulário em Língua Inglesa por meio de um gênero textual bastante comum na Internet, observa-se como é relevante considerar os contextos comunicacionais dos alunos durante uma era em que as informações são transmitidas em um ritmo bastante acelerado. Ao fazer uso de memes como material de ensino, pode-se proporcionar formas de aprendizado mais significativas no cenário atual.

Por fim, além do próprio ensino de vocabulário, é possível aproveitar o material didático produzido a partir dos memes para discussões sobre a própria cultura do Brasil (e até mesmo de outros países), posto que esse gênero textual também reflete questões culturais de um determinado povo. Assim, as aulas de Inglês poderiam tornar-se um espaço de aprendizagem que não se limitaria apenas a questões gramaticais, oportunizando, também, atividades capazes de desenvolver maior senso crítico e social nos alunos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTRA, Fabiano. “**Fábrica de memes**”: veja zoeira com Glória Maria. 2016. [online] Disponível em: <<http://www.virgula.com.br/tvecinema/fabrica-de-memes-veja-zoeira-com-gloria-maria-na-internet/>>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. p. 87-124.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

DA REDAÇÃO. **Relembre os momentos inesquecíveis dos realities que viraram memes**. 2021. [online] Disponível em: <<https://www.estrelando.com.br/foto/2017/12/06/relembre-os-momentos-inesqueciveis-dos-realities-que-viraram-memes-221537/foto-4>>. Acesso em 19 out. 2021.

DAVISON, Patrick. The language of internet memes. In: MANDIBERG, Michael. **The social media reader**. New York: New York University Press: 2012. p. 120-134.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FOLHAPRESS. **Após virar meme em 2016, Gloria Pires diz que não vai participar da transmissão do oscar**. 2017. [online] Disponível em: <<https://www.vitorianews.com.br/ricosefamosos/noticia/2017/01/apos-virar-meme-em-2016-gloria-pires-diz-que-nao-vai-participar-da-transmissao-do-oscar-134560.html>>. Acesso em: 19 out. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, Vanderlei José; STELLA, Paulo Rogério (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. p. 101-136.

POR ONDE ANDA O “MORRE DIABO?”. 2016. [online] Disponível em: <<https://acidblacknerd.wordpress.com/2016/09/09/por-onde-anda-o-morre-diabo/>>. Acesso em 19 out. 2021.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

REDAÇÃO. **Você lembra do desafio que originou o meme “Errou”, do Faustão?**. 2020. [online] Disponível em: <<https://istoe.com.br/voce-lembrado-desafio-que-originou-o-meme-errou-do-faustao/>>. Acesso em 19 out. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

TEIXEIRA, Luciana. **Os 10 memes que mais bombaram em 2015 segundo o Google**. 2020. [online] Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/sua-vida/os-10-memes-que-mais-bombaram-em-2015-segundo-o-google/>>. Acesso em: 19 out. 2021.

ZYLBERKAN, Mariana. **Gringos descobrem Nazaré Tedesco e a transformam em meme internacional**. 2017. [online] Disponível em: <<http://vejas.abril.com.br/blog/pop/gringos-descobrem-nazare-tedesco-e-a-transformam-em-meme-internacional/>>. Acesso em: 19 out. 2021.

O ARTE(SANATO) DAS MULHERES SATERÉ-MAWÉ: DIVULGAÇÃO CULTURAL PELO INSTAGRAM

Danielle Gonzaga de Brito

Ágata Carvalho Ferreira

Aline Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa discussão apontando de onde falamos e de que maneira experimentamos nossos questionamentos sobre a questão da arte/artesanato indígena. Alunas do programa de pós-graduação do curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, pesquisamos e atuamos na linha de pesquisa “Discurso, subjetividade e ensino de línguas”. Escrito em três mãos, o presente artigo ecoa vozes de Manaus e de Três Lagoas.

Nossa localização nos parece importante para situar nosso debate transdisciplinar, partindo da concepção de sujeito como efeito de discurso (FOUCAULT, 2002), e caminhando pelos rastros de uma proposta de filosofia crítica, entendendo o sujeito da contemporaneidade como um resultado discursivo produzido pela Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009), em outras palavras, o sujeito pertence a um ordenamento político-social em que o capitalismo global contemporâneo reorganiza e ressignifica as exclusões paridas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade, geradas no seio daquilo que denominam de modernidade.

Quando propõe uma definição para o contemporâneo, Giorgio Agamben (2009) utiliza um poema de 1923, do poeta russo Osip Mandel'stam, nomeado de *O Século*, que nos rememora o devir da história. O

poema é retorno assim como a experiência da contemporaneidade. Para o autor, ser contemporâneo é olhar para trás e sentir saudades de um tempo não vivido, remontando o mesmo processo experimentado pelo poema que, ao olhar para trás, olha para o seu presente, em uma perspectiva de avanço e retrocesso. Ser contemporâneo é saber olhar para a escuridão e enxergar uma luz, mesmo no contrapasso do distanciamento, mesmo quando se busca aproximação.

É desse lugar que questionamos: Por que, no imaginário social, a manifestação artística das mulheres indígenas *Sateré-Mawé*, como várias outras manifestações artísticas, é considerada artesanato e não arte? Para discutir essa questão, trataremos o objetivo de nossa propositura que busca problematizar a arte indígena das mulheres *Sateré-Mawé* a partir do conceito ocidental hegemônico de arte e da noção de colonialidade do poder. A seguir, destacamos alguns tópicos de discussão para proporcionar uma leitura mais didática sobre o tema: 1 Tecendo nós; 1.1 Sobre os *Sateré-Mawé* e a Associação de Mulheres Indígenas *Sateré-Mawé*; 1.2 Tecendo nós: a insurreição dos saberes; 2 Aparando nós; e 2.1 Divulgação cultural pelo *Instagram*: arte e trabalho.

1. TECENDO NÓS

Nesta seção, apresentamos um pouco da história do Povo *Sateré-Mawé* e a sua relação histórica com o artesanato. Esse foi construído como forma de expressão cultural e também como meio de subsídio econômico, principalmente para os indígenas que vivem na área urbana. Ademais, discutimos como foi implementada a AMISM (Associação de Mulheres Indígenas *Sateré-Mawé*) e tecemos os nós que constroem a problematização deste estudo a partir da arqueologia e da genealogia.

1.1 Tecendo nós: sobre os *Sateré-Mawé* e a Associação de Mulheres Indígenas *Sateré-Mawé*

O Povo *Sateré-Mawé* é bilíngue, mantém sua língua materna, *Sateré-Mawé* do tronco macro-Tupi. Vivem em comunidades e também na área urbana e habitam a região do médio rio Amazonas, entre o estado do Amazonas e do Pará. Seu território se localiza entre os rios Andirá e Marau, com área de 788.528 hectares situados entre os municípios, no Amazonas, de Maués, Barreirinha e Parintins, e, no Pará, municípios de Itaituba e Aveiro (LORENZ, 1992).

De acordo com Mauro (2016), os *Sateré-Mawé* descendem de grupos étnicos diversos que se relacionavam de forma hierárquica, ao passo que o segmento *Sateré* detinha maior prestígio. Essa etnia se consolidou durante um processo de guerras intertribais e com colonizadores, principalmente, durante a Revolta da Cabanagem (movimento de busca pela independência da região Grão-Pará entre 1835 e 1840). No período que a história tradicional insiste em chamar de “pós-colonização”, houve um movimento de “tupinização” da região, sendo que os Tupinambás foram os mediadores entre os colonizadores e as etnias locais. Por esse motivo, identificam-se traços do Tupi na língua *Sateré-Mawé*.

Sateré significa “lagarta de fogo”, indica uma linha sucessória dos tuxauas (chefe político, também conhecido como cacique) e imprime o sentido do clã mais importante; *Mawé*, nome pelo qual são chamados regionalmente, significa “papagaio inteligente e curioso” (LORENZ, 1992). Essa comunidade influenciou a cultura nacional, com a invenção do guaraná a partir da domesticação de uma planta silvestre, transformando-a em arbusto cultivado. Homens e mulheres contribuem para o desenvolvimento econômico da comunidade, exercendo a agricultura, caça, coleta e artesanato. Apesar das bases históricas individuais e coletivas de cada Povo, pelos registros oficiais hegemônicos, o artesanato indígena foi incentivado, pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, com

fins comerciais para subsistência e somente depois foi legitimado como integrante da identidade indígena. Também existem artesanatos apenas culturais de cada povo e não são comerciáveis, como abanos, peneiras e chapéus, porque não foram pensados no cliente, o homem branco (FILHO; LIMA; CASTRO; SILVA, 2016).

A história dos vencidos, por muitos anos narrou apenas os movimentos indígenas liderados majoritariamente por homens, anulando o protagonismo exercido de igual maneira pelas mulheres indígenas. A exemplo desse protagonismo temos a fundação de movimentos indígenas femininos como o AMISM (Associação de Mulheres Indígenas *Sateré-Mawé*). Sua fundação está ligada a história de vida de Zenilda Freitas, que, ao se casar na adolescência e trabalhar em diferentes casas de famílias, viveu uma relação conturbada que resultou em separação. Foi a partir da tentativa de reconstruir sua trajetória que Zenilda, ao participar de reuniões de outras associações de mulheres indígenas, fundou, com a ajuda das suas irmãs, a AMISM em 1995, na cidade de Manaus, Amazonas.

Outro fator que influenciou a fundação da associação foi o crescente fluxo migratório dos Povos Indígenas, em particular o Povo *Sateré-Mawé*, para os centros urbanos, motivados pela expectativa de emprego assalariado, sonhos, ou de forma obrigatória, como muitos casos de indígenas entregues para trabalhar em casas de família com a promessa de estudo (MAURO, 2016). Foi com o artesanato de sementes entre irmãs que a associação se iniciou, realizado em casa para ficarem próximas de seus filhos pequenos (MAURO, 2016). A organização indígena estabeleceu caráter político de repercussão nacional e internacional ao tratar das questões das mulheres indígenas e, sobretudo, questões referentes aos direitos humanos.

Com o falecimento de Zenilda Freitas no ano de 2007, a organização passou a ser liderada por sua filha, Regina Vilácio. A organização não mede esforços para atuar politicamente nas diferentes instâncias da

organização urbana de Manaus. Com vendas de seus artesanatos em feiras, eventos em universidades públicas, institutos de pesquisas e participação em diferentes fóruns populares, as mulheres *Sateré-Mawé*, além de garantirem sua renda, atuam como protagonistas na disputa por direitos e garantia de sobrevivência das mulheres indígenas na zona urbana de Manaus.

Instalada a pandemia SARS-Covid-19 Manaus foi cenário da crise sanitária. Situação que abalou a estrutura organizativa da AMISM, que teve parte de seu coletivo afetado pelo vírus e suas consequências, como a perda de empregos e impossibilidade de venda de seus artesanatos. Diante da crise instalada, o coletivo precisou (re)inventar-se. Afora o uso de conhecimentos medicinais tradicionais para o tratamento da contaminação viral, Samela *Sateré-Mawé*, filha de Regina e estudante de Biologia na Universidade Estadual do Amazonas – UEA iniciou um projeto de confecção e vendas de máscaras protetivas, confeccionadas com o grafismo do Povo *Sateré-Mawé*. Mas, como o distanciamento social se fazia necessário para evitar a contaminação, a AMISM ressignificou seu espaço de trabalho e passou a ocupar as redes sociais, entre elas, o *Instagram*. A partir desse movimento, além das vendas de máscaras e artesanatos, as redes sociais passaram a ouvir e conhecer melhor as lutas daquela associação.

Uma vez explicitado o contexto de produção da problematização deste estudo, a produção artística das mulheres *Sateré-Mawé*, começemos a tecer os nós que costuram a rede complexa que liga a insurreição dos saberes à constituição do arquivo enquanto memória.

1.2 Tecendo nós: a insurreição dos saberes

Na tentativa de estudar e desenvolver um método para compreender os seres humanos e realizar um possível diagnóstico do presente,

Michel Foucault (2010), apresenta a arqueologia e a genealogia como perspectivas de observação para insurreições dos saberes, em outras palavras, para a observação de verdades outras não estabelecidas e reguladas pelo Saber-Poder.

Em *Arqueologia do saber* (2012), Foucault descreve o discurso como práticas provenientes dos saberes, suas formações e suas relações com práticas sociais. Uma maneira diferente de interpretar os jogos de saberes se faz necessária para que a hegemonia dos discursos totalitários seja rachada. Quando discute sobre sujeito, Foucault nos localiza na compreensão de sujeito como uma construção discursiva, marcado pela heterogeneidade e a não estabilidade das formações discursivas distintas entre si que perpassam seu discurso, dessa maneira “um único e mesmo indivíduo pode ocupar em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2012, p.196).

Segundo o autor, no final do século XVIII houve uma mudança radical no estudo dos seres humanos, a partir desse período, eles passaram a ser interpretados como sujeitos de conhecimento e considerados como objetos de seu próprio conhecimento (DREYFUS; RABINOW, 1995), propondo um diagnóstico geral de nossa atual situação cultural, isolando e identificando a difusa organização de nossa sociedade como Poder Biotécnico.

Para Foucault (2010), o Biopoder é o crescente ordenamento em todas as esferas sob o pretexto de desenvolver o bem-estar dos indivíduos e das populações, como consequência, o corpo torna-se o lugar de atuação e manifestações das práticas sociais. É nele que se ligam as práticas sociais e as microorganizações de poder. Na produção de uma determinada constituição de corpo, enquanto objeto, para a transição do indivíduo moderno enquanto sujeito, o indígena é representado a partir da exclusão espacial e da integração cultural àquilo que, civilmente entendemos como Estado, como produção de Biopoder, na sua composição

dupla em biopolítica e anátomo política. Nesse sentido, compreendemos o sujeito como efeito e, ao mesmo tempo, objeto de um entrecruzamento do poder e do saber por efeito de discurso.

Língua e história se cruzam onde o discurso pode ser interpretado como estrutura e acontecimento. Compreender o efeito de sentido discursivo é tentar problematizar o contexto sócio-histórico em que esse discurso foi produzido e entender a constituição daquilo que Foucault chama de memória. Segundo o autor, esse campo de memória “[...] está aberto à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2012, p. 32). Essa possibilidade de campo de memória, ativa aquilo que ele nomeia como arquivo, que “faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento”, ou por acidente, “que não sejam simplesmente a sinalização, no nível das performances verbais, do que pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas” (FOUCAULT, 2012, p. 146).

A problematização da questão das mulheres *Sateré-Mawé* produzirem artesanato ou arte considera o projeto de proliferação do arquivo. Ativado na memória, o arquivo gera comentário produzido, reproduzido e distribuído a partir daquilo que Foucault chamou de dispositivo, o conjunto “heterogêneo” que implica “discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito quanto o não dito” (FOUCAULT, 2015, p. 299-300). Portanto, o dispositivo é “a rede que se estabelece entre os elementos”, compreendendo “uma espécie” de “formação que num certo momento histórico teve como função essencial responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função eminentemente estratégica [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 299-300). Se o discurso, entendido como “popular”, afirma que as mulheres indígenas produzem artesanato e não arte é um comentário retroalimentado via memória/arquivo e distribu-

ido via dispositivo, quais percursos sociais e históricos foram possíveis para a materialização desse enunciado?

2. APARANDO NÓS

Quando escreve a *Arte Índia*, Darcy Ribeiro, homem de seu tempo, coloca aquilo que conhecemos como artesanato no local canônico da arte. O antropólogo descreve a perspectiva indígena sobre aquilo que o ocidente conhece como arte, para então apontar sua compreensão sobre o tema. Ao buscar uma definição para aquilo que ele chama de arte índia, Ribeiro (1986, p. 29) afirma que:

Com esta expressão designamos certas criações conformadas pelos índios de acordo com padrões prescritos, geralmente para servir a usos práticos, mas buscando alcançar a perfeição. [...] a expressão estética indica certo grau de satisfação dessa indefinível vontade de beleza que comove e alenta os homens como uma necessidade e um gozo profundamente arraigados. Não se trata de nenhuma necessidade imperativa como a fome ou a sede, bem o sabemos; mas de uma sorte de carência espiritual, sensível onde faltam oportunidades para atendê-la; e de presença observável, gozosa e querida, onde floresce.

Para os Povos Indígenas, independentemente de sua etnia, costumes específicos e distribuição social em comunidade, tal discussão entre o valor de artesanato e arte pouco importa, uma vez que viver e contemplar a vida se torna uma rotina, não uma busca por perfeição, os grafismos, por exemplo, são contemplações de si em valorização da natureza e da vida. Aquilo que o ocidente chama de arte e a captura como intenção de permanência fixa para a contemplação, para os Povos Indígenas, se não utilizada para o coletivo e se não participa da vida comunitária, não tem sentido sua existência.

Nesse sentido, a vida diária, e a maneira como a contemplam, é uma constante permanência de expressão artística. Mas isso não significa que todos os indígenas são artistas, que todos sabem realizar as pinturas corporais ou que todos são perfeitos tecedores de cipó, por exemplo, “Assim é porque a característica distintiva da arte é ser mais um modo de que uma coisa, mais forma do que conteúdo, mais expressão do que entidade” (RIBEIRO, 1986, p. 29).

Outra questão volta-se para aquele que o ocidente chama de artista, quando um indígena desenvolve determinada habilidade e alcança uma específica ‘perfeição’ não significa que ele merece um patamar hierárquico melhor que o outro. “É, porém, um homem mais inteiro, porque além de fazer o que todos fazem, faz algumas coisas notoriamente melhor que todos” (RIBEIRO, 1986, p. 30). A comunidade é feliz com a presença dele e deseja que aquela habilidade seja transferida para as demais gerações, nunca pensado como um conhecido que pode ser perdido e/ou esquecido. Seus objetos artísticos não precisam ser recolhidos e guardados em um museu para uma ‘eterna’ contemplação, pois o objeto considerado belo e perfeito “retrata quem o fez e lembra os dias em que foi feito” (RIBEIRO, 1986, p. 30), portanto, precisa estar em comunidade para ser partilhado e tido como orgulho.

O antropólogo expõe sobre a comunidade como o próprio público. Ela é, ao mesmo tempo, a crítica e o admirador do belo. As habilidades não são desenvolvidas aleatoriamente e buscam perpetuar as experiências estético-culturais que identificam aquele Povo, são técnicas familiares. Segundo Ribeiro (1986, p. 31), “Esta integração cultural não é espontânea, nem gratuita, mas o resultado de muito esforço persistente e de muito tempo posto pela tribo na transmissão das habilidades constitutivas das diferentes técnicas”.

Quando de suas experiências com diferentes Povos Originários no Brasil, o autor buscou descrever o caráter abundante de alimentos e

uma relação socioambiental vivida por eles, sem as interferências e sequestros do investimento do capitalismo global. Darcy Ribeiro retratava uma idealização de Povos Indígenas, mesmo já cobrando um retorno às perdas provocadas pela colonização, sobretudo aos que ocupavam o litoral brasileiro. Nessa perspectiva idealista sobre as relações experimentadas pelos Povos Indígenas, Ribeiro (1986, p. 63) denuncia a não possibilidade efetiva de uma relação possível entre a arte indígena e sua comercialização, e o contato com a dita civilização “tudo corrói”. Nessa relação, os indígenas deixam de ser “índios específicos” e passam a ser “índios genéricos”, como consequência, toda sua cultura também, entre elas, a que o autor chama de Arte Índia.

Contudo, a colonização e a colonialidade, herança civilizatória, não se mantiveram satisfeitas com os danos causados aos Povos litorâneos. Manter ou não contato com a dita civilização nunca foi posta a eles como possibilidade de escolha. Como consequência, a relação experimentada pela arte indígena diária de contemplação da vida foi abalada por pestes, perseguições, escravidão, fome e miséria.

Ao desenvolver seu estudo sobre a Colonialidade do Poder, Aníbal Quijano (2009) aponta a dominação do Norte pelo Sul, fundada em uma estrutura étnico-racial de larga duração, iniciada desde o século XVI com a fundamentação do europeu *versus* não europeu, em que o processo de colonização não se findou. Apenas o processo de independência jurídico-política foi estabelecido, mas nos resta a colonização relacionada às múltiplas hierarquias racial, étnica, sexual, epistêmica, econômica e de gênero. Essas, com raízes mais profundas e multiplicadas por diferentes dispositivos. Para o autor, uma rede hierárquica de poder organiza a divisão internacional do trabalho. Dessa maneira, o processo de incorporação periférica e a incessante acumulação de capital se articulam de maneira complexa com práticas e discursos homofóbicos, eurocêntricos, sexistas e racistas, que definem categorias hierárquicas, selecionam, pro-

duzem, reproduzem e proliferam imaginários sobre qualificação e desqualificação. Entre eles, a noção de arte e artesanato.

Para Quijano (2009), tal noção chama a atenção para correção de certos discursos, como a independência dos Estados Nação periféricos. E enfatiza que as relações coloniais não se estabelecem apenas nos aspectos econômicos-políticos e no jurídico-administrativo dos centros periféricos, pelo contrário, estão nas dimensões epistêmicas.

O pesquisador José Ribamar Bessa Freire, em uma palestra no dia 22 de abril de 2002 no curso de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, apresentou um artigo intitulado *Cinco Ideias Equivocadas sobre os Índios* (FREIRE, 2000). Para ele, o Brasil, não conhece a história dos Povos Originários, e nega que, na constituição do país, exista qualquer participação e valorização deles. Parte dessa falta de conhecimento (ignorância, como é chamada pelo autor) é consequência da proliferação de cinco ideias que deturpam os Povos Indígenas, como o índio genérico; as culturas atrasadas e congeladas; os índios pertencem ao passado; e o brasileiro não é índio.

Compreendemos que as condições de produção das cinco ideias equivocadas a respeito dos Povos Indígenas não acontecem ao acaso. O entrecruzamento entre língua e discurso é projeto de constituição de sujeitos, como apontado anteriormente, valorizando jogos de verdade no estabelecimento do exercício do Poder. Desta forma, o capitalismo não é apenas um sistema econômico e cultural, mas uma rede global de poder integrada por processos econômicos, políticos e culturais que mantém todo um sistema. Souza Santos (2007) faz um chamado para uma perspectiva crítica que caminhe para além de um pensamento abissal. Segundo o autor, “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 71), que estabelece divisões entre as realidades sociais. De um lado, as categorias sociais consideradas visíveis, e, de outro, aquelas consideradas inexistentes, invisibilizadas e irrelevantes. É

do outro lado que se encontram “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 72-73). As radicalizações de distinções produzidas por tal pensamento estruturam realidades sociais de (in)visibilização entre o verdadeiro e o falso. É nessa conjuntura, que as cinco ideias equivocadas sobre os indígenas, como aponta Freire, ganham materialidade e condições de produção.

A divisão do Velho Mundo e do Novo Mundo protagoniza a possibilidade do pensamento abissal. Souza Santos aponta o Tratado de Tordesilhas como a primeira linha global moderna dessa divisão. O espaço territorial considerado colonial é o local onde as instituições da sociedade civil não têm lugar e, embora não sejamos mais um território colonial, essa é uma das heranças daquilo que Quijano (2009) aponta como Colonialidade do Poder. O outro lado também se materializa no espaço público como forma de resistência, a fim de desconstruir as ideias equivocadas. O espaço público onde se materializa a divulgação do artesanato das mulheres *Sateré-Mawé* também é a rede social *Instagram*, especialmente, no perfil AMISM, como expomos anteriormente. A seguir, retomamos esse espaço para tecer vozes outras sobre a relação entre arte e artesanato.

2.1 Divulgação cultural pelo Instagram: arte e trabalho¹

Pela rede social *Instagram*, algumas mulheres *Sateré-Mawé* divulgam e vendem seus trabalhos de forma interativa em âmbito nacional, atualmente, com onze mil e duzentos seguidores. Expomos, a seguir, um *post* informativo e sua respectiva imagem, publicados no dia onze de julho de 2021.

¹ Expomos, no ANEXO A, alguns trabalhos divulgados pelo instagram: amism_sateremawe.

Post sobre a figura 1

Contam os anciãos, no baixo rio Amazonas, que em noites de lua cheia, quando os homens não poderiam caçar, as mulheres mergulhavam no fundo do rio e traziam argila para confecção de amuletos para seus amados.

Os amuletos chamados *muiraquitãs*, eram desejos de sorte, durante os dias de caça.

Poderiam ter vários formatos de animais, no entanto o mais conhecido é o sapo. Diziam ainda, que o *muiraquitã* só tem efeito quando se é ganhado.

Atualmente são confeccionados com argila e sementes de tucumã, jarina, bagaçu, e madeira de muirapiranga e paxiúba.

Waku sese (INSTAGRAM, 2021)

Figura 1 – Muiraquitã



Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

No imaginário social, existe a ideia de que o artesanato é algo político, uma vez que, de acordo com Brasil (2012), visa expressar e representar a história de uma comunidade. Porém, entendemos que o político também é estético, considerando-o enquanto tecido sensível com divisões e partilhas que delimitam e configuram os espaços que os sujeitos ocupam (RANCIÈRE, 2005).

Na Figura 1, deparamo-nos com o muiraquitã, amuleto usado para presentear alguém com certo laço de afetividade para lhe desejar sorte. O Post contém a descrição do objeto, em que a AMISM divulga a história *Sateré-Mawé* sobre o muiraquitã, um trabalho de divulgação do artesanato e da cultura que o envolve. Na divulgação do amuleto, exerce-se o político, que também é estético e, enquanto arte age na sociedade e identifica os sintomas de uma época, a crença dos *Sateré-Mawé* de que o muiraquitã proporciona sorte durante a caça.

Eis o lugar estratégico da arte, um projeto político de dominação e uma forma de resistência. Segundo Rancière (2005), o que implica a dominação ou a resistência é a sua forma de partilha. A arte existe em partilha, comum a todos e, ao mesmo tempo, exclusiva. O muiraquitã é de acesso a todos, e ao mesmo tempo, exclusivo do Povo *Sateré-Mawé*. Sua história é compartilhada, mas por eles, vivenciada. A comercialização do artesanato, como o muiraquitã, integra os *Sateré-Mawé* como agentes na economia brasileira e, ao mesmo tempo, é uma forma de luta pelo trabalho e pela arte. Sobre essa relação trabalho e arte, concordamos que:

[...] a prática artística não é a exterioridade do trabalho, mas sua forma de visibilidade deslocada. A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do “seu” lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o “tempo” de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante. (RANCIÈRE, 2005, p. 64)

Dessa forma, a arte se torna símbolo do trabalho, é produção, identidade e apresentação do sentido da comunidade para si. A produção é a união entre o ato de fabricar e tornar visível, redefine a relação entre o fazer e o ver, assim, entendemos que a “arte antecipa o trabalho porque ela realiza o princípio dele: a transformação da matéria sensível em apresentação a si da comunidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 67). Concordamos com o filósofo ao afirmar que é necessário sair do esquema de oposição entre o culto estético da arte pela arte e a potência do trabalho, uma vez que é enquanto trabalho que a arte se torna passível de adquirir caráter de atividade exclusiva. As práticas artísticas não constituem uma exceção aos circuitos econômicos nos quais estão inseridas, elas constituem e reconfiguram as partilhas das atividades econômicas.

Não é a comercialização do artesanato que diminui a identidade indígena, mas a tentativa discursiva de desqualificação de seu povo. A problemática entre artesanato e arte busca a discussão da falta de interculturalidade entre os Povos indígenas e a ideia ocidentalizada de civilização. Em um processo de transculturação, uma via de mão dupla pode ser construída: por meio de trocas de valores culturais, ao contrário da dita integralização do indígena ao povo brasileiro, passar-se-ia a reconhecer a existência dos diferentes Povos Indígenas na constituição da nação e no reconhecimento de seu artesanato como arte. A discussão sobre a questão do artesanato ou da arte hoje se faz necessário para eles, mas não como importância ou valor categórico. Lutar por um espaço de reconhecimento da arte Indígena na concepção ocidentalizada de arte é lutar pelo direito de existir.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A resignificação da contemporaneidade, da qual aponta Agamben (2009), critica a noção de origem e subjetividade como fazia a meta-

física ao buscar descrever a substância. É necessário abandonar a busca da origem para que se possa experimentar o processo revolucionário da experiência do tempo. Concordamos que “Aqueles que coincidem muito plenamente com sua época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Com o objetivo de problematizar a arte indígena das mulheres *Sateré-Mawé* a partir do conceito ocidental hegemônico de arte e da noção de colonialidade do poder, tecemos e desfazemos os nós da rede complexa que envolve a arte/artesanato indígena com algumas (in)conclusões. A partir do pensamento abissal, discutimos que se localiza no outro lado tudo aquilo que não se enquadra na perspectiva da ciência ou naquilo que o ocidente entende como filosofia e teologia. Lá é o lugar da mitologia, magia, crenças, idolatrias, etc. Para Souza Santos (2007), o outro lado já existiu enquanto zona territorial e foi local de experimento de tudo que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal foi experimentado na chamada zona colonial.

Quando o imaginário coletivo afirma que as mulheres indígenas *Sateré-Mawé* produzem artesanato e não arte, é desse local de condição de produção que o arquivo discursivo, produzido pela colonialidade, ativa a memória ‘popular’ na produção desse comentário. Ao se apropriar de uma dada conjuntura histórica-social, o arquivo discursivo reativa idealizações hegemônicas de Poder para justificar o local de atuação e permanência dos agentes, uma vez que a manutenção da divisão social abissal é de interesse do exercício do poder.

Nesse sentido, o convite à contemporaneidade, discutido por Agamben (2009), é aceito por nós na experiência entre o passado, o presente e o que há por vir no devir da história na compreensão que o processo de transculturação apresenta dinamicidade em sua produção.

Faz-se necessário sua compreensão e desenvolvimento para que assim, por um processo de decolonização das epistemologias possamos compreender que os Povos Indígenas, assim como a experiência da contemporaneidade, representam o elo revolucionário existente entre o passado, o presente e o futuro e que sua verdadeira arte se encontra na estética do existir e resistir.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BRASIL. **Base conceitual do artesanato brasileiro**. República Federativa Do Brasil. Programa do Artesanato Brasileiro. Brasília, 2012.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FILHO, Samuel Anselmo; LIMA, Mayara Viana de; CASTRO, Miriam de Araújo Mafrá; SILVA, Sandra Helena da. A produção do artesanato tradicional da etnia *Sateré-Mawé* e a reprodução dos saberes indígenas em Parintins - AM. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: novas epistemes e narrativas contemporâneas. 2016, Jataí. **Anais [...]**. Jataí-GO: UFG-Regional Jataí, 2016, p. 01-17.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso do Collège de France (1975-1976). 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano** (CENESCH), Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2000.

INSTAGRAM. **Amism_sateremawe**. [online]. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/amism_sateremawe/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Arte Índia**. Suma Etnológica Brasileira. vol. 3. Petrópolis: Finep, 1986, p. 29-64.

LORENZ, Sônia da Silva. **Sateré-Mawé:** os filhos do guaraná. São Paulo: Centro de trabalho indigenista, 1992.

MAURO, Ana Luisa Sertã Almada. **Seguindo sementes**: circuitos e trajetos do artesanato Sateré-Mawé entre cidade e aldeia. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Biblioteca Nacional de Portugal, 2009. Capítulo 2, p. 73-118.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. 34^a. ed. São Paulo: EXO experimental, 2005.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: **Novos Estudos** 79, CEBRAP, novembro, 2007, p.71 – 79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYb-TRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ANEXO A

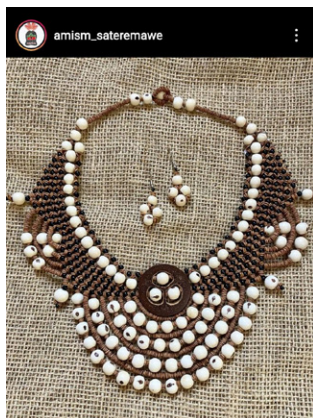
(Trabalhos divulgados pelo *Instagram*: amism_sateremawe)

Figura 2 – Conjunto vermelho bordô feito com sementes de açaí, morototó e peça de tucumã



Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 3 – Conjunto gargantilha branco feito com sementes de açaí, morototó e peças de babaçu



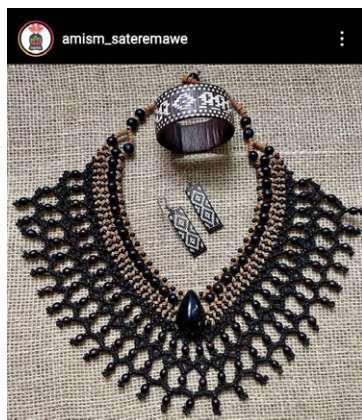
Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 4 – Colar gargantilha vermelho feito com sementes de açaí, morototó e peça de jarina



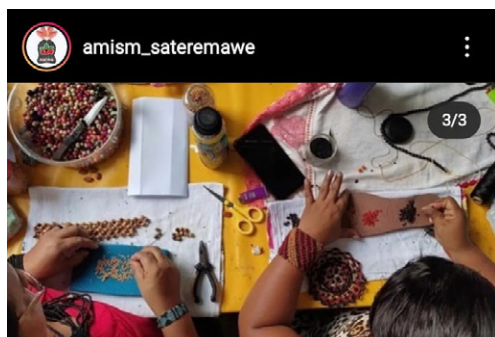
Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 5 – Conjunto preto de sementes: gargantilha, pulseira e brinco



Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 6 – Oficina de desenvolvimento de produtos



Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 7 - Modelo de grafismo feito à mão em camisas.



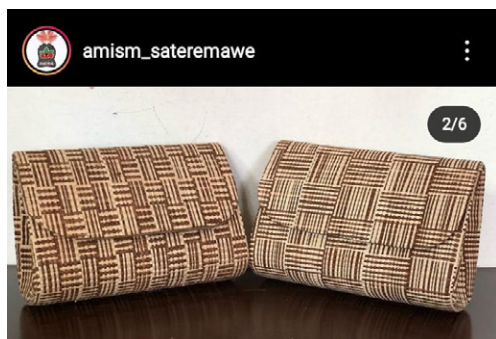
Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 8 - Tatus de madeira de molongó



Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

Figura 9 – Bolsas Amism



Fonte: Instagram amism_sateremawe (INSTAGRAM, 2021).

DIZERES (VIA *FACEBOOK*) SOBRE E DA MULHER COM DEPENDÊNCIA QUÍMICA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Aline Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

O senhor tem que colocar pessoas que realmente querem se tratar e **essas meninas** são muito **preguiçosa** tem que colocar elas pra fazer as coisas [sic] (Grifos nossos)

4  4  1  ¹

Partimos do excerto exposto, um comentário publicado em um vídeo na rede social *Facebook*, enquanto um dizer sobre o sujeito-mulher com dependência química, dizer que lhe atribui o adjetivo “preguiçosa”, não somente ao sujeito exposto no vídeo, mas à todas as “meninas” residentes da casa. Uma generalização que potencializa o estereótipo que perpassa o discurso da moralização (discutido na seção de análise do capítulo), o estereótipo de que as mulheres que mantêm/mantinham relação de uso de substâncias psicoativas (no decorrer do texto, usaremos o termo popular drogas) seriam preguiçosas, motivo pelo qual também não finalizariam o tratamento.

Por meio dessas narrativas, o *Facebook*, enquanto mídia e rede social, produz sentidos e representações que constituem o imaginário social. A mídia social constrói o que Gregolin (2003) chama de história do presente, resgata-se memórias e se estabelece o imaginário social atravessado por interdiscursos. De acordo com Da Silva e Nascimento

¹ Sobre a fonte das figuras (reações), conferir o anexo A.

(2020), o imaginário social também constrói tecnologias de correção sobre o corpo das mulheres com dependência química. Sobre os sujeitos considerados anormais, fora da norma, investem-se técnicas de correção que falham diante do sujeito incorrigível posto à correção.

Logo, buscamos, neste texto, propor uma breve discussão sobre as tecnologias de correção do corpo da mulher com dependência química via mídia social *Facebook*. Esse objetivo marca os primeiros passos da pesquisa de doutoramento intitulada “Intersecções discursivas entre o feminino e as drogas”, apoiada pela FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul).

Este texto está organizado de acordo com as seções: 1. Perspectivas teórico-metodológicas; 2. Noções basilares: feminino e discurso; 3. Para entender a (a)normalidade e a (in)corrigibilidade; 4. Processo analítico: primeiros passos; e, para efeito de fechamento, tecemos algumas considerações que tratamos como os primeiros passos para a continuação desta pesquisa.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada (LA), enquanto (in)disciplina, na sua interface a partir da perspectiva discursivo-desconstrutiva, que considera a desconstrução derridiana (1995), a psicanálise lacaniana (1998, 2003), com os estudos sobre o sujeito e o Outro, e os estudos de Foucault (1979, 2007) sobre o viés teórico-metodológico entre a arqueologia e a genealogia. Trata-se da arqueogenealogia, que tem como base as discussões de Foucault (1979, 2007) sobre a história genealógica como descontinuidade, sem busca de uma origem (FOUCAULT, 1979) e sobre a arqueologia, que define os discursos

em suas especificidades, “a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2007, p. 158). Desse modo, enquanto a arqueologia descreve a discursividade local, a genealogia ativa os saberes emergentes dessa discursividade.

Nosso olhar sobre o corpus é atravessado pela desconfiança das formas de continuidade dos discursos, de suas evidências, e questionamos as definições e as limitações de suas regras, as leis que podem obedecer e quais fenômenos contribuem para seu aparecimento. Ademais, consideramos dois fatores: a análise dos acontecimentos discursivos não se limita ao enunciado; e o recorte enunciativo não é considerado definitivo e absoluto, é uma primeira aproximação (FOUCAULT, 2007). Trabalhamos com a materialidade dos sentidos e gestos de interpretação, que constituem as manifestações da linguagem, uma vez que os sentidos sempre envolvem interpretações e diferentes materialidades (ORLANDI, 2012). Esses gestos de interpretação, como um exercício da história, constituem-se pela memória discursiva.

Para tanto, serão selecionados recortes enunciativos da transcrição de um vídeo transmitido ao vivo pela página do *Facebook* “Pai resgatando vidas” (<https://www.facebook.com/pairesgatandovidas>), uma instituição que resgata, para uma casa vigiada por câmeras, pessoas em situação de dependência química e que, geralmente, estão em situação de rua. Junto ao vídeo, também compomos o corpus pela transcrição de dois comentários sobre o respectivo vídeo.

Para subsidiar nosso olhar enquanto pesquisadora, concordamos com Bastos (2005, p. 81) ao afirmar que quando o sujeito se instala em sua narrativa emerge “um processo dinâmico e situado de expor e interpretar” quem é, o que resulta na compreensão da construção de narrativas como relacionada à construção identitária. Como nas conversas registradas por vídeo, os comentários desses também instalam narrativas pelas quais perpassam discursos outros sobre as mulheres e sua relação

com as drogas. Sobre essa relação, passemos a discutir, na próxima seção, algumas noções basilares.

2. NOÇÕES BASILARES: FEMININO E DISCURSO

A psicanálise, articulada aos estudos discursivos, não trata o feminino como conceito, mas trata da relação sujeito-objeto, o que expande a ideia de articulação entre o sujeito feminino e o objeto droga. Para tanto, há um trabalho de interação teórica com a teoria de gênero. As questões do feminino são polarizadas nas discussões que buscam entender uma feminilidade inerente ao sexo, numa perspectiva biológica, e na distinção entre sexo e gênero, sendo esse cultural, “as características atribuídas ao feminino seriam flexíveis e determinadas por razões histórico-culturais” (PACHECO, 2007, p. 49).

Pacheco (2007) destaca que o desejo feminino provoca um mal-estar na sociedade, certo horror, um exemplo disso é a imposição do uso da burca em alguns países, mostrando que há algo de ausente que torna a mulher fora da lei, sem governo. De acordo com Pacheco (2007, 51), “o sintoma que faz existir “A mulher” cria nomes. Por exemplo: mãe, esposa de fulano de tal”.

Ao longo da história, circularam discursos que participam de um jogo de poder e que “gozam de um estatuto de legitimidade, de modo a fortalecer o funcionamento do dispositivo de controle sobre o corpo da mulher” (CARREON; MANZANO, 2016, p. 15). Nesse jogo de poder, circulam os papéis sociais como a maternidade e a postura “adequada” de tal forma que a dependência química é visualizada como intolerável na feminilidade e está relacionada a estereótipos e valores morais (GOMES, 2010).

Entre as pessoas em situação de dependência química, as mulheres constituem um subgrupo por razões como “a preocupação com o rela-

cionamento interpessoal, com a criação de uma identidade independente e com a maternidade” e “o uso de álcool e de drogas em mulheres parece relacionado a uma tentativa de neutralizar os sentimentos depressivos” (PACHECO, 2007, p. 54).

Para desconstruir essas perspectivas estigmatizantes sobre a mulher com dependência química, torna-se importante a investigação dos discursos sobre/das mulheres que apresentam esse transtorno. Essa problematização é tecida a partir do “grão” constituinte do tecido discursivo que funciona “como um átomo do discurso” e pode ser estudado em formas específicas de agrupamentos e em planos de repartição, constituindo o enunciado (FOUCAULT, 2007, p. 90).

Nas palavras de Foucault (2007, p. 92), quando há uma frase isolável gramaticalmente, “pode-se reconhecer a existência de um enunciado independente; mas, em compensação, não se pode mais falar de enunciado quando, sob a própria frase, chega-se ao nível de seus constituintes”. Os elementos da língua, os signos, impõem-se ao enunciado e, do interior, os regem. Não há língua sem enunciados, mas cada um é dispensável na língua, pois um é substituível pelo outro sem a modificar, ao passo que ela “só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais” (FOUCAULT, 2007, p. 96). Para além de um recorte demarcável para a análise, o enunciado é

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2007, p. 98).

O enunciado não é estrutura, é uma função de existência pertencente aos signos e que demonstra seus sentidos por meio de regras. Não há critérios estruturais para a formulação de enunciados enquanto unidade, porque não é uma unidade, é uma função que perpassa e possibilita o aparecimento de possíveis estruturas e unidades. Na análise discursiva, descrevemos essa função no exercício, nas condições, nas regras de controle e no campo de realização.

É pela sua singularidade, pela determinação das suas condições de existência, pelo seu relacionamento com outros enunciados e pela exclusão de outras formas de enunciação que entendemos o enunciado (FOUCAULT, 2007). A língua e o sentido não esgotam um enunciado por inteiro, pois encontram-se ligados à escrita e ao campo de uma memória ou na sua materialidade em forma de registro, também, porque é único, mas aberto à repetição, à transformação e porque está relacionado a enunciados anteriores. Na análise, buscamos as relações entre enunciados e grupos de enunciados por meio do interdiscurso, configurado enquanto memória discursiva, e relações entre enunciados e acontecimentos de outra ordem, como técnica, social ou política.

O enunciado pode ser repetido em condições restritas, ao passo que são produzidos, manipulados, transformados, combinados pelos homens. Na sua materialidade, também está em campos de utilização e, em redes, mantendo possíveis transferências e modificações. Quando descrevemos um sistema de dispersão e uma regularidade – “ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações” (FOUCAULT, 2007, p. 43), por meio de objetos, conceitos, escolhas temáticas e tipos de enunciação – descrevemos uma formação discursiva (FD), em que os elementos (objetos, modalidades, conceitos e temas) são submetidos às condições denominadas por Foucault (2007) como regras de formação. Essas são as condições de existência de um enunciado em determinada repartição do discurso.

Posto isso, o autor considera que o discurso não é, simplesmente, um entrecruzar de coisas e palavras, não é o contato entre uma língua e a realidade, mas é tratado como práticas que definem de forma sistemática os objetos sobre os quais se falam. O discurso é, então, composto por um conjunto de enunciados apoiados em um mesmo sistema de formação, ou seja, na mesma formação discursiva. É pela história que a organização das regras, na prática do discurso, é determinada, por isso e porque o discurso é constituído por um jogo de conceitos e transformações desses e suas relações que o discurso é inesgotável. Discurso é, dessa forma, uma unidade de descontinuidade que constitui a história.

Na teia discursiva, discurso e enunciado mantém relação com o sujeito, que não é reduzido ao uso de primeira pessoa, pois, mesmo sem esse elemento gramatical, o enunciado comporta um sujeito e não tem com ele um único tipo de relação. Nem sempre o sujeito de um enunciado é o autor de sua formulação, pois é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2007, p. 107). Esse lugar é variável e se modifica em cada enunciado, o que é um traço da função enunciativa. Trata-se de determinar a posição que um indivíduo pode (e deve) ocupar para ser sujeito na descrição de um enunciado.

Sentido e sujeito são constituídos na relação entre língua e história, por meio de sua identificação com uma formação discursiva, com o sujeito histórico e a organização do seu dizer. O sujeito existe pela linguagem, enquanto articulação do inconsciente – que tem sintaxe própria, tem uma lógica manifestada pela linguagem – por meio da palavra. Para Lacan (1998), o sujeito é concebido como efeito da linguagem a partir da relação com o Outro, como discursos anteriores que nos constituem, a incidência da linguagem sobre nossos corpos, a cultura.

Como função discursiva, o sujeito da linguagem é heterogêneo, é fragmentado, é cindido e advém do poder disciplinar como uma tota-

lidade ilusória (CORACINI, 2007), ele constrói identificações mediante determinada formação discursiva. A noção de identificação foi estudada por Freud (1987) ao pensar sobre o sujeito, o que resultou na compreensão dela como um traço. Lacan (2003) retoma essa discussão ao afirmar que a identificação é diferença, um traço distintivo, a partir da função de unidade e contribui para o aparecimento do significante e seu valor. O sujeito é e se constitui por identificações, traços do Outro², traços distintivos, realçando uma falta (condição de inscrição do sujeito na língua(-gem) por um significante do Outro e por uma perda do eu, posto que não há significantes que completem o ser), pela qual se orienta um traço do Outro (LACAN, 1985).

Ao afirmar que o poder está ligado ao corpo, Foucault (1979) explica que as obrigações, as limitações e as proibições são impostas sobre o corpo e são naturalizadas pelo sujeito. A disciplinaridade tomou o corpo social e contribuiu para a constituição de uma maquinaria de poder, uma microfísica do poder que age de forma sutil e vigilante, com regulamentos, inspeções e controle sobre o corpo de tal forma que o sujeito a adquira para si por meio do olhar do outro. No poder, há micro lutas, uma vez que não é centralizado, mas espalhado na topografia social, o que não elimina o poder de Estado, pois existe, mas há outros poderes além desse (FOUCAULT, 1979).

Segundo o autor, as relações humanas são constituídas no jogo entre discursos, com confrontos, ao passo que o poder não determina um sujeito passivo, determina um sujeito que luta. Por conseguinte, concordamos com o filósofo quando afirma que o poder é transitório e circular, não é absoluto, pois está relacionado às resistências.

A resistência é constituída por lutas que questionam o estatuto de indivíduo, buscam o direito à diferença, destacando as individualida-

² Referimo-nos ao Outro como alteridade, enquanto inconsciente sob forma de linguagem. Não nos referimos ao outro empírico.

des, e, concomitantemente, buscam combater o que separa os indivíduos (FOUCAULT, 1979). Foucault (1979) discute três tipos de lutas, as opostas às formas de dominação, como étnicas e religiosas, as que denunciam a exploração que separa o indivíduo do produto produzido por ele e as combatentes da ligação do indivíduo com si mesmo e garantem a submissão ao outro.

Nesse sentido, a busca ao poder legitima a norma, que delinea a qualificação e a correção por um poder normativo que produz saberes (FOUCAULT, 2010). Sobre o poder normativo, traçamos, na próxima seção, uma breve discussão da sua constituição histórica.

3. PARA ENTENDER A (A)NORMALIDADE E A (IN)CORRIGIBILIDADE

No século XIX, a matriz geradora da ideia de perigo foi a hereditariedade, estimava-se que os ascendentes originariam as virtudes e vícios, ou seja, passariam de pai para filho, crença que foi justificativa para a concessão de privilégios para alguns e, para outros, corretivos (RIZZINI, 2008). A hereditariedade determinava o controle dos comportamentos desviantes e provocava a transformação dos sujeitos indesejáveis em produtores de perigos, baseada na qualificação médico-jurídica denominada por Foucault (2010) como “perversidade” por meio de termos pueris como “preguiça”, “orgulho” e “maldade”, caracterizando o indivíduo perigoso entre o doente e o criminoso.

De acordo com o autor, a anormalidade é lugar de controle e análise, no qual investem-se técnicas de correção sobre o indivíduo considerado anormal. Porém, falham diante do “indivíduo a ser corrigido” (que é frequente, mas regular na irregularidade), porque é incorrigível posto à correção, constituindo um jogo de corrigibilidade e incorrigibilidade.

Em outras palavras, acontecem intervenções sobre si por meio de tecnologias (conjunto de instrumentos e técnicas) que visam corrigir.

Assim, articulamos que há tecnologias de correção (a tecnologia de gênero como uma das tecnologias de correção) que tomam as mulheres que usam drogas como objeto a partir do discurso da moralização (DA SILVA; NASCIMENTO, 2020) e da sua consideração como indivíduo a ser corrigido, termo explanado por Foucault (2010). Mesmo com esse discurso e o de inclusão, os sujeitos continuam como desiguais, ou seja, não são vistos na *différance*, jogo da diferença em uma malha de rastros, jogo de sentidos (DERRIDA, 1995). A *différance* está relacionada à diferenciação, movimento de alteridade, não é um movimento oposicional, pois não está em oposição em uma relação exclusão/inclusão (DERRIDA, 1995).

Segundo Canguilhem (2006), o anormal, o desvio, perturba a natureza, que seria harmonia e equilíbrio numa concepção de anormal como ausência de normalidade, a perturbação de uma ordem estabelecida. Quando consideramos que é na relação que se percebe o outro (ARENDT, 2004), entendemos que a normalidade integra um jogo de relação de conhecimento de si e do outro a partir de um jogo de poder.

Entender como a anormalidade é concebida diante da sociedade contribui para a construção dos primeiros passos analíticos que constituem esta pesquisa, discussões iniciais que sempre resultam em questionamentos outros sobre o objeto estudado. Tecemos, adiante, os primeiros passos.

4. PROCESSO ANALÍTICO: PRIMEIROS PASSOS

Como explicamos, temos como objetivo propor uma breve discussão sobre as tecnologias de correção do corpo da mulher com depen-

dência química via mídia social Facebook. Os trechos transcritos nessa seção constituem parte de um vídeo e dois comentários publicados na página “Pai resgatando vidas - Manaus”, que conta, atualmente, com 732.521 curtidas.

A seguir, destacamos a transcrição de um trecho da conversa entre uma integrante da casa, denominamos “Rosa”³ e a pessoa responsável pelo acolhimento dos participantes, chamada por esses como “pai”. O vídeo foi publicado no dia 09 de junho de 2021 pela rede social *Facebook*.

Rosa: eu vou sair pela **porta da frente... Só** queria li pedi **desculpa... só** isso

Pai: tu vai pra onde?

Rosa: eu vou **pra rua de novo...** pai ((chorando))

Pai: éh isso que a gente não queh minha filha... que você volte pra lá

Rosa: o problema eh eu mesma... **só** eu sei o que que eu tô passando... é **só isso**

[...]

Pai: quer usar droga?

Rosa: num sei... num sei quando chegar lá fora com certeza neh... eu não vou menti

Pai: tu num tá vendo como que cê tá ficando bunita minha filha

Rosa: eu to... pai

Pai: tu num tem um espelho que tu possa tá olhando pra ti

Rosa: eu tenho um espelho que eu ganhei

³ “Rosa” é um nome fictício que utilizamos para substituir o nome real.

Pai: olha pra ti aqui cara

Rosa: **desculpa** mas... ((balança a cabeça para os lados)) não vai... hoje ninguém vai me sigurar ((abaixa a cabeça)) [sic] (Grifos nossos)

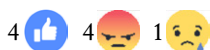
Para fins de contextualização, cabe ressaltar que, frequentemente, quando algum integrante da casa quer sair para fazer uso de substâncias ilícitas, ele foge, sai escondido e, em seguida, a fuga é exposta na página da casa no formato de vídeo. No caso de “Rosa”, ela não fugiu, expôs sua saída diretamente ao “pai” e argumentou “eu vou sair pela porta da frente”, expressão popularmente usada como uma forma de preservação da autoimagem, colocando-se como uma pessoa que, apesar de estar desistindo de algo que buscava, não se esconde e apenas está de passagem pela porta, símbolo de travessia e de possibilidades outras.

Notamos a regularidade dos itens “só”, “só isso” e “desculpa” nos enunciados “só queria li pedi **desculpa... só isso**”, “só eu sei o que que eu tô passando, é **só isso**” e “**desculpa** mas...”. Por meio dessa regularidade, enfatiza-se a tentativa de univocidade do dizer, o que diz teria apenas um sentido, a desculpa, um apelo diante do sentimento de culpa. O pedido de desculpa se torna uma tecnologia de correção, esse pedido sendo realizado ao vivo pelo *Facebook* acaba por potencializar a culpa de “Rosa” por meio das reações do público, comentários do “pai” e dos internautas tentando persuadi-la a permanecer na casa. Vejamos dois comentários a seguir e suas respectivas reações (curtir, amei, força, haha, uau, triste, grr).

não de esse desgosto pro pai não quando vc entrou la
vc **não era ninguém** e hj vc está uma **nova mulher**
erga a cabeça siga em frente Deus tem o melhor pra
vc ele não quer que vc desista **mulher ergue a cabeça** [sic] (Grifos nossos)

8  e  1

O senhor tem que colocar pessoas que realmente querem se tratar e **essas meninas** são muito **preguiçosa** tem que colocar elas pra fazer as coisas [sic] (Grifos nossos)



O enunciado “não era ninguém” confirma que depois do início do tratamento torna-se alguém, torna-se normal. Constitui-se um olhar sobre a mulher com dependência química como lugar do anormal pelo qual o sujeito é avaliado para saber se está de acordo com as normas de saúde, como uma tecnologia positiva de poder. Além de “ninguém”, outro termo pueril é lançado no segundo comentário “preguiçosa”, item lexical que qualifica não somente “Rosa”, mas “essas meninas”, caracterizando-as como atrasadas, meninas que não contribuiriam para a sociedade antes e não contribuiriam para casa agora.

Esses itens “ninguém”, “preguiçosa” e “meninas” correspondem ao que Foucault (2010) denominou de indivíduo perigoso para o outro, está entre o doente e o criminoso. O discurso pueril é também discurso da moralização organizado sobre o problema social que evoca o medo das drogas por meio do perigo. O uso desses termos demonstra que os comentários de *Facebook* também podem se tornar uma tecnologia de correção do outro.

Do mesmo modo, a exposição do vídeo na página também se torna uma tecnologia de correção por meio da qual “Rosa” é indagada “Tu não tá vendo como tu tá ficando bonita minha filha?” e a jovem responde “Desculpa... mas... não, hoje ninguém vai me segurar”. Observamos a construção da beleza como uma tecnologia de correção e que a beleza, enquanto estética, também é política⁴. Há uma (des)identificação, uma

⁴ Tecido sensível que envolve formas de visibilidade a partir de partilhas que tornam delimitados os espaços ocupados pelos sujeitos (RANCIÈRE, 2005).

dissociação do modo de ser do modo de aparec(s)er, uma vez que o sujeito está inserido na ordem do discurso da beleza de acordo com o olhar do outro e se desidentifica com esse lugar que lhe é oferecido para ser o outro negado pelo olhar alheio.

Diante dessas interpretações discursivas, notamos que a mulher dependente química é atingida por um estigma, é entendida como diferente a partir da atribuição de uma identidade negativa, fora da ordem, fora da normalidade. Quanto às reações dos comentários (curtir, amei, força, haha, uau, triste, grr), é possível observar que também funcionam enquanto tecnologia de correção não somente sobre “Rosa”, mas sobre todos os participantes da interação. O primeiro comentário contou com reações positivas e o segundo alterna entre reações positivas e negativas, indicando apoio à continuação do tratamento da “Rosa”. Por conseguinte, assunto para outra publicação, as reações aos comentários também problematizarão os dizeres sobre e das mulheres com dependência química.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pela perspectiva discursiva, propomos uma breve discussão sobre as tecnologias de correção via *Facebook*. Proposta que envolveu leituras acerca da (a)normalidade e (in)corrigibilidade para além do aporte teórico que circunscreve essa perspectiva. Envolveu, também, o trabalho com a mídia social *Facebook*, rede que integra o dia a dia da população mundial. Para tanto, selecionamos e discutimos um trecho de um vídeo publicado na página “Pai resgatando vidas – Manaus” e dois comentários.

Este texto constitui os primeiros passos para a construção de um percurso analítico sobre o tema ao longo do doutoramento da pesquisadora. Por eles, notamos as primeiras regularidades que indicam a busca por uma univocidade do dizer e o uso do pedido de desculpas como uma

tecnologia de (auto)correção. Além do olhar sobre si destacado na transcrição do vídeo, os comentários tecem um olhar sobre o outro enquanto fora da norma, o lugar do anormal, por meio de enunciados como “não era ninguém” e “essas meninas são muito preguiçosa”.

Observamos, também, a construção da beleza enquanto outra tecnologia de correção do corpo da mulher com dependência química, uma vez que a vaidade/cuidado pessoal e as drogas disputam espaço. Ambos dependem de fatores econômicos particulares, constituídos pela formação discursiva capitalista. Há, dessa forma, uma (des)identificação do modo ser e do modo de aparec(s)er, sendo que o sujeito se insere no discurso da beleza e o nega.

A percepção da (des)identificação permite-nos questionar: Quais identificações perpassam os dizeres das mulheres com dependência química? Como se constituem os jogos discursivos nos dizeres de resistência? Questões que auxiliarão na compreensão de como são constituídas as expressões das formas de ser (via discurso) das mulheres – que querem e não querem tratamento – em relação às drogas. Para tanto, nas próximas etapas desta pesquisa, partiremos da discussão inicial proposta neste capítulo, entendendo que a mídia viabiliza as tecnologias de correção por meio do discurso.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. Introdução. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2005.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. BARROCAS, M. T. R. de C. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARREON, Renata de Oliveira; MANZANO, Luciana Carmona Garcia. Corpo ferido e ethos semiotizado em campanhas de combate à violência contra a mulher. **Revista ALED**. v. 16, n. 1, p. 7-22, maio. 2016. [online] Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33245/26948>>. Acesso em: 24 maio 2021.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DA SILVA, Rodrigues; NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de Souza. Um percurso analítico sobre a (in)corrigibilidade no dizer da mulher dependente química. In: V colóquio Internacional de Análise do Discurso. Discursos e (pós)verdade: efeitos de real e sentidos da convicção, 2020, Araraquara. **Anais...** Araraquara: Letraria, 2020, p. 78-88, 2020.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no collège de France (1974-1975). 2. ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud, v. 1, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GOMES, Varela Katia. **A dependência química em mulheres**: figurações de um sintoma partilhado. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. *In*: GREGOLIN, Maria do Rosário. (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 95-110.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **A identificação**: seminário 1961 – 1962. Trad. Ivan Correia e Marcos Bagno. Recife: Centro de estudos freudianos do Recife, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, Ana Laura Prates. O feminino e as drogas na atualidade. **Mental**, Barcelona, v. 5, n. 9, p. 47-61, nov. 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. 34. ed. São Paulo: EXO experimental, 2005.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXO A

Figura 1 – Curtir



Fonte: facebook.com

Figura 2 – Haha



Fonte: facebook.com

Figura 3 – Grr



Fonte: facebook.com

Figura 4 – Triste



Fonte: facebook.com

PARTE III

LÍNGUA FALADA:

interações institucionais e (in)formais

A REDE GLOBO COMO (INTER)MEDIADORA DO DIÁLOGO ENTRE BOLSONARO E DIRETOR DA OMS EM TEMPOS DE TENSÃO E PANDEMIA CORONAVÍRUS: ESTUDO DE CASO

Claudia Poliana de Escobar de Araujo

Nayra Modesto dos Santos Nunes

Vanessa Hagemeyer Burgo

INTRODUÇÃO

No contexto social vigente, constata-se tempos difíceis em meio a uma das maiores pandemias já vividas em todo Planeta Terra, se não a maior, em que a população mundial deveria se unir para um bem comum. É importante ressaltar o papel dos chefes de Estados, representantes de instituições e canais de comunicação, que possuem papel fundamental no caminhar da sociedade em meio ao caos.

Nesse sentido, temos como objetivo evidenciar o papel da interação e diálogo entre personagens tão relevantes, personagens esses que podem e devem tentar acalmar a população, tentar controlar cada situação de conflito ou de desespero, ou que podem, por meio de discursos mal pensados, discursos violentos ou retorcidos, aumentar o caos que se instaura em todo o mundo, especialmente em nosso país, no Brasil.

Paralelo a isso, outro fator que visamos a analisar são os efeitos de sentido produzidos pelo canal de TV (Rede Globo de Televisão), em uma reportagem sobre uma suposta mentira dita por Bolsonaro com relação a um discurso anteriormente realizado pelo diretor da Organização Mundial de Saúde (OMS), ou seja, o papel de mediadora entre notícia e público, desempenhado pela Rede Globo de televisão.

Esse caso em análise está diretamente ligado à discussão sobre o isolamento social previsto como uma das medidas mais eficientes contra o coronavírus, segundo a OMS; porém negada como estratégia eficiente pelo presidente Jair Messias Bolsonaro. Bolsonaro tem se mostrado contra o isolamento social, segundo ele, pela intenção de preservar a economia do país, todavia, não tem mostrado muita preocupação com a gravidade do assunto, uma vez que apresenta um discurso que minimiza o problema ou que a solução para diminuir o caos não está ao alcance dele.

Neste trabalho, recorreremos aos estudos sobre Face e Polidez, de Goffman (1967), bem como alguns elementos de construção do texto falado, Marcadores Discursivos e as paráfrases, tendo em vista que estamos tratando de um texto misto, pois nosso contexto é um telejornal apresentado ao vivo e que evidencia fatos ocorridos de uma interação espontânea.

Para isso, foi relevante, também, destacar os papéis atuacionais desempenhados por nossos interactantes analisados, assim como o contexto enquanto um gênero do discurso, com características próprias e peculiaridades de apresentação.

DESENVOLVIMENTO

1.1 O conceito de face

Goffman foi o precursor do conceito de face, na visão do autor (1967), face é a expressão social do eu individual. Em geral, entende-

-se por face a autoimagem que o indivíduo constrói de si mesmo. Nela, engloba-se todo o social pela autoimagem, que carrega em si um cunho social. Nos dizeres de Goffman (1967):

Pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de tributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos (tradução de SILVA, 2006, p. 111-2).

O autor também criou o conceito de *face-work*, que consiste em processos de representação, isto é, procedimentos destinados a neutralizar as ameaças (reais e potenciais), usados na elaboração do trabalho de face.

Em seguida, Brown e Levinson reelaboraram essa ideia, acrescentando a face positiva e face negativa. Pela Teoria da Polidez, os autores (1978) definem dois princípios: da racionalidade e dos desejos de face de um falante-ouvinte adulto, linguisticamente competente. “Para Brown e Levinson (1978), esses desejos são de dois tipos: o desejo de aprovação (face positiva) e o desejo de não sofrer imposição (face negativa)” (SILVEIRA; ABRITTA, 2015, p. 74).

Desse modo, a face positiva está relacionada à necessidade de o indivíduo ser admirado, apreciado, aprovado e reconhecido, e que sua imagem não transpareça como arrogante, ou seja, representada de uma forma negativa socialmente. Há situações em que o ouvinte ou falante são expostos e têm suas imagens colocadas em risco, para exemplificar tais contextos Kerbrat-Orecchioni (2006) assinala alguns atos que podem ameaçar as faces do falante.

Em conformidade com a autora (2006), vejamos alguns atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: desaprovações, insultos, acusações; e atos que ameaçam a face positiva do falante: auto-humilhação, auto-confissões. Dessa forma, podemos notar que os atos que ameaçam a face positiva estão relacionados ao narcisismo do indivíduo, como exposto em Kerbrat-Orecchioni (2006).

Enquanto que a face negativa atua não no sentido da negatividade da palavra, mas somente refere-se a um paralelo com a positiva, na qual o indivíduo tem a necessidade de ter seu território preservado, ou seja, não ter seu território invadido, pela não-imposição e assim, passando uma imagem educada. A seguir, nota-se alguns atos que ameaçam a face negativa do ouvinte: pedidos, ordens, elogios; e atos que ameaçam a face negativa do falante: agradecimentos, aceitação de ofertas.

Nesse cenário, considera-se que esses dois tipos de face, positiva e negativa, não são excludentes, dado que podem ocorrer as faces positivas e negativas ao mesmo tempo. Para tanto, dependerá do contexto em que tais perspectivas de face estarão inseridas, resultantes, assim, pelos efeitos de sentido.

1.2 O recurso da polidez/cortesia

Ligada aos aspectos sociais, a polidez atua com intuito de gerar harmonia na interação. A título de exemplificação, podemos notá-la por determinadas condutas impostas socialmente, de que o cidadão seja educado, logo, polido – ao desejar ou apenas proferir um “bom dia”, pedir “por favor”, e praticar atos como esses que são socialmente aprovados e esperados por interlocutores.

Assim, conhecer as regras sociais implica saber agir de acordo com os padrões que regem a polidez e distinguir quando ela está sendo

utilizada ou não. Em outras palavras, “*A noção de “polidez” é aqui entendida em sentido amplo, recobrando todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal*” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77, grifos da autora).

A polidez pode ser concebida como um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas. As formas de polidez estão vinculadas não só a determinada cultura, mas também a língua dessa sociedade (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 1988, p. 6).

Ao corroborar com tais colocações, Silva (2006, p. 116-7) acentua que “o princípio da polidez tem por objetivo manter o equilíbrio social e as relações cordiais entre os interlocutores. Dessa forma, polidez implica comportamento que respeita as necessidades de aprovação da face dos interlocutores envolvidos na interação”.

Ainda com relação à polidez, consoante a Brown e Levinson (1978) pode-se afirmar que existem dois tipos: a polidez positiva e polidez negativa, posto que a polidez positiva está ligada a admiração e aprovação, ou seja, tem “[...] caráter essencialmente “antiameaçador” para seu destinatário” (p. 91); e a polidez negativa está ligada a querer defender seu território, mantê-lo protegido, isto é, “[...] evitar cometer uma ato que, aparecendo na interação, correria o risco de ser ameaçador para o destinatário (crítica, recusa etc)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 84).

De modo geral, no que se refere a cortesia, ela é reduzida vulgarmente ao respeito e ao estrito cumprimento das normas de civilidade. Dado o seu caráter mecânico, ordenado e repetitivo é muitas vezes, circunscrita a um simples ritual (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 7).

Tal procedimento resulta numa abordagem intercultural da polidez linguística, expressa mediante as particularidades culturais. Nos diálogos de Barros (2017, p. 151):

Tendo em vista que, a perspectiva teórica da semiótica discursiva, a cortesia e a descortesia são tratadas como procedimentos de produção dos sentidos do texto e, principalmente, de construção e de manutenção das relações sociais interativas entre sujeitos, acreditamos que seu exame em diferentes regimes de interação contribuirá para que se saiba um pouco mais sobre elas.

Desse modo, tais procedimentos atuam na manutenção (cortesia) ou descumprimento (descortesia) das regras de convivência social. Assim, “nenhum falante, de qualquer língua, expressa-se de forma neutra com respeito à cortesia, o que significa dizer que, em quaisquer locuções, a cortesia está presente ou ausente, dada a importância desse fenômeno no regimento das relações sociais” (HAVERKATE, 1994, *apud*, 2016, p. 17).

Ainda nesse âmbito, sobre os procedimentos resultantes da interação verifica-se que a cortesia atua como um mecanismo favorável para a manutenção da interação em caráter harmonioso, ao passo que a descortesia segue a face distinta.

1.3 Atenuação

Atenuação pode ser entendida como um mecanismo da polidez, posto que ao elencar o conceito de face, por exemplo, atua juntamente para buscar os efeitos de sentidos almejados pelo falante e apresentar uma imagem positiva, no sentido de sua aprovação.

Então, nota-se na atenuação uma categoria pragmática, dado que age como um mecanismo estratégico e tático (portanto, intencional), que se relaciona a efetividade e eficácia do discurso, ao alcance dos objetivos na interação, além de se tratar de uma função determinável a partir do contexto (BRIZ, 2013, p. 286).

Para tanto, na construção do texto falado elenca-se a atenuação na busca de suavizar o valor da força ilocutória do enunciado, isto é, com intuito de minimizar os efeitos daquilo que se diz. Esses, expostos por marcadores atenuadores, *hedges*, procedimentos – quando não são caracterizados como marcadores, explicitamente.

À vista disso, evidencia-se a ponderação de Fraser (1980), que distingue polidez de atenuação. Segundo o autor, atenuação implica polidez, mas essa não implica aquela. A polidez é um fenômeno mais vasto que a atenuação, cujo objetivo é modificar um ato de fala que visa a redução dos efeitos indesejados que possa ter para o interlocutor.

Em decorrência, percebe-se o atenuador como um recurso linguístico que possibilita a não imposição e auxilia na manutenção da face positiva. Com tais características, a atenuação está atrelada aos procedimentos de polidez, nos quais juntos mitigam a língua, seja em sua modalidade escrita ou falada.

1.4 Os marcadores discursivos

Nesse trabalho, optamos pela denominação de Marcadores Discursivos, já que analisaremos a língua falada em contexto jornalístico, bem com a língua escrita ao referirem-se as postagens nas redes sociais do diretor da OMS e do presidente Jair Bolsonaro.

Segundo Fraser (1994, p. 132), os marcadores discursivos (MDs) são elementos pertencentes a uma esfera, definidos dentro da gramática de uma língua e atuam como uma espécie de conectivo de ideias, presentes nas falas dos sujeitos, em um determinado contexto situacional. Desse modo, os MDs orientam os falantes na organização e na construção do texto falado ou escrito.

Há vários tipos de marcadores e procedimentos de atenuação, aqui, como exemplificação, citamos “[...] alguns meios de atenuação frequentes no português, entre os quais inclui o uso de expressões metacomunicativas (*quer dizer*, etc.), o uso de alguns advérbios (*às vezes*, *talvez*, etc.), o uso de determinados tempos e modos verbais (pretérito imperfeito, subjunto, etc.), etc” (ROSA, 1992, p. 30, grifos da autora).

Desse modo, percebe-se que os atenuadores podem ser usados em seus variados meios e seus efeitos resultarão de averiguação específica, já que se considera o contexto de produção. Dentre eles, citamos os marcadores de distanciamento, opinião, *hedges*, rejeição, metadiscursivos, entre outros.

Outro recurso atenuador, também típico nas conversações, são os *hedges*:

Como exemplo de *hedge* atenuador, Fraser cita um advérbio que lembra bastante sua definição anterior de marcador de distanciamento: *tecnicamente*. Usado em condições apropriadas, serve para forjar um distanciamento adequado à situação de comunicação, minimizando os riscos sobretudo para a face do locutor enunciador (ROSA, 1992, p. 38, grifos da autora).

Conforme apresentado, os *hedges* atuam com intuito de minimizar ou diluir a força ilocutória. Com tal função, pode ser elencado no discurso por meio de advérbios, verbos e outras classes linguísticas, ainda que intuitivamente.

1.5 Paráfrase

De acordo com Koch (2015 p. 102), “na paráfrase: tem-se o mesmo conteúdo, apresentado sob formas estruturais distintas. O conteúdo quando reapresentado, sofre algum tipo de alteração como reformulação, ajuste, desenvolvimento, síntese etc”.

A paráfrase diz respeito a recorrência de conteúdos com alteração na forma. Hilgert (2008, p. 111), a conceitua como “um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com ele uma relação de equivalência semântica. Em termos mais simples, a palavra retoma com outras palavras, o enunciado anterior”. Desse modo, a paráfrase representa uma volta ao já-dito, por meio da retomada (ou reformulação) de porções do tópico ou enunciador.

“Como na paráfrase ocorre uma relação de equivalência semântica (total ou parcial) entre dois enunciados, ela é empregada para reiterar ou reforçar os pontos de vista ou conceitos expostos” (GALEMBECK, 2005, p. 191). Assim, pelo uso da paráfrase, o falante retoma com nova formulação o que já foi proferido anteriormente, uma forma de pontuar novamente o que já foi dito, porém, manifesto por outras palavras.

1.6 O gênero textual em estudo

Em meio aos diversos gêneros textuais, cabe elencarmos o gênero textual em estudo, da mediação entre notícias, aqui, entendido como um meio de comunicação bastante comum entre os lares brasileiros.

Segundo Alves Filho (2011, p. 90 *apud* Ferreira, 2014, p. 4), “notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes”. Assim, o público senão diariamente, sempre acompanham os noticiários em meio aos diversos campos da sua vivência – seja mediante a televisão em casa, no trabalho, no celular, rádio ou afins.

Com tais características, Ferreira (2014, p. 4) frisa que “há um consenso entre jornalistas e pesquisadores da área da Comunicação Social de que o propósito básico do gênero discursivo notícia é o de tornar público um fato”. Para tanto, devem-se basear em algo relevante, consi-

derados de interesse público, já que se objetiva contemplar “relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas” (LAGE, 1985, p. 19 *apud* Ferreira, 2014, p. 4).

À vista disso, tem-se o cenário atual brasileiro marcado pela pandemia advinda da Covid-19, para este estudo, então, evidencia-se o noticiário envolvendo o diretor da OMS e o discurso do Presidente do Brasil.

Com relação ao aspecto político, cabe destacar que:

A política é o lugar das imagens por excelência. E nesta afirmação não reside nenhum julgamento negativo. Trata-se, antes, de uma constatação da realidade do fenômeno político, porquanto lugar da representação de uma coletividade na pessoa de alguns. É necessário, assim, aos atores políticos, sempre parecer ser o que deles se espera por parte de uma coletividade. O problema da construção de imagens, a propósito, é tão antigo quanto a própria política (BARBOSA, 2018, p. 109).

Conforme Barbosa (2018) espera-se de um político, em geral, que pense em conjunto à sociedade e haja com abordagens voltadas à coletividade. Ao estabelecer um paralelo com a noção de face, cabe sublinhar que “um ator político, ou um homem de negócios, encarnarão, cada um, as propriedades esperadas pela audiência em relação a seus papéis, de modo que normalmente se espera, por exemplo, mais objetividade no discurso deste que daquela” (BARBOSA, 2018, p. 115).

Então, vê-se que “O discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35). Assim, sobre o perfil e papéis atuacionais dos analisados, no item a seguir denota-se algumas ponderações advindas das regras da conversação, mediante etiqueta.

1.7 O perfil dos papéis atuacionais

Ao procurar estabelecer um perfil dos papéis atuacionais em questão, acentua-se que “Para o enfoque interacionista, ao contrário, o objetivo de investigação não são frases abstratas, mas discursos atualizados em situações de comunicação concretas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 25). Portanto, analisa-se o posicionamento do diretor da OMS – Tedros Adhanom, do Presidente do Brasil – Jair Messias Bolsonaro, bem como dos jornalistas – Renata Vasconcellos e Willian Bonner.

Os papéis sociais, por sua vez, resultam das desigualdades de condições socioeconômicas e culturais dos interlocutores e definem, em geral, comunicações “desequilibradas” ou assimétricas, de outro ponto de vista. Os participantes da comunicação encontram-se em posições diferentes: professor e aluno, patrão e empregado, vendedor e comprador, etc. Esses papéis não resultam apenas do conhecimento intertextual das posições sociais dos falantes, mas se constroem nos discursos (BARROS, 2013, p. 29).

Com relação ao discurso político, “Ora, de fato, incidentes são comuns em processos interacionais, por razões já aqui explicitadas. No campo político, os incidentes parecem ser ainda mais frequentes, talvez pela própria natureza conflitiva do discurso político” (BARBOSA, 2018, p. 121). Características apresentadas na prática, por meio do discurso analisado, já que o assunto é conflituoso, ao passo das distintas visões com relação ao posicionamento adotado pelos analisados, quanto ao distanciamento social. “Com efeito, a arena do discurso político assemelha-se, muitas vezes, a uma arena de batalhas, em que duelos verbais são travados a todo instante” (BARBOSA, 2018, p. 123).

Em continuação, sobre os papéis atuacionais dos demais membros analisados (diretor da OMS e jornalistas), nota-se o caráter polêmico e não cooperativo resultante da desconstrução da imagem positiva

do presidente – Jair Messias Bolsonaro – em que se percebe o distanciamento de posicionamentos, ou seja, pelas marcas linguísticas percebe-se transmissão da não concordância entre os jornalistas, o diretor da OMS, em decorrência do posicionamento do presidente sobre o isolamento social frente à pandemia. Em outras palavras, ocorrem “[...] estratégias de provocação, devido ao uso da imagem negativa do destinatário, constroem efeitos de distanciamento e discordância e são mais comuns em comunicações mais polêmicas” (BARROS, 2013, p. 43).

Nesse âmbito, a seguir, em análise e discussão de dados destaca-se o uso da materialidade linguística para apontar os fatos ocorridos e aclarar os efeitos de sentido, por meio dos recursos linguísticos empregados pelos analisados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, apresentamos a análise do Jornal Nacional, programa exibido em 31 de março de 2020 pelo telejornal da Rede Globo, apresentado em horário nobre na televisão, acompanhado por milhares de brasileiros.

No caso em análise, temos a chamada inicial do telejornal e a reportagem sobre a divergência entre os discursos de Bolsonaro e Tedros Adhanom, respectivamente, o presidente do Brasil e o diretor geral da Organização Mundial da Saúde, no que se refere ao distanciamento social como estratégia para diminuir os efeitos devastadores do Coronavírus, especialmente, no SUS – Sistema Único de Saúde, para tentar atender à demanda.

Chamada JN - Excerto I

Renata: *boa noite*

Bonner: *boa noite*

Renata: *para atacar o isolamento recomendado pela OMS o presidente Bolsonaro distorce o que disse o diretor da organização*

Bonner: *segundo Bolsonaro... Tedros Adhanom teria declarado que os informais têm que trabalhar*

Renata: *mas o próprio Adhanom reafirma a necessidade de isolamento*

Bonner: *e cobra políticas sociais para proteger os que ficaram sem renda por causa da covid-19*

A manchete, enquanto gênero textual da esfera jornalística, tem como objetivo primário chamar à atenção do interlocutor para a informação ou opinião a ser apresentada. Cabe destacar na primeira fala da jornalista Renata Vasconcellos as escolhas lexicais dos verbos “atacar” e “distorcer”. Ao iniciar a manchete sobre as notícias a serem exibidas durante o jornal do dia, esses verbos foram utilizados para se referir a uma declaração do Presidente Jair Bolsonaro.

Ao considerarmos a ideia de campo semântico, defendida por Garcia (2010), como um grupo de palavras associadas pela significação, os verbos “atacar” e “distorcer”, normalmente, remetem ao campo semântico do léxico sobre oposição, guerra, agressão, bem como mentira com relação à distorção; ou seja, essa ideia pode ser relacionada ao papel de militar, adotado por Bolsonaro; mas também a noção de desrespeito com uma autoridade maior, posicionamento que pode ser visto como um desrespeito ao contexto atual vivido pelo mundo, que tem o isolamento social como uma das principais formas de prevenção à contaminação pelo Novo Coronavírus.

Após a fala inicial da Renata, o outro apresentador do jornal, Bonner, complementa a fala da colega de trabalho com uma recontextualização da fala de Bolsonaro, por meio da utilização da locução verbal “teria declarado” ao se referir ao que foi dito pelo diretor da OMS nas palavras de Bolsonaro, essa locução verbal com o verbo auxiliar “ter” conjugado no futuro do pretérito, expressa incerteza, surpresa e indignação.

Como salientado por Cunha e Cintra (2008), o futuro do pretérito simples e/ou composto emprega-se: para exprimir a possibilidade de um fato passado; para indicar a incerteza (probabilidade, dúvida, suposição) sobre fatos passados; em certas frases interrogativas dispensam a resposta do interlocutor ou para expressar surpresa ou indignação; como forma polida de presente para denotar desejo.

Além de expressar incerteza sobre a recontextualização de Bonner, cabe destacar que a locução verbal utilizada nesse contexto, pode ser apontada como uma estratégia de preservação de face por parte do apresentador do jornal, por meio da atenuação. Em outras palavras, Bonner não afirmou que Bolsonaro estava mentindo, apenas, evidencia uma suposição.

Essa dúvida indicada pelo verbo no futuro do pretérito, reforça e atenua a afirmação de que o presidente havia distorcido a fala de Tedros Adhanom, já mencionada pela jornalista. Essa ideia é reforçada mais uma vez pelas afirmações posteriores, como *“mas o próprio Adhanom reafirma a necessidade de isolamento e cobra políticas sociais para proteger os que ficaram sem RENDA por causa da covid-19”*. Em outras palavras, Adhanom não deixou de pedir o isolamento social e, além disso, tem chamado para a responsabilidade, os governantes com relação aos necessitados de auxílio governamental para garantir que possam ficar isolados sem passar necessidades básicas.

Chamada JN - Excerto II

Renata: a ONU também ressalta a obrigação de os países garantirem o sustento dos trabalhadores e o acesso a cuidados médicos

Bonner: a organização pan-americana de saúde indica o distanciamento social como Única forma de evitar a superlotação dos hospitais

Renata: o ministro da saúde TAMBém reforça para a população fiCAR em casa

Bonner: e ganha o apoio pública dos colegas da economia... da justiça E da casa civil

Nesse excerto, não há o mesmo tom de descortesia presente na fala inicial dos apresentadores do telejornal, cabe ressaltar, segundo Silva (2013):

Em geral, a cortesia é o procedimento socialmente aceitável ou o politicamente correto. Em determinados tipos de discurso, no entanto, o conflito, a crítica e o ataque pessoal desempenham papel importante para o sucesso da interação. Tais atos são denominados *atos descorteses*, pois a intenção não é evitar a ameaça potencial de certos atos, pelo contrário, a intenção é denegrir, desvalorizar, ofender o interlocutor. Nesses casos, a *descortesia* torna-se a regra, pois se trata de uma estratégia para se conseguir um determinado benefício (p. 102, grifo do autor).

No contexto em estudo, ainda que não seja um debate político, há uma polaridade entre a visão defendida pela emissora de TV e o atual presidente do Brasil, é evidente no excerto I a presença de atos descorteses, que causam os efeitos citados por Silva (2013), como a desvalorização do que é dito e da autoridade do presidente, bem como, cria-se uma imagem negativa de um governante irresponsável para com sua nação.

Muitos estudos sobre a descortesia têm sido direcionados aos debates e discursos políticos, pois, é uma estratégia muito utilizada nesses contextos, conforme salienta Valente (2017, p. 307), “a descortesia vem sendo investigada em perspectiva semântico-discursiva com o intuito de apresentá-la como estratégia argumentativa em situações comunicativas, principalmente no campo das entrevistas ou de debates”.

Contudo, após o explícito arranhamento de face iniciado pelos jornalistas, nessa segunda parte da manchete há atenuação das afirmações, entretanto, temos um clássico tipo de argumento utilizado para dar consistência à crítica realizada ao presidente, por meio do uso do argumento de autoridade.

Conforme Fiorin (2017, p. 176), o argumento de autoridade tem como objetivo “levar a plateia a aceitar um ponto de vista, baseando-se na autoridade de quem o enuncia, no seu conhecimento especializado, na sua credibilidade ou na sua integridade pessoal”, em outras palavras o autor ressalta “é o tipo de argumento que apela para a modéstia, para o respeito, para a relevância”.

Diante do exposto, fica subentendido na mensagem transmitida, além de ser uma argumentação sobre a relevância do isolamento social, diante de tantas autoridades e especialistas sobre o assunto, fica um questionamento: quem seria Bolsonaro diante desse contexto? Qual seu saber sobre um vírus que mata milhares de pessoas, comparado a médicos, cientistas, pesquisadores, outros profissionais da saúde? A quem a população deverá ouvir?

Além disso, o que significa para o atual ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta, ganhar “*apoio público*” de seus colegas de outros ministérios? Isto é, há a ideia da formação de uma forte corrente política defendendo um mesmo propósito, todavia o Presidente Bolsonaro não está nessa corrente.

Notícia

Renata: nesta terça-feira... o presidente Jair Bolsonaro... voltou a se manifestar CONtra as medidas de isolamento social... que o mundo inteiro tá cumprindo pra CONter a disseminação do coronavírus... logo de manhã... para defender que trabalhadores informais SAÍam do isolamento... e reTOMem as atividades... o presidente extrAiu um trecho do pronunciamento de ontem do diretor da organização mundial da saúde... em que supostamente Tedros Adhanom teria dito que os informais precisam trabalhar... só que Bolsonaro deixou de fora uma parte fundamental do pronunciamento... dirigida justamente a governantes como ele... a parte do discurso em que Adhanom explica que CAbe aos governos garantir assistência aos que ficarem SEM renda... durante o isolamento recomendado pela OMS

Fica evidente, nesse trecho, o arranhamento a face do Presidente da República, tendo em vista que a jornalista afirma a importância desse isolamento social, uma vez que o mundo inteiro, segundo ela, está cumprindo tal medida para evitar a disseminação do coronavírus, enquanto somente nosso presidente insiste em negar a relevância dessa medida, contexto evidenciado por meio da refutação da ideia do Presidente.

Bolsonaro tem se mostrado uma figura polêmica e que costuma causar grande repercussão nos seus pronunciamentos. Nesse fragmento, temos presente a estrutura “logo pela manhã” que será repetida na fala posterior da jornalista, para indicar que Bolsonaro havia iniciado cedo seu pronunciamento contra o isolamento e incentivando que trabalhadores informais voltassem ao trabalho.

Conforme aponta Renata Vasconcellos, Bolsonaro usou de argumento, um trecho da fala do diretor da OMS, todavia a face positiva do presidente foi exposta novamente, por meio de um ato ameaçador a essa face positiva, que segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), “são atos que colocam em risco o narcisismo do outro, como a crítica, a refutação, a reprovação, o insulto e a injúria, a chacota e o sarcasmo...”.

Nesse sentido, fica explícita a reprovação do comportamento do presidente na fala da jornalista, bem como a refutação dessa fala, uma vez que ela afirma que “*só que **Bolsonaro deixou de fora** uma parte fundamental do pronunciamento... dirigida justamente a **governantes como ele...**” (grifos nossos).*

Nessa fala, é notável a refutação da fala do presidente, além disso, fica subentendido um caráter duvidoso com relação a Bolsonaro, pois recortar a fala de alguém, tirá-la de contexto e utilizá-la em sentido diferente do que foi dito, não é uma atitude aprovada socialmente, especialmente por um chefe de Estado.

Além do exposto, a jornalista ainda utiliza a expressão “governantes como ele”, que soa como insulto, completada pela afirmação “*a parte do discurso em que Adhanom explica que **CABE** aos governos garantir assistência aos que ficarem SEM renda... durante o isolamento recomendado pela OMS*”, ou seja, aparentemente, o Presidente do Brasil não tem cumprido seu dever com a população que está sem renda, a população vulnerável, ou seja, há uma crítica explícita a postura adotada por Bolsonaro, o que coloca em risco sua imagem enquanto Presidente do Brasil.

***Narradora (Renata):** o comentário de Bolsonaro foi logo pela manhã...*

***Bolsonaro:** cês viram que o diretor da... diretor presidente da OMS falou ou não... alguém viu aí?... que que ele **disse praticamente...** em especial né... os informais... tem que trabalhar*

Na fala de Bolsonaro, cabe salientar o uso do advérbio “praticamente”, uma vez que uma das acepções de sentido para esse advérbio é “quase”, segundo o dicionário Caldas Aulete *On-line*, isto é, o próprio

Bolsonaro já deixou implícita a ideia de que não estava reproduzindo exatamente o que foi dito por Tedros Adhanom, o que contribui, de certa forma, para preservação da face.

Narrador (Renata): *mas... Tedros Adhanom não disse isso... o presidente da OMS levantou uma questão... o que os países devem fazer pra proTEger aqueles que precisam do seu trabalho diÁrio para sobreviver*

Tedros Adhanom (tradução narrada pelo Bonner): *eu sou da África... e sei que MUIta gente precisa trabalhar CAda dia para ganhar o seu pão... e governos DEvem levar essa população em conta... se nós estamos limitando os movimentos o que é que vai acontecer com essas pessoas que precisam trabalhar diariamente... CAda país DEve responder a esta questão... nós também precisamos ver o que é que isso significa pro indivíduo na rua... eu venho de uma família PObre e sei o que significa se preocupar SEMpre com o PÃO de cada dia... e isso precisa ser levado em conta porque CAda indivíduo importa... e nós temos que levar em conta COmo CAda indivíduo é afetado pelas nossas ações... é isso que estamos dizendo*

Novamente, pode-se notar a refutação da fala de Bolsonaro, quando Renata afirma “mas... Tedros Adhanom não disse isso...”, em outras palavras, Bolsonaro mentiu. Mais uma vez, o presidente tem a face arranhada na reportagem apresentada. Essa imagem de mentiroso já tem se arrastado por algum tempo, a imagem de Bolsonaro tem sido relacionada a Fake News, dentro dessa mesma emissora e em outras mídias.

De forma atenuada, no próximo excerto, a jornalista afirma que Bolsonaro omitiu um trecho, assim, não reforça a ideia de mentira, mas sim de um deslize do presidente, omissão de um trecho que poderia mudar a interpretação do que foi dito por Adhanom. Para comprovar tais afirmações, a emissora reproduz a declaração de Adhanom, em que aparece o áudio original e a tradução simultânea realizada por Bonner.

Narradora (Renata): mas o presidente Bolsonaro Omitiu o trecho ANterio::r do pronunciamento em que fica claro que a intenção do diretor da OMS era cobrar a responsabilidade DOS governos... em garantir assistência a QUEM precisa Ficar em casa... durante a pandemia... o trecho é este

Tedros Adhanom (tradução narrada pelo Bonner): nos entendemos que muitos países estão implementando medidas que restringem a movimentação das pessoas... ao implementar essas medidas é VI-tal respeitar a dignidade e o bem-estar de todos... é também importante que os governos mantenham a população informada sobre a duração prevista dessas medidas... e que deem suporte aos mais velhos... aos refugiados... e a outros grupos vulneráveis... os governos PRE-Clsam garantir o bem-estar das pessoas que perderam a fonte de renda e que estão necessitando desesperadamente de alimentos... de saneamento... de outros serviços essenciais... os países devem trabalhar de mãos dadas com as comunidades... para construir confiança... e apoiar a resistência... e a saúde mental

Jornalista (Renata Vasconcellos NARRAÇÃO): Pra saber se o presidente Bolsonaro... foi CORreto na afirmação que fez... sobre o diretor Tedros Adhanom... a globo fez a seQUINte pergunta a Organização MUndial da Saúde... no caso do trabalhadores in-formais... o diretor da OMS é CONTRA... as medidas de isolamento?... a OMS respondeu que “o diretor geral NÃO disse ser contra às medidas de isolamento”... que ele afirmou que “as pessoas que perderam renda... por causa da Covid-19... precisam receber aPOio”... pouco depois do meio dia... no horário de Brasília... o PRÓprio diretor da OMS... POSTou uma mensagem nas redes sociais... em que declara... que “Defendeu apenas que GOvernos adotem políticas sociais em benefício dos que ficaram SEM renda... pra que possam cum-prir às medidas de isolamento”... ele escreveu...

Jornalista (Willian Bonner narração): ((Lendo o post de Tedros Adhanom)) “Pessoas sem fonte de renda... regular:: ou sem qualquer reserva financeira... MErecem políticas sociais... que gaRAntam dignidade... e permitam que elas

CUMpram as medidas de saúde pública pra Covid-19... recomendadas PELas autoridades nacionais de saúde... e pela OMS"... "eu cresci po::bre... e entendo essa realidade... convo::co os países a desenvolverem políticas... que FORneçam proteção econômica às pessoas que NÃO possam receber:: ou trabalhar::... devido à pandemia da Covid-19... SO::li-dariedade"

Em seguida, a jornalista do telejornal, afirma "Pra saber se o presidente Bolsonaro... foi Correto na afirmação que fez...", isto é, para verificar a fidelidade da fala de Bolsonaro ao parafrasear o discurso de Tedros Adhanom, a emissora enviou uma pergunta sobre a afirmação feita por Bolsonaro, à OMS, e recebeu a resposta já esperada conforme exposto anteriormente, que o presidente não havia feito uma interpretação fiel ao que foi dito pelo diretor da OMS.

Além dessa resposta, a emissora também expostos um post de Adhanom que reforçava o pedido de auxílio para os necessitados, para que possam cumprir o isolamento em casa, sem passar necessidades de produtos essenciais.

Jornalista (Renata Vasconcellos): O Congresso Nacional Brasileiro... Já aprovou uma proposta do governo... que garante até MIL e duzentos reais... POR família... pros trabalhadores informais... que fiquem sem renda... falta apenas a SAN-são do presidente Jair Bolsonaro... pra que a medida seja regulamentada

Jornalista (Willian Bonner): Agora pouco::... o presidente agiu de uma maneira diferente daque::la qui::... fez de ma::NHÃ... em pronunciamento em rede nacional... Jair Bolsonaro... não usou... **a interpretação equivoCA**da... da fala do diretor da OMS... pra criticar o isolamento social... NEsse pronunciamento... o::... preside::nte... se disse "Preocupado com a VI::da... e também com a manutenção dos empregos"... e disse que "O reMÉdio contra à pandemia não pode ser pior

qui... dos efeitos que ele provocará”... Bolsonaro... elencou as medidas que o governo já tomou... e que foram divulgadas a...qui... nos últimos dias... e destacou o congelamento dos preços dos remédios... por sessenta dias

Em tom mais ameno, já finalizando a reportagem, os jornalistas realizaram uma provocação novamente as atitudes do presidente, primeiro Renata ressalta à necessidade da sanção da medida para auxílio dos trabalhadores informais, que estaria atravancada por Bolsonaro.

Em seguida, Bonner diz que o presidente não havia mais utilizado a “*interpretação equivo*Cada” sobre a fala de Adhanom, em novos pronunciamentos ocorridos durante o mesmo dia. Assim, evidencia-se a infidelidade da fala de Bolsonaro e mudança de postura diante da repercussão na mídia.

Jornalista (Renata Vasconcellos): No fim da tar::de... numa entrevista no palácio do planalto... os ministros da casa civil... Braga Netto... da economia... Paulo Guedes... da justiça e segurança pública Sérgio Moro... e da:: sa-ÚDE... Luiz Henrique Mandetta... foram questionados so::bre... a posição... da Organização Mundial da Saúde... em relação ao trabalho dos informais... o ministro Mandetta... “REforçou a importância DO isolamento social... pra enfrentar a pandemia”... e disse que “O Brasil VAI garantir uma renda mínima para os mais vulneráveis”

Como dito, nas ocorrências dos discursos políticos é comum a utilização de atos descorteses para constranger ou colocar em dúvida a boa imagem de políticos, “talvez seja esse um caminho carente de maiores investigações, sobretudo no campo do discurso político, onde conflitos e incidentes parecem ser mais a regra do que a exceção” (BARBOSA, 2018, p. 127).

Todavia, nesse caso em estudo não há um debate político, mas sim a exposição de uma situação desconfortável em que foi colocado o Presidente Bolsonaro por causa de um pronunciamento.

Argumentação

((Reportagem do ministro da saúde em coletiva de imprensa)): *Vocês viram os números aqui do ministro Guedes... falamos de quantos Bilhões... di:.... di:: reforço pras pessoas aqui ministro Guedes?... (...) [muitas*

que é uma das maiores alocações proporcionais... du MUNdo... se seis olharem/— o Ministru:.... Roberto Campos()...-- isso precisa chegar nas pessoas... pras pessoas saberem assim... olha... eu não preciso me desesperar... eu posso/agora... nós temos problemas de moradi:a... nós temos fragilidades... nosso transporte público é muito... pre-CÁRIO... nós vamos ter que trabalhar muito essa questão de mobilidade urbana... eu não VEJO... ao mundo dividido nesta maneira... o que eu vejo é o mundo... cada um enfrentando... o seu quadro social... o Brasil vai enfrentar o DEle... e vamos:: enfrentar com as armas que nós temos... si:.... tivermos que... fazer qualquer tipo di:: alteração... NÃO faltará aspecto científico... não... não será consultar as academias... e no momento... nós vamos fazer SIM... o MÁXIMO di... éh:.... distanciamento social... o MÁXIMO di permanência dentro das nossas residências de homeworking... para que a gente possa... cheGANdo ao ponto de falar... estamos mais preparados e entendemos aonde vamos... ai a gente vai liberando e monitorando pela epidemiologia... se acharmos que a atividade tá muito alta... vai lá e diminui um pouco... se acharmos que tá tranquilo... deixa andar... mas são trabalhos de muita precisão pra gente poder:: Éh:.... movimentar

((Comentário do correspondente jornalístico)): *Logo depois... o ministro da casa civil... Braga Netto... respondeu por ele e pelos OUTros dois ministros presentes... Guedes e Moro... sobre as medidas de isolamento social*

((Braga Netto)): *Os ministros concordam plenamente com a posição du:.... du:: ministru:: Mandetta*

((Jornalista Willian Bonner)): *Na mesma entrevista:.... o ministro Braga Neto:.... anunciou que “o governo suspendeu por sessenta dias o aumento no preço dos remédios”... que estava previsto pra esse mês... medida que o próprio presidente Bolsonaro anunciou ainda há pouco*

Contudo, o telejornal não pode se basear apenas em senso comum na sua argumentação, por isso, além do já exposto, das apresentações das falas do diretor geral da OMS, que serviram para evidenciar a infidelidade de Bolsonaro ao reproduzir a fala do diretor para defender seus interesses, a Globo também utiliza a argumentação por autoridades, para defender o isolamento social, tendo em vista que cita grandes instituições e figuras públicas, como os próprios ministros do Governo Bolsonaro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos mencionados, podemos reforçar a ideia da não neutralidade da linguagem, tendo em vista que o caso em estudo evidencia, explicitamente, o julgamento negativo das declarações do Presidente Bolsonaro. Situação que contradiz com o papel do jornalista, uma vez que ao se comprometerem com a informação de qualidade, também, está implícita a ideia de neutralidade da informação.

Perante essa problemática, constata-se que a divisão de opiniões entre a importância do isolamento social tem causado outras crises no Brasil, além da crise na saúde, estamos enfrentando a crise financeira, como também em praticamente todo o mundo, entretanto, no Brasil agora se instaura uma crise política.

Além disso, é preciso reconhecer que depois desse caso em análise, durante a situação de tensão e crise em decorrência da pandemia do coronavírus, no Brasil houve a troca de dois Ministros da Saúde. Isso porque, segundo a mídia e os depoimentos dos envolvidos – presidente

Bolsonaro e dois ex-ministros –, essas demissões são dadas as divergências de discursos e posicionamentos quanto ao isolamento social, algo negado pelo referido presidente desde o início da pandemia. Ademais, há outros fatores políticos que contribuem para instaurar o caos, dos quais estão tirando o foco do controle da pandemia, porém esta discussão não é foco deste trabalho.

Cabe ressaltar que essas divergências entre discursos sobre a relevância ou não do distanciamento social têm sido um agravante para os brasileiros, posto que assim, aumenta-se a polaridade no país, que já vem dividido desde a última eleição. Nesse cenário, observa-se que essa divergência implica no aumento e disseminação do vírus, dado que a população acaba não conseguindo discernir entre a realidade e gravidade da pandemia, e os discursos de ódio e contraditórios sobre o assunto.

Assim, temos presenciado socialmente os efeitos negativos desses discursos contrários, o que inevitavelmente, acarreta em perdas vivenciadas dia após dia pela sociedade brasileira, assim como em expansão mundial. Entretanto, mesmo com o caráter científico ditando e orientando a condução da OMS para repassar as informações à população brasileira no combate ao coronavírus, em grande extensão, há quem defenda os posicionamentos do presidente, que em uma escala comparativa, prefere economia a saúde dos brasileiros.

Desse modo, frente a pandemia instaurada em nosso contexto social urge que grande parte da população mundial fica à mercê entre os noticiários dos canais de comunicação, as orientações da OMS e os discursos do presidente, pelo papel essencial de segurança e controle que deveriam apresentar. Esses discursos, muitas vezes contraditórios, mas almeja-se aclarar algumas questões com esse estudo de caso, a fim de demonstrar pelas marcas linguísticas a real preocupação no combate à pandemia do coronavírus, que deve ser vencida com consciência social para o bem comum.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rodrigo Seixas Pereira. Inter(faces): uma releitura retórico-problematológica da relação entre ethos e face em um discurso político. In: CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Ana Larissa A. Marciotto (orgs.). **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Comunicação de risco. In: PRETI, Dino; LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Comunicação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2013.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Cortesia e descortesia em diferentes modos de interação e risco. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRIZ, Antonio. A Atenuação E Os Atenuadores: Estratégias E Táticas/ The Attenuation And The Attenuators: Strategies And Tactics. Tradução de SILVA, Luiz Antônio da; ANDRADE, Adriana Marcelle de; BLANCO, Ramiro Carlos Humberto Caggiano. **Linha d'Água**. [online]. n. 26 (2), p. 281-314, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BROWN, Penelope. LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE. **Praticamente**. In: Dicionário Caldas Aulete. Brasil: Editora Lexikon, 2020. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/praticamente>. Acesso em: 17 maio 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. Oliveira De. Discurso E Interação: A Polidez Nas Entrevistas. **Colóquio Internacional A Investigação do Português na África, América, Ásia e Europa: balanço crítico e discussão do ponto actual das investigações**. Berlim, 23 a 27 de março de 1998.

FRASER, Bruce. Conversational mitigation. **Journal of Pragmatics**. [online] IV, 4, p. 341-350, 1980. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0378216680900296>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FRASER, Bruce. Uma abordagem sobre os marcadores discursivos. **Confluência**. Boletim do Departamento de Linguística. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Assis, S.P., nº 2, ano 2, 1994, p. 132-160.

FERREIRA, Gustavo Henrique de Toledo. Declaração textual: um elemento linguístico-textual e discursivo estruturante dos gêneros notícia e reportagem. **Brasil escola**. Taubaté, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da face e manifestação de opiniões: um estudo de jogo duplo. In: PRETI, Dino. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas, 2005.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Anchor book, 1967.

HILGERT, José Gaston. Entendendo os mal-entendidos em diálogos. In: PRETI, Dino. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios de métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Vilhaça. **A interação pela linguagem**. 11. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

ROSA, Margaret de Miranda. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

SILVA, Luiz Antônio. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, Dino. (org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas, 2006.

SILVA, Luiz Antônio. Descortesia e (des)construção da imagem pública. *In*: PRETI, Dino; LEITE, Marli Quadros (org.). **Comunicação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2013.

SILVEIRA, Sonia Bittencourt; ABRITTA, Carolina Scali. Trabalhos de face e os limites da impolidez no discurso jurídico. *In*: SILVEIRA, Sonia Bittencourt; ABRITTA, Carolina Scali; VIEIRA, Amitza Torres (orgs.). **Linguística Aplicada em Contextos Legais**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

VALENTE, André. A descortesia como estratégia discursiva na linguagem midiática. *In*: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SEARA, Isabel Roboredo; GUARANHIA, Manoel Francisco (orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressão de culturas. São Paulo: Cortez, 2017.

MUDANÇA DE TÓPICO NO DISCURSO POLÍTICO: UM MECANISMO DE FUGA

Gabriela Viviana Barrueco Valenzuela

INTRODUÇÃO

Ao contrário do que possa parecer, há na interação verbal face a face uma organização com regularidades que podem ser investigadas. O estudo da língua falada pode resultar em contribuições significativas para a compreensão da linguagem e do comportamento humano. Uma análise apurada da interação humana em dada situação comunicacional depende da observância de normas específicas, definidas pelo conjunto social, que envolvem, entre outros fatores, as estratégias de preservação da face.

Os interlocutores, nas práticas comunicativas projetam suas imagens públicas e buscam estratégias para proteger a imagem que pretendem sustentar, levando em consideração que há um conjunto de normas sociais preestabelecidas e que o descumprimento destas pode provocar conflitos entre os interactantes. A constante preocupação em manter uma imagem pública positiva se intensifica, sobretudo, no campo político, uma vez que sua candidatura pode depender disso.

Segundo Marcuschi (1991), as conversações iniciam-se com o tópico que motivou o encontro, ou seja, o tópico é a base para o início de uma interação. Esse tópico frequentemente se inicia por uma pergunta, que é considerada elemento constituidor da coerência do texto conversacional que é controlada pelos pontos de vista do falante e do ouvinte. Nesse sentido, analisaremos as mudanças de tópicos discursivos para se distanciar de assuntos ameaçadores ou prejudiciais à face e se aproximar de atos ou concepções valorizadas socialmente.

Para esta pesquisa, selecionamos a entrevista/debate de Jair Bolsonaro concedida ao comentarista político Marco Antonio Villa na Rádio Jovem Pan News. A entrevista tem um caráter ameaçador à face positiva de Bolsonaro, visto que pode comprometer sua campanha política. Isso implica a necessidade do suposto pré-candidato a buscar estratégias de valorização de sua face, como a ruptura de tópico discursivo, na tentativa de preservar seu território e manter sua imagem pública positiva. Nessa perspectiva, esta análise se concentrará nas estratégias de interação ligadas ao evento comunicativo que visam a refutar atos ameaçadores à face e enfatizar atos de valorização desta, assim como analisar as estratégias discursivas empregadas para introdução e retomada de tópicos, com base na Análise da Conversação.

1. MECANISMOS DE PRESERVAÇÃO DA FACE

Segundo Goffman, (1967, p. 5) face é uma imagem social, uma impressão autodelineada, aprovada socialmente e reclamada para si e pelo indivíduo. O valor social positivo que o falante reclama para si em uma interação é obtido pela linha de conduta. Ou seja, no decorrer de uma interação específica os atos verbais e não-verbais do interactante revelam sua percepção do cenário, sua avaliação a respeito dos participantes e de si mesmo.

Portanto, consoante Goffman (1967, p. 5) face seria a visão positiva valorizada pela sociedade e que o locutor quer ter associada a ele pelo outro. Todavia, a face está longe de ser uma construção totalmente voluntária e individual do sujeito, já que ela depende também do modo como o outro entende a linha de conduta do locutor. A linha que será adotada é de natureza institucional e é escolhida de acordo com a situação e com qual papel o sujeito irá assumir na interação.

Assim, podemos, então, dizer que a face é uma construção intersubjetiva, um efeito produzido entre os interlocutores da interação. Ainda segundo o autor, caso sejam associadas ao locutor linhas de conduta diferentes das esperadas, diz-se que ele está fora de face ou com a face errada. Nesse contexto, surge o trabalho de face, todo indivíduo, em contato social, assume duas perspectivas: uma orientação defensiva tendo em vista preservar sua própria face, uma orientação protetora buscando preservar a face do outro. Quando ocorre a invasão da territorialidade, há a perda da face. Contudo, ao preservar a própria face arrisca-se a ameaçar a face do outro, e ao preservar a face do outro deve-se procurar uma alternativa que não leve a perda da própria face, esse empenho pode diminuir ou neutralizar possíveis ameaças à face do locutor ou à face do interlocutor, afim de manter as faces e estabelecer um caráter harmonioso nas interações.

Para Brown e Levinson (1987), todo indivíduo possui duas faces que se complementam, a “face positiva” e a “face negativa”. Face positiva é aquilo que o interlocutor exhibe para obter aprovação ou reconhecimento, está ligada a construção da sua imagem. Já a face negativa refere-se a atitudes de não-imposição ou à reserva do território que o interlocutor deseja ver preservado. Marcuschi (1989) salienta que a primeira seria a busca de assentimento e aceitação de sua personalidade e desejos. A segunda, por sua vez, trata-se do âmbito pessoal que deseja ver protegido.

Nos gêneros comunicativos como entrevistas e debates políticos, corpus desse trabalho, que se caracterizam por expor e esclarecer opiniões ou ideias divergentes, onde indivíduos com pontos de vista diferentes podem apresentar seus argumentos e esclarecer dúvidas, os interactantes colocam suas faces em risco eminente, pois se submetem a perguntas e opiniões que podem arranhar suas faces e comprometer sua imagem perante o público. Segundo Preti (2002, p. 54):

Em eventos comunicativos nos quais o falante se expõe de forma mais direta, por exemplo: em que necessita manifestar suas opiniões, atender ou recusar pedidos, responder a perguntas diretas e indiretas é vital a necessidade de salvaguardar a face para a manutenção do diálogo, já que a perda da face, em geral, pode levar a uma situação tensa e comprometedora da interação.

Segundo Galambeck (2005, p. 174), a fim de resguardar aquilo que não deseja ver exibido e evidenciar aquilo que deseja ver exibido, já que não há previsibilidade quanto às ações a serem desenvolvidas pelo(s) outro(s) interlocutor(es), o falante adota mecanismos de preservação da face.

Alguns desses mecanismos, conforme Goffman, (1980, p. 85) são os processos evasivos que levam o falante a manifestar e conduzir o tópico para um “terreno mais seguro”, menos agressivo às faces em interlocução e, os processos corretivos são os artifícios adotados para compensar o dano causado à face de um ou mais participantes. O autor alerta que esses processos podem variar de acordo com cada cultura. Alguns desses processos podem ser defensivos ou protetores, porém ambos podem ocorrer ao mesmo tempo, podem ser utilizados para um fim harmonioso ou agressivo. Um pode atacar a face do outro em benefício próprio, porém ao ameaçarem à face do outro podem também ameaçar à própria face.

2. TÓPICO

Conforme Kock, (1992, p. 81) quando se fala, fala-se de algo, durante uma interação os falantes têm sua atenção voltada para vários assuntos, ainda que em uma mesma interação frequentemente se passe de um assunto para vários outros, ao final todos interactantes são capa-

zes de enumerar os principais “tópicos” abordados. Em outras palavras, tópico é aquilo sobre o que se fala. A autora salienta que a noção de tópico é mais complexa e abstrata e pode-se dividir um texto conversacional em fragmentos recobertos por um mesmo tópico, ela os denomina em segmentos tópicos, que são os fragmentos de nível mais baixo; subtópicos, que seria o conjunto de segmentos tópicos; diversos subtópicos constituem um quadro tópico e o supertópico que engloba vários tópicos. Segundo a autora “cada conjunto desses fragmentos irá constituir uma unidade de nível mais alto; várias dessas unidades, conjuntamente, formarão outra unidade de nível superior e assim por diante.” (KOCK, 1992, p. 81).

Na interação, é necessário que haja um engajamento entre os falantes em torno do tópico discutido, ou seja, uma influência mútua. Jubran (2015, p. 86) afirma que o tópico discursivo é um elemento decisivo na constituição de um texto falado, e a estruturação tópica serve como fio condutor da organização textual-interativa. Portanto, o tópico é desenvolvido pelos participantes da interação de maneira colaborativa, podendo haver alterações no decorrer do percurso. Essas alterações podem ser caracterizadas por interrupções de naturezas diversas e motivadas por um dos interlocutores. Isso ocorre, por exemplo, quando há mudança ou desvio de tópico, podendo ser espontânea ou intencional.

Pode-se dizer que o tópico é um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões. (FÁVERO, 2000, p. 37)

A mudança de tópico discursivo se dá mediante o sentido do tema desenvolvido e o grau de relevância dado pelos interlocutores aos elementos que mantêm uma conversa. Assim, conforme descreve Jubran (2015), a sequenciação dos segmentos tópicos se dá por meio dos seguintes fatores: continuidade, que sugere o esgotamento de um tópico e a

entrada em outro; e descontinuidade, que implica ruptura ou expansão de um tópico. A descontinuidade tópica, mais especificamente, define-se pelo abandono de um tópico sem haver sua retomada, pela cisão de tópicos em partes, inseridos no interior de outros tópicos, e pela expansão posterior de um tópico previamente anunciado.

3. PARES ADJACENTES

Geralmente a interação verbal dialogada ocorre com perguntas e respostas, ou seja, por meio de pares adjacentes. A necessidade de se estudar o par adjacente deve-se ao fato de ser elemento básico da interação. O par adjacente ocorre para organizar localmente a conversação, controlando o encadeamento de ações e, inclusive, podendo constituir-se em elemento introdutório do tópico discursivo.

Para Fávero (2000, p. 50), análise de textos falados permite observar também que par adjacente e tópico discursivo estão intimamente relacionados, na medida em que a conversação se organiza por meio de tópicos e estes podem-se estabelecer através de pares adjacentes.

Os pares conversacionais têm como características principais a realização em dois turnos, em uma posição adjacente e uma ordenação com sequência predeterminada. Esse par é composto por duas partes que ocorrem sucessivamente entre dois ou mais falantes. Os pares mais comuns segundo Marcuschi (1986, p. 35), são: pergunta-resposta; ordem-execução; convite-aceitação/recusa; cumprimento-cumprimento; xingamento-defesa/revide; acusação-defesa/justificativa; pedido de desculpa-perdão;

Para que os pares adjacentes aconteçam de forma cooperativa é necessário que os interactantes partilhem um mínimo de conhecimentos comuns, tais como: aptidão linguística, envolvimento cultural e domínio de situações sociais.

Pergunta-Resposta é o par adjacente mais frequente em uma interação verbal, consoante Fávero, observa-se a possibilidade variada de organização desse par, visto que na conversação não há necessariamente uma única Resposta (R) possível a uma dada Pergunta (P), ou seja, as possibilidades de perguntas e respostas são várias.

Fávero (2000, p. 51) afirma que P e R não funcionam aleatoriamente, correspondem a estratégias usadas pelos falantes, na atividade conversacional e podem ser utilizadas, segundo sua classificação, para:

- Introdução de tópico - ao iniciarem a conversação, é comum que os falantes o façam utilizando-se de uma P. Além disso, ocorrem Ps quando se introduzem novos supertópicos.

- Continuidade de tópico- importa salientar que o desenvolvimento do tópico se dá de acordo com a natureza da P formulada e que essa P pode ocorrer, por exemplo, para pedir informação, confirmação, esclarecimento.

- Redirecionamento do tópico - quando percebe que houve um desvio do tópico, o interlocutor pode redirecioná-lo por meio de uma P, reintroduzindo o tópico original

- Mudança de tópico - por esgotamento do assunto ou por não querer mais falar sobre aquele tópico, observa-se a possibilidade de ocorrência de uma P, funcionando como elemento de mudança de tópico. Essa mudança pode ser local (mudança no nível do subtópico) ou global (mudança no supertópico).

Segundo Pereira, (2008, p. 16) no par Pergunta-Resposta, a pergunta é considerada elemento constituidor da coerência do texto conversacional que é controlada pelos pontos de vista do falante e do ouvinte. Nesse tipo de par adjacente, é possível encontrar vários tipos de perguntas: típicas, retóricas, afirmativas, direcionadas ou com valor

de pedido ou ordem. Cada uma dessas exerce uma função diferente dentro da conversação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

É comum em programas jornalísticos de rádio que em ano de eleições, mesmo antes das candidaturas oficiais, ocorram entrevistas/debates com os possíveis candidatos para que possam esclarecer dúvidas sobre suas propostas e planos de governo. Contudo, mesmo sabendo que serão possíveis candidatos, os mesmos, segundo a Lei de Eleições (Lei 9.504/97), não podem mencionar a futura candidatura antes do início das propagandas eleitorais.

Nesse sentido, o historiador Marco Antonio Villa, ao iniciar a entrevista/debate afirma que o então deputado Jair Messias Bolsonaro pretende se candidatar à presidência do Brasil e pede para que discutam sobre o que o deputado projeta para o Brasil em relação à economia. Como podemos observar no trecho abaixo:

Excerto 1

Villa: eh::sobre o Brasil...a gente vai entrar direto já na questão... o senhor pretende ser candidato a presidente do Brasil... queria que o senhor/o que a gente pudesse trocar umas ideias sobre economia brasileira... últimos dezesSEte anos::... desse século... foram bastante conturbados da política brasileira... então queria saber do senhor como é que o senhor analisa esses:: dã:: agora o começo do século vinti UM... e o q/ que o senhor projEta para o Brasil... vamo discuti pouco da economia... balança comerciAL:: ()

Bolsonaro: primeiro deixar bem CLARo que eu não sou candiDAto...

nenhum é candidato... ninguém é candidato até agora:

Villa: mas o senhor é pré-candidato né?

Bolsonaro: preTE::ndo Sim...

[

Villa: pretende?

[

Bolsonaro: (...) se:: o partido... ace::itar... se eu estiver PREpa-
rado até lá também

[

Villa: ah
sim...perfe::ito...ok

[

Bolsonaro: (...)
que estou preparando apesar de sessenta e dois anos de idade nós sempre
temos

Ao afirmar que Jair pretende ser candidato, Villa, sem intenção aparente ameaça arranhar face do candidato, porém, nesse trecho, o foco é a pergunta sobre a economia brasileira. Bolsonaro, sem responder à pergunta sobre economia, preocupa-se em esclarecer que não é candidato, que ninguém é candidato; numa tentativa clara de mostrar que não está descumprindo a Lei de Eleições, ressaltando “primeiro” que quer deixar “bem CLArO” que não é candidato. Observamos então, a primeira fuga ao tópico introduzido pelo entrevistador, com o intuito de preservação da face.

No mesmo trecho, após a justificativa do deputado, Villa, percebendo o desvio de tópico, redireciona a pergunta com uma investida para que Bolsonaro confirme sua pré-candidatura, já que isso é sabido por todos (mas o senhor é pré-candidato né?). Bolsonaro, dessa vez responde à pergunta feita, mas não afirmativamente, diz que pretende, se o partido aceitar, que está se preparando, mas não confirma que é pré-candidato, mais uma vez preserva sua imagem.

Excerto 2

Bolsonaro: então... Villa... a:: minha intenção aqui...eh::: lógico depois que teve a sua manifestação... eu fiquei chateado... porque:: eu sempre o tive do/dos: melhores (conselhos) e sempre q/quando podia te acompanhar::va...tá?

[

Villa: sei sei

[

Bolsonaro: e depois eu acho... que tal/TAlvez eu tenho exagerado:do falan::do embusteiro aproveitador ((diminui o tom de voz)) etcEetera ta/TAlvez eu também talvez tenha me exagerado:do na resposta também... então vim aqui

Villa: discutir ideias

Bolsonaro: (...) com o espírito/com espírito de discutir ideias

[

Villa: claro perfeito claro claro

Bolsonaro: afinal de co::ntas Villa... se/seu Marco Antonio Villas... vou chamar de você... posso chamar de você?

Villa: Pode claro claro

Bolsonaro: nós VEmos no Brasil aqUI cheio de especialISTas né e desculpa fala especialISTa em economI::a olha a situação que nós esTA-mos... esse quadro político que nós temos no Brasil... eh cada vez nos leva mais para o fundo do POço... vamo fala um pouquinho de Henrique Meirelles... quando eu falo em honestiDAde... é igual aquela casa né... muito bonita... mas se não tiver um alicer::ce...

[

Villa: sim

Bolsonaro: nós não temos COMo:: esperar que aquela casa:: continue:: de PÉ... o Henrique Meirelles que agora o é cori::nga é o NeyMAR da economia tá... ele se elegeu deputado federal em dois mil e dois pelo psdb... RENunciou seu manda::to pra ir pro banco central do P-T... tá ok...

Villa: hum

Continuando a entrevista e sem ainda entrar no tópico inicial (economia), Bolsonaro retoma a desavença que tiveram após a circulação de vídeos na internet; onde Villa insulta e desafia Bolsonaro, que aceita o debate e devolve os insultos; evidencia que ficou chateado e, em seguida elogia o comentarista; ou seja, ele ameaça a face positiva de Villa, mas faz uma reparação ao elogiá-lo, suavizando a relação de ambos e consequentemente preservando sua própria face.

Contudo, logo em seguida realiza outro ato de ameaça a face, dessa vez à sua face, quando diz que “TALvez” tenha exagerado também

e, essa ameaça se intensifica pelas repetições do advérbio talvez que demonstra que ele não acredita de verdade que ele tenha exagerado nos insultos. Portanto, o que poderia ter sido um processo reparador, com a admissão de que exagerou, converteu-se em uma ameaça.

Ainda no excerto 2, analisando o andamento da entrevista parece que Bolsonaro retomará o tópico inicial quando comenta que no Brasil há muitos especialistas em economia e cita o ministro Henrique Meirelles, no entanto entra no tema da honestidade que é o tema que de sua propaganda eleitoral. A mudança de tópico, nesse caso, pode ser uma estratégia de defesa com objetivo de evitar contatos que “poderiam levar à expressões de informações inconsistentes com a linha seguida” (GOFFMAN, 1980, p. 85). Essa estratégia pode ser percebida também no excerto abaixo, quando questionado se honestidade é o que basta para um presidente, observa-se as repetições de palavras (eu, eu, é, é, alicerce, alicerce) o que demonstra uma insegurança de sua resposta e mais uma vez a fuga do tópico, que agora é a honestidade. Bolsonaro tenta retomar o tópico inicial (economia) outra vez com repetições de palavras (vamo lá, vamo lá), porém se esquivava novamente dizendo que trinta minutos é pouco tempo para se discutir sobre o assunto.

Excerto 3

Bolsonaro: tá... então olha só...se/sem honestiDAde... sem honestidade não tem como você:....

Villa: mas o senhor Acha que BASTA honestiDAde...ehhh (simplesmente) ?

[

Bolsonaro: eu eu vejo...é/é o alicerce é o alicerce.... quando fala em economia... vamo lá... vamo lá Villa

[

Villa: vamo lá vamo lá concretamente () estruturais

[

Bolsonaro: é lógico que nós temos trinta minutos é pouco tempo que nós temos aí pela frente tá ok

[

Villa: ma/mas dá pra gente fazer um breve apanhado da economia brasileira

O comentarista político Villa, num esforço de retomar o tópico e obter a resposta para sua pergunta sobre economia, também faz repetições (vamo lá, vamo lá), porém, suas repetições têm como pretexto escapar das evasivas de Bolsonaro. Villa, tenta insistentemente reintroduzir o tópico da economia como podemos perceber nos excertos 3 e 4 e em quase toda a entrevista solicitando que o deputado responda à pergunta inicial e deixe de fugir ao tema (concretamente..., mas dá pra gente fazer um apanhado da economia..., mas o que concretamente deputado... que o senhor fizesse uma análise do setor...).

Excerto: 4

Bolsonaro: olha... economia.... cê pode ver... acabamos de ver na fita lá agora da/da/du colega lá do coLEga não do cara lá da jbs o/o Aécio Neves o AÉcio praticamente oferece::ndo o seu prestígio por quarenta Milhoes de reais pra indicar um dos diretores da Vale do Rio

Doce tá ok... olha a MANeira como é tratada a política mineral em nosso Brasil... na base da propina tá ok... quando alguns FAlam pra mim de nióbio grafeno... o cara só sabe falar isso? é o que eu TENho anDAdo pelo Brasil...é o que eu fui VÊ em Cajati... o nióbio... é que eu fui vê... grafeno.. que são o grafite aqui em Miracatu... é o que eu fui vê em Esmeralda em Eldorado Paulista...é o que esTOu pra ir em Catalã::o... é o que eu VI em Araxá...então...olha só... fala em economia é um montão de coisa agregada a economia

Villa: mas o que concretamente deputado... que o senhor fizesse uma análise do setor

[

Bolsonaro:

tão nós temos

que ter uma política energética

Villa: primário... o setor secundário... o setor terciário...

No excerto acima, percebe-se algumas tentativas de preservação da face, por meio de alguns truncamentos (da/da/du) que demonstram que Bolsonaro está planejando sua fala, porém não fez a melhor escolha da palavra (colega), logo percebe e corrige (colega não do cara lá) referindo-se a Aécio Neves, a quem não quer ter sua imagem associada. Também na tentativa de salvar sua face faz uma pergunta retórica (o cara só sabe falar isso?), sua expectativa não é a de uma resposta à sua pergunta e sim de poder justificar sua insistência em falar sobre um determinado assunto (nióbio).

Abaixo temos outro exemplo de perguntas retóricas (...agora em grande parte devemos a o quê?, ao caos nosso?), a intenção aqui é voltar ao tema da honestidade, aparentemente Bolsonaro começaria a responder

sobre economia, contudo direciona as perguntas à corrupção. Ao afirmar que o problema da crise no Brasil está na corrupção deixa implícito que ele não é corrupto, uma estratégia clara de manutenção da face.

Percebe-se que até aqui que a organização da conversa se deu por introdução e reintrodução dos tópicos da economia e honestidade. A insistência do comentarista em ter sua pergunta respondida (economia) e o desvio de um tópico que ameaça a face do deputado, para um tópico ao qual deseja ver relacionado sua imagem (honestidade).

Excerto 5:

Bolsonaro: as terras férteis que nós temos no Brasil... ningu/nenhum país tem quase nenhum país tem o que nós temos aqui... poucos países têm isso tudo... qué dizê... não justiFica...

[

Villa: hum

Bolsonaro: nós estarmos nessa situação econômica que se encontramos... agora em grande parte devemos a o quê?... ao caos nosso? a CRIsê tá vendo aí... corrupçÃÃO são basicamen::te... parece que no Brasil

[

Villa: hum

Bolsonaro: falá um palavrão aqui..

[

Villa: hum

Bolsonaro: perdeu-se a noção do direito de roubá tá...

Durante toda a entrevista pode-se observar as falas simultâneas, as que estão representadas nos excertos 5 e 6 pelos marcadores “hum” e “sim” geralmente demonstram que o interlocutor está acompanhando ou engajado na troca comunicativa, todavia nessa interação, ao repetir as expressões “hum” e “sim”, Villa mostra-se impaciente com a procrastinação de Bolsonaro.

Excerto 6

Bolsonaro: então isso TUdo... ocê/quando você fala economia também... cê tem que falá em seguran::ça... não é que eu quero que saia matando todo mundo por aí mas nu período militar Vila

[

Villa: sim

Bolsonaro: você comprava... você tem a minha iDAde

[

Villa: sim

Bolsonaro: cê deve talvez lembrar...

[

Villa: sim claro que lembro

Bolsonaro: de/qua/do pessoal velho que você...

[

Villa: fui procesSado pela lei de segurança nacional deputado

Bolsonaro: ah tá/tudo bem se foi merecido eu não sei

[

Villa: não não eu defendia a liberDA::de:: a democracia o direito por exemplo da gente ter esse debate... no período militar nós num tíamos na Jovem Pam com essa liberdade o senhor sabe

[

Bolsonaro: que num taria o que...

[

Villa: é o senhor o senhor sabe

[

Bolsonaro: ah oh oh

Villa: ou seja

[

Bolsonaro: ah oh Villa

Villa: ou seja

[

Bolsonaro: não vem com esse papinho de ditadura...

Villa: eu conheço profundamente escrevi tenho ditadura brasileira e democracia golpeado da esquerda à direita

[

Bolsonaro: escrevê escrevi

Villa: não o senhor não me respondeu deputado neNHUma questão econômica até agora...

Outro tópico surge no excerto 6, mais uma vez o deputado parece que entrará no tópico economia, porém se engaja no período militar, nesse momento os ânimos se alteram, diferentemente dos exemplos anteriores sobre falas simultâneas, aqui fica claro que a sobreposição de vozes demonstra um desentendimento, um ataque à face do outro, um interesse em obter pontos positivos com audiência às custas da face do outro. Villa tenta ameaçar a face de Bolsonaro, na intenção de mostrar que a ditadura não foi um período bom; quando diz que foi processado; mas Bolsonaro ironicamente revida com propósito de expor sua face duvidando se foi merecido ou não. Villa alega que defendia a liberdade e a democracia.

Ao final do excerto 6, Villa, já bem alterado, tenta mudar o tópico (ditadura), acusa Bolsonaro de não ter respondido a nenhuma pergunta sobre economia até agora.

Excerto 7

Villa: mas o semiárido nordestino é o mais populoso do mundo é o mais populoso é uma outra história...

Bolsonaro: tá ok?

Villa: mas vamô deixa de lado... como nós não resolvemos nenhuma questão econômica...

Bolsonaro: tá ok?

Villa: vamô a política externa então vamo a política externa...

Bolsonaro: eu quer/eu quero sabe... já Falei

Villa: então vãos aproveitar quem faz a política externa?...

Bolsonaro: QUEm faz a politica exTERna?

Villa: quem faz a política externa?...

Bolsonaro: é/o/são alguns ministérios faz a política externa..

Villa: especialmente () hã...

[

Bolsonaro: hoje em dia hoje em dia

Villa: sim...

Bolsonaro: o empresariado nosso vai pra fora já/je/já chega com a mant/com o Manto da desconfiança...um PAís onde num tem homens sérios num tem honestidade que tu acha que nu é TUdo nu é tudo não é o Pilar daquela casa é o aliCErse

[

Villa: sei... sei sei... e o mercosul? em termos externos...qual é o papel que que o se o senhor for presidente qualé que vai ser o papel do Brasil no mercosul?...

[

Bolsonaro: não não calma calma
((diminui o tom)) cê qué que eu responda também sobre especialidade
em saú::de também em educação tem que sê especialista em TUdo é Isso?
((aumenta o tom))

[

Villa: te/mas... não não não não...

[

Bolsonaro: cê qué um salvador da pátria?...cê tá proc/se num tá achando
o salvador da pátria aqui

Villa: eu quero alguém com consistência que conheça a
história do Brasil... o presente e desenhe o futuro...

Bolsonaro: você::... quem é teu/quem é teu candidato então ()?

[

Villa: nenhum nenhum eu
não tenho candidato

Bolsonaro: por que você num se candiData? por QUE você num se
candiData?

[

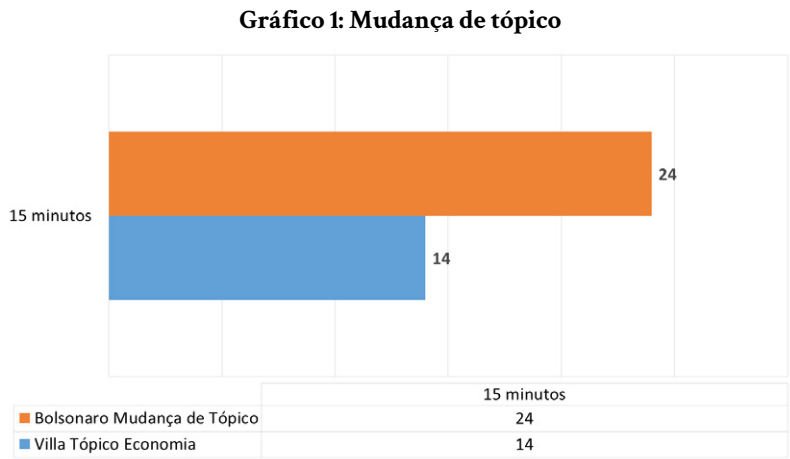
Villa: porque a minha
ver/meu trabalho é aqui na Jovem Pan na Jovem PAN

No excerto 7, passados 14 minutos de entrevista, Villa desiste do tópico economia e propõe outro tópico sem obter a resposta sobre a pergunta inicial. O tópico sugerido é a política externa, no entanto Bolsonaro se irrita e responde energicamente que já falou, Villa faz uma per-

gunta (quem faz a política externa?), Bolsonaro responde com a mesma pergunta, Villa pergunta outra vez (quem faz a política externa?), Bolsonaro gagueja e dá uma resposta pouco consistente, e acaba voltando novamente ao assunto da honestidade.

As repetições (sei, sei, sei) de Villa, demonstram que o tópico honestidade para ele já se esgotou, então repete duas vezes outra pergunta sobre o Mercosul. Bolsonaro abaixa o tom e pede calma, no entanto, começa a revidar com outras perguntas com o ânimo bem exaltado (tem que sê especialista em TUdo é Isso?, cê qué um salvador da pátria?, por que você num se candiDATA?, por QUE você num se candiDATA?), ao fazer essas perguntas Bolsonaro ameaça sua própria face, tornando em vão qualquer empenho que tenha feito para salvar sua imagem, pois deixa claro que não sabe responder as perguntas que lhe foram feitas.

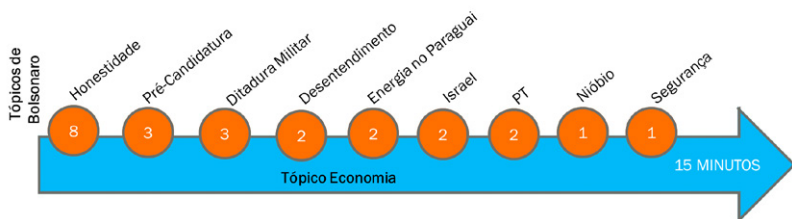
No gráfico 1, abaixo, pode-se observar que Bolsonaro mudou de tópico 24 vezes num período de 15 minutos, do mesmo modo Villa repetiu a pergunta sobre economia 14 vezes.



Fonte: Autora

No segundo gráfico, observam-se os tópicos abordados por Jair Messias Bolsonaro nos 15 minutos em que o entrevistador lhe pergunta sobre economia. Bolsonaro muda o tópico economia para o tópico honestidade 8 vezes, 3 vezes para os tópicos pré-candidatura e ditadura militar, 2 vezes para desentendimento, energia no Paraguai, Israel e PT e 1 vez para nióbio e segurança. Ou seja, das 14 vezes que Vila lhe perguntou sobre economia, Bolsonaro sobre 9 outros temas que não o que lhe foi perguntado.

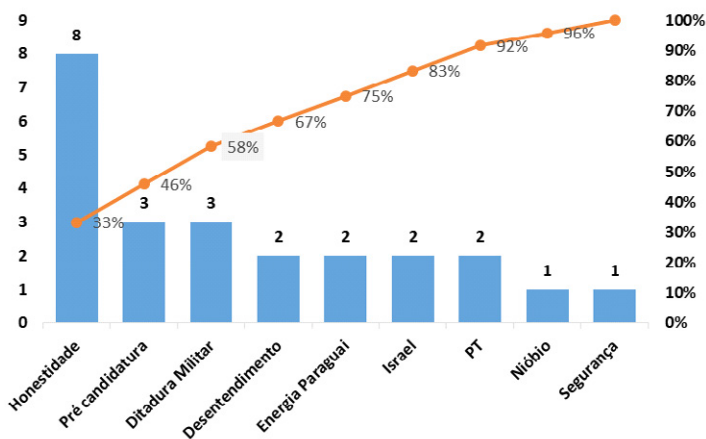
Gráfico 2: Tópicos introduzidos por Bolsonaro



Fonte: Autora

O último gráfico demonstra que 58% do tempo em que manteve o turno, que se referem aos 15 minutos da análise da entrevista, Bolsonaro se dedicou a falar sobre os tópicos de honestidade, pré-candidatura e ditadura militar.

Gráfico 3: Tópicos mais abordados por Bolsonaro



Fonte: Autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender como os tópicos conversacionais são organizados num discurso político, buscamos por meio da transcrição de um recorte de uma entrevista do então deputado, Bolsonaro, concedida ao comentarista político Marco Antonio Villa, analisar os mecanismos de fuga ao assunto proposto.

Geralmente usa-se uma pergunta para a introdução do tópico conversacional e para que o tópico tenha uma continuidade é preciso que os interactantes compartilhem um mínimo de conhecimentos sobre o que se pretende falar. Numa entrevista/política já se sabe os possíveis temas da interação, o entrevistado já vem preparado para as possíveis perguntas. Contudo, observamos nessa pesquisa que a mudança do tó-

pico discursivo é uma estratégia de preservação tanto da face positiva como da face negativa, ao escapar de um tópico como a economia Bolsonaro preserva sua face negativa, pois não deseja que saibam que ele não domina o assunto e na troca do tópico economia para honestidade, por exemplo, o deputado preserva sua face positiva, já que pretende ter sua imagem associada a isso.

Observamos também, que quando sua face é posta em risco eminente, Bolsonaro se altera, e isso pode ser observado nos truncamentos da fala, no aumento do tom da voz, na sobreposição de vozes, na repetição de palavras, nas acusações e nas defesas. Na tentativa de se preservar, Bolsonaro ameaça a face do outro, contudo, acaba causando uma ameaça à própria face.

Para finalizar, acreditamos que a análise dessa interação não termina nesta pesquisa, visto que o recorte apresentado pode se prestar à observação de outros aspectos da Análise da Conversação, além de outras abordagens teóricas que contemplem a linguagem como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness**: some universals in language usage. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, Dino. (org). **O discurso oral culto**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 173-194.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Anchor book, 1967.

GOFFMAN, Erving. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1980.

JUBRAN, Clelia Spinardi. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Fapesp/Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo, Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 2ª ed. São Paulo, Párabola Editorial, 2008.

PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **Teorias Linguísticas**: uma introdução. (Volume 1). Manaus: CEFET-AM/BK Editora. 2008. p. 19-36.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 11-12, 2003.

ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS EMPREGADAS NA GESTÃO ESCOLAR

Claudia Poliana de Escobar de Araujo

INTRODUÇÃO

Ambientes institucionais necessitam de um líder, as pessoas precisam de alguém que possa coordenar e orientar suas atividades. Desse modo, surge o espaço do gestor ou diretor escolar, não é nosso objetivo discutir os termos, trataremos, neste trabalho, como sinônimos.

Neste sentido, identificamos como problema de pesquisa a necessidade de um perfil de mediador para os gestores escolares, tendo em vista que a escola é um ambiente em que ocorrem muitos conflitos, desde questões pedagógicas até administrativas e que envolve toda a comunidade escolar. Por isso, duas características relevantes para o gestor é saber mediar conflitos e desenvolver boa habilidade comunicativa.

Nossa hipótese é de que um gestor, que não saiba lidar positivamente com conflitos, pode prejudicar o convívio da sua equipe e isto refletirá na produtividade institucional, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo. Caso ele desempenhe com atenção o processo de mediação e se dedique à habilidade comunicativa, conseguirá resolver os problemas de maneira assertiva e positivamente.

Neste trabalho, temos como objetivo geral, evidenciar o papel (de mediador) do Gestor Escolar nas relações interpessoais na sua instituição. Como objetivos específicos, salientamos a relevância de analisar as técnicas de mediação conforme o contexto escolar e relacionar a Comunicação Não Violenta ao papel do Gestor Mediador.

Com efeito, a demanda por facilitação da comunicação no ambiente escolar, especialmente, em situações de conflito, bem como conhecimento de ferramentas para um uso consciente e oportuno da linguagem neste contexto, justifica, assim, a relevância acadêmica dessa pesquisa.

Portanto, a mediação de conflitos escolares, especialmente realizada pelo gestor, pode influenciar de forma pedagógica na conscientização e empoderamento da comunidade interna para solucionar seus próprios conflitos, gerando a pacificação dos conflitos e até melhorando a comunicação entre toda a comunidade escolar.

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, por meio das reflexões a partir da própria experiência enquanto diretora escolar.

1. GESTÃO E MEDIAÇÃO: algumas considerações

1.1 Gestão Escolar: relações interpessoais

As relações interpessoais são indispensáveis para o aprimoramento do convívio social e nelas podem ou não ocorrer conflitos de diversas naturezas, tais como: disputas familiares, problemas com a vizinhança ou desacordos trabalhistas. Esses conflitos sociais, familiares muitas vezes impactam, também, nas relações institucionais.

Neste trabalho, temos como foco as relações interpessoais escolares, tendo em vista que muitos conflitos iniciam fora da escola e refletem no seu interior, outras vezes o conflito sai das paredes da escola e atinge os familiares de alunos, servidores, professores.

Assim, cabe pensar na figura do Gestor Escolar como peça essencial para uma cultura de paz na escola, já que ele tem uma representativi-

dade de destaque e mantém laços diretos com todos da sua comunidade escolar.

Cabe destacar aqui o conceito de gestão e gestor, segundo Ferreira (2010, p. 1028-1029) “o gestor é um administrador, um gerente; gestão é ‘ato de gerir’ e gerir é ‘produzir, criar, executar’”. Nesta concepção, cabe assinalar, também, uma das principais competências do Diretor, conforme Lück (2009, p. 15):

Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.

Em outras palavras, é o diretor que conduz amplamente todo o andamento da escola, além das questões administrativas, podemos notar que ele precisa estar atento às questões pedagógicas e sociais, especialmente, o convívio em um ambiente de paz e harmonia entre a comunidade escolar.

Segundo Chiavenato (2011, p. 79)

Não basta atuar sobre a equipe e dentro dela, é preciso também atuar sobre seu estilo de gestão em relação à equipe. Não basta olhar para os participantes da sua equipe, é preciso também olhar para si próprio. O que significa estilo de gestão? É a maneira pela qual o administrador lida com as pessoas que formam sua equipe de trabalho [...].

Em razão disso, é relevante que o diretor tenha conhecimento de técnicas e estratégias comunicativas que facilitam sua mediação nos momentos de conflito, visto que, conforme Chiavenato (2011, p. 78), uma das características das equipes de sucesso é o “reconhecimento do conflito e sua resolução rápida e positiva”.

No meio judicial, a mediação de conflitos tem sido uma forma de pacificação social, assim, são apresentadas algumas técnicas aos mediadores que podem servir também de ferramentas no âmbito escolar.

Nosso *corpus* de análise será constituído pelas técnicas de mediação, apresentadas em Brasil (2016). Assim, no próximo tópico, evidenciaremos a concepção de mediação de conflitos e as possibilidades de usos das técnicas no contexto escolar.

1.2 Mediação de Conflitos e Mediação Escolar

A mediação pode ser definida como

[Do lat. tard. *mediatione*.] 1. Ato ou efeito de mediar. 2. Intervenção, intercessão, Intermédio: Ex.: Conheci-o por mediação do deputado. 3. Relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos, etc., por meio de uma terceira coisa, ou pessoa, ou conceito, etc. 6. Jur. Técnica de solução de conflitos que, pela intervenção de terceira pessoa, se busca induzir as partes litigantes à produção de um acordo. 7. Jur. Processo pacífico de acerto de conflitos internacionais, no qual (ao contrário do que se dá na arbitragem) a solução é sugerida e não imposta às partes interessadas. (FERREIRA, 2010, p. 1361).

No que se refere aos parâmetros de análise, utilizamos como base as 12 técnicas de mediação apresentadas e exigidas aos mediadores, conforme assinalado em Brasil (2016), são elas:

1.Recontextualização (ou paráfrase): é realizada uma paráfrase focando aspectos comuns às partes e por meio de palavras positivas;

2.Escuta ativa: audição de propostas implícitas;

3.Afago: ou reforço positivo sobre o comportamento das partes e advogados;

4.Silêncio: respeitar momentos de emoção em silêncio;

5.Sessões privadas ou individuais: momento para ouvir as partes individualmente;

6.Inversão de papéis: fazer com que uma das partes veja a situação pela perspectiva do outro ou de outro modo;

7.Geração de opções/perguntas orientadas a geração de opções: oportunidade para criar sugestões de solução;

8.Normalização: fazer com que as partes não se sintam ofendidas por estarem em um ambiente judicial, que vejam como algo natural;

9.Organização de questões e interesses: análise de pedidos e possibilidades de acordo;

10.Enfoque prospectivo: desenvolver interesse pelo futuro e não valorizar os fatos ocorridos no conflito (passado);

11.Teste de realidade: análise de possibilidades de cumprimento de acordo, ver os fatos de forma real e não apenas como desejado;

12.Validação de sentimentos: confirmação dos sentimentos e emoções vividos pelas partes

Com vistas a esses elementos, apresentaremos a possibilidade de utilização das técnicas em cinco momentos distintos das atribuições de um gestor escolar, bem como conflitos comuns no ambiente escolar.

1ª situação:

- Negociar com a equipe pedagógica e/ou administrativa para coordenar, elaborar e incentivar a implementação e respeito à proposta pedagógica.

Sugestão de técnicas: recontextualização; escuta ativa; afago; silêncio; sessões individuais; inversão de papéis; geração de opções; organização de questões e interesses; teste de realidade e validação de sentimentos.

A recontextualização pode ser utilizada para evidenciar a escuta ativa e a compreensão do que foi dito por todos os participantes da reunião, por exemplo. Já o afago garante o reconhecimento do bom trabalho realizado até o presente momento, para, a partir disso, propor novas possibilidades à equipe.

A técnica do silêncio, neste caso, poderia ser usada pelo gestor para mostrar respeito ao tempo de reflexão da equipe e manutenção de *rapport*. Em caso de discordância muito séria ou conflito direto, há a possibilidade do gestor precisar conversar individualmente com as pessoas da equipe, especialmente, aquelas que estão em atrito, assim pode evitar exposição e a ampliação da espiral de conflito quando um assunto delicado é tratado coletivamente, recorrendo assim às sessões individuais.

A inversão de papéis poderia ser utilizada para fazer com que a equipe sinta a necessidade de seu líder, uma vez que ele também responde a seus superiores, uma oportunidade para trabalhar empatia. Já organização de questões e interesses, bem como a geração de opções são duas técnicas que, nesse contexto, poderiam ser utilizadas para incentivar a participação da equipe, por meio da aceitação de sugestões e possibilidades para melhor desempenharem as tarefas necessárias e de acordo com o documento institucional.

No caso do teste de realidade, pode ser relevante para evidenciar o tempo de execução das ações e o tempo necessário para trabalhar conjuntamente com todo o currículo, temas transversais e eventos que ocorrem no cotidiano escolar. Já a validação de sentimentos, deve ser vista como uma possibilidade de confirmar o quão (in)satisfeita ficou a equipe com as decisões tomadas ao final da reunião. Para validar sentimentos,

além da linguagem verbal, é importante também o gestor ter atenção à linguagem não verbal, bem como o tom de voz dos participantes.

2ª situação:

- Promover envolvimento da comunidade escolar em ações e eventos.

Sugestão de técnicas: recontextualização; escuta ativa; afago; geração de opções; enfoque prospectivo; teste de realidade.

A promoção de novas ações e/ou eventos durante o ano letivo pode causar, algumas vezes, um desgaste na equipe. Pois, o cotidiano escolar exige muito, especialmente, dos docentes em sala de aula, assim, quando precisam pensar em algo a mais, podem demonstrar alguma resistência.

Desta forma, a recontextualização pode ser usada como uma ferramenta que garanta a compreensão e evidencie as várias possibilidades de interpretação em um determinado contexto. Assim como na 1ª situação, uma vez que o gestor depende da equipe para executar as ações propostas, ele precisa ouvir com atenção o que a equipe tem a dizer, considerando os fatos explícitos e implícitos, por isso a relevância da escuta ativa.

O afago é uma das estratégias para criar e manter *rapport*, assim a equipe se sentirá reconhecida e mais disposta a colaborar, uma vez que nos preocupamos com a imagem social que passamos para nossos interlocutores, por isso agimos, muitas vezes, para agradar ou preservar nossa imagem de bom colaborador.

A geração de opções pode contribuir mais uma vez para a gestão participativa, tendo em vista que a equipe não espera só executar as ações, algumas pessoas gostam de sugerir e criar, dessa forma, acabam sendo motivadas de uma maneira muito natural e espontânea.

Além das técnicas citadas, nesta 2ª situação, o gestor pode recorrer ao enfoque prospectivo para demonstrar as possibilidades de ganho da equipe, usar experiências passadas apenas como oportunidade de melhoramentos e não focar nas falhas. O teste de realidade vai auxiliar na compreensão do que é viável ou não a equipe realizar, bem como estimulação de um cronograma de desenvolvimento de atividades.

3ª situação:

- Dialogar com os alunos que desrespeitam o regimento escolar.

Sugestão de técnicas: recontextualização; escuta ativa; afago; silêncio; sessões individuais; inversão de papéis; geração de opções e validação de sentimentos.

Em casos de advertência, a recontextualização pode contribuir para organizar os fatos na mente dos alunos, colocando as ações na perspectiva que deveriam ocorrer ou não. A escuta ativa dá o direito a voz e mostra que são ouvidos, dessa forma, o gestor pode identificar outras questões implícitas ao conflito, como casos de *bullying*.

O silêncio, neste caso, pode ser usado para momentos de reflexão em grupo ou de respeito ao turno de fala do outro, assim, as crianças podem se conscientizar de que é importante ser ouvido, mas também saber ouvir. As sessões individuais podem ser utilizadas para ouvir individualmente cada envolvido no conflito, abrem a possibilidade de serem informadas confidências que não seriam ditas em grupo.

A técnica de inversão de papéis contribui significativamente no momento de fazer uma pessoa se colocar no lugar da outra, mas considerar principalmente a situação, assim, os envolvidos no conflito podem enxergar a situação numa perspectiva distinta da sua própria posição.

Especialmente, no âmbito escolar, os alunos precisam desenvolver autonomia para realizar suas atividades e resolver seus conflitos, desse modo a geração de opções oportuniza um momento para que os alunos reflitam nas ações e formas de reparar danos. Por fim, vale destacar o uso da validação de sentimentos para compreender como os alunos se sentem antes e após a mediação/conversa com o diretor, esta técnica pode contribuir para a visualização do alcance dos objetivos do gestor mediador.

1.3 A Comunicação Não Violenta e o Gestor Mediador

A comunicação não violenta (CNV) tem servido de base para as mediações de conflitos judiciais. Ela também pode ser utilizada e, principalmente, vivenciada pelo gestor e toda a comunidade escolar.

Contudo, Rosenberg (2019, p. 13) salienta as práticas que fundamentam o uso deste tipo de comunicação para as resoluções de conflitos:

- expressar nossas necessidades;
- enxergar as necessidades dos outros, independentemente do modo como se expressam;
- verificar se as necessidades foram compreendidas com exatidão;
- oferecer a empatia de que as pessoas precisam para ouvir as necessidades dos outros; e
- traduzir as soluções ou estratégias propostas para uma linguagem de ação positiva.

Em outras palavras, essas práticas envolvem também uma mudança de consciência, o gestor precisa compreender que tipo de líder deseja ser e que combine com tal abordagem, tendo em vista que não são,

apenas, técnicas. A CNV indica a maneira de ouvir, de sentir, de ver o seu interlocutor, então, um gestor autoritário e que possui o hábito de julgar não conseguirá se envolver e desempenhar a CNV, pois ela precisa ser vivenciada.

Quando vivenciada, a CNV pode contribuir para um ambiente de paz, de empatia e harmonia entre toda a comunidade escolar, uma vez que seu gestor é adepto a este tipo de comunicação, equipe e alunos, consequentemente vão percebendo a diferença no modo como são tratados e respondem da mesma forma ao seu interlocutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da premissa de que o conflito faz parte das interações humanas e da necessidade de pacificação social, os meios alternativos de resolução de conflitos como a mediação, constitui um tipo de interação falada que, quando bem articulada e aplicadas às técnicas adequadamente, possuem grandes chances de obter êxito em seu propósito.

Desse modo, podemos, enquanto sociedade, aprender e retomar a capacidade e autoridade de lidar com nossos conflitos e, ainda, evitar estresses desnecessários, bem como polarização da equipe no ambiente escolar.

Além disso, cabe destacar o papel pedagógico do tema no âmbito escolar, fica como sugestão que a Mediação Escolar possa ser inserida nas grades curriculares ainda nos anos iniciais da Educação Básica. Tendo em vista, que a Comunicação Empática, Polida e as Habilidades Socioemocionais que são trabalhadas nesta área, podem contribuir muito para a formação profissional e pessoal dos seres humanos, facilitando a comunicação e relações interpessoais entre os pares no ambiente de trabalho e até na vida pessoal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Azevedo, André Gomma de (Org.). **Manual de Mediação Judicial**. 6. ed. Brasília/DF:CNJ, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração para não administradores**: a gestão de negócios ao alcance de todos. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Romilda Meira de Souza Barbosa (ro1000dameira@gmail.com)

Professora efetiva e Formadora na área de Linguagens e suas Tecnologias. Pós-doutoranda em Letras pela UEMS. Tem Graduação, Mestrado e Doutorado em Letras pela UFMS; Pesquisadora da relação entre sujeitos, identidades, língua(gem) e escola, na vertente discursivo-desconstrutiva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5567921072840965>



Claudia Poliana de Escobar de Araujo (polianaescobar.araujo@gmail.com): Doutora em Letras - Estudos Linguísticos pela UFMS. Atuou como professora formadora no curso de especialização à distância em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da UAB/UFMS. Tem experiência na área de Gestão Escolar. É Mediadora/Conciliadora Judicial de Conflitos pelo TJ-MS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2965776305585109>



Aline Rodrigues da Silva (rodrigues.lettras@yahoo.com.br)

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pesquisa as intersecções discursivas entre o feminino e as drogas e a divulgação (no contexto da mídia Facebook) dos dizeres sobre o tratamento da dependência química em mulheres. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3991326273319057>

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Aline Rodrigues da Silva - Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestre em Letras pela mesma universidade, com atuação na área de Análise do Discurso alinhada à Desconstrução. *E-mail:* rodrigues.letas@yahoo.com.br

Ágata Carvalho Ferreira - Mestranda em Letras pela UFMS; graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - câmpus de Três Lagoas CPTL/UFMS; *e-mail:* agata.carvalho@ufms.br

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento - Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Câmpus de Araraquara; Professora Associada/Pesquisadora Sênior voluntária/PPGLETRAS e PROFLETRAS, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPTL; *e-mail:* celina_ufms@hotmail.com

Claudia Poliana de Escobar de Araujo - Doutorada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; *e-mail:* polianaescobaraujo@gmail.com.

Danielle Gonzaga de Brito - Doutoranda em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. Mestre em Estudos da Linguagem e graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM; *e-mail:* danielledgb@gmail.com

Gabriela Viviana Barrueco Valenzuela - Produtora de rádio e professora; Mestra pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; *e-mail:* gab.bar@hotmail.com.

Icléia Caires Moreira - Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Membro do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso – NEAD – UEMS. Professora da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e também dos cursos de Direito, Jornalismo e Pedagogia das Faculdades Integradas de Três Lagoas - FITL-AEMS; *e-mail:* icamoreira@hotmail.com

Jales Lúcio de Andrade Junior - Professor do Instituto Federal de Goiás, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Brasil Câmpus Fernandópolis-SP; e-mail jaleslucio@yahoo.com.br.

Kelly Priscilla Lódido Cezar - Pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutora pelo Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Fclar/Araraquara). Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Projeto de Pesquisa HQ's Sinalizadas; e-mail: kellyloddido@ufpr.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6431119398016499>. OrcId: 0000-0002-6854-2864 <https://orcid.org/0000-0002-6854-2864>

Kristina Desirée Azevedo Ferreira - Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação e Tecnologias: Gestão na Educação a Distância Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Educação Inclusiva: LIBRAS pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Pedagogia (UFPR) e Designer Educacional (UFPR); e-mail: kristinadesireeufpr@gmail.com

Letícia de Escobar de Araujo - Graduanda em Análise e desenvolvimento de sistemas no IFMS – câmpus Três Lagoas, Técnica em informática pelo IFMS - câmpus Três Lagoas; e-mail: leticiaescobaraujo@gmail.com

Nayra Modesto dos Santos Nunes - Doutoranda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e-mail: nayrams64@hotmail.com

Raul Leme Medeiros - Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional UNINTER e graduado em Letras – Português/Inglês pela UFMS–CPTL; e-mail: raul.l@hotmail.com

Romilda Meira de Souza Barbosa - Doutora em Letras pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus Três Lagoas (UFMS/CPTL); Membro do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso – NEAD – UEMS. Professora efetiva da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul; e-mail: ro-1000dameira@gmail.com

Talytha Marcondes de Souza - Graduanda em Medicina Veterinária na AEMS - câmpus Três Lagoas, Técnica em Informática pelo IFMS - câmpus Três Lagoas; *e-mail*: talytha.marcondes@gmail.com

Vanessa Hagemeyer Burgo - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras; *e-mail*: vanessahburgo@hotmail

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

