

v. 24 n. 1

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

2023

*Dossiê*

LETRAMENTOS, EVENTOS E  
PRÁTICAS SOCIAIS

**CADERNOS DE LINGUAGEM E SOCIEDADE**  
*Papers on Language and Society*

**EDITORAS-CHEFES**

Viviane Cristina Vieira (UnB)  
Maria Carmen A. Gomes (UnB)

**EDITORA DE ENTREVISTA**

Edna Cristina Muniz da Silva

**EDITORA DE RESENHAS**

Carolina Gonçalves Gonzales

**ORGANIZAÇÃO DO FLUXO CONTÍNUO**

Viviane Cristina Vieira  
Maria Carmen A. Gomes

**ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ**

Izabel Magalhães  
Lucimar França  
Fernando Nunes

**EDIÇÃO FINAL DO NÚMERO**

Viviane Cristina Vieira  
Maria Carmen A. Gomes  
Sandra R. S. Campêlo

**DIAGRAMAÇÃO**

Sandra R. S. Campêlo

ISSN 0104-9712  
e-ISSN 2179-4790

Cadernos de Linguagem e Sociedade (L&S) é um periódico interdisciplinar, de publicação semestral, que objetiva contribuir para a divulgação de pesquisas atuais, originais, resultantes de estudos da grande área dos estudos em Linguagem e Sociedade, com foco nas relações entre linguagem e práticas sociais, políticas, educacionais, culturais.

A Revista aceita, em fluxo contínuo, artigos científicos, resenhas, entrevistas e ensaios inéditos escritos em português, inglês, espanhol ou francês, resultantes de pesquisas científicas.

Dossiês especiais são propostos à Editoria e publicados por pares de outras universidades em parceria com membros/as do Comitê Científico da Revista.

# COMITÊ CIENTÍFICO

## DENIZE ELENA GARCIA DA SILVA

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## IZABEL MAGALHÃES

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## CARMEN ROSA CALDAS-COULTHARD

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil  
Universidade of Birmingham, Reino Unido

## ANA BEATRIZ BARBOSA DE SOUZA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

## CAROLINA GONÇALVES GONZALES

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade  
(Nelis/UnB)  
Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil

## CAROLINA PARRINI FERREIRA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

## CHRISTINE M. SOARES DE CARVALHO

Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil

## CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

## CLÁUDIO MÁRCIO DO CARMO

Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

## DANIELE DE OLIVEIRA

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

## DÉBORA DE CARVALHO FIGUEIREDO

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

## DINA MARIA MARTINS FERREIRA

Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

## FÁBIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

## FLAVIANE FARIA CARVALHO

Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL), Brasil

## GUILHERME VEIGA RIOS

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade  
Universidade de Brasília (Nelis - UnB), Brasil

## IRAN FERREIRA DE MELO

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE),  
Brasil

## JOANA PLAZA PINTO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

## JULIANA DE FREITAS DIAS

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## KASSANDRA MUNIZ

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil

## LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

## LÚCIA GONÇALVES DE FREITAS

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

## MARIA APARECIDA RESENDE OTONNI

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

## MARÍA LAURA PARDO GIL

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y  
Cultural (CIAFIC)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y  
Técnicas -CONICET, Facultad de Filosofía y LetrasFFYL,  
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

## MICHELLE GOMES ALONSO DOMINGUEZ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

## MICHELINE MATTEDI TOMAZI

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil

## NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL

Universidad Nacional de Colombia, Colômbia

## NURIA LORENZO-DUS

Swansea University, Reino Unido

## RODRIGO ALBUQUERQUE

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## SOLANGE M. BARROS

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Brasil

## TERESA OTEÍZA

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

## VIVIANE DE MELO RESENDE

Universidade de Brasília (UnB), Brasil



# COMITÊ CIENTÍFICO CONSULTIVO

## ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

## AMANDA OLIVEIRA RECHETNICOU

Instituto Federal do Sertão Pernambuco (IFSertãoPE),  
Brasil

## ANA CRISTINA OSTERMANN

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

## ANDRÉ R. N. MARTINS

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## ANGELA B. KLEIMAN

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

## CARLOS A. M. GOUVEIA

Universidade de Lisboa, Portugal

## CÉLIA MAGALHÃES

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

## ENI PULCINELLI ORLANDI

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

## GERSINEY PABLO SANTOS

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade/UnB, Brasil

## HILDO HONÓRIO DO COUTO

Universidade de Brasília, Brasil

## IDA LÚCIA MACHADO

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

## IVEUTA DE ABREU LOPES

Universidade Estadual do Piauí, Brasil

## JACOB MEY

University of Southern Denmark, Odense, Dinamarca

## KANAVILLIL RAJAGOPALAN

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

## Luiz Paulo da Moita Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

## Maria Cecília Pérez de Souza e Silva

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

## MARIA DAS GRAÇAS D. PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

## MARIA JOSÉ CORACINI

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

## MARIA LUIZA M. SALES CORÔA

Universidade de Brasília, Brasil

## MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO

Universidade de Brasília, Brasil

## MARISA GRIGOLETTO

Universidade de São Paulo, Brasil

## NORMAN FAIRCLOUGH

Lancaster University, Reino Unido

## NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL

Universidad de Colombia, Colombia

## PAULO SEGUNDO

Universidade de São Paulo, Brasil

## STELLA MARIS BORTONI

Universidade de Brasília, Brasil

## STEPHEN GRANT BAYNES

Universidade de Brasília, Brasil

## ZILDA G. OLIVEIRA DE AQUINO

Universidade de São Paulo, Brasil

A revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade* é publicada on-line desde 1995, com acesso universal e gratuito, no Portal dos Periódicos da UnB, sob responsabilidade da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, pelo Open Journal Systems (OJS).

O *Cadernos de Linguagem e Sociedade* não cobra taxa de editoração (Article Processing Charges "" APC), taxa de submissão ou publicação de artigos aos autores.

*Cadernos de Linguagem e Sociedade* utiliza uma licença Creative Commons - **Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional**.



## APRESENTAÇÃO

Viviane Cristina Vieira e Maria Carmen Aires Gomes

## ARTIGOS

### ESTADOS DA VOZ DE SUCESSO: DISCURSIVIDADES PRESENTES NO JORNAL "O ESTADO DE S. PAULO"

Thiago Barbosa Soares

### (TRANS)FORMAÇÃO DE IMAGENS NA INTERNET

André William Alves de Assis e Raquel Tiemi Masuda Mareco

### O DISCURSO NO INSTAGRAM: FORMAÇÃO DISCURSIVA CAPITALISTA E A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA E MOSTRADA

Laila Maria Hamdan e Victor Emanuel

### ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NAS VIDEOAULAS DO CMSP PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I DURANTE A PANDEMIA

Beatriz Borges de Carvalho e Soraya Maria Romano Pacífico

### LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTEÚDO E FORMA NA OBRA HAMLET

Patrícia Cardoso Batista, Sandra Aparecida Pires Franco e Rosangela Maria de Almeida Netzel

### "TIENEN ESTE METALENGUAJE DRAMÁTICO"

Eduardo Chávez Herrera

### O ESPAÇO BIOPOLÍTICO E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ROMANCE ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA

Bianca Rosina Mattia

### A BAHIA DE TODOS OS PRAZERES NO HORÁRIO DO JORNAL NACIONAL

Débora Conceição

### MERCANTILIZAÇÃO DA FÉ: A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE IGREJAS NEOPENTECOSTAIS BRASILEIRAS

Thiago Ferreira de Moraes, Marcelo de Rezende Pinto e Georgiana Luna Batinga

### "MULHER ENCONTRADA MORTA": FEMINICÍDIO EM NOTÍCIAS ON-LINE

Lúcia Gonçalves de Freitas

### O "CIDADÃO" NA CONSTITUIÇÃO MONÁRQUICA PORTUGUESA DE 1822

Patrícia Andréa Borges e Rafael Prearo-Lima

## ENSAIOS

### DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE NA INTER-RELAÇÃO LÍNGUA, CULTURA E COGNIÇÃO

Katerin Arias-Ortega e Carlo Previl

## RESENHAS

### LÍNGUA DE SINAIS PAITER SURUÍ: SINAIS DO AMBIENTE ESCOLAR

Luciana Coladine Bernardo

### CANALE, GERMÁN. A MULTIMODAL AND ETHNOGRAPHIC APPROACH TO TEXTBOOK DISCOURSE. NEW YORK & LONDON: ROUTLEDGE, 2023.

Veronica Redekofski

## DOSSIÊ: LITERACIES, EVENTES AND SOCIAL PRACTICES

### LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

Izabel Magalhães, Lucimar França e Fernando Fidelix Nunes

### FROM EVENTS TO ASSEMBLAGES: TRANSBORDER LITERACIES IN AN EMBORDERED WORLD

Mike Baynham

### EVERYDAY LITERACIES IN EDUCATION: INSIGHTS FROM USING 'REAL LITERACIES' AND THE 'LINGUISTIC LANDSCAPE' FOR TEACHING ENGLISH TO DEAF YOUNG ADULTS IN INDIA

Uta Papen

### SOCIOLITERACY: AN INTERFACE BETWEEN RURAL KNOWLEDGE AND ACADEMIC KNOWLEDGE IN THE AUTOETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE

Rosineide Magalhães de Sousa

### LETRAMENTOS NA DEFICIÊNCIA VISUAL ADQUIRIDA: UMA PERSPECTIVA EM ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Girlane Maria Ferreira Florindo e Izabel Magalhães

### DISCURSOS DE LETRAMENTO E IDENTIDADES MTERNAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lissa Fontenele

### LETRAMENTO NO PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TIMOR-LESTE

Lucimar França

## RESENHA/DOSSIÊ

### CONFIGURAÇÃO ESTUŠTING, K.; MCCULLOCH, S.; BHATT, I.; HAMILTON, M.; BARTON, D. ACADEMICS WRITING: THE DYNAMICS OF KNOWLEDGE CREATION. ABINGDON, OXON: ROUTLEDGE, 2019.

Lucimar França



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society



v. 24 n. 1

# 2023

O volume 24 n. 1 (2023) da **Cadernos de Linguagem e Sociedade** apresenta 13 artigos enviados no modo Fluxo contínuo e também o Dossiê *Literacies, events and social practices*, organizado pelos/as pesquisadores/as Izabel Magalhães, Lucimar França e Fernando Felix Nunes. As contribuições deste volume reforçam o dinamismo dos estudos da linguagem nas suas variadas faces teórico-metodológicas. Desejamos que os relatos dos estudos aqui apresentados promovam e ampliem o debate sobre as variadas interfaces produzidas pelas linguagens em suas mais diversas materialidades e potencialidades semióticas.

O dossiê *Letramentos, eventos e práticas sociais* oferece um panorama atualizado de estudos sobre letramentos em diferentes contextos sociais, a maioria em países em desenvolvimento, caso do Brasil, da Índia e do Timor-Leste. Os estudos tratam da desafiadora questão da educação inclusiva, discutindo a educação de estudantes com deficiência. Além disso, são apresentados aspectos da língua escrita relacionados à produção da monografia, exigência de um curso superior em áreas rurais do Brasil, habitadas pelos Quilombolas, descendentes de negros trazidos da África no passado como escravos. Os artigos selecionados para este Dossiê foram produzidos por Mike Baynham, Uta Papen, Rosineide Magalhães de Sousa, Girlane Maria Ferreira Florindo e Izabel Magalhães, Lissa Mara Saraiva Fontenele, e Lucimar França.

**Viviane Cristina Vieira**

[vivianecvieira2@gmail.com](mailto:vivianecvieira2@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4148-5414>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**Maria Carmen Aires Gomes**

[maria.carmen@unb.br](mailto:maria.carmen@unb.br)

<https://orcid.org/0000-0001-7462-4353>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

# APRESENTAÇÃO

No fluxo contínuo, são apresentados estudos que tratam das relações entre linguagem e sociedade a partir de um amplo espectro de objetos de estudo, com uma amostra plural de tópicos e temáticas, instituições e contextos socioculturais e políticos, desenvolvidos em práticas sociais midiáticas, escolares, literárias, acadêmicas e legais. Estudos sobre argumentação, autoria, escrita acadêmica e eventos e práticas de letramentos compartilham e privilegiam a linguagem, sua prática e seu uso. Agindo em interseção com diferentes faces e áreas de conhecimentos distintas, alguns textos aqui apresentados compartilham interesses sobre o mesmo objeto: discursos midiáticos e digitais, sejam pelo viés da imprensa, pelas redes sociais, pelas imagens ou figuras, sejam pelos livros. Os estudos nos mostram que os discursos são olhados/observados analiticamente através da materialidade textual, mas que devem ser considerados à luz do potencial acional e interacional dos gêneros do discurso.

Compõem, ainda, esta edição, um ensaio sobre os desafios da educação intercultural bilíngue na inter-relação língua, cultura e cognição, além de duas resenhas de importantes e fundamentais obras para os estudos de linguagem e sociedade: (i) Língua de sinais Paiter Suruí: sinais do ambiente escolar e (ii) A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse.

Desejamos a todas/todes/todas uma excelente leitura.

Viviane Vieira e Maria Carmen Aires Gomes  
Brasília, 12 de junho de 2023.

**Como citar:**

VIEIRA, Viviane; GOMES, Maria Carmen Aires. Apresentação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 7-8, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.49017 Disponível em: . Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Viviane Vieira

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



# Estados da voz de sucesso: discursividades presentes no jornal “O Estado de S. Paulo”<sup>1</sup>

*States of the successful voice: discursivities  
present in the newspaper “O Estado de S.  
Paulo”*

*Estados de la voz exitosa: discursividades  
presentes en el periódico “O Estado de S.  
Paulo”*

## RESUMO

Este artigo objetiva depreender os sentidos e seus efeitos na composição do sucesso vocal de enunciados que foram encontrados em um dos jornais de maior circulação impressa e digital do Brasil, “O Estado de S. Paulo”. Os títulos das matérias localizadas nesse veículo de informação são: O QUINTO BEATLE (2011), Arícia, de negra e de índia (2011), e ESMERO VOCAL (2012). Para a realização da eleição desses textos foi empregado o seguinte critério: mencionar o item lexical voz. Já para execução desta investigação, foi acionado o dispositivo da Análise do Discurso.

Palavras-chave: voz; sucesso; análise do discurso; “O Estado de S. Paulo”.



Recebido em: 24 de novembro de 2022  
Aceito em: 13 de abril de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.45792

<sup>1</sup> Este artigo é produto derivado do projeto “Vozes do sucesso” (processo 301565/2022-8 - CNPq).

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Thiago Barbosa Soares**

[thiago\\_soares@mail.uft.edu.br](mailto:thiago_soares@mail.uft.edu.br)

<http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>

Universidade Federal do Tocantins – UFT/  
CNPq, Campus de Porto Nacional, Brasil.

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article aims to understand the meanings and their effects on the composition of the vocal success of utterances that were found in one of the newspapers with the largest print and digital circulation in Brazil, "O Estado de S. Paulo". The titles of the articles located in this information vehicle are: O QUINTO BEATLE (2011), Arícia, de negra e de Índia (2011), and ESMERO VOCAL (2012). To carry out the election of these texts, the following criterion was used: mention the lexical item voice. To carry out this investigation, the Discourse Analysis device was activated.

Keywords: voice; success; discourse analysis; "O Estado de S. Paulo".

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender los significados y sus efectos en la composición del éxito vocal de los enunciados que se encontraron en uno de los periódicos de mayor circulación impresa y digital en Brasil, "O Estado de S. Paulo". Los títulos de los artículos ubicados en este vehículo informativo son: O QUINTO BEATLE (2011), Arícia, de negra e de Índia (2011) y ESMERO VOCAL (2012). Para llevar a cabo la elección de estos textos se utilizó el siguiente criterio: mencionar el elemento léxico voz. Para llevar a cabo esta investigación se activó el dispositivo de Análisis del Discurso.

Palabras clave: voz; éxito; análisis del habla; "O Estado de S. Paulo".

### Como citar:

SOARES, Thiago Barbosa. Estados da voz de sucesso: discursividades presentes no jornal "O Estado de S. Paulo". **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 9-26, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.45792 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Thiago Barbosa Soares  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Da voz é possível dizer que sua representação está encarnada naquele que a usa. “A voz como capital simbólico, e até mesmo como aspecto cultural a partir de seus usos, pode ser meio de comunicação, forma de acesso ao mundo, aparato subjetivo de operações internas, para além de tantas propriedades características da voz humana” (SOARES, 2021a, p. 7). “La voix devient l'enregistrement le plus fidèle et le plus éphémère, le plus intouchable de ce que l'être humain accueille en lui, puis redonne et transmet à travers ses propres et uniques manières de capter les instants de la tragédie humaine” (FARGE, 2009, p. 21)<sup>2</sup>. Ora, se a voz possui tamanhas potencialidades de expressão, o que se diz acerca de seu desempenho tanto pode relacionar-se com seu capital simbólico quanto com a produção de um modo de recepção (SOARES; BOUCHER, 2020).

É do conhecimento das ciências sociais que a indústria cultural cria ídolos para vender, para exercer influência e para entreter (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), de modo que resta ainda a elaboração de uma compreensão verticalizada sobre como tal fabricação vem sendo produzida. Nesse sentido, desenhar uma fetichização dos objetos circulantes na sociedade (ADORNO, 1999) é uma forma parcial de descrever os mecanismos de capilarização do sucesso atualmente. Apontar a mídia como responsável por criar discursos de competição (CHARAUDEAU, 2015) que, por sua vez, geram os variados tipos de destaque existentes, é incorrer na ingenuidade relativizante do teórico do senso comum (MININNI, 2008). Acreditar que o poder do sucesso midiático é fruto de uma meritocracia não-programada parece um tipo de ignorância cuja sustentação assenta-se na ilustração fetichista da mediatização de um poder paralelo ao poder divino.

Nesse horizonte em que a voz é uma representação figurante no âmbito midiático, o sucesso, como um vibrante distintivo, faz com que haja separações entre desiguais, já que é necessária, para que haja indícios de sucesso para seus sujeitos, a criação de projetos de ratificação de tais propriedades. Uma das principais dessas vincula-se à “força” estética, porquanto “A criação de um padrão estético e sua propagação pela mídia é um elemento na construção de hegemonias, identidades e práticas entre os receptores, mais ou menos dispostos a pensar nesses elementos quando de sua apropriação da mensagem dos meios” (MARTINO, 2010, p. 147).

Como decorrência da relação entre produção midiática, sucesso e voz em sociedade, acreditamos na produção de efeitos discursivos sobre o sucesso daqueles que possuem visibilidade midiática, pois os dizeres sobre algo podem afetar a forma de se compreender não apenas esse, mas também boa parte do universo simbólico que o circunda. Diante dessa constatação, este artigo objetiva apreender os sentidos e seus efeitos na composição do sucesso vocal de enunciados que foram encontrados em um dos jornais de maior circulação impressa e digital do Brasil, “O Estado

---

<sup>2</sup> Em tradução livre: “A voz torna-se o registro mais fiel e mais efêmero, o mais intocável que o ser humano acolhe nele, em seguida, restaura e passa através de suas próprias e únicas maneiras de capturar os momentos de tragédia humana”.

de S. Paulo”. Os títulos das matérias localizadas nesse veículo de informação são: **O QUINTO BEATLE** (2011), **Arícia, de negra e de índia** (2011), e **ESMERO VOCAL** (2012). Para a realização da eleição desses textos foi empregado o seguinte critério: mencionar o item lexical voz. Já para execução desta investigação, foi acionado o dispositivo da Análise do Discurso.

Com vistas a tracejar o aparato teórico-metodológico utilizado para empreender a análise do corpus deste artigo, apresentamos os principais conceitos e noções que sustentam o processo de descrição e interpretação do dizeres sobre a voz de sucesso presentes em “O Estado de S. Paulo”. Assim, na esteira de Soares (2018, 2019, 2020a) para averiguar os sentidos das vozes de sucesso, enveredamo-nos pela instituição da Análise do Discurso, por meio de seus consagrados autores Orlandi (2007, 2008, 2011, 2012) e Pêcheux (2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012), para delinear as principais noções e conceitos aplicados mais adiante para compreender os sentidos produzidos em textos jornalísticos cuja característica imprescindível é comentar a voz de celebridades midiáticas.

Como dito acima, o referencial usado para compreender os sentidos existentes na composição do sucesso vocal de enunciados que foram localizados em um dos jornais de maior circulação impressa e digital do Brasil, “O Estado de S. Paulo”, é a Análise do Discurso (AD). Uma das mais importantes concepções dessa área de estudo e pesquisa é justamente a caracterização de discurso, já que há para esse objeto algumas definições: fala, texto, língua etc. Para a Análise do Discurso seu objeto é tratado como efeito (PÊCHEUX, 2010, p. 81) cujo impacto pode ser percebido em outros efeitos derivados de um primeiro inalcançável. Em poucas palavras, o discurso refere-se aos efeitos que os artefatos culturais podem adquirir segundo determinada historicidade na qual estejam inseridos. Desse modo, um texto, como aqueles que logo serão alvo de exame, possui algumas discursividades que o atravessam e o constituem (ORLANDI, 2012; PÊCHEUX, 2012).

Da especificidade do discurso decorre necessariamente a compreensão de condições de sua emergência, isto é, a continuidade ou ruptura dos sentidos produzidos segundo a própria singularidade do artefato simbólico no qual o discurso ancora-se. Isso quer dizer que a exterioridade do dito traz para o texto características “semântico-retóricas” (PÊCHEUX, 2010, p. 78) do processo de produção dos sentidos colocado em jogo quando de sua enunciação. Diante do processamento enunciativo participante da organização discursiva, Orlandi assevera: “Em um discurso, então, não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica” (ORLANDI, 2011, p. 125). É propriamente segundo essa concepção que Soares afirma que “As formações ideológicas estão ligadas ao produzir sentidos, ou melhor, a definir concepções relativamente evidentes acerca de certo dado, concomitantemente, dissimulam outras possibilidades de sentido para o mesmo dado” (SOARES, 2020b, p. 15).

Em toda a sua pluralidade, a formação ideológica é articulada segundo a lógica da formação discursiva. Essa, por sua vez, “determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a

forma de um pronunciamento, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.), a partir de uma dada posição numa dada conjuntura” (PÊCHEUX, 2011, p. 73). Isso significa, em outros termos, que existe uma predeterminação histórico-social “inevitável” envolvida em todo e qualquer dizer, mais precisamente: “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2011, p. 73). Portanto, não há enunciado isento dos efeitos do lugar, de quem e para quem é produzido, já que o cálculo de sua realização confere a todos esses elementos densidade existencial. É nesse enquadramento das formações discursivas que Orlandi explica a relação dessas com o interdiscurso, pois

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (ORLANDI, 2007, p. 20-21).

Assim, de acordo com a citação acima, o interdiscurso é o lugar no qual estão “sedimentados” os sentidos participantes das formações discursivas e, segundo tal funcionamento, sua materialização nos textos que circulam em sociedade dá-se através de diversas ancoragens, entre elas, encontra-se o pré-construído. Esse conceito é descrito por Soares desta forma: “O pré-construído manifesta-se em certas particularidades linguísticas e/ou sintáticas de encadeamento gramatical, ou seja, o que pode ser linguisticamente analisável, tal como orações relativas, que recuperam fragmentos de discursos anteriores” (SOARES, 2020b, p. 18). Por esse viés, o pré-construído pode figurar no nível linguístico de formulação dos textos, portanto sua emergência está condicionada ao intradiscurso que, por sua vez, é a materialidade do formulável no interdiscurso, a textualização do discurso, a ancoragem das propriedades discursivas.

É por meio do acesso ao intradiscurso presente nas matérias jornalísticas que conseguiremos rastrear pré-construídos que retomam formações discursivas alocados no interdiscurso, que representa virtualmente condições de produção de (efeitos de) sentidos já enunciados. Portanto, a partir da ilustração das principais noções e conceitos a serem empregados, temos as disposições suficientes para encetar depreensão dos sentidos e seus efeitos na composição do sucesso vocal de enunciados localizados em “O Estado de S. Paulo: **O QUINTO BEATLE** (2011), **Arícia, de negra e de índia** (2011), e **ESMERO VOCAL** (2012). Para tanto, este artigo está organizado nas seguintes seções: **Em consideração: “O Estado de S. Paulo”**, rastreando as condições históricas de surgimento do veículo midiático em questão; **Em análise**, na qual consta como subtítulo o caderno, seu tipo, página e a data precisa da publicação do texto sob exame e propriamente a análise; e **Considerações finais** cuja síntese avaliativa do percurso interpretativo é descrita.

## 1. EM CONSIDERAÇÃO: "O ESTADO DE S. PAULO"

Este é um dos jornais mais antigos do país. Sua fundação data de 4 de janeiro de 1875, quando o regime de governo no Brasil ainda era monarquista. Até 1889, circulava sob o nome "A Província de S. Paulo" e no ano seguinte passa a ser "O Estado de S. Paulo". De acordo com os registros do próprio periódico, o jornal foi idealizado por 16 pessoas reunidas por Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense, concretizando uma proposta de criação de um diário republicano surgida durante a realização da Convenção Republicana de Itu, SP, com o propósito de combater a monarquia e a escravidão<sup>3</sup>.

É digno de nota o entroncamento da história de "O Estado de S. Paulo" com a história do Brasil. A participação ativa e engajada pôde ser observada em 1930, quando o jornal apoiou a "Aliança Liberal" e a candidatura de Getúlio Vargas à presidência – dois anos após as eleições, os atuais proprietários da corporação, Júlio de Mesquita Filho e Francisco Mesquita, são presos pelo governo Vargas aparentemente por envolvimento com a Revolução Constitucionalista de 32 –, em oposição a Júlio Prestes. Também sofreu sanções no regime ditatorial militar, porém, superou essas adversidades e em 1966 fundou um suplemento de notícias, o "Jornal da Tarde"<sup>4</sup>.

Em vista do que foi dito, seria possível acreditar que o diário em questão tem uma orientação progressista. Entretanto, os últimos acontecimentos políticos, entre eles, a deposição pseudolegal da presidenta Dilma Rousseff, a devastação do Partido dos Trabalhadores e a "caça" ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram tomados e noticiados pelo jornal de tal maneira que demonstram, com clareza, seu posicionamento ideológico. Se, de fato, "O Estado de S. Paulo" foi, em algum tempo, um vanguardista defensor de reformas, hoje seria mais difícil de percebê-lo como tal. As análises realizadas mais adiante devem contribuir para uma percepção mais sólida dos discursos agregados à formação ideológica do jornal. Nada mais instrutivo do que conhecer por dentro um dos meios de produção e de difusão de informações mais antigos do país.

De maneira geral, o periódico, tanto virtual quanto impresso, é composto por um conjunto de cadernos que são: Aliás, Caderno 2, Casa, Classificados, Divirta-se, Economia & Negócios, Edição de Esportes, Empregos e Carreiras, Esportes, Imóveis, Internacional, Jornal do Carro, Jornal do Carro Classificados, Metrôpole, Oportunidades, Paladar, Política e Viagem. Através de um mecanismo avançado de busca, encontramos a ocorrência de dizeres sobre a voz no Caderno 2, cuja cobertura atende ao entretenimento, ao comportamento digital e à literatura. Os títulos das matérias são: **O QUINTO BEATLE** (2011), **Arícia, de negra e de índia** (2011), e **ESMERO VOCAL** (2012).

---

<sup>3</sup> <http://www.estadao.com.br/historico/resumo/conti1.htm>.

<sup>4</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornal\\_da\\_Tarde\\_\(S%C3%A3o\\_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornal_da_Tarde_(S%C3%A3o_Paulo)).

Os textos de cujos títulos acima foram mencionados, receberam os mesmos tipos de tratamentos operacionalizados em Soares (2018, 2019, 2020a), isto é, cada um dos componentes do corpus deste artigo mantém suas principais características de forma e de conteúdo, recebendo o negrito nas menções explícitas ao item lexical voz. Portanto, o leitor pode conferir os trechos fundamentais de onde quaisquer elementos sintagmáticos possam ter sido extraídos, sem prejuízos para a compreensão da leitura. Como instrumentalização das análises, também foi utilizado o recurso itálico para destacar alguns trechos do corpus com o intuito de facilitar a identificação desses e a retomada da ideia do enunciador. O objetivo com este expediente é a rigorosa preservação dos contextos enunciativos das notícias, de modo que os dados de quem, de quando, de onde, de como e os eventuais porquês foram conservados. Feitos esses esclarecimentos, ingressamos efetivamente às análises sobre os dizeres acerca da voz no interior do discurso do sucesso midiático diagnosticado no jornal "O Estado de S. Paulo".

### 1.1 Em análise: caderno 2, D9, p. 95, 15/10/2011

#### O QUINTO BEATLE<sup>5</sup>

Cauby Peixoto se reencontra com o rock ao dar aos Beatles o **vozeirão** que eles nunca tiveram

É de repente que Paul McCartney baixa em Cauby Peixoto. Quando fala sobre conservar os graves de sua **voz** em noites de sono bem dormidas, seu queixo treme, suas mãos gesticulam e ele olha a quem está por perto com pupilas saltadas, como se aquele camarim do Bar Brahma fosse seu palco. A música vem sem idioma definido, mas com melodia certa. "De looonginuaidiingrooooud... Roooud... Ouviu? Roooud... Essa é a **voz** aguda. Agora veja: De looonginuaidingrooooad, essa é a **voz** grave. Gosto mais dos graves, eles têm mais nuances." Cauby canta *The Longand Winding Road*, dos meninos de uma banda inglesa que ele descobriu há poucos meses. Espertos, esses Beatles não só parecem ter clonado seu figurino para posarem na capa do LP *Sgt Peppers*, de 1967, como criaram músicas para seu **vozeirão**. "Só ouvi o que eles gravaram agora. Quando estouraram, eu só curtia Frank Sinatra."

(...)

Ao final, a conversa com Cauby ganha ritmo de iê-iê-iê: Esse sucesso ainda pode passar? "Se eu deixar, se eu descansar, se eu não cantar bem..." O palco é o que para você? "O tipo de amor perfeito. Eu recebo aplauso e dou minha música." Com quem gravaria um disco de duetos? "Com o Tony Bennet. Só ele tem a extensão de **voz** que eu tenho nos agudos e nos graves." Quando foi que descobriu sua **voz**? "No colégio minha professora mandava eu cantar mais baixo, não gostava da minha **voz**."

---

<sup>5</sup> Caderno 2, D9, p. 95, 15/10/2011.

O *quinto Beatle*, veiculada no caderno de cultura e entretenimento, é uma notícia emblemática no tocante ao alto número de menções feitas a voz, oito vezes. Só é repetida tantas vezes por se tratar do próprio foco do texto. O título se justifica ao longo da matéria na qual a voz é o objeto mediador entre um cantor brasileiro e um grupo britânico. O *quinto Beatle* diz da inclusão de Cauby Peixoto no quarteto que, segundo o texto, seria o *vozeirão que nunca tiveram*. Teria a voz a capacidade de elevar um cantor ao sucesso obtido por um dos mais famosos grupos musicais? Voz grande e potente não era a causa do sucesso dos Beatles, já que a notícia afirma a falta de um *vozeirão* atribuído a Cauby Peixoto. Que vozes tinham os Beatles que lhe renderam o sucesso do qual tantos outros almejam. Aqui os dizeres sobre a voz orbitam sobre o *vozeirão* e fazem remissão a vozes que não atingiram esse patamar, mas chegaram ao sucesso.

Diante dessa observação, o discurso da força e da potência de qualidades, como pertencentes ao eixo do paradigma meritocrático presente no interdiscurso, é um ancoradouro de dizeres acerca de um *vozeirão* que não obteve o estrelato mundial e que aparentemente se ressentia desse fato. Na esteira desse discurso, os cantores que demonstram maior potencial artístico e performático devem estar no topo da carreira. Contudo, há no funcionamento interno da lógica da meritocracia um deslize onde atua o discurso da pobreza subserviente do Brasil aos países estrangeiros, produtor do conhecido complexo de vira-latas. Cauby Peixoto pertenceu, na história da música brasileira, aos grandes e notáveis construídos pela junção da mídia e por sua voz que compôs, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, um padrão de estilo musical. Portanto, a comparação da voz do cantor brasileiro à voz dos integrantes dos Beatles é um tipo de desconstrução discursiva da história material a qual essas vozes estão vinculadas, de modo a reforçar o viralatismo brasileiro que, ao reconhecer o seu melhor, o faz para "enfrentar" os ditos maiores (norte americanos e europeus).

Os dominados tentando, pela dominação superar os dominantes, circunscreve uma das faces ideológicas expressa no discurso. Isso se dá na construção do cenário enunciativo posto em marcha no discurso. O *vozeirão* é um caminho que tem seus efeitos pré-construídos no sucesso de Cauby Peixoto, mesmo que o *quinto Beatles* só exista como uma ficção. Os dizeres sobre essa voz perfazem uma trilha. *Quando o cantor fala sobre conservar os graves de sua voz em noites de sono bem dormidas, seu queixo treme, suas mãos gesticulam e ele olha a quem está por perto com pupilas saltadas, como se aquele camarim do Bar Brahma fosse seu palco de show. Se esse período for reformulado a partir da permuta de graves de sua voz em traços de seu sucesso poderemos, guardadas as devidas diferenças, afirmar que Cauby Peixoto quando diz de sua voz, seu instrumento de trabalho, está dizendo de seu sucesso, ou seja, sua voz é índice pré-construído de seu sucesso midiático. Desse modo, o artista prescreve uma receita da qual faz uso para manter um dos traços notórios do seu sucesso, os graves de sua voz.*

*"De looonginuaiddiingrooooud... Roouud... Ouvia? Roouud... Essa é a voz aguda. Agora veja: De looonginuaiddiingrooooud, essa é a voz grave, é uma tentativa de descrição da diferenciação*

entre a voz aguda e a voz grave que não é senão a demonstração do conhecimento da própria plasticidade vocal do cantor. Portanto, além de comentar a fórmula dos *graves de sua voz*, o cantor também discorre sobre os nuances das tonalidades de sua voz no jogo musical, de maneira a exprimir sua *expertise* na *projeção vocal*<sup>6</sup>. Entretanto, os recortes das falas do artista constituem uma estratégia narrativo-argumentativa de construção discursiva de suas qualidades (FERREIRA, 2010) retomadas. A narratividade da matéria conduz o leitor a um sujeito midiático cujas características poderiam integrá-lo aos Beatles ou ainda superá-los, porque esses não tinham seu *vozeirão*, como *parecem ter clonado seu figurino para posarem na capa do LP Sgt Peppers, de 1967*.

Desse ponto de vista, Cauby Peixoto é descrito com características positivas que lhe corroboram o sucesso midiático de que desfruta e lhe exigem mais espaço das câmeras, dos holofotes e dos microfones etc. Porém, no trecho em que uma explícita entrevista com o artista é feita, dá-se a fabricação do herói que, rejeitado por causa de seus dotes, atinge, através desses, um lugar de destaque em sua carreira profissional. Então, o mérito do cantor é reconhecido na articulação entre resposta e pergunta: *Esse sucesso ainda pode passar? “Se eu deixar, se eu descansar, se eu não cantar bem...”*. Ora, aqui se pode notar a ilusão de que o sujeito pré-construído tem de seu próprio sucesso; ele é a origem da qual emana seu dom propiciador de suas condições de sucesso, entretanto, é a mídia que o seleciona, a partir de critérios identificáveis, por meio da formação discursiva meritocrática, nos dizeres sobre sua voz, para compor seu rol de agentes. Cauby Peixoto, como não poderia deixar de ser, retoma o arquétipo do herói em sua resposta à questão *Quando foi que descobriu sua voz?*

*“No colégio minha professora mandava eu cantar mais baixo, não gostava da minha voz”,* e como isso é possível, já que, feitas as devidas ressalvas, o *vozeirão* era a projeção vocal de Cauby Peixoto? E aqui a ordem da língua parece enredar a ordem do discurso, pois como não gostar de uma voz de força e de potência fora do comum – a sufixação do aumentativo sintético *ão* refere-se ao maior, não raras vezes ao melhor – que, *per si*, já é um diferencial capaz de levar seu proprietário a ganhar destaque entre aqueles que não a detém. Os efeitos de sentido se desdobram no interdiscurso e resvalam no discurso da força e da potência e, conseqüentemente, o sucesso do *vozeirão* é atravessado pela singularidade que, tal como textualizada, é um dom do artista. Portanto, de acordo com a formação discursiva meritocrática, ao herói são destinadas provações que lhe farão despertar seu dom para, assim, alcançar seus objetivos. Entre esses, figura o sucesso; para os heróis das câmeras e dos microfones, o sucesso da mídia.

---

<sup>6</sup> Expressão de criação de Le Huche e empregada por Guy Cornut (*La voix*, 2004, p. 55).

## 1.2 Em análise: Caderno 2, D6, p. 90, 19/02/2011

### Arícia, de negra e de índia<sup>7</sup>

Arícia tem uma **voz** peculiar – potente, afinada, pungente e cativante – que se destaca entre tantas genéricas que infestam a “nova MPB”. É criteriosa na escolha do que canta (um dos achados do CD é *Preto Velho*, do baiano Marcus Cabeção), e tem o dom raro das grandes intérpretes de fazer dela canções alheias.

A propósito, em certos momentos, Arícia lembra a gloriosa Gal Costa dos tempos de *Clariô* e escolheu a dedo canções que não só caem bem na sua **voz**, mas no contexto do disco em que homenageia as índias e as negras.

À matéria acima, podemos inicialmente perguntar: quem é *Arícia*? Da falta de resposta consistente, surge a fama como pré-construído do sucesso (SOARES, 2017). Arícia é uma personalidade com visibilidade midiática. O título somente se justifica ao final do recorte, demonstrando, assim, sua menor orientação da leitura do texto. De Arícia se diz da voz, portanto, essa, diferentemente do pré-construído fama, não está assentada em já-ditos e necessariamente requer sua edificação textual-discursiva. Nesse direcionamento, *Arícia tem uma voz peculiar* possui sentido sem criar figuras de linguagem ou desentendimentos, porque está na ordem do discurso do sucesso. Em caso contrário, existiria um pré-construído no enunciado: *Arícia tem uma voz peculiar*, assim como todo mundo. A peculiaridade da voz não é um traço exclusivo de Arícia, mas, isto sim, de seu sucesso.

A *voz peculiar* é descrita como: *potente, afinada, pungente e cativante*. Os qualificativos dados à *voz peculiar* foram isolados por travessão, o que, de certa maneira, lhes realçam, criando o efeito discursivo de destaque. Não sem razão tal *voz peculiar se destaca entre tantas genéricas que infestam a “nova MPB”*. De acordo com a matéria, a *voz peculiar* de Arícia *se destaca entre tantas vozes genéricas por* ser potente, afinada, pungente e cativante, pois, *entre as vozes genéricas* estão vozes não potentes, não afinadas, não pungentes e não cativantes. Em outras palavras, parece ser possível que vozes sem peculiaridade sejam elevadas ao sucesso. Diante disso, pode-se, então, dizer que existe uma contradição ou luta de vozes no interior dos espaços discursivos do sucesso midiático.

Os discursos, postos em marcha a partir de determinadas condições, repercutem as formações ideológicas e discursivas que lhe caracterizam. O meio musical e, conseqüentemente, as vozes que lhes integram recebem das formações sociais que representam características, muitas vezes, apagadas pelo homogeneizante discurso do sucesso midiático.

As sociedades existem na medida em que possam fazer música, ou seja, travar um acordo mínimo sobre a constituição de uma ordem entre as violências que as dividem a partir do seu interior. Assim, a música se oferece tradicionalmente como

---

<sup>7</sup> Caderno 2, D6, p. 90, 19/02/2011.

o mais intenso modelo utópico da sociedade harmonizada e/ou, ao mesmo tempo, a mais bem acabada representação ideológica (simulação interessada) de que ela não tem conflitos (WISNIK, 2001, p. 34).

As diferenças sociais reverberam nas músicas que, por sua vez, encontraram vozes peculiares para lhes representarem. Razão pela qual se justifica a existência de tantos estilos musicais que atraem públicos variados. Portanto, pode-se afirmar que não existe um corpo social unificado por uma voz ou um tipo vocal, por mais que isso seja um dos efeitos de sentido alardeado a respeito *de uma voz peculiar – potente, afinada, pungente e cativante – que se destaca entre tantas genéricas que infestam a “nova MPB”*. "O melhor não representa a todos", até porque tal melhor é uma fabricação histórica com seu lastro discursivo sempre acionado quando conveniente.

Pour ce qui nous concerne, en revanche, ce "fantasme" est un constat clinique, ce qui'on pourrait appeler un symptôme du social aux prises avec la problématique identitaire. Et lorsque dans ce contexte, nous parlons de la voix que le groupe tend à se définir, il ne s'agit pas d'une analogie mais bel et bien d'une manifestation vocale caractérisée comme telle (POIZAT, 2001, p. 97)<sup>8</sup>.

Os grupos musicais por meio de suas composições, em boa medida, representam uma parcela da sociedade e a voz tem papel relevante nesse processo representacional que, por sua vez, tem uma contrapartida na identificação do público. É provável que *uma voz peculiar, potente, afinada, pungente e cativante que se destaca entre tantas genéricas que infestam a “nova MPB”* consiga envolver mais de um segmento social. Ao contrário, uma voz menos potente, menos afinada, menos pungente e menos cativante talvez consiga seduzir uma expressiva camada da sociedade (SOARES, 2018, 2019, 2020a). Dessa perspectiva, os dizeres sobre a voz partem de formações discursivas relativamente consolidadas, como é o caso da formação discursiva meritocrática, sobre a égide do melhor, voltadas a interlocutores cuja afinidade e identificação sejam naturais a essas vozes.

"L'identification est connue de la psychanalyse comme expression première d'un lien affectif à une autre personne. C'est la forme la plus précoce et la plus originaire du lien affectif" (FREUD *apud* POIZAT, 2001, p. 104)<sup>9</sup>. Ora, a constituição de uma formação discursiva pode articular traços inconscientes, como a identificação a suas produções textuais, de maneira a ser mais potente e, ao mesmo tempo, mais convincente em relação a outras cuja articulação não segue essa estratégia. Com isso, chegamos a um ponto nodal para o qual a *voz peculiar* de Arícia *se destaca entre tantas vozes genéricas por* ser destinada a um público destacado. "A cantora não canta para a grande massa", antes, dados os seus dotes vocais, canta para os que lhe conseguem observar *o dom raro das grandes intérpretes de fazer dela canções alheias*.

---

<sup>8</sup> Em tradução livre: "Por isso nos concerne que, por outro lado, essa "fantasia" é uma constatação clínica, que poderíamos chamar de um sintoma do social com a problemática identitária. E quando neste contexto, falamos da voz que o grupo tende a se definir, não é uma analogia, mas sim uma manifestação vocal caracterizada como tal".

<sup>9</sup> Em tradução livre: "A identificação é conhecida pela psicanálise como primeira expressão de uma ligação emocional a outra pessoa. Esta é a forma mais precoce e mais original de laço emocional".

Arícia canta para todos, mas não é a todos que *lembra a gloriosa Gal Costa dos tempos de Clariô*. Descrição cujo conteúdo é uma comparação entre artistas musicais, porém, que sobreleva o sucesso Arícia, *que tem uma voz peculiar – potente, afinada, pungente e cativante – que se destaca entre tantas genéricas que infestam a “nova MPB”*. Portanto, uma comparação cujo efeito de ratificação transferencial do sucesso de Gal Costa à Arícia desloca mais do que sentidos dados e aparentes, porquanto ratifica, por meio do intradiscursos, a instrumentalização da formação discursiva meritocrática.

Nessa mesma esteira, dada ratificação também se reforça pelo processamento metafórico que entrecruza regiões de sentidos, ou melhor, campos de sentidos distintos numa interação diametralmente oposta (SOARES, 2021b,) entre o sucesso vs. fracasso, entre o singular vs. genérico, a saber, os campos semânticos da música e da saúde. Ora, *a voz peculiar* e com tantos outros caracterizadores restritivos da boa voz, *potente, afinada, pungente e cativante* faz frente às vozes *genéricas* pela estratificação dos sentidos engendrados no verbo “infectar”. Este traz, na relação intrínseca entre voz e saúde, a projeção histórica da “infestação musical”, da má qualidade das outras vozes “como infecções generalizadas, ou melhor, *genéricas*, como pragas *que infectam*, “se alastram” e tomam conta “do corpo” da “*nova MPB*”.

Por essa razão, corroboramos a ideia de que não é ingênua, nem aleatória a relação entre o destaque da *voz peculiar* em detrimento *das genéricas*. Estas colocam, em um desdobramento parafrástico, “a saúde dos consumidores da *nova MPB* em risco”, diferentemente daquela que se destaca das demais. De outro modo, uma voz que não só adentra o rol do sucesso, mas também representa aquelas que são silenciadas em sociedade. De fato, essas projeções marcam o funcionamento do discurso da voz de sucesso como um mecanismo interdiscursivo de manutenção da fama, de segregador entre aquilo que é *peculiar* e aquilo que é comum; entre *a voz que é pungente e cativante* e as que historicamente *infectam* um domínio musical reconstituído, a “*nova MPB*”.

Desse modo, o interdiscurso passa a agir de acordo com as circunstâncias materiais segundo as quais uma matéria como essa é publicada. Além dos traços e da performance vocal capazes de destacar Gal Costa no âmbito da MPB, a peculiaridade do engajamento dessa também é transferida para a figura midiática de Arícia. Não é sem razão que o título *Arícia, de negra e de índia* é uma homenagem *às índias e às negras*. *Uma voz peculiar, potente, afinada, pungente e cativante* se destinando a pagar tributo às lutas dos invisíveis em um quadro social onde *as índias e as negras* quase não têm voz.

### 1.3 Em análise: caderno 2, D3, p. 46, 22/06/2012

#### ESMERO VOCAL<sup>10</sup>

Kelly Clarkson chega para mostrar seu gogó dourado

O programa American Idol e suas cópias espelham a formação estética da diva contemporânea nos últimos dez anos. Em vários aspectos, isso se resume à perfeição esperada de uma cantora pop. Uma **voz** de talento equivale a uma **voz** perfeita. A afinação milimétrica satisfaz ouvidos acostumados com o som de softwares. Os agudos impressionam a plateia. Os melismas grandiloquentes extrapolam a tradição soul para deixar claro que aquela **voz** tem “alma”. Uma das primeiras gargantas a surgir nos primórdios dessa época – e a navegar estes padrões estilísticos com categoria – foi a de Kelly Clarkson, que se apresenta amanhã, na Arena Anhembi, durante o Pop Music Festival 2012.

Situada no caderno 2, *Esmero vocal* é uma matéria que tem a voz de uma cantora como o assunto principal. Cabe ressaltar que o título foi escrito em caixa alta, o que, entre outras coisas, destina maior ênfase aos efeitos de sentido por ele orientados. *Esmero vocal* não é qualquer meticulosidade no trato com a voz, é mais: **ESMERO VOCAL**. Dentro do registro escrito da língua existem estratégias para evidenciar certos elementos, um deles é a caixa alta ou a letra maiúscula, isto é, a criação de índice de pré-construção discursiva, já que o relevo destacado não é apenas o linguístico, mas também o social. Assim, o realce se dá na relação dessa notícia com as outras desse caderno no mesmo período em que foi publicada. Além disso, esse procedimento textual parece também apontar para uma característica do sucesso da artista Kelly Clarkson. Em um desdobramento parafrástico o *ESMERO VOCAL* equivale a *Kelly Clarkson chega para mostrar seu gogó dourado*, sendo mais específico, *ESMERO VOCAL* equipara-se a *gogó dourado*. Compreendendo o jogo de equivalências sob a égide do discurso do mérito *gogó dourado* traduz o talento nato. Na mesma visada discursiva, *esmero vocal*, então, representa a competência adquirida pelo trabalho sobre a voz.

O *gogó dourado*, em vários aspectos, se resume à *perfeição esperada de uma cantora*. Portanto, *esmero vocal* pode ser encontrado no eixo das formulações do texto, de tal modo a constituir uma particularidade intradiscursiva correlativa ao interdiscursivo. Em vista disso, *uma voz de talento equivale a uma voz perfeita*, refere-se à voz do sucesso ou ao sucesso da voz? *Uma voz perfeita que equivale a uma voz de talento* tem *gogó dourado* por conta do *esmero vocal*. Já é possível distinguir o discurso segundo o qual o *esmero vocal* é a justificativa do sucesso de Kelly Clarkson, o discurso meritocrático cuja principal tradução, até o presente, dá-se na formação discursiva meritocrática. De acordo com essa, o topo dos segmentos sociais é atingido pelos mais bem qualificados, pelos que se aperfeiçoaram, pelos que se esmeraram etc. O discurso meritocrático pretende-se democrático, imparcial, justo, porém, não reconhece as abissais

<sup>10</sup> Caderno 2, D3, p. 46, 22/06/2012.

desigualdades participantes do seio social. Todavia, a mídia sabe lhe dar os tons mais agradáveis quando constrói ou desconstrói personalidades.

*Uma voz de talento equivale a uma voz perfeita* recobra, no fio do discurso, as ilusões metafísicas da perfeição, sempre utilizada para criticar a materialidade do mundo. É no talento, encastelado na torre dos contrastes sociais, que a perfeição traz algo de seu brilho, aqui se voltando à voz. Resta aos desfavorecidos ouvirem e se deleitarem com as vozes de talento. Trata-se da exaltação das qualidades do sujeito. O favorecimento do discurso individualista na atual sociedade capitalista é uma das prerrogativas da formação discursiva meritocrática.

O individualismo corresponde inicialmente a um fato histórico – a livre concorrência, da época em que se formava a sociedade capitalista – e, a seguir, a uma ideologia mistificadora. A burguesia utiliza seu individualismo natural para dispersar, em uma polvadeira de indivíduos e de consciências separadas, as outras classes, especialmente a classe que mais a ameaça: o proletariado (LEFEBVRE, 2017, p. 60).

O talento não é democrático, é uma demagogia individualista. Uma grande parcela da população brasileira tem voz, mas são poucos que com *esmero vocal* chegam ao *gogó dourado* na mídia. *A afinação milimétrica satisfaz ouvidos acostumados com o som de softwares*, porquanto Kelly Clarkson cumpre seu papel de cantora "modelo" no tocante a sua voz. *Os agudos impressionam a plateia* pode ser lido sob o signo do *esmero vocal*; não se trata apenas de um traço de uma voz em suas variações agudas, mas de um impacto no público, que é termômetro do sucesso vocal da artista. Na esteira dos atributos vocais estão os *melismas grandiloquentes*, ornamentos utilizados para estender as sílabas em uma palavra em um determinado trecho musical. Cabe ressaltar que a noção de *melisma*, advinda do estudo do canto, até então não fora empregada em textos coletados anteriormente, de maneira, então, a conceder maior especificidade à descrição do *esmero vocal* da cantora.

A apresentação de uma técnica, o uso de melismas, tem seu efeito de especialidade potencializado pelo determinante *grandiloquente*. Esse diz sem localizar o dizer no território do audível sobre a voz, sendo, portanto, mais do que um penduricalho de qualificação positiva, pois deixa em aberto as significações de melismas. "A voz, efeito de trabalho de enunciação, se encarrega de indicar na região discursiva em que opera não a confirmação do que as palavras dizem, mas um ponto de difração, de seccionamento de modos de significar" (SOUZA, 2009, p. 57). Uma voz distinta, uma voz que *tem alma*, isto é, um *esmero de voz*. O que mais dizer de uma voz tão qualificada; há ainda o emprego que lhe faz a propaganda.

Toda a construção das características da voz de Kelly Clarkson deságua na publicidade do Pop Music Festival 2012 de que ela participa. Os dizeres sobre a voz ao mesmo tempo em que, no interior do discurso do sucesso midiático, fazem separações entre as vozes comuns e as vozes do sucesso, permitem uma circulação ampla de sentidos. Conseqüentemente a voz passa, como vimos, a um artefato de venda e, para tanto, carece de atributos cada vez mais instigantes para

chamar a atenção do público. Portanto, a voz, um signo do encantamento, é utilizada para atrair ouvintes, tal como uma isca que, quanto melhor, mais rápido fisga seu alvo. Por esse ângulo, os dizeres da voz demonstram mais do que virtudes e vícios chanceladas pela formação discursiva meritocrática, apresentam como o sucesso é delineado a partir da matéria fônica e sua performance, porquanto "quanto maior é a altura, maior é a escada".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise empreendida nas matérias encontradas em “O Estado de S. Paulo: **O QUINTO BEATLE** (2011), **Arícia, de negra e de Índia** (2011), e **ESMERO VOCAL** (2012) foi possível perceber, entre outras coisas, a densidade da construção do sucesso midiático engendrada nas marcas expressas pela textualidade dada às vozes. Desse modo, cumprimos com o objetivo aqui proposto, isto é, depreender os sentidos e seus efeitos na composição do sucesso vocal nos enunciados referidos. Ao mesmo tempo, é importante mencionarmos o fato de que o sucesso das vozes midiáticas pertence ao campo musical, testemunhando algo que intuímos e que Dias confirma ao apontar que

O estudo da música-mercadoria pode evidenciar um produto cultural de características muito especiais. Sua capacidade de sensibilizar as pessoas pode levar a reações do mais largo espectro: da angústia ao divertimento, do questionamento à passividade, da liberdade à clausura (DIAS, 2008, p. 35).

De acordo com Dias (2008), a música possui permeabilidade em toda a sociedade porque desperta todo o tipo de sentimento, ao passo que a voz parece receber mais comentários textualizados, sobretudo na mídia, como vimos, quando está inserida no interior do mercado musical. Nesse sentido, é realmente significativo o fato de que as condições nas quais todas as menções à voz estarem dentro de marcadores de tempo compreendidos entre 2011 e 2012 em um mesmo jornal, pois, por mais que se ouça e se fale de voz em muitos lugares (SOARES, 2018), veículos de informação responsáveis por transmitir os marcadores de sucesso são os principais meios de circulação de sentidos agentes da fabricação desse tipo de ícone de status social. Portanto, é possível dizer, *mutatis mutandis*, que “A raridade com a qual os dizeres sobre a voz são encontrados na revista, sobretudo no tocante às celebridades do mundo do canto, pode sinalizar para a naturalização meritocrática do sucesso nesse âmbito” (SOARES, 2020a, p. 14).

Feitos esses esclarecimentos acerca das condições de emergência do tecido no qual a voz de sucesso vem à tona, uma síntese dos sentidos depreendidos sobre os efeitos existentes na composição do sucesso vocal nas matérias analisadas é capaz de alinhar as eventuais imprecisões cometidas no processo analítico e, sobretudo, dar maior verticalidade para estas considerações. Diante dessa disposição, é possível asseverar que **O QUINTO BEATLE** exprime a voz brasileira de sucesso em relação às vozes inglesas de sucesso. O movimento discursivo

comparatista segue desde seu olvidado início trazendo a estrangeiridade como superioridade em detrimento da nacionalidade brasileira. Sobre a voz de Cauby Peixoto, *o vozeirão que os Beatles nunca tiveram*, pesa o encômio, porém, isso é para lhe dar o posto fictício de *quinto Beatle*. Com base nesse mecanismo de cotejo chegamos ao seu ancoradouro, o discurso meritocrático. A voz é parâmetro de sucesso no meio musical, portanto, o topo somente "deveria" ser atingido por quem tem em sua voz as características mais elevadas: ter *vozeirão*, *conservar graves*, produzir *agudos* e etc. Dito em outros termos, a performance vocal do cantor para receber o título imaginário de *o quinto Beatle* deve estar entre as melhores da concorrência midiática do sucesso. Apenas a melhor das vozes nacionais "poderia" integrar o grupo musical.

O que é feito das outras vozes? **Arícia, de negra e de índia** não é o *vozeirão*, mas *tem uma voz peculiar – potente, afinada, pungente e cativante* – que lhe permite figurar entre as personalidades prestigiadas com o sucesso midiático. Contudo, na matéria acerca da voz de Arícia é possível notar, a partir do rastreamento de seus componentes discursivos, o atendimento às minorias em sua voz. Seus inúmeros atributos vocais textualizados abrem o interdiscurso à questão: por que uma *voz peculiar, potente, afinada, pungente e cativante* para justificar uma homenagem às índias e às negras? Para reverenciar aqueles sem "voz" é preciso ter na voz uma série de predicados e ainda trazer à memória do ouvinte a famosa Gal Costa. Ora, para além da propaganda, detectamos aí o discurso meritocrático gerando seus efeitos. De modo relativamente próximo, o mérito é o porto do sucesso midiático dos dizeres sobre a voz de Kelly Clarkson.

**ESMERO VOCAL** traz o gogó dourado de Kelly Clarkson em uma tácita promoção do programa *American Idol*. A formação ideológica na qual se enquadra a textualização a respeito da voz da cantora é predominantemente meritocrática, delineando o sucesso ao talento *equivalente a uma voz perfeita*. O esmero não é apenas um cuidado é uma manutenção de status, portanto, no que se refere à voz, o sucesso é uma seleção de talentos naturais. Assim, é criada uma estética da voz alinhada aos mesmos mecanismos de produção de sentido da beleza. Segundo uma dialética da contradição, a perfeição de uma voz implica na imperfeição de outras tantas vozes, por conseguinte, sua própria condição meritocrática de beleza individual advém da desarmonia das vozes comuns. Portanto, sucesso, voz e mídia configuram, como foi possível perceber por meio da análise empreendida, um tecido discursivamente meritocrático cujo principal efeito parece ser a criação e a circulação de uma estética da voz.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W. *Textos escolhidos*. Trad. Luiz João Baraúna e João Marcos Coelho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. 2. ed. Trad. Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2015.
- GUY, C. *La voix*. 7. ed. Paris, Fr: Presses Universitaires de France, 2004.
- DIAS, M. T. *Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FARGE, A. *Essai pour une histoire des voi: au dix-huitième siècle*. Paris: Bayard, 2009.
- FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARTINO, L. M. S. *Comunicação e identidade: quem você pensa que é*. São Paulo: Paulus, 2010.
- MININNI, G. *Psicologia cultural da mídia*. Trad. Mario Bresighello. São Paulo: A Girafa Editora: Edições SESC SP, 2008.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ORLANDI, E. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Trad. José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et. al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- PÊCHEUX, M. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (org.). *Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PÊCHEUX, M. Foi "propaganda" mesmo que você disse? Trad. Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. (org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- POIZAT, M. *Vox populi, vox Dei: voix et pouvoir*. Paris: Métailié, 2001.
- SOARES, T. B. *Discursos do sucesso: a produção de sujeitos e sentidos do sucesso no Brasil contemporâneo*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.
- SOARES, T. B. *Vozes do sucesso: uma análise dos discursos sobre os vícios e virtudes da voz na mídia brasileira contemporânea*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10489>. Acesso em 24 nov. 2022.
- SOARES, T. B. Sentidos da Voz: uma análise das unidades de discurso presentes no campo da oratória. *Humanidades & Inovação*, v. 6, p. 268-280, 2019.
- SOARES, T. B. Uma análise dos dizeres sobre a voz de sucesso midiático. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 62, p. 1-17, 2020a.
- SOARES, T. B. *Composição discursiva do sucesso: efeitos materiais no uso da língua*. Palmas, TO: EDUFT, 2020b.

SOARES, T. B. *Sentidos da voz: usos na oratória, na filosofia, na psicanálise e na mídia Iguatu*, CE: Quipá Editora, 2021a.

SOARES, T. B. O contraste no discurso do sucesso: a diametralidade discursiva do enunciado "oposto". *Revista Porto das Letras*, v. 7, n. 1, p. 98-115, 2021b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11300>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SOARES, T. B.; BOUCHER, D. F. A estética do sucesso vocal: discursos engendrados na construção de vozes de sucesso midiático. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 101-118, 2020.

SOUZA, P. *Michel Foucault: o trajeto da voz na ordem do discurso*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

VARGAS, M. V. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## O AUTOR

### Thiago Barbosa Soares

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Email: [thiago.soares@mail.uft.edu.br](mailto:thiago.soares@mail.uft.edu.br)

# (Trans)formação de imagens na internet: alterações em circulação no interdiscurso

*The images (trans)formation on the internet: the changes in the circulation of the interdiscourse*

*La (trans)formación de imágenes en internet: cambios y circulación en el interdiscurso*

## RESUMO

Neste artigo analisamos, em perspectiva discursiva, imagens alteradas e postas em circulação na internet. Observamos, portanto, a produção de sentidos no percurso de (trans)formação de imagens na teia interdiscursiva e delimitamos duas possíveis categorias: a que aposta na recepção da imagem modificada como original pelos leitores; a que pretende tornar evidente o diálogo entre imagens (duas ou mais) que compõem a alteração para seus interlocutores. Concluímos que as imagens alteradas advêm de outras com características destacáveis e assumem sentidos destoantes do “original” que se (des)originaliza no interdiscurso, apagando ou deixando pistas das modificações, nas suas infinitas possibilidades de novas circulações.

Palavras-chave: imagem; destacamento; internet; modificação; interdiscurso.



Recebido em: 4 de abril de 2022  
Aceito em: 26 de setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.42751

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

André William Alves de Assis

[assis.awa@gmail.com](mailto:assis.awa@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1472-5072>

Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil

Raquel Tiemi Masuda Mareco

[raquel.mareco@gmail.com](mailto:raquel.mareco@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3489-8364>

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo - FATEC

## ARTIGO

## ABSTRACT

In this article, from a discursive perspective, we analyze modified images that circulate on the internet. We observe the production of meanings in the (trans)formation of images in the interdiscursive web, which present two categories: one that bets on the reception of the modified image as original by the readers; another that intends to make evident the dialogue between images (two or more) that make up the alteration for the readers. We conclude that the modified images come from others with detachable characteristics. Furthermore, these images assume meanings that are different from the “original” that is (re)built in the interdiscourse, whether or not these traits are erased, in their infinite possibilities of new circulations.

Keywords: image; highlighted speech; internet; modification; interdiscourse.

## RESUMEN

En este artículo analizamos imágenes alteradas que circulan en internet desde una perspectiva discursiva. Observamos la producción de significados en la (trans)formación de imágenes en la red interdiscursiva, que se presentaron en dos categorías: una que apuesta a la recepción de la imagen modificada como original por los lectores; otro que pretende evidenciar el diálogo entre imágenes (dos o más) que componen la alteración para los interlocutores. Concluimos que las imágenes alteradas provienen de otras con características desprendibles y asumen significados distintos a la imagen “original” que pierde su originalidad en el interdiscurso, sean o no borrados las pistas, en sus infinitas posibilidades de nuevas circulaciones.

Palabras clave: imagen; destacamento; internet; modificación; interdiscurso.

### Como citar:

ASSIS, André William Alves de; MARECO, Raquel Tiemi Masuda. (Trans)formação de imagens na internet: alterações em circulação no interdiscurso. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.42751 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

André William Alves de Assis  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

Neste artigo, partimos do princípio de que imagens são textos, evidenciam posicionamentos e processos de escolhas nos mais variados gêneros e em circulação nos mais diversificados campos que as produzem e as retomam para colocá-las em circulação. Dessa forma, assim como proposto por Maingueneau (2008a, 2010, 2011, 2014), consideramos que as imagens podem ser analisadas a partir da perspectiva da destacabilidade em perspectiva discursiva. Independentemente de onde sejam produzidas ou circulem, as imagens na internet costumam apresentar-se em posição de destaque, compreendem, portanto, a nosso ver, a mesma lógica dos enunciados destacados. Dessa maneira, fotografias/imagens<sup>1</sup> também são objetos de destacamentos em produções genéricas. Neste trabalho, abordamos, especificamente, as noções de sobreasseveração, destacamento e aforização (MAINGUENEAU, 2008a, 2010, 2011, 2014), em corpora compostos por imagens, que foram por nós agrupadas, a partir de um princípio de coerência: todas as imagens sofreram destacamento, passaram por alterações, foram colocadas em circulação na web. O fio condutor da pesquisa é a hipótese de que, em circulação na internet, as imagens retomadas (destacadas), em gêneros e suportes diversos, tiveram seu destacamento antecipado, ou seja, sobreasseverado no contexto de produção. A sobreasseveração, que delinea essa orientação de análise, permite-nos abordar as características destacáveis que podem levar determinada imagem a ser produzida e selecionada entre tantas outras. O destacamento, por sua vez, permite-nos observar os efeitos de sentidos inerentes a esses processos, quando eles são recuperáveis.

Iniciamos nossa reflexão retomando, de maneira não exaustiva, conceitos de discurso das três principais vertentes da Análise do Discurso de linha francesa. Em seguida, justificamos nossa orientação metodológica, em que concebemos uma análise de imagens como unidades não-tópicas, assim como passamos à discussão em torno do conceito de enunciados destacados, como proposto por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2014a, 2014b). Esse percurso nos proporcionou, em um movimento teórico-analítico, percorrer os caminhos das imagens no interdiscurso, entre o ponto de produção (elaboração inicial) e as suas possíveis retomadas (reconstruções), assim como o autor o faz com os enunciados verbais em circulação ao tratar de aforismas. Por fim, apresentamos nossas considerações em forma de caminhos à conclusão.

### 1. DISCURSO E(M) IMAGENS

Tradicionalmente, em Análise do Discurso de orientação francesa podemos evocar Michel Foucault e Michel Pêcheux para contribuir com suas definições de discurso. Para Foucault (1996,

---

<sup>1</sup> A partir de agora, fotografias e imagens serão tomadas como sinônimos de um mesmo objeto. Para isso, utilizaremos apenas o termo “imagens”.

p. 9), o discurso está sempre relacionado ao desejo e ao poder, “[...] não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Sendo assim, o filósofo francês define discurso como uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir um espaço de regularidades enunciativas. A proposta de Foucault (1996) consiste em estudar enunciados<sup>2</sup> (função enunciativa) inseridos em práticas discursivas que se caracterizam por apresentar regras (sociais, históricas) e regularidades. Essas regularidades (re)afirmam/legitimam o verdadeiro de uma época que, por sua vez, produzem efeitos de verdades em determinadas ordens discursivas (política, econômica, religiosa etc.) (MUSSALIM, 2001).

O processo descrito (regularidades – verdadeiro de uma época – efeitos de verdade – ordens discursivas) regula o regime do olhar que materializa, em práticas discursivas, os saberes e as interpretações dos sujeitos, obedecendo a condições de emergência (o quê), de existência (como) e possibilidade (por quê), determinando que um discurso seja possível e tenha sentido numa dada conjuntura sócio-histórica. Pensar a imagem como discurso nos faz compreender que o regime do olhar nas imagens em circulação na web são os saberes técnicos (foco, enquadramento, filtro etc.) e culturais (sociais, institucionais) do fotógrafo, do webdesign, do sujeito que se apropria dessa imagem, de modo geral, para produzir sentidos a partir dela, não necessariamente os mesmos da sua produção “original”<sup>3</sup>. Desse modo, as alterações de imagens em circulação também advêm de um regime do olhar: o do sujeito (individual ou coletivo) responsável pelo processo de destacamento e alteração, afetado pelas condições de produção e pela sua subjetividade. Esse sujeito só realiza alterações por que a conjuntura sócio-histórica assim o permitiu. Sobre a eminência do sujeito coletivo, característica da web, vale a pena destacar que “[...] nos contextos digitais, a instância enunciativa não é mais, com efeito, assimilável a uma figura única, o enunciador, como ainda querem as teorias dominantes em ciências da linguagem” (PAVEAU, 2021, p. 54).

Nesse sentido, a proposta aqui apresentada é relevante, ao passo que tenta resgatar, da opacidade forçada de diferentes vozes, os múltiplos enunciadores, que se sobrepõem nas produções imagéticas. Embasamos essa discussão em Maingueneau (2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2014a, 2014b), autor que compreende discurso como um conjunto de regras que define a especificidade de uma enunciação, de acordo com o sistema semântico global<sup>4</sup> a que um dado discurso se insere (MAINGUENEAU, 2008b), percepção não destoante às de Foucault e de Pêcheux. Ao tratar do discurso em Gênese dos discursos, Maingueneau (2008b) defende uma de suas principais teses ao propor o primado do interdiscurso: a precedência do interdiscurso sobre o discurso. Sendo assim, o autor propõe que a unidade de análise não seja o discurso, mas o

---

<sup>2</sup> Por uma necessidade de um recorte teórico, não nos aprofundaremos nessa questão neste trabalho.

<sup>3</sup> “Original” é entendido nesta pesquisa como o ponto de partida, recuperável, da produção na teia interdiscursiva.

<sup>4</sup> Para dar conta do interdiscurso, Maingueneau (2008b) propõe um sistema de restrições semânticas globais. “O caráter ‘global’ dessa semântica se manifesta no fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto dos ‘planos’ discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação” (p. 22).

interdiscurso, “[...] um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 20).

Nessa retomada, é possível observar que as definições de Foucault, Pêcheux e Maingueneau não restringem discurso a enunciados verbais, o que nos permite aproximar imagem a discurso, situando-a em práticas discursivas de relação intersemiótica<sup>5</sup>. Para nós, há nas imagens uma coexistência de interpretações (icônicas) que pertencem a domínios semióticos distintos (verbais e não verbais), convenientemente selecionadas, dadas as suas características destacáveis (sobresseveradas). Por essas razões, e pela adjacência das discussões sobre destacamento, definimos o conceito de imagem como discurso e desenvolvemos esta pesquisa mais próximos à perspectiva de Maingueneau.

## 2. O PERCURSO DE UNIDADES NÃO-TÓPICAS: AS IMAGENS NO INTERDISCURSO

O processo de escolha e delimitação do corpus que nos serviu de objeto de análise iniciou-se, sobretudo, pela delimitação do campo de referência, abrangendo, de maneira mais específica, o espaço discursivo das ocorrências inseridas em um plano mais amplo de emergência, o universo discursivo digital. Essas três delimitações (campo, espaço e universo discursivos) compõem um conjunto de discurso que mantém certa relação discursiva entre si, definição dada por Maingueneau (2008b) ao interdiscurso.

Interessados na materialidade histórica reproduzida nos discursos das imagens que, em circulação, perpassam diferentes posicionamentos, uma análise do percurso no interdiscurso, como a que propomos aqui, permite-nos observar os efeitos de sentidos ocasionados pelas múltiplas leituras em diferentes posicionamentos discursivos e pelas sobreposições de vozes inerentes à produção final de uma imagem que circula na web e que chega aos interlocutores. Tudo isso parece ser homogeneizado, esse é o efeito pretendido, que opacifica as vozes constitutivas da imagem que circula na web em prol de um efeito de valor de real e de unidade de sentido. Acreditamos que delinear esse processo que vai da heterogeneidade opacificada à homogeneidade pretendida é necessário para pesquisas que, como esta, debruçam-se às problemáticas discursivas, nativas ou não da web, que circulam na dispersão da internet e trabalham com unidades não-tópicas<sup>6</sup>. Conforme Maingueneau (2008, p. 18),

[...] as unidades não-tópicas são construídas pelos pesquisadores independentemente de fronteiras preestabelecidas (o que as distingue das unidades

<sup>5</sup> Coexistência de textos que pertencem a domínios semióticos diferentes (MAINGUENEAU, 2008b, p. 139).

<sup>6</sup> Em análise do discurso, as pesquisas são, normalmente, construídas em torno de unidades tópicas, compreendidas como “[...] unidades territoriais, que correspondem a espaços já ‘pré-delimitados’ pelas práticas verbais” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 16). Nesse sentido, as unidades tópicas inscrevem-se em territórios já estabelecidos, apreendidos como tipos de discurso (administrativo, político, midiático, religioso, etc.) que abrangem, por sua vez, produções genéricas como dispositivos sócio-históricos elaborados por instituições diversas. Na contramão dessa proposta de análise, por sua vez, estão as unidades não-tópicas.

'territoriais'). Por outro lado, elas agrupam enunciados profundamente inscritos na história (o que as distingue das unidades 'transversais').

Uma análise de unidades não-tópicas, que pretenda estabelecer percursos no interdiscurso, não se detém em unidades instituídas. Pelo contrário, constrói percursos não esperados, apoiando-se em relações insuspeitas emergentes no interdiscurso, “[...] não para constituem um todo unificado, mas para analisar uma circulação, uma dispersão” (MAINGUENEAU, 2014b, p. 97, tradução nossa<sup>7</sup>). Nesse aspecto, Maingueneau (2008a, 2014b) considera a pertinência de trabalhos como o que aqui apresentamos, que se justificam por apresentar um percurso em que “[...] praticamos o estabelecimento em rede de unidades de diversas ordens (lexicais, proposicionais, fragmentos de textos) extraídas do interdiscurso<sup>8</sup>, sem se procurar construir espaços de coerências, produzir totalidades” (MAINGUENEAU, 2008, p. 23). De acordo com Courtine (2009, p. 25),

[...] essa heterogeneidade discursiva, feita de trechos e fragmentos, interessa na medida em que nela podem ser determinadas as condições concretas de existência das contradições pelas quais a história se produz, sob a repetição das memórias 'estratégicas'.

Partindo do princípio de que o trabalho com unidades não-tópicas explora uma dispersão, uma circulação de *corpora* agrupados a partir de um princípio de coerência, tomamos as imagens que compõem nosso objeto de análise como enunciados destacados. Essa escolha nos permite observar as imagens em seus percursos no interdiscurso, resgatando as condições de suas existências (COURTINE, 2009), uma vez que seu surgimento está profundamente inscrito na história.

As imagens reunidas por nós neste trabalho são consideradas, portanto, como unidades não-tópicas de análise. Partindo da hipótese de que as imagens alteradas tiveram seu destacamento antecipado (sobrasseverado), o que lhes dá saliência para a destacabilidade, e de que o princípio de retomada é o mesmo dos enunciados destacados, reunimos imagens que:

i. são o produto de um destacamento que resultou na mudança de estatuto de uma imagem já existente em outra (s); ii. permitem traçar e percorrer seu percurso de transformação no interdiscurso, ou seja, é possível retomar a imagem original e confrontá-las com as alterações, com seus novos contextos de produção e de circulação, com suas (possíveis) diferentes significações no percurso do interdiscurso.

Essa definição compreende, portanto, o princípio de coerência que norteia metodológica e analiticamente nossa pesquisa. As imagens selecionadas para este trabalho não representam a

<sup>7</sup> “[...] non pour constituer un ensemble unifié par une thématique mais pour analyser une circulation, prendre la mesure d'une dispersion.”.

<sup>8</sup> Compreendido de como um conjunto de discursos inter-relacionados e tripartido em universo, campo e espaço discursivos.

totalidade de nosso *corpus*, elas compreendem exemplos de categorias selecionadas por nós para representar parte dos resultados de uma pesquisa maior. Neste trabalho, optamos por apresentar, nas análises, as características e as relações históricas de cada imagem, a partir de um percurso teórico-analítico que iniciamos no próximo tópico.

### 3. DESTACAMENTO: ENTRE A TENTATIVA DE OPACIDADE E A EVIDÊNCIA DAS MODIFICAÇÕES NO INTERDISCURSO

Os enunciados destacados têm sido tratados em diversos momentos na trajetória de Maingueneau. Em *Cenas da Enunciação*, por exemplo, Maingueneau (2008a) aprofunda-se na temática e propõe observá-los por dois conceitos distintos: o das sobreasseverações e o das aforizações. Em relação à sobreasseveração, o autor a considera com características próprias, destacáveis: sua forma breve, sua posição relevante no texto, sua forte ligação temática considerada como possibilidade de tomada de posição e o *ethos* condizente com o momento da enunciação. Também em *Cenas*, insere-se o conceito de sobreasseverador, o responsável por colocar em relevo aquilo que pretende ser destacado. Desta forma, o sobreasseverador opera uma antecipação do destacamento, por fatores diversos:

- por uma posição saliente, principalmente o incipit ou o fecho de uma unidade textual (no escrito: parágrafo, seção, capítulo ...); -por um valor generalizante ou genérico; -por uma estruturação pregnante do seu significante (simetria, silepse...) e/ou do significado (metáfora, quiasmo ...); -pelo metadiscurso: em particular por meio de retomadas categorizantes ("esta verdade essencial...") ou de conectores de reformulação ("em outros termos", "enfim", "digamos" [...]) (MAINGUENEAU, 2014a, p. 15).

Um enunciado sobreasseverado pode acumular mais de um desses fatores, porém, quanto mais agrupá-los, mais fortemente sobreasseverado ele será considerado. Diferentemente do que acontece nas sobreasseverações, a ordem discursiva das aforizações não se prende à textualidade, "[...] não há posições correlativas, mas uma instância que fala a uma espécie de 'auditório universal'" (MAINGUENEAU, 2010b, p. 13). No regime aforizante, estão os enunciados destacados, perpassados pela lógica da citação, produto de um destacamento (originado ou não de uma sobreasseveração). Podemos citar, como exemplo, as máximas, os *slogans*, os provérbios, os ditos populares e todos os enunciados que são naturalmente destacados ou que sofrem o destacamento por meio do processo de citação, envolvendo uma retomada, uma repetição.

Embora as enunciações aforizante e textualizante ocorram em gêneros, a aforizante não está presa no plano textual, como acontece na textualizante (MOTTA, 2009). Além disso, a aforização não é direcionada a um único interlocutor, nem a um auditório específico, assim como não há interação entre dois protagonistas (Eu e Outro) em um mesmo momento de enunciação. Embora não entre na lógica do texto e do gênero, "[...] ela é inevitavelmente proferida em um texto" (MAINGUENEAU, 2010, p. 17). Já na enunciação textualizante "[...] não nos relacionamos com

sujeitos, mas com facetas, aquelas que são pertinentes para a cena verbal, onde a responsabilidade do dizer é partilhada e negociada” (MAINGUENEAU, 2010, p. 17). A lógica da sobreasseveração se insere, então, nessa dinâmica que remete à sua força, à sua possível retomada.

No caso da sobreasseveração, [...] não é possível falar de “citação”: trata-se somente de uma operação de destaque do trecho que é operada em relação ao restante dos enunciados, por meio de marcadores diversos de ordem aspectual (genericidade), tipográfica (posição de destaque dentro de uma unidade textual), prosódica (insistência), sintática (construção de uma forma pregnante), semântica (recurso aos tropos), lexical (utilização de conectores de reformulação...) (MAINGUENEAU, 2010, p.11).

Em circulação, “[...] na maior parte das vezes, o enunciado sofre uma alteração quando é destacado” (MAINGUENEAU, 2010, p. 11). Essas alterações podem ter maior ou menor impacto e, conseqüentemente, resultar em maior ou menor diferença em relação ao texto de origem. Embora Maingueneau, em todas essas observações, tenha direcionado suas análises para enunciados verbais, aproximamos, neste trabalho, os conceitos relativos aos enunciados destacados às imagens que circulam na internet. Especificamente, tratamos as imagens tanto na perspectiva da sobreasseveração, a partir das características sobressalentes das imagens que pretendem antecipar as suas circulações, quanto no processo retomada dessas imagens, consideradas produtos de destacamento, de retomadas, de alterações e de descontextualizações.

Nossa proposta, como dissemos, abrange uma leitura ampla de circulação de imagens produzidas com características destacáveis (sobreasseveradas) e seus percursos no interdiscurso (processos de retomada), onde reproduzem sentidos diversos ao serem destacadas e modificadas. Pensando na produção de imagens com características destacáveis, somos levados a considerá-las com características que visam garantir possíveis retomadas. Nesse raciocínio, não há dificuldade em aproximá-las ao conceito de sobreasseveração pretendida, que atende às necessidades pragmáticas da enunciação.

De qualquer forma, somos obrigados a distinguir entre uma sobreasseveração pretendida (no sentido de uma pretensão pragmática implicada pela enunciação) e uma sobreasseveração derivada. A primeira seria uma pretensão ligada à enunciação, que marca enunciados como destacáveis; a segunda resultaria apenas do destaque, ela seria seu correlato (MAINGUENEAU, 2008a, p. 90).

Uma questão importante se apresenta nesse processo: por que atribuir características destacáveis a uma imagem, sobreasseverando-a? Os exemplos a seguir nos dão pistas sobre a questão, já que as imagens também possuem marcadores diversos que as condicionam como boas candidatas a diversas retomadas. Especificamente, no caso das imagens oriundas de fotografias, podemos considerar aspectos técnicos como os planos (primeiro plano, segundo plano, etc.), o foco, o enquadramento, a qualidade da imagem.

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem e, portanto, é a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais (KOSSOY, 2009, p. 161).

Nesse sentido, a imagem, mesmo que não seja produzida por um profissional, centraliza e enquadra os elementos conforme aquilo que é mais importante, na tentativa de compor um quadro com itens que atendam às suas expectativas. Pensando em um fotógrafo profissional, que lhe fosse solicitado para fazer uma série fotográfica de uma cidade como o Rio de Janeiro, por exemplo, ele deverá registrar elementos que a representem, permitindo tanto seu reconhecimento quanto o interesse em visitá-la. Em outro caso, como o da imagem de um ator político, pode enfatizar pontos que defende ou refuta, seja para criticar, seja para elogiar. Nesse sentido, acreditamos que o foco, o enquadramento e a seleção de elementos são alguns aspectos considerados como destacáveis na produção de uma fotografia, são apostas nos seus possíveis destacamentos em nova retomadas dadas as características que se sobressaem nessas produções.

Como nosso objeto de análise compreende retomadas de imagens recriadas por um processo aforizante duplo, que envolve escolha e alteração, em torno de um querer-fazer, o processo de destacabilidade parece ser aquele que permitiria alcançar os objetivos comunicativos de quem seleciona, destaca e altera. Nesse sentido, as escolhas por uma e não outra imagem são bastante subjetivas e determinadas pragmaticamente. Para melhor debater essas questões, optamos por categorizar os resultados que envolvem todos esses processos das imagens sobreasseveradas e aforizadas em três categorias: i) A colagem, que cria uma nova imagem a partir da fusão de duas (ou mais); ii) O recorte e a modificação de uma única imagem, que produz mudanças em seu estatuto pragmático; iii) As modificações de filtros e cores que propiciam a circulação de estereótipos.

Todas essas categorias emanam das nossas análises e foram analisadas a partir da noção de destacabilidade. Nesse sentido, elas evidenciam, cada uma a seu modo, um complexo processo que, a partir de uma necessidade pragmática e de uma orientação discursiva, envolve percursos, no interdiscurso, de antecipação e de destacamento de imagens na internet.

#### **4. O RECORTE E A COLAGEM: SELEÇÃO, FUSÃO E CRIAÇÃO DE NOVAS IMAGENS**

Em textos verbais, os enunciados que agrupem fatores de destacabilidade, conforme tratamos anteriormente, podem vir a ser destacados, separados de seu contexto. Nesse caso, as novas imagens produzem sentidos muito diferentes daqueles originais. A parte destacável de um texto (como um trecho com uma mensagem forte, um posicionamento polêmico, em geral ao final do texto) é mais propensa a circular em outros textos, em forma de citação ou aforização, ambiente em que também pode vir a produzir novos enunciados passíveis ao destacamento. No caso da

fotografia, propomos pensar essa lógica de destacamento em imagens modificadas digitalmente e em recortes que, mesmo circulando em outros lugares, buscarão manter sempre uma ou outra parte de suas composições, normalmente as que reúnam características destacáveis. A imagem abaixo nos permite exemplificar este raciocínio.

**Figura 1 - Imagem que circula em redes sociais, como Facebook, Twitter e Google+**



Fonte: Circulação nas redes sociais.

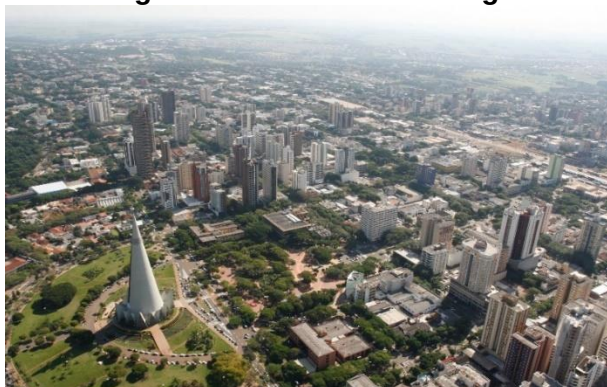
A figura 1 apresenta aos usuários das redes sociais uma cidade aparentemente ampla, arborizada, plana, limpa, sem muitos carros, com um grande monumento (uma catedral) no canto esquerdo, em um dia de muito sol. Há também, à direita, uma grande extensão de praia, com água limpa e clara. Essa parece ser a imagem que representa a cidade fotografada e pode compor, por exemplo, um cartaz ou um panfleto de propaganda em sites de viagens ou de compra/venda de imóveis. Essa composição (Figura 1) não tem sua autoria creditada a um sujeito específico e foi selecionada entre tantas outras disponíveis na web para divulgar a cidade de Maringá, no Estado do Paraná.

A catedral em formato de cone, localizada no centro de Maringá (à esquerda da fotografia), é o elemento que permite àqueles que já estiveram na cidade ou lá residem reconhecê-la rapidamente; e também rapidamente possam perceber que a figura 1 sofreu uma alteração. Contudo, quem nunca visitou essa cidade ou não conhece sua posição geográfica dentro do estado do Paraná, pode acreditar que se trata de uma cidade litorânea. Para esses leitores, as imagens de origem, que tornaram possível a montagem da figura 1, não existem. Ela é recebida como homogênea pelos leitores, que não percebem a confluência de vozes, de enunciadores. A imagem alterada, portanto, produz o efeito sentido de unidade.

Para criar a Figura 1, foi necessário, ao contrário disso, colar duas imagens: a da aérea da cidade de Maringá (Figura 2), disponível no site da prefeitura do município, e a de uma praia, que pode ser selecionada entre tantas em buscadores como o do *google*, e que dificilmente terá seu original encontrado, justamente por não possuir características que possibilitem singularizá-la. As imagens foram produzidas por sujeitos distintos, em contextos diversos, a partir de objetivos

destoantes, já que o contexto de produção da primeira imagem nos é acessível. Chamamos esse processo de colagem.

**Figura 2 – Cidade de Maringá**



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Maringá<sup>9</sup>.

Entre tantas outras imagens disponíveis em páginas da internet, foram duas as que chamaram a atenção do sujeito que produziu a figura 1: a figura 2 e outra com a faixa de praia. O sujeito que produziu a imagem 1 foi responsável por um triplo movimento: buscou imagens que possuíam as características destacáveis, produziu uma nova imagem, sem creditar sua alteração, disponibilizou a imagem no espaço público como um produto homogêneo, onde pode ser objeto de circulação e de outras infinitas retomadas.

Anteriormente, questionamos quais seriam, então, as características das imagens que chamam a atenção desse enunciador segundo. Nessa situação da cidade de Maringá, acreditamos que o foco dado ao monumento da cidade (a catedral, com grande extensão de gramado) e a qualidade da fotografia aérea tenham sido fatores preponderantes. A imagem ainda pode ter tido seu recorte facilitado por uma longa faixa de avenida, à direita (Av. Colombo), que permite um corte único, vertical, sem grandes modificações na fotografia.

Ao compararmos as figuras 1 e 2, observa-se que há duas formas de pensar as características destacáveis que se mantém na criação da figura 2. A primeira corresponde aos elementos destacáveis da figura 1, que permitem a sua transformação (o corte da foto) e o seu reconhecimento (a catedral de Maringá). Caso o monumento fosse retirado da figura 1, a fotografia poderia mais facilmente se confundir com qualquer outra cidade. A segunda, corresponde à fotografia da faixa de mar utilizada na colagem, é um elemento destacável que reúne as características necessárias para a produção da figura 2, já que se “encaixa” nessa figura, sem que exista nela um elemento que a identifique, gere a dúvida ou desconstrua a homogeneidade pretendida. Na fotografia de uma cidade praiana, o elemento fortemente destacável será a praia.

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/imagens/gd\\_d1d6056383a9.jpg](http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/imagens/gd_d1d6056383a9.jpg). Acesso em: 02 jan. 2019.

Entretanto, se não existir qualquer outro elemento que possa diferenciá-la de outras praias, será impossível saber de qual se trata, exatamente como acontece na figura 1.

Processo parecido de colagem é o que pode ser observado na veiculação de memes<sup>10</sup> de celebridades na internet.

**Figura 3a – Nana original 1**



Fonte: Site Ego<sup>11</sup>.

**Figura 3b – Nana original 2**



Fonte: Site Ego<sup>12</sup>.

As figuras 3a e 3b são de Nana Gouveia. Fotografada em 2012 pelas ruas de Nova York, após o furacão Sandy deixar grande rastro de destruição, as imagens compunham uma entrevista, ao site Ego, em que Nana relatou os momentos passados por ela e por marido durante o furacão. Rapidamente, as fotografias de Nana foram amplamente criticadas e ganharam grande repercussão na internet, transformando-se no que se convencionou chamar de meme.

A partir da entrevista e da veiculação das fotografias, a silhueta (contorno do corpo) da atriz foi recortada e, a partir dos movimentos de destacamento e de recorte, passou a figurar em contextos e fotografias (normalmente de catástrofes) diversos, como é possível observar nas imagens a seguir:

**Figura 3c – Meme 1**



**Figura 3d – Meme 2**



<sup>10</sup> Por questões que limitam esse trabalho, não nos aprofundaremos nas diferentes distinções acerca dos memes que circulam na internet. Ressaltamos, contudo, que nossa perspectiva considera os memes, de forma bastante ampla, como “histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação” (BLACKMORE, 2000, p. 65). Especificamente nossa escolha diz respeito a memes imagéticos criados apenas por imagens, sem acompanhamento de enunciados verbais.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2012/10/nana-gouveia-registra-em-fotos-danos-do-furacao-sandy-em-ny.html>. Acesso em: 02 jan. 2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2012/10/nana-gouveia-registra-em-fotos-danos-do-furacao-sandy-em-ny.html>. Acesso em: 02 jan. 2019.

Fonte: Circulação em redes sociais.

Fonte: Circulação em redes sociais.

Os memes de Nana retomam situações diferentes que só podem ser compreendidas se resgatadas, também, a memória que envolve cada uma delas. No primeiro caso (3c), o tsunami no Japão, em 2011; no segundo caso (3d), o desastre com o avião da TAM em Congonhas, São Paulo, em 2007. Em comum, as características destacáveis das figuras 2 (cidade de Maringá), 3a e 3b (Nana Gouveia), e mesmo os originais das catástrofes utilizadas na criação das imagens 3c e 3d, são aquelas que atendam mais às necessidades de produção da enunciação, necessidades pragmáticas. O que as diferenciam são os efeitos de sentido pretendidos: na primeira análise, de Maringá, a necessidade de a imagem ser recebida como homogênea; na segunda análise, de Nana Gouveia, a obrigatoriedade de ser recebida como heterogênea para produzir os efeitos do gênero meme.

Em síntese, na colagem, pode haver tanto homogeneidade aparente quanto heterogeneidade pretendida e mostrada. A imagem final se presta à repetição, passível de ser retomada e (re)transformada em novas possibilidades na web. Nos dois casos, o resultado, as retomadas que sofrem alterações costumam ter um tamanho menor (em *kbites*), resultando em uma imagem de baixa resolução (baixa qualidade em *pixels*). Ao contrário das imagens selecionadas para a alteração (fig. 2b, 3a e 3b), as alteradas (fig. 2a, 3c e 3d) têm qualidade inferior, efeito necessário para que os rastros, marcas, pistas, retoques, que poderiam suscitar dúvidas em relação à veracidade, ou que levantasse questionamentos, no caso da pretensão de homogeneidade, sejam amenizados na imagem de Maringá e, no caso da heterogeneidade pretendida e mostrada, mais evidentes nas imagens de Nana. Aliás, o efeito de humor ou crítica pode estar inscrito tanto na dúvida (de homogeneidade) quanto na certeza (de heterogeneidade) que essas imagens suscitam nos interlocutores.

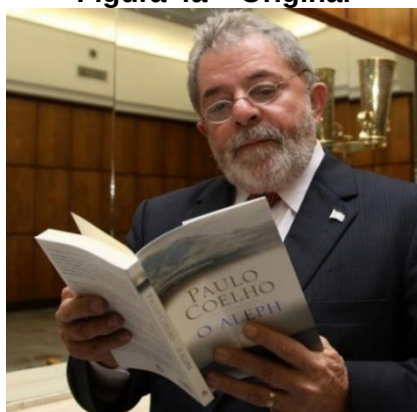
Em ambientes *web*, como nas redes sociais, essa perda de resolução (imagem original x imagem alterada) não chega a comprometer o reconhecimento das imagens e as suas características mais salientes, uma vez que a maioria dos interlocutores não sente nem a necessidade de questionar a imagem, nem conhecem *softwares* capazes de manipulá-la em busca de falhas. Em relação ao meme, as falhas que caracterizam e desvelam a colagem (as cores, o recorte do corpo, a descontextualização marcante entre as imagens) são, de certa forma, constitutivos da sua formulação. É como se, ao mesmo tempo em que a pretensão parece ser de esconder a alteração, quem a produziu também a desvelasse, trazendo, além do humor, um posicionamento crítico, uma avaliação negativa em relação às fotos de Nana, tiradas após o desastre provocado pelo furacão Sandy, o que pode ser intensificado pelo suporte onde circulam essas imagens. Um processo diferente acontece na produção da imagem alterada de Maringá, pois há um cuidado maior em apagar os rastros da alteração, possibilitando leituras que não considerem que há diferentes originais convertidos em uma nova imagem, o efeito de homogeneidade. Embora

esse reconhecimento seja automático para aqueles que conhecem Maringá, há uma grande parcela de pessoas que podem sequer duvidar de suas características litorâneas.

## 5. O RECORTE E A MODIFICAÇÃO DAS IMAGENS

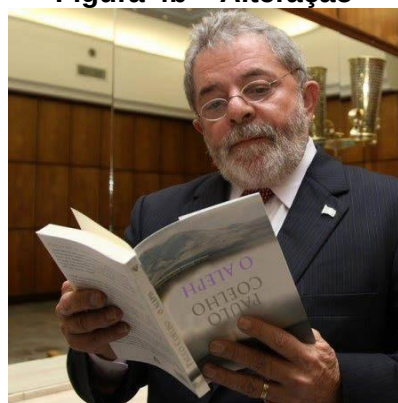
Tudo o que expomos anteriormente sobre as características destacáveis de uma imagem pode ser considerado pelo sujeito que age de acordo com suas necessidades enunciativo-pragmáticas, posicionando-se e (re)produzindo uma imagem para um contexto amplo, o das redes sociais na internet e suas múltiplas formas de compartilhamento de conteúdo e de circulação no interdiscurso. A motivação para as colagens que resultam na criação das imagens anteriores são, portanto, necessidades emergentes de suas condições de produção. Contudo, algumas alterações podem não envolver o processo de colagem que delineamos antes, mas serem elaboradas a partir de uma única imagem, como pode ser observado a seguir.

**Figura 4a – Original**



Fonte: Twitpic<sup>13</sup>.

**Figura 4b – Alteração**



Fonte: Circulação em redes sociais.

Acima, há duas imagens do ex-presidente do Brasil, Lula. Diferentemente da figura 2a, em que duas imagens compuseram uma terceira, a figura 4b corresponde a uma única imagem (4a) alterada. A figura 4b corresponde a uma segunda imagem, resultado da figura 4a modificada. Nela, observa-se que a capa do livro que Lula segura nas mãos foi virada de ponta cabeça, como é possível ver pelo título e pelo nome do autor que constam na capa, pela lombada do livro. Existe uma motivação clara na composição da figura 4b que modifica o estatuto pragmático da figura 4a. Ao confrontá-las, dependendo do posicionamento dos interlocutores, os sentidos produzidos pela figura 4b vão além de provocar o riso. Marcam, dependendo de onde circulam, o estereótipo (ou um simulacro) atribuído ao presidente Lula, ou mesmo à classe que representa em sua trajetória política, os mais pobres ou o Partido dos Trabalhadores (PT). Dessa maneira, a produção da figura 4b pode ser lida como motivado por posicionamentos políticos diferentes/contrastantes ao dele ou do seu partido. A figura 4b poderia ser considerada uma paródia de outra que também circulou na

<sup>13</sup> Disponível em: <https://twitpic.com/2d8358>. Acesso em: 15 set. 2018.

internet, as figuras 5a e 5b que trazem a foto do ex-presidente dos Estados Unidos, George W. Bush.

**Figura 5a – Original**



Fonte: Rickperry.org<sup>14</sup>

**Figura 5b – Alteração**



Fonte: Circulação em redes sociais.

As figuras 4b e 5b, como se observa, carregam consigo mais do que um posicionamento político, evidenciam que sujeitos que fazem escolhas conscientes, a fim de alcançar um propósito, discursivizado pela alteração dessas imagens postas em circulação. Essas escolhas de dão no âmbito das condições de produção, imanentes da situação enunciativa, desvelando, acreditamos, motivações que as justifiquem em seus (possíveis ou improváveis) percursos no interdiscurso e em seus múltiplos posicionamentos. Esses diferentes posicionamentos funcionam de modo a legitimar e comprovar comprovam o que se diz pelas imagens.

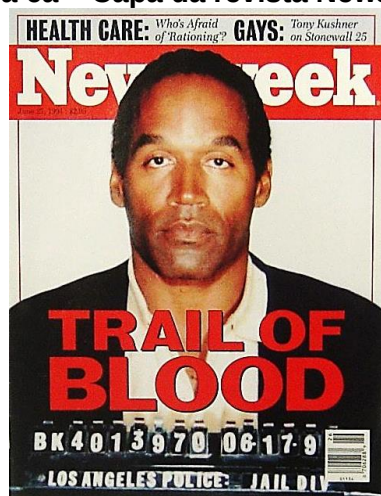
Obviamente, as imagens não circulam juntas, a aproximação é resultado desta análise. Figuras como 4b e 5b circulam em contextos muitos diversos, são produzidas visando sua viralização, o que acontece dada a simetria entre o posicionamento, os objetivos da imagem, o ponto de vista e os posicionamentos de quem as recebe, assim como o suporte onde circulam. Descontextualizadas, as imagens já produzem diferentes sentidos; alteradas, os sentidos se alternam de modo ainda mais forte, porque, nesses casos, reproduzem estereótipos, pontos de vista, posicionamentos específicos. As fotografias alteradas de Lula e de George W. Bush carregam consigo uma memória que, além de produzir o riso, desqualifica os atores políticos.

## **6. OS FILTROS E AS FERRAMENTAS QUE ENFATIZAM SOMBRAS E CORES NAS IMAGENS**

Para que não se imagine que essas alterações se processam somente no campo das redes sociais, vejamos agora duas capas de revistas.

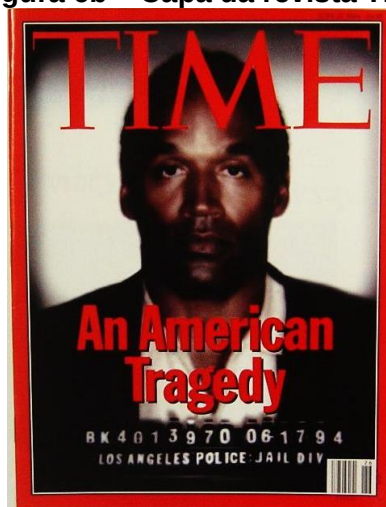
<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.rickperry.org/public/FullPic.cfm?PID=116>. Acesso em: 7 out. 2018.

Figura 6a – Capa da revista Newsweek



Fonte: Newsweek<sup>15</sup>.

Figura 6b – Capa da revista Time



Fonte: Time Magazine<sup>16</sup>.

Podemos observar acima que ambas as capas (figuras 6a e 6b) têm como imagem central um homem negro. Trata-se de *O. J. Simpson*, astro do futebol americano que, nessa ocasião, foi preso como suspeito do crime que resultou nas mortes de sua ex-mulher e de um amigo. As fotos evidenciam uma mesma pessoa, porém alguns nuances direcionam sentidos completamente diferentes. O leitor da revista Newsweek confronta-se, na figura 6a, com um homem bem-vestido, de barba feita, aparentemente limpo. Além disso, há um letreiro, logo abaixo do pescoço de O. J., com o número de identificação do Departamento de Polícia de Los Angeles. Acompanha a imagem, em destaque, a frase nominal escrita em caixa alta “TRAIL OF BLOOD”.

Em comparação com a imagem anterior, aos leitores da revista Time (figura 6b) é apresentada uma imagem escurecida, resultado de usos de filtros em programas de manipulação de imagens, que sugere a impressão de um tom de pele mais escuro, um homem ameaçador, construção que parece ser mais coerente com a cenografia de tragédia veiculada em “An American Tragedy”. O excesso de sombras na imagem aparenta que a barba está crescida, o cabelo parece grande e descuidado, a imagem aparenta ser agressiva. Os dizeres abaixo do pescoço de Simpson são os mesmos da imagem anterior, porém, houve uma alteração sensível no tamanho das letras.

Com uma imagem ao lado da outra, é possível observar que a alteração da Time não se se reduz a um simples destacamento do rosto. Como se trata de uma revista mundialmente conhecida, essas alterações tiveram grande repercussão e impactos negativos, na esfera pública, a ponto da revista se justificar e pedir desculpas dizendo que as alterações tiveram como única intenção ‘melhorar a imagem’.

<sup>15</sup> Newsweek, edição de 27 de junho de 1994.

<sup>16</sup> Time Magazine, edição de 27 de junho de 1994.

Outro exemplo, que também exigiu explicações, foi o caso da revista *Moda e Moldes*, publicado em forma de crítica pela cantora *Preta Gil* em seu *instagram*:

Figura 7a – Capa com montagem, sem alteração



Fonte: Instagram de Preta Gil<sup>17</sup>.

Figura 7b – Capa publicada pela revista



Fonte: Portal Imprensa<sup>18</sup>.

Excessivamente modificada, a figura 7b deixou a cantora com a pele mais clara e com cabelos mais loiros, em relação à fotografia original, disseram os críticos. Preta Gil se disse 'Em estado de choque' com as modificações em sua cor de pele, maquiagem e cabelo. A figura 7a é, inclusive, uma montagem publicada pela autora, segundo ela, sem as alterações realizadas pela *Moda e Moldes*. A revista também se manifestou em relação às críticas que recebeu pelas modificações. Por meio de Aline Ribeiro, editora da revista *Moda e Moldes*, disse em entrevista ao jornal *Extra* que 'A imagem digital não é como a impressa. Todo mundo deveria ter pegado também a revista de papel para ver. A capa ganha uma aplicação de verniz especial, que a faz brilhar um pouco mais'<sup>19</sup>.

Em comum, as imagens alteradas de OJ Simpon e de Preta Gil exigiram um posicionamento do enunciador (a revista ou seu representante), responsável pelas alterações que uma tomada de posicionamento diante do mundo, já que as imagens são perpassadas pela memória, as alterações também a resgatam e impõem, em circulação, o debate. As duas declarações, ao mesmo tempo que justificam as mudanças, desresponsabilizam-se por elas, na tentativa de produzir um apagamento dos sentidos que estão atravessados nas imagens, camuflados como práticas da maquinaria midiática. Para que as imagens de O. J. Simpson e de Preta Gil fossem alteradas, foi

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/pretagil>. Acesso em: 20 maio 2019. Adaptado.

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.portalimprensa.com.br/noticias/brasil/68075/revista+explica+exagero+na+manipulacao+de+foto+da+cantora+preta+gil>. Acesso em: 1 out. 2018.

<sup>19</sup> As falas aqui apresentadas em aspas simples neste tópico foram retiradas da entrevista disponível em: <http://www.portalimprensa.com.br/noticias/brasil/68075/revista+explica+exagero+na+manipulacao+de+foto+da+cantora+preta+gil>. Acesso em: 01 out. 2018.

“necessário realizar torções relevantes” (POSSENTI, 2011, p. 49), elas não se dão ao acaso. Logo, para se formular a imagem alterada, uma tomada de posição frente a uma situação, que é subjetiva, portanto discursiva, e retoma uma memória. As alterações abriram a possibilidade de novas contextualizações, novas leituras veiculadas e, nesses casos, refutadas. Vale lembrar que, até o momento da publicação da revista, Simpson era “suspeito” do crime, e a imagem alterada direcionaria, ainda, à interpretação do seu leitor para outra conclusão que não necessariamente seria essa. No caso de Preta Gil, ela já tinha recebido a imagem da capa digitalizada, o que possibilitou à comparação com a publicação impressa.

Casos como esses acontecem aos montes na internet, sobretudo na atualidade, dados os avanços das ferramentas de edição, ao alcance de todos. Basta que se procure por alterações de fotografias, em buscadores *online*, para mensurar a grandeza das ocorrências. Em nossa sociedade, as alterações de fotografias por programas de computadores, como o Photoshop, têm aberto grandes discussões a respeito de propagação de estereótipos, já que retomam memórias coletivas. Discursivamente, ao mesmo tempo em que altera um original, as imagens alteradas retomam um já-dito (conscientemente ou não), uma imagem comum fortemente estabilizada que pertence a um imaginário coletivo. Não se trata de simulacros construídos a respeito dos atores envolvidos, mas de posicionamentos discursivos que desvelam discursos que retomam memórias em relação ao negro e à mulher, nos casos analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o destacamento de imagens e nos debruçar sobre as alterações e as descontextualizações que elas são submetidas no interdiscurso, observamos que os exemplos são recorrentes e numerosos na nossa sociedade, em circulação na internet, aparentemente por causa da impossibilidade de controle a que as imagens se sujeitam ao adentrar esse campo. Essas imagens envolvem um sujeito que faz escolhas, em geral coletivo, realiza buscas e opta por uma ou por outra imagem, aquela que atenda aos objetivos da enunciação e o seu posicionamento, de maneira consciente ou não. Nesse contexto, o sujeito faz alterações e as coloca em circulação na internet, e o produto dessa alteração, as imagens, reflete a sua subjetividade. Para nós, essas ações compreendem processos bastante complexos de sujeitos que agem a partir de objetivos específicos, selecionando imagens com características destacáveis, recortando partes, colando ou modificando suas partes.

As análises que desenvolvemos neste trabalho foram direcionadas a partir da hipótese de que fotografias/imagens alteradas que circulam na internet tiveram seu destacamento antecipado e que o princípio de retomada é o mesmo dos enunciados destacados. Foi possível atestar essa hipótese, visto que as imagens sempre retomam ou enfatizam singularidades, advindas de um

original. Observamos, nesse sentido, que as imagens alteradas (em maior ou menor grau) podem ser divididas em, ao menos, três categorias:

- i. A prática de recorte e de colagem de diferentes imagens, em que ocorre a fusão de duas ou mais imagens;
- ii. A prática de recorte e de modificações em uma mesma imagem;
- iii. A prática de uso de filtros e de modificação de cores em uma mesma imagem.

Metodologicamente, as imagens que compõem essas categorias foram consideradas como unidades não-tópicas de análise, o que nos permitiu percorrer o interdiscurso, tratar da sua circulação observar que elas atendem a princípios enunciativos imediatos, relacionados com o posicionamento de quem (indivíduo ou grupo) as colocam em circulação. Como práticas discursivas, as imagens modificadas alteram o estatuto pragmático de um original, demarcando posicionamentos, discursos, memórias. As novas produções, também, retomam e colocam em circulação estereótipos diversos, demarcando também posicionamentos, discursos e memórias. Além disso, no interdiscurso, em circulação, as imagens apostam na produção do efeito de sentido de homogeneidade, quando o objetivo é opacificar as vozes que as constitui, ou na heterogeneidade mostrada, quando o efeito pretendido requer o reconhecimento dos diálogos nelas estabelecidos.

Ainda, os gêneros com imagens modificadas em circulação nas redes sociais não têm sua autoria creditada a um sujeito específico. Quando esse resgate é possível, como no caso de mídias como as revistas *Moda e Moldes* e *Newsweek*, esses responsáveis se inscrevem em polêmicas, tendo que justificar suas alterações, criticadas porque marcam posicionamentos não aceitáveis e colocam em circulação estereótipos que são refutados socialmente. Nas redes sociais, contudo, essa responsabilização não acontece, pois a responsabilidade do dizer se confunde ou se esconde na opacidade, pretendida ou não, da própria produção.

Nas retomadas, em geral, as imagens assumem sentidos diferentes e distantes daquilo que se denomina “original”, ponto de partida no interdiscurso, sobretudo pelas alterações realizadas que são, em alguns contextos, silenciadas por se afastar de sua fonte. Em síntese, trata-se de um destacamento forte, evidenciado pela distância entre o contexto de produção (às vezes impossível de ser retomado) e pelas modificações que essas imagens são submetidas para alcançar efeitos de sentido específicos em circulação na internet. Esses resultados só puderam ser observados porque, no nosso estudo, privilegiamos o percurso/rastreamentos dessas imagens. O resgate nos foi possibilitado pelas categorias que reunimos para a análise de nossos corpora imagéticos: sobreasseveração, circulação, destacamento com alterações.

Todos esses resultados mostram que o processo de retomada, inerentes e constitutivas de todas as três categorias de destacamento de imagens aqui trabalhadas, podem ser explicados e problematizados a partir da noção de destacabilidade enunciativa das imagens, uma vez que há, nesse processo, que ora se opacifica no interdiscurso, ora nele se intensifica, práticas discursivas relacionadas aos diferentes posicionamentos e a memórias sociais.

## REFERÊNCIAS

- BLACKMORE, S. The Power of Memes. **Scientific American**, New York, v. 283, p. 64-73, October, 2000.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Tradução de Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficção na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editora, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. Aforização. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. SOUZA E SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (org.). São Paulo: Parábola, 2010b, p. 9-24.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA E SILVA, M. C. P. (org.). São Paulo: Parábola, 2008a.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discours et analyse du discours**: une introduction. Paris: Armand Colin, 2014b.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010a.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Frases sem texto**. Tradução de Sírio Possenti *et al.* São Paulo: Parábola, 2014a.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008b.
- MOTTA, Ana Raquel. **Heterogeneidade e aforização**: uma análise do discurso dos Racionais MCs. 323f. Tese (Doutorado) –Unicamp, Campinas, SP, 2009.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas (org.). São Paulo: Pontes, 2021.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcineli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- POSSENTI, Sírio. Sobreasseveração e interpretação. In: POSSENTI, Sírio; BENITES, Sônia, A. L. (org.). **Estudos do texto e do discurso**: materialidades diversas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 37-52.

## **O/A(S) AUTOR(ES/AS)**

### **André William Alves de Assis**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como Professor de Ensino Superior na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [assis.awa@gmail.com](mailto:assis.awa@gmail.com)

### **Raquel Tiemi Masuda Mareco**

Doutora e mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/CNPq). Licenciada em Letras (português/inglês) e em Pedagogia. Atua como Professora de Ensino Superior e como Orientadora de Polo EaD na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC). E-mail: [rachel.mareco@gmail.com](mailto:rachel.mareco@gmail.com)

# O discurso no *Instagram*: formação discursiva capitalista e a heterogeneidade constitutiva e mostrada<sup>1</sup>

*Discourse on Instagram: capitalist discursive  
formation and constitutive and displayed  
heterogeneity*

*Discurso en Instagram: formación discursiva  
capitalista y heterogeneidad constitutiva y  
demostrada*

## RESUMO

Este estudo aborda a formação discursiva capitalista e as marcas da heterogeneidade constitutiva e mostrada nas contas de Instagram de um coach e de uma influencer. Buscou-se perceber a organização discursiva neste espaço social; elucidar a organização e a forma de manipulação dos sujeitos; conhecer o fluxo de informações recebidas nesta rede e entender a complexidade da formação discursiva capitalista, supondo haver formação ideológica na constituição dessas contas. Assim, assumiram-se fundamentos dos estudos do discurso em análise documental das contas referidas anteriormente. Dessa forma, confirmou-se o poder da linguagem em ações que reverberam nas engrenagens sociais e as movimentam.

Palavras-chave: formação discursiva; Instagram; heterogeneidade discursiva; heterogeneidade marcada; discurso capitalista.



Recebido em: 22 de agosto de 2022  
Aceito em: 17 de setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.44739

<sup>1</sup> Agradecemos aos professores Maira Guimarães (UEMG) e William Menezes (UFOP) pelas generosas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Laila Hamdan

[lailaham@uemg.com](mailto:lailaham@uemg.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2827-1593>

Universidade do Estado de Minas Gerais  
(UFMG), MG, Brasil

Victor Emanuel da Silva Alves

[lailaham@uemg.com](mailto:lailaham@uemg.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2962-870X>

Universidade do Estado de Minas Gerais  
(UFMG), MG, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This study addresses the capitalist discursive formation and the marks of constitutive heterogeneity and shown in the Instagram accounts of a coach and an influencer. We sought to perceive the discursive organization in this social space; to elucidate the organization and the form of manipulation of the subjects; to know the flow of information received in this network and to understand the complexity of capitalist discursive formation, assuming there is an ideological formation in its constitution. Therefore, the foundations of discourse studies were assumed in a documentary analysis of the aforementioned accounts. Thus, the power of language was confirmed in actions that reverberate in and move social gears.

Keywords: discursive formation; Instagram; discursive heterogeneity; marked heterogeneity; capitalist discours.

## RESUMEN

Este estudio aborda la formación discursiva capitalista y las marcas de heterogeneidad constitutiva y mostrada en las cuentas de Instagram de un coach y una influencer. Buscamos percibir la organización discursiva en este espacio social; dilucidar la organización y la forma de manipulación de los sujetos; conocer el flujo de información recibido en esta red y comprender la complejidad de la formación discursiva capitalista, asumiendo que existir formación ideológica en su constitución. Por tanto, los fundamentos de los estudios del discurso fueron asumidos en un análisis documental de los relatos mencionados anteriormente. De esta manera, el poder del lenguaje se confirma en acciones que repercuten y mueven engranajes sociales.

Palabras clave: formación discursiva; Instagram; heterogeneidad discursiva; marcada heterogeneidad; discurso capitalista.

### Como citar:

HAMDAN, Laila; ALVES, Victor Emanuel da Silva. O discurso no *Instagram*: formação discursiva capitalista e a heterogeneidade constitutiva e mostrada. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 48-65, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.44739 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Laila Maria Hamdan  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a formação discursiva capitalista e as marcas da heterogeneidade constitutiva e mostrada no discurso do *Instagram*. Buscou-se perceber a organização dessas heterogeneidades na formação discursiva capitalista no domínio discursivo de dois sujeitos: um *coach* e uma *influencer*; e, da mesma forma, elucidar a organização e a forma como se evidencia a estratégia de manipulação e influência sobre a sociedade. Nesse contexto, é mister conhecer e refletir sobre o fluxo contínuo de informações que se recebe nas redes sociais, em especial o *Instagram* e, com isso, buscar alcançar o entendimento da complexidade da formação discursiva capitalista, visto que se supõe haver elementos ideológicos que refletem a visão e os interesses capitalistas.

Neste percurso, analisou-se a formação discursiva capitalista em fotos, em imagens, no *story* e no *feed* do *Instagram* do *coach* e da *influencer*, fazendo emergir a importância de se conhecer a formação discursiva capitalista presente na referida rede social, destacando a natureza da heterogeneidade discursiva presente nas contas dos sujeitos em questão e como isso reflete os valores sociais da atualidade, elucidando a capacidade que o discurso tem de fazer acontecer uma ação. Além disso, vale considerar que, no espaço virtual, a heterogeneidade discursiva se apresenta de forma destacada, dado que remete à natureza dialógica do discurso e à presença, cada vez mais evidente, das redes sociais na vida dos indivíduos e dos processos de interação inerente a elas.

Atualmente, o mundo globalizado confirma de forma contundente o poder que a linguagem tem de convencer, persuadir e levar a uma ação. Contexto em que as redes sociais se apresentam como relevantes na propagação de discursos por diversos sujeitos, visto que o *Instagram*, a rede social escolhida para análise, é espaço de interação de muitos usuários, sendo, por isso, alvo desta pesquisa, configurando-se como uma visão de consumo e se manifestando em diversos meios. Sendo assim, faz-se importante refletir sobre a formação discursiva capitalista manifestada na referida rede social, de forma a entender os padrões que dominam e, muitas vezes, segregam por meio da linguagem. Vale ressaltar que o discurso é carregado de ideologia e que é em espaço de materialidade discursiva que os indivíduos tomam conhecimento da face do sistema que engendra a sociedade. Por conseguinte, é de grande valia povoar o terreno das discussões sobre a formação discursiva capitalista confirmada pela heterogeneidade constitutiva e mostrada para compreender melhor a relação com o espaço e com o outro.

Como justificativa, registra-se, inicialmente, que há aspectos gerais e específicos que sustentam toda atividade de pesquisa. De forma geral, pode-se considerar que qualquer atividade relacionada à busca e ao aperfeiçoamento do conhecimento já por si mesma se justifica. Assume-se, então, que a ciência tem razões para sua existência nela própria. Ademais, os estudos ora realizados estão em sintonia com as demandas existentes no contexto social vigente, o qual se

apresenta em grande complexidade de suas relações, confirmando-se a sempre necessária busca pelo conhecimento e a valorização da ciência. (HAMDAN, 2020).

## 1. METODOLOGIA

Para a execução deste estudo, assumiu-se uma abordagem qualitativa em análise documental. Primeiro se organizaram os fundamentos teóricos e, em seguida, as referências dentro da Análise do Discurso de vertente francesa e do capitalismo delimitaram o tema. Logo depois, a conta de *Instagram* de um dos realizadores da pesquisa com, aproximadamente, cem seguidores foi base para a observação e análise de duas contas escolhidas como amostras de pesquisa. Foram tomadas para análise textos multimodais como fotos, imagens e outros recursos da plataforma, além do próprio texto verbal. A escolha das contas se explica porque a conta do *coach* possui 6 milhões de seguidores e a da *digital influencer* 32 milhões até o momento desta pesquisa, ambas com um perfil de seguidores diverso.

Ademais, o conceito de capitalismo aqui abordado está relacionado à lógica de transformar tudo em produto, inclusive ideologias, com o intuito de vender até uma imagem. Além disso, após os trabalhos iniciais citados anteriormente prontos, foram realizadas análises das contas sob a ótica da formação discursiva capitalista e da heterogeneidade constitutiva e mostrada, denotando pontos que imbricam imagem e discurso. Foram tirados *prints* do *feed* e do *story* dos sujeitos em estudo para comprovação e análise, os quais constam em tópico adiante.

Portanto, aqui fica evidente que, devido à complexidade das redes sociais e da sociedade que está cada vez mais tecnológica, este estudo pode ser ainda mais explorado e desenvolvido, gerando mais discussões e reflexões acerca do discurso e do poder da linguagem no processo de interação humana.

## 2. FUNDAMENTOS E CONSTRUÇÕES

Tendo em vista o interesse e o foco do estudo, procurou-se elencar autores que se voltam à questão e aos objetivos apontados. Nesse segmento, a constituição social, atualmente, apresenta diversos recursos de interação por meio do universo virtual, o *Instagram* entre eles, e ainda engloba a forma como as informações circulam. Tais informações se mostram em um espaço marcado pela formação discursiva capitalista, visto que esta se encontra subliminar nos mais variados nichos presentes na referida rede social, lembrando que a Análise do Discurso enxerga o indivíduo como um ser social, daí a natureza social do discurso. Conforme Fiorin (1998, p. 55) afirma, “A linguagem tem influência sobre os comportamentos do homem.”, deixando evidente que a linguagem tem poder na constituição das organizações sociais.

É importante ressaltar que o vocábulo “capitalismo” vem do latim *caput*, cabeça, chegando a capital, que, por sua vez, faz referência ao principal de uma soma devida. Em ampliação

semântica, passando a designar outros bens além do dinheiro; na atualidade, fundamentalmente, designa um sistema econômico no qual a maior parte da vida econômica se desenvolve em ambiente privado, por meio de concorrência e objetivando o lucro. Nessa perspectiva, imbrica-se a questão das relações sociais e discursivas como fundamentais ao seu estabelecimento.

Necessariamente, então, nota-se que os sujeitos vivem e estabelecem suas relações em âmbito social e têm, nas redes sociais, uma importante forma de manifestação, proporcionando maior e mais rápida circulação de informações, assim, a formação discursiva é cada vez mais tecida por atores no espaço digital. Como unidade histórica que constitui enunciados e que traz em si o discurso considerado como modo de existência sócio-histórica da linguagem, formação discursiva relaciona-se ao sujeito, e, segundo Cardoso (2014, p. 35),

Tanto o sujeito como o sentido do discurso não são dados a priori, mas são constituídos no interior dessas formações discursivas. São efeitos das formações discursivas. Devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição. Isso equivale a considerar dois grandes princípios: a) os sentidos mudam de uma formação discursiva para outra; b) os indivíduos se constituem como sujeitos na medida em que se inscrevem nas formações discursivas.

Reiterando, diversas personalidades influenciam pelo discurso que constroem, sendo este carregado de dimensão ideológica, a qual “É uma forma fenomênica da realidade, que oculta as relações mais profundas e expressa-as de um modo invertido. [assim] A inversão da realidade é ideologia.” (FIORIN, 1998, p. 29). E mais, “A ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores. Por isso, diz-se que ela é determinada, em última instância, pelo nível econômico.” (FIORIN, 1998, p. 30). Dessa forma, assumindo-se que o ser humano, em sua maioria, tem o sentido visual mais acentuado, os acontecimentos ficam no nível da superficialidade, tornando, muitas vezes, a aparência como totalidade da realidade. Outrossim, as ideologias encontram caminhos múltiplos nos sentidos para se constituírem e para constituírem. É nesse viés que a formação capitalista se manifesta, visto que ela é uma subdimensão do discurso, como uma dada ideologia manifestada nele. Aqui cabe ressaltar que, “cada formação ideológica corresponde [a] uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo.” (FIORIN, 1998, p. 32).

Ademais, é preciso refletir sobre como os indivíduos se situam no espaço de um sistema que dita comportamentos e também atua na (re)produção de discursos e desses mesmos espaços, visto que “assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.” (FIORIN, 1998, p. 32). É neste cenário das mídias sociais, principalmente o *Instagram*, uma das redes sociais mais utilizadas da atualidade, que a formação discursiva capitalista assume protagonismo, pois vem imbricada com uma imagem de liberdade, exatamente no nível aparente como retrata Fiorin (1998).

Além disso, “um enunciador [...] Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros.” (FIORIN, 1998, p. 74). É o que se procura desenhar neste estudo, uma vez que as contas da *influencer* e do *coach* em análise, devido ao expressivo número de seguidores, contribuem para incutir ideias, conceitos, pré-conceitos e preconceitos em diversas pessoas. No entanto, um grande contingente de indivíduos se apropria da imagem construída pelo discurso e sofre com ela relativamente à necessidade de suprir o que a formação discursiva capitalista instalou, indo ao encontro do estudo de Maingueneau (2013, p. 59) em que “Falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo.”, conceito relacionado com a discussão empreendida por Fiorin (1998) já referida, confirmando com suas palavras,

Quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário creia no que ele diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião etc. Ao comunicar, age no sentido de fazer-fazer. Entretanto, mesmo que não pretenda que o destinatário aja, ao fazê-lo saber alguma coisa, realiza uma ação, pois torna o outro detentor de um certo saber. (FIORIN, 2007, p. 74)

Vale ressaltar que, no cenário do discurso, o capitalismo ganha força, visto que é social e que, por trás de todo discurso, há um sujeito intencional (LUZ, 2015) e que, em se tratando de ideologia, a aparência se torna a totalidade da realidade (FIORIN, 2007). Nesse seguimento, a heterogeneidade mostrada, que põe à mostra o sentido numa relação dialógica, como elucida Mesquita e Rosa (2010), apresenta-se de forma intrínseca à heterogeneidade constitutiva numa interação – de mim para outro – no *Instagram*, pois os sujeitos do discurso lançam mão de formas variadas para construir um *ethos* “que designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário” (CHARAUDEAU, MAINQUENEAU, 2020, p. 220), assumindo aqui que a formação discursiva capitalista se vincula com uma formação estética. Considerando que, a partir de Maingueneau (1984, 1987, *apud* CARDOSO, 2014), a formação discursiva deve ser observada como lugar de trabalho do interdiscurso. Assim,

É preciso definir uma formação discursiva a partir de seu interdiscurso que, conforme já foi afirmado anteriormente, é concebido como um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos. (CARDOSO, 2014, p. 85)

Isso retoma o sentido de que o sujeito fala em consonância com o juízo e com ideias do espaço onde vive para denotar confiança em sua atuação e, por conseguinte, visar a uma ação. O conceito desse movimento perpassa as relações sociais e se debruça na heterogeneidade constitutiva, tendo em vista manifestação que um discurso tem sobre o outro, sendo que “O outro

dessa heterogeneidade constitutiva de todo discurso é aquilo que é seu interdito, que foi preciso ser sacrificado para que o discurso pudesse construir sua identidade.” (MAINGUENEAU, 1984, p. 31 *apud* CARDOSO, 2005, p. 58)

Outrossim, as marcas da heterogeneidade suscitam uma afinidade ou repulsa diante de uma formação discursiva, trazendo a questão de que, nas contas em análise, os diversos seguidores acompanham o *coach* e a *influencer* devido a alguma afinidade de valores, ou a uma repulsa, lembrando de ataques de *haters*, e mesmo devido ao poder atribuído à linguagem. Cardoso (2005) e Maingueneau (2013) denotam o interdiscurso como um espaço de construção de sentido, sendo que é neste espaço que as conexões com outros discursos acontecem, ou seja, a capacidade de manifestar a ideologia do sistema em que se está inserido e assim construir um produto, uma imagem. Portanto, de acordo com as observações das contas dos usuários, eles assumem papel discursivo e se sustentam pelo poder que se concentra na maioria, nas massas. Como confirmação, destaca-se que há uma relação social entre os participantes que se interagem nas redes sociais, percebendo-se a natureza social do discurso, atrelada às relações entre os sujeitos.

Também é importante ressaltar que, no cenário atual, ter muitos seguidores nas redes sociais é fator importante para a credibilidade do indivíduo, contribuindo para que ele tenha sua voz ouvida e mais propagada. Tudo alcançado devido à atuação sobre o outro e à articulação de sua própria conduta frente ao que se imagina que o outro espera. Na maioria dos *stories* da conta do *coach*, pode-se perceber o quanto a expressividade do discurso é importante para que se tenha o impacto desejado, levando em consideração que o sujeito do discurso visa a uma ação. Já na conta da *influencer*, a formação discursiva capitalista acontece imbricada com imagem que ora remete à riqueza, ora a situações simples do dia a dia, como tomar banho e comer, por exemplo. Nesse âmbito, é de grande valia ressaltar que ela conhece as estratégias de engajamento no *Instagram*, inclusive como parte de seu trabalho. Vale ressaltar que "O mundo não é dado a princípio. Ele se faz através da estratégia humana de significação." (CHARAUDEAU, 2019, p. 20), trazendo à tona a capacidade que o ser humano tem de atribuir sentido às coisas a fim de um determinado objetivo, o que remonta à heterogeneidade em se tratando de concepção de discurso e construção de sentido por meio da linguagem.

Ademais, um fato interessante diz respeito a como os indivíduos se comportam frente aos produtos. Pelos comentários disponíveis na plataforma em estudo, pode-se perceber o quanto os valores sociais são pautados pela estética e pela repercussão ideológica dominante na sociedade. Algo que emerge com a reflexão deste trabalho, fazendo pensar que os muitos sujeitos perderam ou nunca tiveram a capacidade de enxergar em profundidade, no nível do fenômeno das coisas e na manipulação do sistema.

Além disso, por meio da heterogeneidade discursiva, pode-se apreender que o *coach* e a *influencer* trazem em seus discursos falas que retomam à vivência do outro. No entanto, devido à grande influência que têm, ambos atuam como a origem do dizer devido ao esquecimento, o qual

se apresenta necessário para a construção de uma autonomia perante o público de seguidores. Diante disso, “numa posição de sujeito interpretante, filtramos, no conjunto de saberes possíveis sobre o intelectual, um subconjunto de saberes em que supomos ser o saber do enunciador.” (CHARAUDEAU, 2019, p. 30) Aqui cabe elucidar que é por meio da linguagem, do poder da linguagem que um indivíduo se constitui como sujeito, sendo que a linguagem multissemiótica das redes sociais também se inclui nesse processo de constituição.

Atualmente, a sociedade apresenta uma forma superficial de constituição de suas relações, o que em muito se associa ao advento, cada vez mais intenso, do processo de interação por redes sociais. Em nenhum outro momento da história humana, os indivíduos estiveram diante de tanta tecnologia, informação e influências, o que repercute no seu comportamento, na formação de conceitos, nas ideias, na forma de enxergar o mundo e na interação com os outros. Nesse sentido, faz-se necessário observar a notoriedade que a linguagem tem na constituição de um sujeito em âmbito social. Isso é concernente ao domínio de uns sobre outros por meio dela, evidentemente o que este estudo visa trazer em análise sobre as contas de *Instagram* do *coach* e da *digital influencer*.

Assim, “a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo.” (CHARAUDEAU, 2013, p. 19). Dessa forma, em ambas as contas analisadas, pode-se ver como os sujeitos fazem uso da estética, da intimidade e, ao mesmo tempo, de padrões de vida inatingíveis para boa parte de seus públicos como estratégia de significação e de manutenção de um *status* social. É construído todo um espaço de legitimação identitária que leva os seguidores a acreditarem na superficialidade, como se a vida se resumisse ao que se apresenta numa tela de celular e como se a felicidade passasse por um processo de materialização em que um indivíduo só é feliz se tiver o que “Eu tenho”.

Conforme Charaudeau (2013, p. 18) “é próprio de uma comunidade social produzir discursos para justificar seus atos, mas não está dito que tais discursos revelam o verdadeiro teor simbólico desses atos”, e isso remete ao fato de que é preciso cuidado com as aparências e cuidado com as formações discursivas atreladas a imagens e a símbolos de poder. Além disso, o espaço social atual é marcado pelo discurso que mexe com as emoções como forma de captar a atenção e direcionar a um objetivo específico, seja ele vender um dado produto, impulsionar uma imagem no mercado digital ou efetivar uma ação.

Vale considerar no tocante ao *coach* e embasado nas ideias de Charaudeau (2013) que seu poder está vinculado à instância da qual faz parte, o que lhe confere muita visibilidade e autoridade em um espaço marcado pelo acesso ao digital e por um público que atua na legitimação de tal poder, visto que não se é possível ter poder em estado de isolamento do espaço social. Outrossim, a *influencer*, por meio do *feed*, e de seus *stories*, os quais têm um limite de tempo de exposição de vinte e quatro horas, mostra boa parte do que faz no dia a dia, enquadrando-se na ideologia do “mostrar a qualquer preço”, o que, na verdade, configura uma estratégia de sustentação do poder,

porque o público sempre espera tal exibição, o que se torna uma rotina. Ademais, o *coach* também se vale de processo da aparência, pois, como já se sabe, o capitalismo usa da estética como forma de sua efetivação e permanência como sistema social, daí a importância e a preocupação com a imagem e com o discurso que a constrói.

Vale elucidar que é comum, em perfis de sujeitos que têm pretensão de vender algum produto, a criação de bordões para a construção de uma comunidade e marcação de uma identidade no espaço virtual. Isso acontece nas duas contas em análise. O *coach* utiliza “Construa uma vida épica” e chama seus seguidores de “imparáveis”, ou seja, a vida de um herói, sendo, portanto, uma máxima dele, o que enquadra a natureza heterogênea do discurso que atribui “força” ao se tratar da construção de uma comunidade que reproduz essa máxima como uma identidade do grupo, voltando a ele como referencial de credibilidade. Um indivíduo não assume poder sozinho, há uma grande constituição linguageira por trás de estruturas de poder.

Por sua vez, a *influencer* cativa seus seguidores por meio da aproximação com um ideal de simplicidade, é como um espelho em que um seguidor se vê representado naquela pessoa. No que tange o conceito de espelho,

as mídias não são mais do que um espelho deformante, ou mais ainda, são vários espelhos deformantes ao mesmo tempo, daqueles que se encontram nos parques de diversões e que, mesmo deformando, mostram, cada um à sua maneira, um fragmento amplificado, simplificado, estereotipado do mundo. (CHARAUDEAU, 2013, p. 20)

E, é nesse espaço superficial que a vida do ser humano do século XXI se comporta em boa parte. Percebe-se como as influências de pessoas como os sujeitos em questão afetam as relações sociais e o modo de encarar a vida e o outro. E como, em espaço marcado por estratégias de linguagem, os indivíduos constroem seu *ethos* e permanecem repercutindo na vida de milhares de pessoas, as quais precisam de estímulos e suporte para as ilusões criadas, afetando os valores de uma sociedade. Segundo Charaudeau (2013), a linguagem se refere a sistemas de valores, sendo assim reconhece-se como a heterogeneidade está presente em um ciclo que sustenta uma imagem e também a permanência de dados sujeitos em posições de poder.

Faz-se necessário reconhecer que, no âmbito do discurso, aparência e poder concernente às redes sociais, a heterogeneidade constitutiva, que diz sobre o atravessamento de discursos por outros discursos, configura uma relação de autonomia, reconhecimento e espelho engendrando um ciclo que sustenta o modelo capitalista na sua mais expressiva faceta contemporânea, a das relações digitais. O *coach* e a *influencer* são modelos para milhões de pessoas, que, pelos comentários em suas postagens, em boa parte, contribuem para legitimar a continuidade em sua instância, sem questionar a real importância do consumo do conteúdo produzido em suas vidas.

Diante disso, seguem exemplos de parte das análises sobre os comentários nas postagens dos dois influenciadores.

Imagem 1 – Comentários nas postagens do coach



Fonte: Instagram do coach

Imagem 2 – Comentários nas postagens da influencer



Fonte: Instagram da influencer

Charaudeau (2013, p. 37) postula que “Não se informa a alguém que não quer ser informado” e, conforme as imagens acima, pode-se perceber e reforçar que sociedade é que sustenta os influenciadores no poder. Este fato emerge com a questão de que os sujeitos precisam de uma referência, ou mesmo de um ponto de suporte como coordenador para suas próprias vidas, o que remete ao fato de se terceirizar a própria responsabilidade, projetá-la no exterior devido à inadimplência na gestão de suas vidas.

Dessa forma, não se deve desprezar a importância do discurso no processo de permanência em determinado *status* e nem mesmo as contradições inerentes à atividade discursiva humana, visto que o próprio sistema é contraditório. “Diante disso, o sentido não repousa sobre/ou em torno de apenas um núcleo. Ele constitui-se nas situações dialógicas onde a contradição e a multiplicidade semântica coabitam” (MESQUITA; ROSA, 2010, p. 133), o que é evidente nas análises empreendidas, quando se volta a um sujeito vivendo em um espaço social e estabelecendo relações com outros sujeitos, influenciando e repercutindo na vida deles. Sendo assim, “a heterogeneidade mostrada inscreve o outro no enunciado, designado como objeto do discurso.” (MESQUITA; ROSA, 2010, p.136). Isso está relacionado com a capacidade de o influenciado reproduzir determinado discurso de quem o influencia, permitindo a repercussão e o *status*, o que é proporcionado pelas redes sociais.

Ademais, a manipulação pelas emoções nas redes sociais faz refletir sobre como “O sujeito é dominado pelo interdiscurso e é clivado pelo inconsciente, num processo discursivo em que, tanto o interdiscurso quanto o inconsciente, constituem, de maneira determinante, o sujeito.” (MESQUITA, ROSA, 2010, p.134) Isso é importante ao se tratar da constituição do sujeito em um espaço marcado por diversas vozes e também por uma manipulação que, aparentemente, passa despercebida. Nesse sentido é importante destacar que, de acordo com os estudos de Bakhtin,

a relação indissociável entre o eu e o outro, considerando que cada um ocupa um lugar único, um centro de valor concreto, responsivo e responsável, o que institui uma alteridade constitutiva produtora de sentidos em determinadas condições sócio-históricas. Esses centros de valores, a partir dos quais se instaura a arquitetônica do mundo real do ato singular, se dispõem em relações tensas, porque um não coincide com o outro, ou ainda, cada um vê a si próprio e ao outro de uma perspectiva única, sempre renovada: “eu-para- -mim, outro-para-mim e eu-para-o-outro”. Todos os valores e as disposições espaço-temporais se organizam em torno do eu e do outro nas suas complexas inter-relações. (*apud* FANTI, 2020, p.8)

Dessa feita, para se constituírem como sujeitos sociais, as pessoas precisam ser agradáveis e sedutoras aos olhos dos outros e, dentro do conceito de *ethos*, no tocante às redes sociais, é preciso que se tenha constância na exposição para gerar engajamento, o que acarreta a necessidade de sempre se consumir o conteúdo produzido pela *influencer*, pelo *coach* e por milhares de outros *influencers* neste espaço social.

Considere-se a imagem da conta do *coach*:

Imagem 3 – Conta do *coach*:

Fonte: Instagram do *coach*

Como se pode perceber na imagem 3, da conta do *coach*, há a apresentação de frases de impacto, fotos pessoais que retratam uma vida de luxo, muitas postagens escritas e vídeos que revelam as convicções e valores abordados por ele. Tudo contribuindo para a construção de formação discursiva capitalista, presente diariamente nas postagens e nos *stories*, voltando à condição de vida, em grande parte, para a produção e o lucro. Conforme Fiorin (1998) pode-se perceber um ponto de vista sobre a realidade, sendo que o *coach* é de classe alta, refletindo a ideologia, a visão de mundo dele.

A frase em destaque na imagem, "5 formas de usar seu tempo para fazer mais dinheiro.", destaca-se para a análise, visto que se refere ao assunto dinheiro, aguçando a curiosidade e emergindo com o recrutamento dos indivíduos em prol do desejo de conseguirem a tão desejada abundância. A questão no exemplo envolve as dores e os sonhos dos indivíduos, seguida da percepção superficial da realidade e das estratégias de promoção de imagem e de cursos vendidos pelo *coach*. Nesse sentido, as facetas do capitalismo se manifestam tocando na necessidade dos indivíduos, ou não, e atrelando estética e meio de vida à busca por algo que é construído neles pela formação discursiva capitalista.

Falas como "Deus recompensa os disciplinados" trazem um ponto interessante quando imbrica formação discursiva capitalista e formação discursiva religiosa, o que se apresenta como uma manobra para chamar atenção de mais pessoas e promover produtos e imagem. Já na conta da *influencer*, a imagem é mais evidente, visto que é produto do capitalismo, carregada de significado e de estratégias de persuasão. Em tais discursos constituintes os quais se encontram em um cenário de legitimidade, há um processo de construção da imagem e de venda dela.

Dessa forma, pode-se perceber a heterogeneidade mostrada nas duas contas de *Instagram*, pois evidencia o caráter heterogêneo e representativo do discurso em um espaço que distancia o eu do outro, o quanto está atrelada à formação discursiva capitalista, evidente na imagem construída e vendida todos os dias na rede social e como isso repercute na vida dos seguidores, os quais deixam nos comentários da *influencer* frases enaltecidas como “A maior de todas”, entre outras. O que também aparece na conta do *coach*, deixando evidente que o sistema capitalista é sustentado pelas massas, elucidando um poder que não se constitui de forma individual. Sendo assim, juntos, contribuem para sustentar padrões e crenças que limitam e segregam, vez ou outra questionando algo de forma superficial, mas por meio dos comentários, o que, muitas vezes, não resulta em uma repercussão consolidada.

Em seguida, considere-se a imagem da conta da *influencer*:

**Imagem 4 – Conta da *influencer***



Fonte: Instagram da *influencer*

Como é possível perceber na conta da *influencer*, a imagem dela é um ponto crucial na manutenção de *status quo* e de propagação da ideologia capitalista. É interessante elucidar o quanto em sua conta as relações na vida, o luxo e a riqueza se parecem simples, o que não condiz com a maior parte da sociedade brasileira, criando um imaginário sociodiscursivo que contribui para a legitimação de padrões estéticos e de ser no mundo. Além disso, esse imaginário é também sustentado por muitos outros *influencers* e até por pessoas comuns fora do eixo de influência social, porque se torna algo recorrente na sociedade.

Na imagem acima, a *influencer* usa de cores variadas, exhibe bastante o corpo que está em forma de acordo com os padrões estéticos atuais (peso, vestimentas, cabelo, músculos...), sustentando uma imagem inatingível para muitas outras mulheres da mesma idade ou não. Aqui é

necessário emergir com a questão levantada neste projeto, que diz respeito ao poder que dois indivíduos têm sobre um número muito expressivo de pessoas, contribuindo para despertar desejos, ambições e edificando um projeto de vida, em boa parte, sustentado pela superficialidade das relações humanas, pois "A partir do nível fenomênico da realidade, constroem-se as ideias dominantes numa dada formação social." (FIORIN, 2007, p. 28). Nesse sentido, cabe destacar que as redes sociais, em especial o *Instagram*, contribuem para evidenciar esse lado superficial, porque é colocado ali o que serve de estratégia e intenção com vistas a algum objetivo específico. Ressalte-se que o espaço da rede social referida abarca gama diferenciada de páginas, abandonando-se qualquer possibilidade de generalização sobre o uso o espaço virtual, para além do recorte feito neste estudo.

A aproximação com o público é uma importante estratégia de engajamento nas duas contas em questão, trazendo à tona que "As pessoas admiráveis nas quais o sistema se personifica são bem conhecidas por não serem aquilo que são" (DEBORD, 2003, p. 44). Assim, como visto nas análises, a vida é tomada como em um nível de banalidade, em que o sujeito vive em um espetáculo de exposição e que suas ações giram em torno de se mostrar. "É a especialização do viver aparente, o objeto da identificação com a vida aparente, sem profundidade, que deve compensar as infinitas subdivisões das especializações produtivas efetivamente vividas." (DEBORD, 2003, p. 43). Nesse sentido, as redes sociais contribuem para que uma quantidade de máscaras e desejos sejam criados. Ainda é imprescindível destacar que, no imaginário social, a vida de um *digital influencer* é vista como fácil, fruto de uma construção discursiva e ideológica, em que o sujeito é tido como um produto do capitalismo, porque, no nível da aparência, o sujeito constrói sua identidade de vida.

Ademais, na relação entre indivíduos, como dito acima, a aproximação com as pessoas, nas relações sociais, é percebida a heterogeneidade constitutiva ao estar no âmago de uma formação discursiva capitalista que diz "Eu estou dizendo algo sobre minhas experiências para criar um vínculo com você para eu vender meu produto e passar uma imagem de poder, de autoridade". Isso garante que o sujeito seja mais falado do que fala, pois gera identificação. O cenário assim desenhado permite nuances dessa natureza, colocando em plano a veracidade de tudo que é dito, visto que as estratégias dentro do sistema capitalista têm forte apelação ao consumo. Outrossim, é interessante a forma como a heterogeneidade do discurso, o discurso sendo atravessado por outros discursos, no nível ideológico cria um distanciamento entre quem fala e quem ouve, sendo que

Na imagem da unificação feliz da sociedade pelo consumo, a divisão real está apenas suspensa até à próxima não completa realização no consumível. Cada produto particular que deve representar a esperança de um atalho fulgurante para aceder, enfim, à terra prometida do consumo total, é, por sua vez, apresentado cerimoniosamente como a singularidade decisiva. (DEBORD, 2003, p. 50)

Ainda nesse espaço, a superficialidade das relações humanas, intensificada pelas redes, contribui para que a vida seja tomada no nível da aparência, pois "O espetáculo é, materialmente,

a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem.” (DEBORD, 2003, p. 162). O que se percebe é um complexo espetáculo de vaidade na tentativa de criação do *ethos*, o que, em linhas gerais, criam-se padrões de comportamento e limitam as manifestações dos indivíduos em essência. Nota-se um profundo processo de ambivalência em essência x aparência na constituição dos sujeitos, ocasionado pelas relações midiáticas.

Segue uma imagem abaixo retirada de um *story* da conta da *influencer*.

**Imagem 5 – print do story da influencer**



Fonte: *Instagram (story) da influencer*

Pela imagem 5, destaca-se o quanto ter muitos seguidores é fator importante nos dias atuais. A expressão “Amo vocesssss!!” é usada com bastante frequência pela *influencer*, deixando em posto a relação de valores que permeia a sociedade, não apenas na esfera em análise, mas em um nível muito mais complexo em todo o âmbito social. Se considerar o período de desenvolvimento deste trabalho em que ela, no início, estava com 32 milhões de seguidores e o *coach* 6 milhões, houve um salto com grande disparidade em relação às duas contas, pois neste momento ela conta com mais de 38 milhões e ele continua com 6 milhões. Vale aclarar que a *digital influencer* promove sorteios em sua conta para conseguir mais seguidores, podendo vir daí o número expressivo. Isso emerge com o fato de uma necessidade criada dentro de sistema que submete o indivíduo à superficialidade. Sendo assim, “ao se observar o discurso, chega-se ao homem e, conseqüentemente, à sociedade em que está inserido. Com seus valores, com suas ideias, com seus pensamentos, com suas vontades e expectativas.” (HAMDAN, 2022, p. 25).

Percebe-se que o *ethos* criado em uma formação discursiva capitalista atrelada a outras formações, principalmente na conta da *influencer*, enquadra os conceitos de sucesso e felicidade em um exterior padronizado, como se a vida “perfeita” estivesse na reprodução de atitudes e comportamentos de um modelo, de um padrão de vida de um sujeito que se mostra constantemente nas redes sociais. Nesse contexto, “assume-se que o “eu” [sujeito] assimila determinados códigos,

valores e discursos presentes [em] um grupo social e, em contrapartida, contribui para a construção desses.” (HAMDAN, 2002, p. 43). Daí a necessidade de policiar o próprio consumo do que está sendo construído nas redes sociais, pois isso contribui para a formação de conceitos e ideias, visto que se vive em sociedade, desenvolvendo relações e construindo cada vez mais personalidade (COELHO, 2016; *in* HAMDAN, 2022, p. 43).

Portanto, na sociedade vigente, cada vez mais tecnológica, percebe-se a real dinamicidade que a linguagem tem como própria do ser humano, como uma ferramenta de poder e de domínio de indivíduos sobre outros. Percebe-se também que é no discurso, que acontece na esfera social e na esfera das relações, que as ideologias se manifestam e libertam ou aprisionam de acordo com a consciência de cada um. Sendo assim, fica explícito, depois das análises, que os discursos tecem o mundo, construindo sentidos e interconectando pessoas que compartilham ou não de mesmos valores, o que repercute no comportamento e no desenvolvimento da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa documental, esperou-se ampliar as discussões em torno da heterogeneidade constitutiva e mostrada imbricada com a formação discursiva capitalista no *Instagram* e como se estabelece um *ethos*, ou seja, uma imagem de um locutor, abrindo margem para outras redes sociais e outros sujeitos; e aprofundar a repercussão causada nos valores em sociedade, efeito da relação do sistema de manipulação e poder que a linguagem tem nas transformações acarretadas em âmbito social. Além disso, fomentar os estudos de como o discurso e a ação estão intimamente ligados em um processo que movimenta as engrenagens sociais e alimenta o capitalismo via espaço virtual. Vale ressaltar que ainda se espera emergir a reflexão em torno das mudanças sociais e como o meio digital se tornou uma arena de encontro com o melhor e o pior da condição humana, deixando, portanto, evidente a importância dos estudos do discurso para, indubitavelmente, se aprofundar na constituição do sujeito e do espaço em que ele se encontra, reiterando-se que o recorte deste estudo se fixou em duas contas, não se desconsiderando o perigo de qualquer generalização.

Sendo assim, a realização deste estudo buscou alcançar a discussão sobre a importância de se elucidar como a formação discursiva capitalista no *Instagram* retoma um processo de manipulação dos/nos indivíduos, visto que o *status quo* das redes sociais evidencia um amplo palco de discussões e interpretações. Nesse sentido, com a análise das contas do *coach* e da *influencer* constatou-se o quão importante é o poder da linguagem e como o discurso mexe com as engrenagens sociais, ou seja, traz uma ação, por parte dos seguidores dos sujeitos citados no decorrer da pesquisa. Além disso, alcançou-se a expansão de consciência no sentido da não alienação por meio das redes sociais e a compreensão de que elas estão tomadas pelo nível do fenômeno, da aparência. Metaforicamente, envolve ressaltar que é um jogo de palco e bastidores

em que a comparação se dá de forma cruel, como se o indivíduo fosse limitado a uma máquina, manipulada na engrenagem social.

No espaço, o conceito de humanidade vai perdendo seu valor, exatamente no ponto em que as relações humanas vão sendo banalizadas, investidas em um espaço de superficialidade e efemeridade, em que as transformações se dão de forma passageira. Este estudo possibilitou uma construção, mesmo ainda possível de ser explorada, a respeito do comportamento do ser humano do século XXI, por meio do discurso, frente às tecnologias e ao discurso social e, a partir daí, evidenciou como a linguagem tem poder no processo de construção e evolução de um indivíduo e de uma sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Antônio Luiz. Pensar a identidade: fazer sentido, significar o mundo – por uma perspectiva dos estudos discursivos. In: MENEZES, William Augusto; SANTOS, Simone de Paula (org.). **Discurso, Identidade, Memória**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Revista Investigações**, vol.28, n. Especial, p. 1-39, dezembro, 2015.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópico**, vol.6, n.2, p. 107-109, mai-ago, 2008.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cad. Est. Ling.**, Campinas, vol.19, p.25-42, jul. dez, 1990.
- BRANDAO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. 2ª reimpressao. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (org.). **As emoções no discurso**. Vol II. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. eBook, Projeto periferia, 2003.
- DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- FANTI, Maria da Glória Corrêa di. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. In: PASCHOAL, Cristiano et. al (org.). **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Editora Polifonia, 2020.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.
- HAMDAN, Laila. **Discurso, memória e identidade: o ultramontanismo em Minas Gerais**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.
- HAMDAN, Laila. Estratégias discursivas observadas na produção linguageira do jornal *O bom ladrão* como marcas do pensamento ultramontano. **Revista Caletrosópio**. UFOP / Mariana, v. 8, n. 2, 2020.
- LUZ, Andréa. **O Instagramer e seu discurso multissemiótico na rede social Instagram**. Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Pernambuco. Recife, p.113. 2015.
- MACHADO, Ida Lúcia. Algumas reflexões sobre elementos de base e estratégias de Análise do Discurso. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 187-207, jan/jun. 2012.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (org.) **As emoções no discurso**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. v. 2.
- MESQUITA, Diana; ROSA, Ismael. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. **Veredas Online-Análise do discurso**. Juiz de Fora, p. 130-141, 2010.

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### Laila Hamdan

Professora Pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais; Pós-Doutora em Estudos do Discurso pela UFOP-MG; Doutora e Mestre em Letras em Língua Portuguesa pela UERJ/Rio de Janeiro-RJ; Especialista em Currículo e Prática Educativa pela PUC-RJ; Graduada em Letras pela Fafima. [lailaham@me.com](mailto:lailaham@me.com)

### Victor Emanuel da Silva Alves

Graduado em Letras Português/Inglês pela UEMG/ Divinópolis-MG. Professor da Educação Básica da Escola Estadual Joaquim Nabuco – Divinópolis/ MG

# Argumentação e autoria nas videoaulas do CMSP para o Ensino Fundamental I durante a pandemia

*Argumentation and authorship in videoclasses of the CMSP for Elementary School I during the pandemic*

*Argumentación y autoría en videoclases del CMSP para la Escuela Primaria I durante la pandemia*

## RESUMO

Neste artigo analisamos, à luz da Análise do Discurso pecheutiana, o trabalho com a argumentação e a autoria nas videoaulas do CMSP para o 3º ano do Ensino Fundamental I durante a pandemia. Compreendemos a argumentação como um espaço discursivo para ser ocupado pelo sujeito do discurso que pode disputar o dizer, bem como exercer a autoria. Com as análises, observamos o sujeito-professor repetindo o conteúdo fragmentado e imposto por currículos de visão globalizada, naturalizando os sentidos e a ilusão de transparência da língua, não promovendo a autoria para os alunos, nem o debate que propicia a disputa pelos sentidos, logo, a argumentação.

Palavras-chave: argumentação; autoria; Análise do Discurso; CMSP.



Recebido em: 8 de abril de 2022  
Aceito em: 17 de setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.42796

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Beatriz Borges de Carvalho**

[beatrizborgesdecarvalho@gmail.com](mailto:beatrizborgesdecarvalho@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2715-1226>

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

**Soraya Maria Romano Pacífico**

[smrpacifico@fclrp.usp.br](mailto:smrpacifico@fclrp.usp.br)

<https://orcid.org/0000-0002-2973-3254>

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

We analyze, in the light of pecheutian Discourse Analysis, the work with argumentation and authorship in CMSP videoclases for the 3rd year of Elementary School I during the pandemic. We understand argumentation as a discursive space to be occupied by the subject of the discourse, the same subject that assumes the author-function and exercises authorship. With the analysis, we observed the subject-teacher repeating the fragmented content imposed by curricula with a globalized vision, naturalizing the senses and the illusion of transparency of the language, not promoting authorship or the debate that favors the dispute over the senses, the argumentation.

Keywords: argumentation; authorship; Discourse Analysis; CMSP.

## RESUMEN

Analizamos, a la luz del Análisis del Discurso pecheutiano, el trabajo con la argumentación y la autoría en las videoclases del CMSP para el 3º año de Educación Primaria I durante la pandemia. Entendemos la argumentación como un espacio discursivo a ser ocupado por el sujeto del discurso, el mismo sujeto que asume la función-autor y ejerce la autoría. Observamos al sujeto-docente repitiendo el contenido fragmentado que imponen los currículos con una visión globalizada, naturalizando los sentidos y la ilusión de transparencia del lenguaje, no fomentando la autoría ni el debate que favorece la disputa por los sentidos, la argumentación.

Palabras clave: argumentación; autoría; Análisis del Discurso; CMSP.

### Como citar:

CARVALHO, Beatriz Borges de; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Argumentação e autoría nas videoaulas do CMSP para o Ensino Fundamental I durante a pandemia. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 66-82, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.42796 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 afetou as pessoas, as relações e o mundo de diferentes maneiras. A doença infecciosa que teve seus primeiros casos divulgados em 2019, ainda em 2022 continua a se propagar; mais de 6,13 milhões de vidas no mundo já foram ceifadas, e, em nosso país mais de 659 mil. O trabalho na educação, como o trabalho em todas as outras áreas, também foi afetado; novos fatores passaram a compor as condições de produção do trabalho das escolas, sobretudo o desenvolvimento nas escolas em que questões básicas de higiene, limpeza e saneamento já eram problemas do cotidiano.

Após os primeiros casos de COVID-19 serem confirmados no Brasil, a necessidade de distanciamento social foi instaurada como uma realidade que transformou as relações sociais e, logo, as educacionais. Com o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) precisou adotar, de maneira gradual, a suspensão de aulas visando ao enfrentamento à pandemia da COVID-19 (SÃO PAULO, 2020a).

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) é um programa instituído pelo Decreto nº 64.982, de 15 maio de 2020, que entrou “no ar” ainda em abril de 2020 com as primeiras exibições de videoaulas (termo disposto no próprio decreto) para a Educação Básica. Em seu texto, o decreto faz uma breve menção à pandemia, ainda no pré-texto das considerações: “Considerando que, em razão do distanciamento social imposto pelo Estado de São Paulo no enfrentamento à pandemia da COVID-19, faz-se necessário implantar novas metodologias e ferramentas educacionais complementares ao ensino presencial” (SÃO PAULO, 2020b). Todavia, este programa não se resume a uma ação resultante da realidade pandêmica instalada em 2020 no Brasil, ele é resultante da própria brecha legal aberta pelo Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua estratégia 7.12 (BRASIL, 2014).

Apesar de o projeto do CMSP poder ter sido pensado antes mesmo da pandemia, ao ser implementado no exato momento que a educação pública se deparava com um horizonte em que as escolas precisavam ainda permanecer de portas fechadas, o CMSP assume o papel de ator principal no trabalho da rede estadual de Educação Básica durante o período em que o distanciamento social era vital, subsidiando a educação escolar com seu aparato tecnológico projetado para levar o ensino até as casas dos alunos. O CMSP elabora e realiza a exibição de videoaulas síncronas (transmissões ao vivo) e assíncronas (gravações), assim como de palestras, de programas complementares e de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação, todo um material autodeclarado em alinhamento com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e, por consequência, com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Artigo 5º - Os conteúdos produzidos e utilizados pela Secretaria da Educação no âmbito do programa instituído por este decreto são considerados recursos

educacionais abertos, assim entendidos os situados no domínio público ou disponibilizados sob licença livre, permitindo acesso, uso, adaptação e redistribuição por terceiros [...] (SÃO PAULO, 2020b, artigo 5º).

O CMSP está no YouTube, no APP<sup>1</sup> para sistemas Android e iOS, na plataforma CMSP (site de repositório) e na televisão nos canais digitais da TV Univesp e da TV Educação. As aulas são organizadas por horário para cada ano da Educação Básica, sendo três aulas diárias (totalizando uma hora e meia) para cada ano, de maneira que um horário é predefinido. Exemplo: as aulas do 5º ano do Ensino Fundamental são transmitidas das 7h30 às 9h00. O foco da transmissão/gravação é centrado nos professores e na lousa digital interativa, uma tela com apresentação de slides que possibilita escrever com caneta própria para a tela, em um cenário bem iluminado, com transmissão simultânea de intérprete de libras e os logos do CMSP e da TV Educação sobrepondo a imagem do vídeo principal.

Entretanto, é necessário perceber que o CMSP, mesmo com as parcerias público-privadas com operadoras de telefone e internet, não poderia alcançar a todos os mais de 3,5 milhões de alunos matriculados nas 5.300 escolas da rede estadual de São Paulo<sup>2</sup>, por diferentes razões, seja por conectividade, acesso à tecnologia e o conhecimento necessário para bom uso dela, questões financeiras, questões familiares, entre outras adversidades constituintes da realidade dos estudantes. Deixamos aqui nossa inquietação com as mais distintas realidades familiares criadas e/ou transformadas pela pandemia; as crianças que se tornaram órfãs, os adolescentes e jovens que se tornaram a base financeira de suas famílias, as dificuldades e sofrimentos que marcaram a todos, as vidas perdidas que não podem ser deixadas ao silêncio. Além desses problemas, temos que considerar que o ensino não é um trabalho que facilmente possa ser convertido de uma modalidade para outra, no caso do presencial para o modo remoto, e, em larga escala.

Podemos dizer que a implementação do CMSP sem dúvidas evocou sentidos de alívio e amparo, mas também evocou sentidos de desigualdade, desconforto, constrangimento e ansiedade. Ainda assim, as videoaulas transmitidas e gravadas pelo CMSP constituíram o principal pilar do ensino remoto na rede estadual de São Paulo, o que instala a necessidade de constituir objeto de reflexão e pesquisa. É por este motivo que escolhemos estudar esse programa em nossa pesquisa, que proporcionou a composição do presente artigo; o principal objetivo da pesquisa é analisar os espaços para a argumentação e assunção da autoria presentes ou não nas videoaulas de Língua Portuguesa produzidas pelo CMSP para o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, durante o período da pandemia (2020-2021). Sentimos a necessidade de salientar neste momento que a

---

<sup>1</sup>Uma abreviação para aplicativo móvel ou aplicação móvel, trata-se de software desenvolvido para ser instalado em dispositivo eletrônico móvel, como telefone celular, smartphone, smart tv e tablet.

<sup>2</sup> Números divulgados pelo site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no dia 23 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/35-milhoes-de-alunos-da-rede-estadual-de-sp-finalizam-o-ano-letivo-de-2020-nesta-quarta-feira/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

pandemia não se encerra em 2021, mas que nosso estudo se debruça sobre o período em que as aulas presenciais estavam suspensas no Estado de São Paulo.

Para este artigo, elegemos para análise fragmentos de 4 videoaulas de Língua Portuguesa disponíveis no canal do YouTube do CMSP para o 3º ano do Ensino Fundamental, nos primeiros meses de funcionamento do programa (maio, junho e julho de 2020), selecionados de modo a constituir recortes, unidades discursivas, fragmentos correlacionados de linguagem e situação (ORLANDI, 1996). Escolhemos o estudo das videoaulas destinadas ao 3º ano pelo interesse em observar as práticas docentes do período que está no entre-meio do Ensino Fundamental I, saindo dos anos iniciais e entrando nos anos finais. Através desses recortes poderemos refletir sobre o trabalho no ensino remoto com a argumentação e a autoria, conceitos tratados com base na teoria da Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux nos anos 60.

A AD que trata do discurso, entendo-o como prática de linguagem, efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2005), o lugar em que se pode observar como a ideologia determina a construção dos sentidos dos discursos ao intervir na história e na sociedade através da língua; para essa teoria, a linguagem é opaca e a língua é compreendida não apenas como estrutura, mas, sobretudo, como um acontecimento, assim a AD busca observar como a língua produz sentidos por e para os sujeitos no processo de significação.

Começamos este artigo introduzindo os efeitos da pandemia na rede de educação pública estadual de São Paulo e justificando nossa escolha de objeto de estudo. Tecendo este fio introdutório, apresentamos nosso foco de análise e convidamos o leitor a conhecer com mais profundidade os pressupostos teóricos e nosso referencial teórico-metodológico na primeira seção, antes de alcançarmos os recortes e análises, em nossa segunda seção, e, no arremate da costura das linhas deste artigo com as considerações finais que produzimos.

## **1. ANÁLISE DO DISCURSO: ARGUMENTAÇÃO, AUTORIA, LEITURA E ESCRITA**

Para a Análise do Discurso pecheutiana (AD), a autoria é entendida, conforme Orlandi (2005), como uma função discursiva do sujeito, uma função que só pode ser assumida quando o sujeito se responsabiliza pelo dizer.

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto (ORLANDI, 2005, p. 75-76).

O que ocupa a posição discursiva autor, o sujeito-autor, então busca controlar a deriva e a dispersão durante o processo de criação de um texto (TFOUNI, 1995), constituindo-se como responsável pelo seu dizer, passando da paráfrase (o repetível) para a polissemia (o diferente) ao criar um novo dizer a partir do já-dito (PACÍFICO, 2012).

Nesse processo discursivo, a argumentação é compreendida como um ato social, o exercício de construir e defender um posicionamento em uma disputa sobre os sentidos colocados em circulação na sociedade; é a argumentação um espaço discursivo para ser ocupado pelo sujeito, o mesmo sujeito que assume a função-autor, que exerce a autoria.

Para a constituição do sujeito do discurso a ideologia é fundamental; o sujeito concebido na AD não é o sujeito empírico, como o descrito nos documentos de identidade, o sujeito é um efeito causado pela ideologia, é o sujeito que entra no fluxo do discurso e ocupa determinada posição discursiva, podendo assumir determinadas funções discursivas (como a autoria) e exercer determinadas práticas discursivas (como a argumentação). Ao fundar a AD, Pêcheux parte da tese althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos (o não-sujeito) em sujeitos e considera as contribuições da psicanálise para desenvolver esse conceito; o sujeito constitui-se no tecido das evidências “subjetivas” produzidas no interior do funcionamento das estruturas-funcionamentos que são a ideologia e o inconsciente (no sentido freudiano) (PÊCHEUX, 1995). A ideologia é também, para a AD, o mecanismo que “fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), etc.; dissimulando a naturalidade dos sentidos, a ideologia evoca o efeito de translucidez, de neutralidade, de clareza que acoberta a linguagem, fazendo parecer que os sentidos estão dados, são naturais, a-históricos.

Pensemos na leitura e na escrita. *A priori* pode parecer que o sentido está dado, que é óbvio o que é leitura e escrita; todavia, a AD questiona o óbvio, ele na verdade é uma ilusão, podemos então duvidar de um sentido único, universal e atemporal de leitura e escrita. Com este referencial teórico percebemos que a leitura e a escrita são concebidas a partir de determinada base teórica e ideológica. É comum observarmos circular na escola a concepção de leitura e escrita como ação de decodificação e codificação de uma mensagem, guiando os alunos para a ilusão de transparência da língua, de leitura única e escrita correta. Essa ideia de que um texto só pode ser lido e escrito de uma única forma, a forma padronizada que acaba funcionando como fôrma. Uma fôrma que é produzida no espaço escolar com atividades que direcionam a leitura para responder “o que o autor quis dizer?”, para obter informações e preencher lacunas de questões desconectadas de contexto e sentido social, e a escrita para a reprodução do que já está estabelecido, dito e enunciado, principalmente, disfarçada em reescritas.

Segundo Pacífico e Romão (2007, p. 314), “[...] a escola despreza que existem várias práticas sociais da escrita, assim como relações desiguais de poder subjacentes a elas, sendo que estas determinam o acesso ou a interdição do sujeito à leitura, escrita, interpretação, em uma palavra, aos sentidos”. Isso, pois, a escola, como afirma Kleiman (1995, p. 20), apesar de ser a mais importante das agências de letramento,

[...] preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos

(alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Peguemos como exemplo uma atividade em que o professor pede ao aluno para procurar em revistas e jornais palavras com SS e RR, esta atividade visa apenas a levar o aluno a identificar o código, a grafia das consoantes dobradas e silencia os efeitos de sentido construídos com o uso dessas palavras na prática social da escrita que circula nas revistas e jornais. O aluno poderia abrir um jornal e encontrar duas manchetes diferentes: “Polícia prende jovem de classe média com 300 Kg de maconha em Ipanema”<sup>3</sup> e “Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha na entrada da Rocinha”<sup>4</sup>, ele então se deteria sobre a primeira manchete, recortaria a palavra classe e ignoraria a segunda manchete por não encontrar consoantes dobradas. Escapariam reflexões possíveis e pertinentes sobre as formulações das duas manchetes sobre prisão por porte de drogas, como o motivo de um enunciado marcar o portador de maconha como jovem de classe média e na outra como traficante, indícios possíveis do marcador gráfico kg em uma manchete e a palavras escrita quilos na outra, efeitos de sentido sobre Ipanema e Rocinha, etc. A tarefa a ser cumprida na educação, na escola, como defende Freire (2001, p. 28), “a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante”, é, então, silenciada.

Atividades forjadas por essa base teórica e ideológica que fecham a leitura e a escrita na mecânica utilitarista, para uma aprendizagem pautada em decorar, decodificar e reproduzir, força o aluno a ser capturado em uma posição distante da de um autor, a posição fôrma-leitor (PACÍFICO, 2012), a posição ocupada pelo sujeito que realiza leitura parafrástica, que só repete e não cria o novo. Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação (PFEIFFER, 1998), pois “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 75). Isto é, para ser autor é preciso interpretar, e, para interpretar é preciso ser autor; é preciso esquecer e inscrever-se numa rede de determinações de um sentido ao mesmo tempo em que se coloca como a origem do dizer, dando um efeito de unidade e coerência ao dizer, e identificar o sentido que já estava lá, mas fingir que não estava (HENGE, 2009). Todavia, os movimentos interpretativos, quase sempre, não são permitidos na escola.

[...] a atividade de leitura/escrita que poderia transformar-se em criatividade, espontaneidade, passa a ser um enigma para o aluno, que tem medo de errar, isto é, tem medo de escrever o que o professor não está esperando; logo, não pode dar um outro sentido para um texto escolhido pelo professor, visto que a escola trabalha com a ilusão da monofonia (PACÍFICO, 2008, p. 239).

---

<sup>3</sup> Exemplo criado a partir da manchete publicada pelo G1 no dia 27 de março de 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

<sup>4</sup> Exemplo criado a partir da manchete publicada pelo G1 no dia 17 de março de 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/03/policia-prende-trafficante-com-10-quilos-de-maconha-em-fortaleza.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Ao deixar de trabalhar com a polissemia e resguardar-se ao sentido único e correto, a escola ignora a argumentação e não propicia espaços para que os alunos ocupem a posição discursiva de autor e, assim, argumentem, uma vez que para argumentar é necessário poder disputar o sentido, se o sentido já está posto não há motivo para exercer a prática da argumentação.

Pacífico (2012, p. 52) aponta que há argumentação especialmente quando não existe consenso, quando é possível disputar os sentidos, uma vez que “a argumentação trabalha com o discurso polêmico”, uma das tipologias discursivas propostas por Orlandi (1996) pautadas em categorizações internas ao funcionamento do discurso. O discurso polêmico refere-se ao discurso em que “a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 86). Compreendida a condição necessária para a argumentação percebe-se haver uma contradição ao se pensar a argumentação na instituição escolar, pois, apesar de a argumentação, o trabalho com o texto argumentativo, ser um conteúdo previsto pelo currículo escolar, a escola, como Pacífico (2012, p. 47) traz à memória, comumente constitui-se como um lugar “onde o consenso é valorizado e ensinado, principalmente através das respostas padronizadas pelo livro didático”, de maneira que ao aluno não é permitido argumentar, já que

[...] um sentido dominante já foi selecionado, institucionalizado, então como é que o sujeito pode discordar de tal sentido? Ou há uma incoerência no discurso pedagógico, ou o sentido que a escola atribui para “argumentação” é forjado e tem uma significação intradiscursiva contraditória no discurso pedagógico, em outras palavras, exige-se algo do aluno que ele não está autorizado a fazer.

Podemos dizer que, para a escola, o sujeito não pode assumir a responsabilidade por um novo dizer (o que caracterizaria a polifonia), o sujeito é apenas um enunciador (monofonia) e não um sujeito-histórico, tal como entendido pela AD (PACÍFICO, 2012, p. 56-57).

Defendemos a importância de a escola legitimar a autoria e a argumentação, para que o sujeito-aluno sinta-se no direito de tomar a palavra, mergulhar no fio discursivo (PACÍFICO, 2016) e assumir seu dizer posicionando-se acerca dos sentidos colocados em circulação na sociedade, podendo questioná-los, defendê-los ou criticá-los. A instituição escolar deve, pois, trabalhar para possibilitar ao aluno entrar em contato com vários pontos de vista sobre determinados objetos discursivos, para assim formar opiniões acerca dos temas, identificando-se e filiando-se a determinadas formações discursivas (PÊCHEUX, 1995), incentivando-o a posicionar-se nas disputas de sentidos. Esse trabalho é coerente com a educação libertadora que Freire (2000, p. 120) defende, pois age para que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo”, rompendo com o funcionamento de um aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1974).

Sabemos, no entanto, que essa é uma tarefa difícil. Difícil, pois dentro da escola existem relações de poder, assim como em toda e qualquer instituição da sociedade. Silva e Pacífico (2007, p. 29) esboçam o movimento de algumas dessas relações:

[...] o professor não deve desacatar o que é estabelecido pelo diretor; este diretor está sendo pressionado por editoras a adotar determinados materiais didáticos, a maioria dos professores não está devidamente preparada para lidar com os pontos de vista; por não ter tido uma formação adequada e contínua. Dessa forma, o professor desanima e passa a aceitar o que, muitas vezes, já é imposto pelo seu superior e, também, por ter dificuldades em lidar com outras maneiras de trabalhar as atividades escolares.

Outras relações interferem no trabalho da escola, como: avaliações externas com conteúdos predefinidos totalmente descontextualizados das particularidades das distintas realidades que compõem o chão das escolas brasileiras; um currículo único prensado pelas normativas formuladas por um grupo pequeno, embasado em interesses comerciais da indústria que tornou a área da Educação guiada pela lógica neoliberalista; superlotação de salas de aula que impossibilita ao professor conhecer as características, demandas e visões de mundo de todos os alunos; desvalorização do trabalho docente, tanto socialmente (a profissão como vocação ou como tarefa fácil, bastando conhecimento dos conteúdos que devem ser ensinados) quanto financeiramente (sem projeção de carreira, o professor executa jornadas múltiplas sem o respaldo de tempo fora de sala de aula para planejamento e estudo das aulas). Todos estes fatores costuram as condições de produção (PÊCHEUX, 1997) do trabalho desenvolvido nas escolas, logo incluído o trabalho com a argumentação e autoria.

Vejam, a partir de nossos recortes apresentados na próxima seção, os indícios sobre essas condições e esse trabalho a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto promovido pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

## **2. TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO E A AUTORIA NAS VIDEOAULAS**

Para compreender o conceito de recorte como unidade discursiva, como postula Orlandi (1996), devemos romper com uma ideia de estrutura linear. Concebemos-vos recortes “[...] como pedaços, ‘nacos’ do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento discursivo” (PACÍFICO, 2012, p. 62). O processo de construção dos recortes pautou-se na escuta das videoaulas, de maneira que buscamos captar situações em que a argumentação poderia se instalar e sinais das condições de produção do trabalho pedagógico e das concepções de conceitos essenciais para o trabalho com a argumentação e a autoria, como os conceitos de língua, leitura e escrita.

No quadro seguinte, organizamos os dados principais de 4 videoaulas selecionadas que originaram os 5 recortes que analisamos neste artigo, dados como data e título da aula, além do link para acesso à videoaula no canal do CMSP no YouTube:

**Quadro 1 - Dados dos recortes das videoaulas do 3º ano do Ensino Fundamental I**

Recortes	Data de exibição	Título da videoaula	Link do YouTube
1	05/05/2020	Localizar informações em textos de diferentes gêneros	<a href="https://youtu.be/gXq3ac3Vbjo">https://youtu.be/gXq3ac3Vbjo</a>
2	08/06/2020	No reino das letras felizes	<a href="https://youtu.be/Rdhw4OyHsA0">https://youtu.be/Rdhw4OyHsA0</a>
3	24/07/2020	História em quadrinhos	<a href="https://youtu.be/4v3qQfh18ac">https://youtu.be/4v3qQfh18ac</a>
4 e 5	29/07/2020	História em quadrinhos: Parte II	<a href="https://youtu.be/NSe7bMh_M_o">https://youtu.be/NSe7bMh_M_o</a>

Fonte: Elaborado pelas autoras do presente artigo. Nota: Links acessados em 16 dez. 2021.

Apresentamos, a seguir, os recortes enumerados para retomá-los e entrelaçá-los de modo que dialoguem e fortaleçam nossa reflexão. Os recortes são transcrições das falas dos sujeitos nas videoaulas e correspondem a momentos determinados do vídeo, por isso anotamos a minutagem de cada recorte. Vejamos:

*Recorte 1 – Minuto do vídeo: 0:30 - 1:46*

*E é preciso explicar aos professores e principalmente aos pais que estão nos assistindo que nós trabalhamos as habilidades na Língua Portuguesa, as habilidades que contém no Currículo Paulista, e essa habilidade que foi escolhida aqui para vocês pela nossa equipe na SEDUC [Secretaria da Educação do Estado de São Paulo], a equipe dos anos iniciais [CEIAI - Centro de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental], eles escolheram a habilidade do ensino fundamental 15L que é LP português 03 [EF15LP03]. Então localizar informações explícitas em textos diferentes de diferentes gêneros textuais. O que seria esas informações explícitas? São informações, galera, vocês sabem muito bem, a professora já explicou para vocês, são informações claras, que está lá no texto, são informações que você lê o texto e você já encontra a informação. Ela está ali para você já observar de cara, o que nós dizemos que são textos instrucionais.*

*Recorte 2 – Minuto do vídeo: 3:38 - 3:56*

*Isso, e enriquecer também o nosso vocabulário, né? Tão bonito ver uma pessoa falando bem, né, direitinho, e não ficar “nois vai, nois vorta”, né? Isso é tão feio. Então, nós temos que realmente enriquecer o nosso vocabulário no dia a dia.*

*Recorte 3 – Minuto do vídeo: 8:10 - 12:22*

*Essa foi a nossa história, a nossa tirinha, que nós iremos analisar. E como que a gente começa? Quero saber se vocês entenderam a nossa tirinha. Que que nós vamos fazer? Algumas perguntinhas. Eu faço a pergunta e volto.*

*Aqui: “Quais são as personagens da história?”. Perguntando para vocês, de olho na tela, quais são as personagens dessa história? Quero ver no chat. “A joaninha” [a professor alê no chat], boa! A joaninha que é essa aqui [a professora desenha uma seta apontando a personagem], é a tia Joaninha. E o outro personagem? “Formiga”? Parece uma formiga, né? Mas não é. “Um tatu”! Ana Clara, um tatu-bola, exatamente. Os nossos personagens são a joaninha, eu vou colocar – como ele começa com tia, né [referindo-se a forma do personagem chamar o outro na tirinha] – a tia Joaninha, e, quem tá perguntando, é o tatuzinho, que é um tatu-bola, um tatu-bolinha, tatu de jardim.*

*Muito bem, voltando. Segunda pergunta: “O que o Tatuzinho (tatu-bola) pensa sobre lição de casa?”. O que que o nosso tatuzinho pensa sobre lição de casa? Quero ver de vocês. Ô, “Ele não gosta de fazer”, o Arthur falou. É, ele não gosta de fazer. A Yasmim colocou que ele acha uma besteira porque ele já aprende na escola. Boa! 3º ano, é isso mesmo! O nosso tatuzinho, olha aqui ô, bem nesse quadro. Opa, desculpa, vamos primeiro na*

questão [feita pelo personagem no primeiro quadro da tirinha]: “Para que fazer lição de casa se eu já faço na escola?”, então ele não vê sentido em fazer lição de casa.

É uma pena, né? Mas isso ajuda muito. Terceira questão, aqui: “O que a tia joaninha explicou sobre lição de casa?”. E aí gente? Aí tem um povo aqui “Ah, ela explicou a lição de casa-”, a Nicole colocou que ela explicou que era para melhorar a memória. Boa! A Giovana, o Miguel, o Henrique, a Ana Clara, a Fabiana, todo mundo colocou que ela explicou, aqui, ô, bem no segundo quadro: “Para você não esquecer o que aprendeu na escola”. Exatamente, para não esquecer, essa foi a explicação da tia joaninha. Perfeito. Neste segundo quadro aqui.

Agora, a última questão: “Qual foi a ‘desculpa’ que o Tatuinho deu para não fazer a lição de casa? Por que ele tentou essa ‘desculpa?’”. Pessoal eu coloquei desculpa entre aspas porque a gente coloca que foi realmente ele tentando achar um argumento, né, para não fazer a lição de casa, pra tentar convencer a tia dele a não fazer a lição. Eu quero de vocês, qual foi a desculpa que o nosso tatuinho deu pra a tia joaninha para não fazer a lição. Nossa, já foi ô: Mika, Rafaela, Gabriel, Jader, colocaram que ele tinha boa memória. Aqui, ô, o terceiro quadrinho: “Tia, mas eu tenho boa memória! Não vou esquecer a lição”. Essa foi a desculpa, e por que ele deu essa desculpa? Justamente aqui no final ele mata a charada. Ô: “Eu só queria adiantar a brincadeira...”.

#### Recorte 4 – Minuto do vídeo: 10:05 - 11:49

E olha o título aqui: “Pra frente é que se anda...”. O que que vocês acham que tem a ver, em gente? O que será que esse título tem a ver com a fala da nossa personagem joaninha? Pra frente é que se anda...”. Ah, não aguentei, a Manuela colocou “é porque ela não está andando para trás”. Mas é uma coisa mais profunda, vocês vão ter que ler a história, ô: “Olho para frente... Porque ninguém vive de passado... Mas também é necessário olhar para trás... E checar a etiqueta marota que insiste em ficar fora da roupa...”

Ela começa comum a reflex-... Nossa! O Luan colocou lindo! Ele colocou: “Ela tá refletindo sobre a vida”. Muito bem! O Lucas colocou que ela tá pensando no futuro. Todas essas interpretações de vocês são possibilidades, é isso mesmo. É uma tirinha com alguns detalhes de estrutura diferente, mas vocês, super certo com muita razão, é profundo mesmo. Isso aqui é uma reflexão sobre a vida, né.

Vamos nos aprofundar nessas perguntas, quero ver realmente-... Ela vai aparecer, a tirinha, em todas as atividades para vocês poderem consultar. Só que agora-... Todo mundo participou ali, galerinha do 3º, ótimo! Agora eu quero ver nas respostas. Vamos fazer aquele joguinho, sem dica nenhuma, vou ler a pergunta e vocês respondem. Vamolé?

#### Recorte 5 – Minuto do vídeo: 18:13 - 19:05

Aqui a gente encerra as nossas atividades voltadas para nossa tirinha, nosso entendimento de história em quadrinhos. E eu tenho que conseguir, tenho que fazer com vocês uma revisãozinha básica, que a gente recorda. Vamos lá. Agora para encerrar essa habilidade, eu vou fazer umas perguntinhas aqui no desafio, e vocês vão participar aqui no chat pra gente encerrar a aula com tudo bem memorizado. E outra coisa, lembrando que é importante, que tudo que vocês registram, tiram foto, printam a tela, como vocês conseguirem, que vocês sempre revisem em casa, leiam depois, procurem depois em outras fontes, para continuar estudando. Isso faz vocês aprenderem muito mais, cada vez mais.

O recorte 1 corresponde à segunda videoaula da playlist de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental I em 2020. Nessa videoaula, o sujeito-professor propõe como tema *localizar informações em textos de diferentes gêneros*. Este recorte apresenta alguns dados sobre as condições de produção dessa videoaula. O sujeito-professor se preocupa em informar que as videoaulas trabalham as habilidades do Currículo Paulista e diz que essa habilidade, a habilidade daquela videoaula, *foi escolhida aqui para vocês pela nossa equipe na SEDUC*. A formulação indicia efeitos de proximidade entre o sujeito-professor e a equipe da SEDUC, mas também indicia certo distanciamento da autoria da aula, visto que a escolha foi feita antes por um outro, uma escolha

importante para o planejamento e desenvolvimento da aula. Essa não responsabilidade pela escolha do tema da aula nos incita a refletir sobre o enunciado *O que seria essas informações explícitas? São informações, galera, vocês sabem muito bem, a professora já explicou para vocês.*

Questionamos-nos se, para o sujeito-professor, em sua formação imaginária (PÊCHEUX, 1995), os alunos que estão no 3º ano (vocês) já sabem muito bem o que são informações explícitas, se a professora já ensinou, então por que trabalhar nessa videoaula com essa questão? O a *professora* do enunciado poderia referir-se desde os professores das escolas dos alunos que assistem a essa videoaula até uma outra professora que trabalhou uma videoaula anterior no CMSP; em qualquer dos casos, nossa questão ainda é válida. Pensemos algumas respostas possíveis: A) para repetir o que já se sabe e memorizar melhor; B) porque pode haver crianças que ainda não saibam o que é; C) porque a aula foi feita por outra pessoa e ficou a tarefa de transmiti-la/gravá-la.

Quando retomamos que o sujeito-professor não é o autor da aula, que a aula foi feita por uma equipe provavelmente em outra posição da hierarquia que organiza a SEDUC, a opção C parece muito plausível. E as opções A e B não são necessariamente descartadas: B por vivermos em um país com um nível de desigualdade social absurdo – em que existem famílias que se locomovem em helicópteros e têm inúmeras propriedades com quantidades exorbitantes de hectares, ao mesmo tempo em que existem famílias em estado de miséria profunda, sem moradia, vestimenta, alimento ou qualquer outra dignidade listada nos direitos humanos –, de modo que a heterogeneidade (mais especificamente em termos de acesso ao conhecimento e práticas de letramento) de cada turma deve, ou deveria, ser uma premissa de todos os professores; e A, por ser perceptível, a partir dos recortes 3 e 5, o atrelamento entre memorização e aprendizagem dentro da concepção de processo educativo circulada nas videoaulas do CMSP.

Ao não questionar e duvidar da fala “*Para você não esquecer o que aprendeu na escola*” da personagem joaninha, o sujeito-professor do recorte 3 legitima o discurso da memorização como a forma de aprendizagem idealizada pela escola. No recorte 5, podemos ver o mesmo sujeito-professor retomar esse sentido de aprendizagem que legitima a prática da memorização, ao naturalizar a necessidade de *encerrar a aula com tudo bem memorizado*. A AD não se interessa apenas pelo que é dito, mas também pelo não-dito, pelo que é silenciado. Pois ao dizermos X, silenciamos Y, Z e tantos outros sentidos, ao formularmos um enunciado de uma determinada maneira deixamos de formular outras tantas possibilidades. É esta escolha importante para aquele que ocupa a posição-autor, já que essa escolha está diretamente relacionada à formação discursiva (FD) pela qual o sujeito é interpelado e, por consequência, à formação ideológica (FI) em que se inscreve.

Pêcheux (1996, p. 160, grifos do autor) escreve:

*[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas*

adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*.

Analisemos um pouco mais o recorte 3, entre tantas infinitas possibilidades de tirinhas, ao escolher a tirinha “Lição de casa ou brincadeira” o sujeito-professor, autor de sua aula, filia-se a determinada formação ideológica. Uma FI que nos permite pensar a escola como um espaço centrado no conteúdo escolar e nas atividades e relações características dessa instituição. Ao trazer uma história em quadrinhos, sendo este gênero textual comumente trabalhado em momentos pontuais, com pouco aprofundamento, o tema que circula no texto diz respeito a uma prática escolar. Não queremos dizer que as práticas que encontramos na instituição escolar não possam ser objeto de estudo pelos próprios alunos da instituição, na verdade, apesar do comum à vida dos alunos não poder ser o único foco de trabalho da escola – visto que a escola é um espaço com muito potencial para apresentação do “novo”, do desconhecido que precisa ser conhecido – é muito propício e rico propostas de atividades em aula que oportunizem o encontro dos alunos com questões de seus cotidianos, para que junto de seus professores eles reflitam e, talvez, ressignifiquem estas mesmas práticas. Mas não é o que encontramos nessa videoaula.

O sujeito nesse recorte desliza de uma FD que apresenta uma estrutura textual interessante, para ser capturado pela FI que valida o discurso pedagógico que comumente veste-se com o discurso autoritário (ORLANDI, 1996), uma tipologia discursiva que não aceita outras possibilidades de sentidos, apenas aquele que ela caracteriza como correto, o que acaba por cerrar as aberturas para a argumentação, para o debate, para disputa dos sentidos. Por essa razão o sujeito-professor não duvida nem questiona a escolha do autor da tirinha para a nomeação da argumentação do personagem Tatuinho como “desculpa” e não “argumento”, pois ele está filiado a FI que não permite o rompimento com a naturalidade do sentido dominante dado para a lição de casa, o sentido que a escola valoriza e reproduz com fervor, de modo que o valor de argumento não pode ser dado ao dizer do personagem.

Se pensarmos com cuidado podemos perceber que essa mesma atividade poderia ter rendido diversas discussões: sobre os argumentos dos personagens; sobre a ruptura na argumentação quando a joaninha fecha a oportunidade para o diálogo ao desvalorizar o argumento do tatu, não refutando com seriedade e ordenando-o a fazer a lição; sobre motivos possíveis para não se gostar de fazer lição de casa, levantando questionamentos com os alunos sobre se eles se identificam com o tatu, etc. Entretanto, como o discurso autoritário circula de forma incontestável nesse espaço, essas discussões não foram e nem seriam permitidas; o sujeito-professor apenas lamenta o tatu não gostar de fazer lição de casa *É uma pena, né?*, e comenta: *Mas isso ajuda muito*, sem apresentar motivos para a lição de casa ajudar muito. Aliás, a quem ela ajuda? Ao aluno? *A não esquecer o que aprendeu na escola*, como dito pela joaninha? Essas questões não podem

simplesmente ser respondidas com um sim, sem levar em consideração grandes e importantes discussões teóricas que já foram travadas sobre a forma como a criança aprende e como o processo de ensino e aprendizagem deve se dar.

O deslizamento do sujeito de uma FD para outra acontece também do recorte 4 para o 5. No recorte 4 a polissemia é bem recebida, os dizeres dos alunos são ouvidos e considerados, a interpretação é promovida e desejada. Se fosse instigado e ampliado o interdiscurso, isto é, a constituição histórica dos sentidos (PÊCHEUX, 1995) com outras vozes que conversassem com a tirinha, como, por exemplo, a música *Que as crianças cantem livres*, do Taiguara – que traz a poesia “e que o passado abra os presentes pro futuro, que não dormiu e preparou, o amanhecer...” –, seria um trabalho mais rico ainda para a exploração da interpretação. Mas quando o sujeito-professor encerra esse momento e busca responder perguntas (recorte 5) muito semelhantes ao que encontramos em provas do Saber e do Saesp, ele fecha as respostas para essa FD que valoriza o movimento discursivo e social do aluno para assumir uma FD que compreende só haver aprendizagem por meio da repetição contínua, da memorização, deslocada de qualquer motivação social.

Ainda no recorte 5 gostaríamos de deixar sobre efeito de evidencia dois pontos que nos tocaram: um ponto é o efeito áspero e amargo que provoca o enunciado *a gente encerra as nossas atividades voltadas para nossa tirinha, nosso entendimento de história em quadrinhos*, pois a palavra *encerrar* ligada à *nossas atividades* e *nosso entendimento* evoca uma imagem de esgotamento, de desertificação, como se nenhuma outra atividade com quadrinhos pudesse aflorar após esse encerramento, como se nenhum novo “entendimento”, nenhuma nova experiência (inclusive de leitura) fossem possíveis; o outro ponto é o ato falho, o furo que escapa no discurso do sujeito-professor, quando é enunciado *E eu tenho que conseguir, tenho que fazer com vocês uma revisãozinha básica, que a gente recorda*, o sujeito solta o *tenho que conseguir* e logo emenda com a formulação *tenho que fazer com vocês*, tocando no fio discursivo que discutimos no recorte 1 sobre haver uma sobreposição de obrigação de execução, de modo que escapa no discurso a cobrança que recai no sujeito-professor.

Voltemo-nos para o recorte 2, nele encontramos marcas do funcionamento do preconceito linguístico sendo reproduzidas no enunciado *e enriquecer também o nosso vocabulário, né? Tão bonito ver uma pessoa falando bem, né, direitinho, e não ficar “nois vai, nois vorta”, né? Isso é tão feio*. Bagno (2007, p. 40) aponta que qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário

[...] é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Um exemplo. Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal

do “atraso mental” das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria língua portuguesa padrão (BAGNO, 2007, p. 40).

Afirmar que dizer “*nois vai, nois vorta*” é errado, *feio*, empobrece o vocabulário, e dizer nós vamos, nós voltamos é certo, bonito, *enriquece o vocabulário*, trata-se de uma questão social, ideológica e política, e não apenas linguística. O que acontece é que as pessoas que dizem *nois vai, nois vorta*

[...] pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 2007, p. 42).

Como devem ter se sentido os alunos que ouviram essa fala e encontraram seus conhecidos, familiares e a eles mesmos como pessoas que falam *feio*, errado, mal? Quais os efeitos possíveis dessa fala? O mais provável é o efeito de silenciamento do aluno e distanciamento dele da instituição escolar, visto que nela circula o preconceito linguístico.

Com estes cinco recortes observamos os sujeitos que ocupam a posição sujeito-professor nas vídeoaulas analisadas naturalizando os sentidos e a ilusão de transparência da língua, de escrita correta e bonita, não questionando os enunciados que são apresentados nas aulas, não incitando o debate que propicia a disputa pelos sentidos, a argumentação; isto, pois, o que vemos funcionar é o discurso autoritário (ORLANDI, 1996), que não aceita o novo, outras possibilidades de sentidos, impossibilitando a argumentação e a autoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o trabalho da e na educação durante a pandemia é um desafio, uma empreitada necessária e um tema relativamente pouco trabalhado, ainda não esgotado, justamente por ser um contexto muito recente, ainda mais ao pensar o trabalho com a autoria e a argumentação no 3º ano do Ensino Fundamental I, por meio de aulas em que a única forma de interlocução dos alunos com os professores que estão atuando na aula é um chat ao vivo limitado ao uso da escrita, excluindo aqueles que ainda estão em processo inicial de aprendizagem desta modalidade de linguagem e aqueles que assistem às vídeoaulas pela televisão e de forma assíncrona. Aliada a isto está a tarefa de tecer um artigo, um texto, com os fios que a Análise do Discurso pecheutiana oferece, o que não é fácil e muito menos simples. Essa teoria não-subjetivista da subjetividade, uma teoria materialista do discurso, exige uma compreensão inclusive das ilusões de completude e origem do dizer, e que mesmo nós analistas estamos fadados ao equívoco, ao furo, ao deslize; todavia, ocupar a posição

de analista e escrever é essencial para o desenvolvimento do próprio analista, da mesma forma que ocupar a posição-autor é essencial para o desenvolvimento da autoria.

Ao analisarmos o ensino público estadual paulista exibindo práticas que tomam a memorização como forma principal, quiçá única, de aprendizagem dos alunos, práticas que percebem o texto como uma composição de um código escrito claro, livre de atravessamentos histórico-ideológicos, prontos para serem decodificados, compreendemos como os órgãos administrativos da Educação Estadual de São Paulo ignoram, além da necessidade do trabalho com a argumentação e a autoria, as importantes contribuições de estudiosos reconhecidos internacionalmente como Paulo Freire, Lev Vigotski, Alexei Leontiev, entre outros.

A escola, assim, filia-se a discursos frágeis frente ao debate, à argumentação, por isso questionamentos e dúvidas são mal recebidos, é como uma afronta, uma agressão, uma falta de respeito e atenção para com a educação. Por isso o sujeito-professor apenas repete o que também lhe é naturalizado e assume o conteúdo fragmentado e imposto por currículos de visão globalizada, executando suas aulas pouco perpassadas pela autoria e, logo, pela argumentação.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 16 dez. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HENGE, G. S. *Sujeitos e saberes: redes discursivas em uma enciclopédia online*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18443/000729254.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- ORLANDI, E. L. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- ORLANDI, E. L. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão e exclusão do sujeito na escrita. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2007.

- PACÍFICO, S. M. R. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. *In*: TFOUNI, L. V. (org.) *Múltiplas faces da Autoria*. Unijuí: Editora Unijuí, 2008.
- PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio*. Curitiba: Appris, 2012.
- PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. *Diário Oficial*. São Paulo, SP, 2020a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=193314>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. *Diário Oficial*. São Paulo, SP, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=193901>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- SILVA, J. F.; PACÍFICO, S. M. R. O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido. *In*: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org.). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2007.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

## O(A) AUTOR(ES/AS)

### Beatriz Borges de Carvalho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0170484815090315>. E-mail: [beatrizborgesdecarvalho@gmail.com](mailto:beatrizborgesdecarvalho@gmail.com)

### Soraya Maria Romano Pacífico

Pós-Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora doutora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Líder do grupo de pesquisa GEDISME - Discurso e Memória: Movimentos do Sujeito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1003540751333445>. E-mail: [smrpacifico@ffclrp.usp.br](mailto:smrpacifico@ffclrp.usp.br)

# Literatura no Ensino Fundamental II: conteúdo e forma na obra Hamlet

*Literature in Elementary School II: content and form in Hamlet*

*Literatura en la Escuela Primaria II: contenido y forma en la obra Hamlet*

## RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de atividade para o trabalho com o conteúdo e forma no 9.º ano do Ensino Fundamental. Para isso, elegemos a obra literária Hamlet (2011), de William Shakespeare e o filme Hamlet (1990), de Franco Zeffirelli, a fim de promover a leitura dos alunos, explorar as visões de mundo presentes nas obras e analisar se a mudança na forma, implica também na transformação do conteúdo. Como fundamentos teóricos, pautamo-nos na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Logo, a partir da análise, percebemos a relevância de trabalhar com as categorias marxistas na sala de aula visando melhorar a compreensão de obras literárias clássicas.

Palavras-chave: literatura; Hamlet; Shakespeare; conteúdo e forma.



Recebido em: 20 de setembro de 2022  
Aceito em: 15 de novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.45118

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Patrícia Cardoso Batista**

[patty\\_jbt@hotmail.com](mailto:patty_jbt@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3096-6178>

<http://lattes.cnpq.br/8621062703004955>

Universidade Estadual de Londrina (UEL),  
Londrina, PR, Brasil

**Rosangela Maria de Almeida Netzel**

[rosangela.netzel20@prof.londrina.pr.gov.br](mailto:rosangela.netzel20@prof.londrina.pr.gov.br)

<https://orcid.org/0000-0002-8653-1296>

Secretaria de Educação de Londrina, Londrina,  
PR, Brasil

**Sandra Aparecida Pires Franco**

[sandrafranco26@hotmail.com](mailto:sandrafranco26@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>

Universidade Estadual de Londrina (UEL),  
Londrina, PR, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present an activity proposal for working with content and form in the 9th grade of Elementary School. For this, we chose the literary work Hamlet (2011), by William Shakespeare and the film Hamlet (1990), by Franco Zeffirelli. From these works, we intend to promote student reading, explore the worldviews present in the works, and analyze whether the change in form, also implies the transformation of the content. As theoretical foundations, the perspective of Historical-Dialectical Materialism guides us. Therefore, from the analysis, we realized the relevance of working with Marxist categories in the classroom in order to improve the understanding of classic literary works.

Keywords: literature; Hamlet; Shakespeare; content and form.

## RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar una propuesta de actividades para trabajar el contenido y la forma en el 9º grado de Educación Primaria II. Para eso, elegimos la obra literaria Hamlet (2011), de William Shakespeare y la película Hamlet (1990), de Franco Zeffirelli, con el fin de promover la lectura de los estudiantes, explorar las cosmovisiones presentes en las obras y analizar si el cambio de forma, implica también la transformación del contenido. Como fundamentos teóricos, nos guiamos por la perspectiva del Materialismo Histórico-Dialéctico. Por tanto, a partir del análisis, nos dimos cuenta de la relevancia de trabajar con categorías marxistas en el aula para mejorar la comprensión de las obras literarias clásicas.

Palabras clave: literatura; Hamlet, Shakespeare; contenido y forma.

### Como citar:

BATISTA, Patrícia Cardoso; NETZEL, Rosangela Maria de Almeida; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Literatura no Ensino Fundamental II: conteúdo e forma na obra Hamlet. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.45118 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

As obras de William Shakespeare são mundialmente conhecidas, sendo esse um escritor representativo da literatura inglesa. Logo, ao trabalhar com o gênero texto teatral na escola, suas peças são normalmente abordadas, como: *A Megera Domada* (1593), *Romeu e Julieta* (1594), *Sonho de Uma Noite de Verão* (1595), *O Mercador de Veneza* (1596), *Henrique V* (1598), *Hamlet* (1601), dentre outras. Nesse sentido, consideramos relevante promover a leitura desses e outros textos clássicos no ambiente escolar, visando que os estudantes tenham contato com obras que resistiram à passagem do tempo. Para Ferreira e Duarte (2012, p. 124), com base nos pressupostos de Saviani, “uma obra clássica, sem jamais perder sua natureza de produção histórica, adquire um valor que ultrapassa suas origens, tornando-se uma riqueza para seres humanos de outras épocas e contextos sociais.” Reiteramos essa ideia, considerando ser papel da instituição escolar selecionar obras como essas e oportunizar que os estudantes entrem em contato com textos em sua diversidade, incluindo os clássicos da literatura mundial.

Para Todorov (2010), por meio da literatura, podemos conhecer melhor o humano e nossas próprias experiências. Para ele, a literatura [...] nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (TODOROV, 2010, p. 24). Diante disso, é ressaltada a importância de abordar obras como as de Shakespeare, em especial por pautarem-se em temas que podem ser considerados “universais”, e que ainda são atuais, mesmo que o contexto histórico de sua leitura seja outro. Além disso, os clássicos são populares e ricos em conteúdo. Assim, permitem ao leitor conhecer mais sobre o ser humano enquanto ser individual e social, bem como olhar para dentro de si. Vale ressaltar que há divergência sobre a definição do que é um clássico literário.

Entretanto, ao trabalhar com os textos do dramaturgo, escritos nos séculos XVI e XVII, o professor poderá enfrentar algumas dificuldades, pois apresentam uma linguagem diferente e distante do cotidiano de muitos adolescentes. Diante disso, uma opção para auxiliar nesse desafio é selecionar obras apresentadas em outras formas, como: filmes, histórias em quadrinhos (HQs), animações, séries, novelas etc., que podem ser escolhidas de acordo com o objetivo do plano docente.

Sendo assim, elaboramos uma proposta de atividade visando trabalhar com a peça teatral *Hamlet*, de William Shakespeare, na forma de texto e de filme. No caso do texto, destacamos haver várias traduções para o português, o que nos levou a optar por um, sendo aquele traduzida por Millôr Fernandes, que faz parte da coleção L&PM, em uma edição de bolso e tem um preço acessível, além de versão no formato PDF. Logo, isso é um ponto relevante para viabilizar o acesso aos leitores das escolas brasileiras, contexto marcado pelas desigualdades sociais, escassos recursos financeiros para a aquisição de livros e altos encargos fiscais a pesar sobre esses produtos. Além disso, consideramos que essa obra também foi selecionada, em 2009, pelo extinto

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), indicando a possibilidade de serem encontradas versões impressas nas bibliotecas escolares das escolas públicas.

No tocante ao filme, enfatizamos que também foram realizadas diversas adaptações e releituras dessa obra para o cinema, e que dentre elas escolhemos aquela produzida pelo cineasta Franco Zeffirelli, que lançou o filme *Hamlet* em 1990, estrelado por Mel Gibson, ator famoso na época, e marcado por ser acessível ao público leigo das obras shakespearianas.

Quanto ao referencial teórico, este trabalho pauta-se no materialismo histórico-dialético, considerando as determinações históricas do ser humano. Segundo Gamboa (1998, p. 19), “a dialética materialista relaciona sujeito e objeto na base real de sua unificação na história.” Logo, há uma união entre sujeito e objeto, que interagem no mundo, considerando a ontologia, que se refere à realidade objetiva ao ser, e a gnoseologia, relacionada ao pensamento com o ser do movimento do conhecimento.

Para Ferreira e Duarte (2012), no materialismo histórico e dialético considera-se que as ideias devem ser compreendidas dentro de um contexto social. O histórico refere-se à necessidade de entender a realidade dentro do movimento entre o que existe e o que poderá existir. O dialético se deve às contradições da história, que muda constantemente. Sendo assim, no caso das obras de arte, essas estão repletas de visões de mundo e têm significados próprios, conectadas com a história da humanidade, e que representam a individualidade do artista.

Como método, utilizamos as categorias marxianas, conteúdo e forma. Em vista disso, apresentamos uma proposta de atividade explorando essas categorias nas obras citadas, visando à criação de estratégias para que os alunos acessem o texto clássico na escola. Partimos do pressuposto de que um conteúdo pode ser trabalhado de formas diferentes, de modo que se torna profícuo explorar um livro apresentado também por meio da abordagem de outras formas, a fim de motivar os alunos ao contato com saberes historicamente acumulados.

## **1. LITERATURA NA ESCOLA**

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, considera-se que o ser humano possui mais do que necessidades físicas, mas também necessidades historicamente desenvolvidas, de modo que “[...] a sensibilidade humana, o conhecimento científico, a arte e a filosofia fazem parte do processo histórico de construção do humano pela própria humanidade.” (FERREIRA; DUARTE, 2012, p. 118). Diante disso, Ferreira e Duarte (2012), com base nos pressupostos de Vigotski e Lukács, que se baseiam nos estudos marxistas, ressaltam que a arte contribui para o desenvolvimento e a humanização do homem, o que justifica a necessidade de ela estar presente na educação escolar. Entretanto, em uma sociedade capitalista, marcada por desigualdades sociais, nem todos têm a possibilidade de acessar a arte na vida cotidiana, uma vez que estão em busca de suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência.

Em consonância, Candido (2004) defende que a literatura é fundamental ao ser humano, pois temos necessidades primárias, de ficção e fantasia, bem como para manter o equilíbrio psíquico e social. Por isso, ele afirma que a literatura é um “bem incompressível”, que se apresenta similar à moradia, à saúde, ao alimento, uma vez que contribui para a integridade física e espiritual. Por isso, deve ser acessível e tida como um direito de todos, partindo do princípio de que em “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004, p. 191).

Nessa esteira, Ferreira e Duarte (2012, p. 119), fundamentadas em Vigotski, afirmam que a arte possibilita vários benefícios aos seres humanos, como: reelaborar seus sentimentos e vivências, propiciar que o indivíduo saia do seu cotidiano automatizado, despertando sensações inéditas, aproprie-se da cultura por meio da arte e desenvolva as funções psicológicas superiores, que são aquelas que segundo Vigotski, distinguem o homem dos animais. Diante disso, fica evidente a necessidade de a escola colocar em pauta diferentes manifestações artísticas em suas várias formas e realizar a mediação visando à formação integral dos estudantes. A esse respeito, as autoras pontuam que a instituição escolar deve permitir que possam ocorrer práticas significativas, e que, “a partir do cultivo de relações verdadeiramente ricas com as obras de arte, desenvolverem-se atividades que promovam estudos, reflexões e debates sobre questões fundamentais da vida social humana.” (FERREIRA; DUARTE, 2012, p. 122).

Sendo assim, torna-se importante questionar sobre quais obras artísticas a escola seleciona e sobre as formas de realizar a mediação de leitura. A esse respeito, consideramos que os textos de Shakespeare, clássicos da literatura mundial, são obras relevantes para serem abordadas no ensino. As obras do dramaturgo já foram adaptadas diversas vezes para o cinema, TV, minisséries, teatro, HQs etc. Entretanto, o trabalho com as adaptações, releituras ou inspirações podem sofrer preconceito no universo acadêmico. Desse modo, nos perguntamos: podemos trabalhar com um clássico literário em outra forma, que não o texto? Consideramos que a forma de uma obra pode ser alterada, preservando o seu conteúdo.

Diante disso, uma opção para trabalhar não só com o texto escrito, mas também com as múltiplas linguagens, é propor a comparação das duas manifestações artísticas. Assim, damos a oportunidade de os alunos conhecerem a obra integral, mas também outra visão de mundo daquela obra por meio de outra forma. Isso é relevante na medida que grandes obras podem ser de difícil compreensão para os leitores em formação, precisando o professor criar estratégias para auxiliar os discentes nessa tarefa.

Nesse sentido, seria possível recorrer, por exemplo, a produções cinematográficas de obras clássicas. A utilização de narrativas multimodais pode promover a formação de um leitor crítico e reflexivo, pois essas produções permitem com que os alunos façam análises e comparações entre as obras e conheçam uma nova leitura do texto original. Sendo assim, julgamos que o docente pode

trabalhar com textos literários presentes em outros meios e suportes, e não só com o texto escrito e impresso, por exemplo.

Segundo Prieto e Padro (2014), os textos multimodais ultrapassam os limites do verbal, podendo utilizar a língua e a imagem como linguagens complementares. Logo, as autoras argumentam que o trabalho com textos multimodais na Educação Básica é positivo para o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos, bem como para a promoção da inclusão social, pois algumas pessoas têm dificuldade de decodificar a escrita, como leitores iniciantes, ou mesmo analfabetos e dislexos. Sendo assim, a partir das adaptações e produções cinematográficas, podemos promover a acessibilidade da literatura a diferentes públicos com letramentos distintos. Então, é possível realizar um trabalho complementar entre a literatura e outras artes, sem desvalorizar a linguagem utilizada, uma vez que no caso do cinema e do livro, devemos entender que usam semioses diferentes, por isso nunca serão iguais, mas têm pontos de contato. Logo, é importante reconhecer que alguns aspectos podem ser melhor representados pelo cinema, em vista dos recursos que utiliza, como som, imagem, gesto, figurinos, cenários etc.

Diante disso, consideramos importante buscar outros recursos para levar a literatura para a sala de aula, reconhecendo suas atualizações e nova leitura, bem como considerar que o cinema tornou acessível ao público textos considerados canônicos. Isso pode levar os indivíduos a buscarem pelos livros que deram origem ao filme, muitas vezes restrito a um público específico.

Para Prieto e Padro (2014), a comunicação visual tem espaço privilegiado na sociedade globalizada, portanto a divulgação da literatura por esses meios colabora para a sua dinamização. Diante disso, as autoras defendem ser importante compreender como as transformações tecnológicas influenciam a maneira que os indivíduos se relacionam com o mundo. Por isso, elas consideram que dominar as multimodalidades e multimeios é essencial para formar leitores críticos em uma era digital e tecnológica, onde a cultura visual e sonora tem grande espaço.

Entretanto, é importante deixar claro que não estamos dizendo para substituir o texto, e sim complementar o trabalho com outros recursos. Até porque o texto tem características próprias que permitem benefícios singulares ao leitor, tal como deixar maior espaço para a imaginação e leitura subjetiva, ao contrário do filme que passou por uma leitura prévia de um diretor, roteirista, figurinista, atores, dentre outros. Logo, é interessante incentivarmos a leitura do texto, considerando que nossa sociedade valoriza os sujeitos que dominam a leitura do escrito também. Todavia, é possível conciliar e diversificar as atividades para contemplar os aspectos positivos e reduzir os elementos negativos. Isto é, o professor pode aproveitar os diferentes recursos para atender aos diferentes públicos e às suas necessidades de fruição da arte literária.

## 2. CATEGORIA MARXIANA: CONTEÚDO E FORMA

Segundo Gamboa (1998), as categorias dialéticas constituem uma forma de pensamento que permite ao homem representar a realidade de forma objetiva, partindo da ideia de que indivíduo e sociedade estão unidos. Dentre as categorias de compreensão criadas a partir da filosofia marxista, temos: todo-partes, abstrato-concreto, fenômeno-essência, causa-efeito, análise-síntese, indução-dedução, explicação-compreensão, lógico-histórico, conteúdo-forma, dentre outras.

Diante disso, escolhemos trabalhar com a categoria conteúdo e forma visando à ampliação da compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental II. Para isso, escolhemos o texto e o filme *Hamlet*, que apresentam visões de mundo diversas, considerando que concordamos com Gamboa (1998, p. 25) ao afirmar que: “Toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”.

Gamboa (1998) explica que a visão de mundo permite uma análise contextualizada das obras literárias. Para Goldman (apud Gamboa, 1998), a visão de mundo é um conjunto de aspirações, sentimentos e ideias que reúne membros de um grupo, normalmente de uma classe social, e os opõem a outros. Isto é, a visão de mundo diz respeito à forma que um grupo percebe a realidade do mundo, influenciado pelas condições histórico-sociais. Sendo assim, ao trabalhar com uma obra em diversas formas, podemos entender um pouco mais sobre a visão de mundo do artista que a transpôs, a partir da análise quanto às suas escolhas.

A respeito da categoria conteúdo e forma, Franco e Giroto (2017) defendem serem inseparáveis, de modo que a forma é um elemento concreto que podemos ler e ver e o conteúdo, por sua vez, é algo abstrato. Sendo assim, o conteúdo é expresso pela forma, que representa a materialidade, ou seja, forma e conteúdo dependem um do outro. Em outras palavras, enfatizamos que o: [...] o conteúdo é dinâmico, mutável, constituído pelo principal elemento de referência do objeto e por uma estrutura, em constante interação, que faz o elo entre uma parte interior e uma exterior. A forma compõe a estrutura, a ponte que estabelece o entendimento do conteúdo. (ROCATELI *et al.* 2022, p. 4).

Dito isso, Franco e Giroto (2017) acreditam que ao transpor um texto para filme, por exemplo, estamos transformando a sua forma, e não necessariamente o seu conteúdo. Sendo assim, os filmes que se baseiam em adaptações de livros podem ser recursos interessantes para o trabalho docente, pois para as autoras, algumas obras literárias podem causar estranhamento nos leitores jovens pelos temas abordados ou pela linguagem utilizada. Nesse sentido, para as autoras quando o texto é adaptado para uma nova forma e novos elementos são acrescentados, como no caso do filme, em que se utiliza da comunicação visual e sonora, isso pode facilitar o leitor a vivenciar a narrativa.

### 3. HAMLET EM DIFERENTES FORMAS: TEXTO E FILME

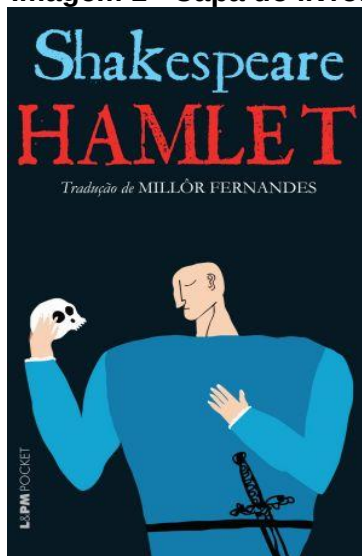
A peça *Hamlet, o Príncipe da Dinamarca* foi escrita por William Shakespeare na primeira década do século XVII. A história se passa no reino da Dinamarca e conta a história de Hamlet, o príncipe, que descobre a partir da aparição do fantasma do seu pai, Hamlet, o antigo rei, que seu tio Cláudio o matou para tomar o trono e casar-se com a Rainha Gertrudes, sua mãe. Logo, a peça demonstra o planejamento da vingança pelo príncipe, que se finge de louco, vive incertezas e faz diversos questionamentos sobre a vida e a morte. Desse modo, é uma obra dividida em 5 atos, com quantidades diversas de cenas, sendo a maior parte do texto produzida em verso. Essa obra nos mostra que o homem é responsável por suas ações, e que essas geram consequências, bem como aborda diversos temas que continuam atuais, como traição, vingança, corrupção, disputa de poder, luto, loucura, morte, suicídio etc.

Essa tragédia foi produzida para o teatro durante a Renascença, período em que a Inglaterra era governada pela Rainha Elisabeth I, grande incentivadora do desenvolvimento das artes. Sendo assim, é representativa desse contexto histórico, sendo uma das peças mais conhecidas do autor e inspiradora de diversas obras cinematográficas, pinturas, peças teatrais, poemas, dentre outras. Logo, é um texto que, ao promovermos a leitura em sala de aula, permite que os alunos mergulhem na história da humanidade e conheçam mais a Inglaterra do século XVII. Além disso, é um conteúdo que o professor de Língua Portuguesa, responsável por trabalhar os gêneros literários, pode abordar em parceria com docentes de outras disciplinas. Por exemplo, pode-se propor que na disciplina de História o professor apresente quem foi a Rainha Elisabeth I e como se deu o Renascimento na Europa. Já na disciplina de Artes, pode sugerir que o docente discorra sobre o teatro elisabetano e algumas pinturas inspiradas em *Hamlet*, tal como, *The Play Scene*, de Daniel Maclise, *The Death of Ophelia*, de John Everett Millais e *Hamlet*, de Edwin Abbey, dentre outras. Desse modo, o aluno terá a oportunidade de conhecer mais das influências do contexto histórico nas obras shakespearianas e como elas ainda continuam relevantes.

A respeito da obra *Hamlet*, de Shakespeare, conforme citado anteriormente, escolhemos a obra traduzida por Millôr Fernandes. Vale ressaltar que não é objetivo desta pesquisa abordar qual a melhor tradução desse texto ou adaptação cinematográfica, e sim expor como uma obra pode ser abordada na escola de diferentes formas.

No tocante ao livro selecionado, este conta com a ficha catalográfica, nome das personagens com uma breve descrição e apresenta divisões por atos e cenas. Nessa perspectiva, destacamos a capa do exemplar eleito:

Imagem 1 - Capa do livro.

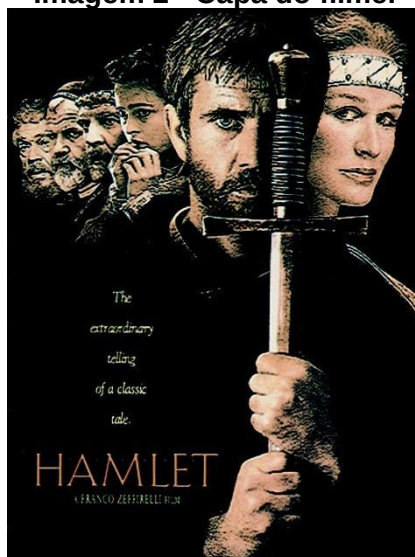


Fonte: (SHAKESPEARE, 2011)

Conforme a imagem, percebemos haver um realce no nome Shakespeare, nome da peça em letras vermelhas e em caixa alta, e o nome do tradutor. Ademais, a capa é preta, tem uma ilustração de um dos momentos mais lembrados pelos leitores da peça, a primeira cena do ato 5, na qual Hamlet segura o crânio de Yorick, o bobo da corte do rei, o que traz à tona o tema da essência humana, e porta uma espada. Por último, tem-se ao lado a indicação da editora L&M e o modelo do livro, sendo de bolso.

No filme Franco Zeffirelli, como a peça do bardo, é nomeado *Hamlet*. Essa obra pauta-se em uma redução do texto original, que segundo Santos-Júnior (2017), é uma estratégia para atingir o público-alvo, ou seja, telespectadores de cinema que normalmente gostam de obras mais dinâmicas e enxutas. A seguir temos o cartaz de divulgação da obra cinematográfica:

Imagem 2 - Capa do filme.



Fonte: (ZEFFIRELLI, 1990)

Assim como na capa do livro, o uso das cores pretas também é explorado no cartaz de divulgação do filme, bem como o príncipe Hamlet, protagonista da tragédia, também está em destaque e porta uma espada. Em segundo plano, tem-se a imagem dos principais atores do elenco, que é composto por: Mel Gibson, como o Príncipe Hamlet; Glenn Close, como a rainha Gertrudes; Helena Bonham Carter, como Ofélia; Alan Bates, como o tio Cláudio; Ian Holm, como Polônio; Paul Scofield, como o fantasma. Além disso, há uma frase: “The ordinary telling of a classic tale.”<sup>1</sup>, seguido do nome do filme em letras grandes e em caixa alta, com o nome do diretor em letra menor na sequência.

Ao efetuarmos comparações entre o livro *Hamlet* (2011), de William Shakespeare na tradução de Millôr Fernandes e a obra cinematográfica *Hamlet* (1990) de Franco Zeffirelli, destacamos várias mudanças, sendo algumas relacionadas à forma, e não necessariamente ao conteúdo.

Em vista disso, enfatizamos que no texto teatral é comum que haja o uso de rubricas para indicar os aspectos básicos da trama. Logo, Shakespeare utiliza-se desse recurso em seu texto, mas não dá muitos detalhes, o que é complementado pelas falas das personagens. Por exemplo, na cena 2, do ato 1, há apenas uma rubrica dizendo: “*Sala de cerimônias do castelo. (Entram o Rei, a Rainha, Hamlet, Polônio, Laertes, Voltimando, Cornélio, Cavalheiros e Cortesãos.)*”, e é ao ler a conversa que percebemos a quem a personagem está se dirigindo durante o diálogo:

*REI: Escolhe tua melhor hora, Laertes; o tempo te pertence.  
REI: [...] E agora, caro Hamlet, meu primo e meu filho...  
HAMLET: (À parte.) Me perfilha como primo, pois não primo como filho.  
REI: Por que essas nuvens sombrias ainda em teu semblante? (SHAKESPEARE, 2011, p.10).*

Outro ponto é que na fala dos personagens há alguns detalhes sobre suas vestimentas, como no caso em que Hamlet enfatiza usar roupas pretas para representar o seu luto pela morte de seu pai:

*HAMLET: Parece, senhora? Não, madame, é! Não conheço o parece.  
Não é apenas o meu manto negro, boa mãe,  
Minhas roupas usuais de luto fechado,  
Nem os profundos suspiros, a respiração ofegante.[...] (SHAKESPEARE, 2011, p.11)*

No caso do filme, percebemos que o diretor mantém esse aspecto, pois ao longo do filme Hamlet usa roupas escuras, em contraposição com a sua mãe, esposa do falecido, que se utiliza de roupas com cores vivas, indicando ter superado o luto mais rápido.

Ademais, a peça de Shakespeare é marcada por solilóquios, que se referem à verbalização dos pensamentos das personagens em primeira pessoa, sendo o mais famoso presente no ato 3, cena 1:

---

<sup>1</sup> “A narração ordinária de um conto clássico”. (tradução livre)

*HAMLET: Ser ou não ser - eis a questão.  
Será mais nobre sofrer na alma  
Pedradas e flechadas do destino feroz  
Ou pegar em armas contra o mar de angústias -  
E, combatendo-o, dar-lhe fim? Morrer; dormir;  
Só isso. E com o sono - dizem - extinguir  
Dores do coração e as mil mazelas naturais  
A que a carne é sujeita; eis uma consumação  
Ardentemente desejável. Morrer - dormir -  
Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo! (SHAKESPEARE, 2011, p. 51)*

Nesse trecho, o personagem apresenta um tema universal, o questionamento sobre o sentido da vida e da morte, analisando se vale a pena enfrentar os obstáculos da vida, ou morrer, chegando a cogitar o suicídio. Logo, mostra um personagem angustiado e que está sofrendo. Nesse momento da peça, Hamlet indaga-se sobre prosseguir ou não com a sua vingança. Desse modo, isso representa os momentos de indecisão da vida, a que todos estão propensos, por motivos diversos.

Por ser um trecho muito marcante da obra de Shakespeare, conhecido até por pessoas que não leram seus textos, percebemos que o diretor do filme optou por mantê-lo integralmente, com alterações apenas na ordem em que aparece na trama, conforme será detalhado mais adiante. Entretanto, em outros momentos houve vários recortes dos solilóquios, o que interpretamos como uma tentativa de tornar a trama mais ativa, com maior movimentação das personagens e troca de cenários, o que provavelmente agrada os telespectadores que buscam por filmes com ação. Como exemplo, podemos citar a cena 5, do ato 1 representada no filme semelhantemente ao livro, mas com cortes significativos nos diálogos e inserção da vista de Hamlet durante a sua fala, pois de onde está consegue avistar o rei e a rainha celebrando e trocando carícias:

**Imagem 3 – Filme Hamlet (1990).**



Fonte: (ZEFFIRELLI, 1990)

Diante disso, percebemos que a representação acima só é possível quando a obra adquire a forma de filme, pois é gravada em partes e a câmera pode focar em diferentes cenas. Já o texto, tendo em vista que foi escrito para ser representado no teatro, seria difícil usar essa estratégia. Logo, o diretor utiliza bem os recursos visuais na construção do filme, que é um artifício diferente do texto. Nesse sentido, a partir da construção das cenas imagéticas, o filme apresenta uma Rainha feliz com o novo casamento e muito afetuosa por Cláudio, em contraste com o príncipe Hamlet que apresenta tristeza na face e fúria, caracterizada com roupas escuras.

Com relação aos acréscimos de cenas, notamos alguma, pois observamos que no filme houve a inserção do velório do rei Hamlet no início, apresentando o reino com um ar de tristeza, com todos soldados e população vestidos de preto, seguido do velório do rei. Logo, inferimos que essa alteração é uma tentativa de situar o telespectador sobre o que está acontecendo, uma vez que a morte do monarca é muito significativa para os acontecimentos seguintes da tragédia. Já o texto começa com os soldados de vigia, onde veem o fantasma do rei Hamlet, o que faz com que o leitor infira que este morreu. Nesse sentido, vale ressaltar que no filme o encontro entre Horácio, Bernardo e Polônio e o fantasma é apenas narrado, pois se mantém o momento em que eles contam ao príncipe Hamlet o que viram. Portanto, no filme opta-se por cortar a cena 1, do ato 1, e trocá-la por outra.

Quanto às alterações na ordem das cenas, percebemos que no filme há diversas alterações em comparação com o texto. Tendo em vista que o texto teatral é dividido em atos e cenas, analisamos a ordem em que são apresentadas no longa-metragem e fizemos comparações:

**Quadro 1 – Ordem dos acontecimentos no texto e no filme.**

Divisão	Texto	Filme
Ato 3, cena 1	O rei e a rainha questionam Rosencrantz e Guildenstern sobre o motivo da loucura de Hamlet. (p.49-50)	X
Ato 3, cena 1	Rei, Rainha e Polônio planejam o encontro de Ofélia com Hamlet para expiá-los e saber se ela é o motivo de sua suposta loucura. (p.50)	Rei, Rainha e Polônio planejam o encontro de Ofélia com Hamlet para expiá-los e saber se ela é o motivo de sua suposta loucura. (45min18s)
Ato 3, cena 1	Hamlet questiona o propósito da vida. (p.51)	Hamlet encontra-se com Ofélia e questiona sua honestidade. (45min45seg)
Ato 3, cena 1	Hamlet encontra-se com Ofélia e questiona sua honestidade. (p.53-54)	O rei deseja enviar Hamlet à Inglaterra. (48min44seg)
Ato 3, cena 1	O rei deseja enviar Hamlet à Inglaterra. (p.54)	Hamlet questiona o propósito da vida. (49min36seg)

Fonte: as autoras.

Nessa perspectiva, identificamos que no filme corta-se a primeira parte da cena 1, do ato 3, e muda-se a ordem onde o famoso discurso “Ser ou não ser” é emitido, pois no texto este acontece antes de Hamlet se encontrar com Ofélia. Além disso, ao confrontar o texto com o filme, notamos que houve uma mudança no cenário, que decorre da percepção adotada na obra cinematográfica, pois o texto apenas indica que essa cena acontece em uma sala do castelo, deixando espaço para a criatividade dos produtores, que, nesse caso, colocam Hamlet para realizar esse discurso especificamente no cemitério do castelo, o que condiz com o seu conteúdo, conforme descrito anteriormente.

Outro exemplo de mudanças na ordem e cortes de cena, estão expressos no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Ordem dos acontecimentos no texto e no filme**

<b>Divisão</b>	<b>Texto</b>	<b>Filme</b>
Ato 4, cena 7.	O rei denuncia Hamlet a Laertes. (p. 89-90).	O mensageiro informa que Ofélia morreu afogada.
Ato 4, cena 7.	O rei Cláudio e Laertes conversam sobre seus planos de matar Hamlet. (p.91-94).	Hamlet segura o crânio de Yorick e reflete sobre a morte no cemitério.
Ato 4, cena 7.	O mensageiro informa que Ofélia morreu afogada. (94-95).	Hamlet descobre que Ofélia está morta.
Ato 5, cena 1.	Os coveiros questionam o enterro cristão de Ofélia. (p. 96-97).	X
Ato 5, cena 1.	Hamlet segura o crânio de Yorick e reflete sobre a morte no cemitério. (p. 97-101).	O rei denuncia Hamlet a Laertes.
Ato 5, cena 1.	Hamlet descobre que Ofélia está morta. (p. 101-103).	Osric avisa Hamlet da aposta do rei em sua disputa com Laertes.
Ato 5, cena 2.	Osric avisa Hamlet da aposta do rei em sua disputa com Laertes. (p. 106-108).	O rei Cláudio e Laertes conversam sobre seus planos de matar Hamlet.

Fonte: as autoras.

Nessa análise, verificamos que no filme os questionamentos dos coveiros sobre o suposto suicídio de Ofélia e seu enterro cristão, que estão no livro, não aparecem. Entretanto as cenas principais são mantidas, como no caso de Hamlet com o crânio e do seu descobrimento da morte de Ofélia. Outro ponto é que no filme a conversa entre Laertes e o Rei encomendando a morte de Hamlet acontece após eles saberem da morte de Ofélia e seu enterro, ao contrário do livro. Entendemos que essa troca tem a intenção de adicionar mais uma causa à raiva de Laertes pelo príncipe, que se refere não só à morte de seu pai e a loucura de sua irmã, mas também à morte dela.

Um ponto importante do livro, que não aparece no filme é a questão política. Logo, a disputa de terras entre a Dinamarca e a Noruega, é omissa no filme, sendo esta bem significativa para o final da trama no livro, pois nele o príncipe norueguês Fortinbrás, após a morte da rainha, rei e príncipe, torna-se o novo rei da Dinamarca. À vista disso, opta-se por terminar com a morte do Príncipe Hamlet. Nesse sentido, consideramos que o conteúdo da obra foi prejudicado nesse aspecto em consideração ao filme.

Outra mudança significativa entre texto e filme, diz respeito à ambientação. O filme se passa no Castelo Real de Elsenor, na Dinamarca do século XII, ambientado na Idade Média, o que não representa a época em que Shakespeare escreveu a obra em questão, que foi durante o Renascimento. Para Santos-Júnior (2017), a escolha de ambientar o filme na Idade Média se deve ao fato de que nos anos 90 esse período estava em alta e agradava o público da Sétima Arte.

Portanto, constatamos que o diretor do filme efetuou adaptações visando o seu público-alvo, uma vez que o conteúdo é mantido quase que integralmente, mas com recortes nas falas, alteração na ordem dos acontecimentos, e algumas cenas são adicionadas ou excluídas. No que se refere à linguagem, percebe-se que é mais acessível do que a empregada no livro. Nesse sentido, podemos considerar que a adaptação é uma obra populista para a época em que foi lançada, condensada

em 134 minutos. Logo, podemos considerar essa como uma produção da indústria cultural orientada pela lógica de mercado.

Por fim, percebemos que ao adquirir uma nova forma, o texto é modificado de acordo com os recursos, tal como o filme que permite inserir trilha sonora, figurino, ambientação, escolha de elenco etc. Com isso, muitas vezes, até o público-alvo torna-se outro. Logo, apesar das alterações efetuadas pelo diretor, o filme permite que o alunado compreenda conteúdo da obra a partir de outra perspectiva, bem como reflita sobre como as adaptações dos clássicos para o cinema são feitas. Nesse sentido, defendemos que trabalhar com uma obra em diferentes formas pode contribuir para a formação crítica do leitor, que entende como funciona a indústria cultural, por exemplo.

Ademais, salientamos que ao transpor a trama para o cinema, permite-se que o diretor expresse a sua própria visão dos acontecimentos, passando ao público a sua própria leitura da obra. Logo, ao assistir ao filme baseado em uma obra clássica devemos considerar que um texto deixa lacunas para o leitor preenchê-las com sua subjetividade, e no caso da obra cinematográfica isso muitas vezes foi feito pela produtora. Desse modo, exige-se certa criticidade do leitor da obra visual para entender essas diferenças e refletir sobre elas.

#### 4. PROPOSTA DE TRABALHO

Neste tópico apresentaremos uma síntese da proposta de atividade elaborada para aplicação em um 9.º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de abordar a obra *Hamlet* em diferentes formas. Logo, tendo em vista as orientações da BNCC (2017), escolhemos trabalhar com o campo artístico-literário, enfocando a leitura e a produção de textos. Enfatizamos que o documento propõe o trabalho com a relação entre textos, de estratégias de leitura, apreciação e réplica, reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Diante disso, escolhemos trabalhar com o texto dramático *Hamlet*, que inspirou diferentes manifestações artísticas, a fim de contemplar as seguintes habilidades:

(EF89LP32). Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

(EF89LP33). Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP34). Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. (BRASIL, 2017)

Diante disso, estabelecemos como objetivo geral trabalhar com as relações entre o livro *Hamlet* (2011), de William Shakespeare e o filme *Hamlet* (1990), de Franco Zeffirelli. Como objetivos específicos, propomos que os alunos realizem uma leitura integral e autônoma da peça teatral *Hamlet*, de Shakespeare; assistam ao filme *Hamlet* (1990), de Zeffirelli; analisem o conteúdo e a forma das manifestações artísticas trabalhadas; produzam uma história em quadrinhos baseada na obra abordada.

Nessa perspectiva, propomos que a aula seja iniciada a partir do resgate dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as peças teatrais e as obras cinematográficas. Para isso, o docente pode fazer algumas perguntas orais para motivar a discussão, como: “ *você já foi ao teatro? E ao cinema? Quando? O que você viu? Você costuma participar de eventos culturais e artísticos na sua cidade? Quais? Você prefere ler a obra ou assistir ao filme? Por quê? Há diferenças quando um livro é transposto para o cinema? Quais?*” A partir dessas questões, busca-se entender melhor as práticas culturais e sociais que os estudantes participam fora da escola.

Assim, a partir dessa socialização, o docente explicitará que nas próximas aulas abordará o conteúdo e a forma de uma obra de Shakespeare. Logo, nesse momento, é relevante indagar o que os discentes sabem sobre o autor e quais obras conhecem. A partir disso, pode apresentar em formato de *slides* a biografia do dramaturgo e o contexto em que viveu e escreveu suas obras. Isso é relevante na medida que permite que o educando possa perceber as semelhanças entre o presente e o momento histórico onde a obra foi produzida, bem como resistiu aos limites espaciais e temporais.

Na sequência, visando a promoção da leitura literária de forma autônoma, o professor apresentará a peça teatral *Hamlet*, de Shakespeare, traduzida por Millôr Fernandes, bem como falará brevemente sobre sua importância histórica e das manifestações artísticas que inspirou, tanto textos, quanto filmes. Logo, essa parte pode ser apresentada em formato de *slides*, e o texto pode ser enviado para a turma em formato PDF via plataformas digitais, como: *Classroom*, *WhatsApp*, *Google Drive*, caso não tenha exemplares suficientes para todos na biblioteca escolar. Vale ressaltar que para incentivar os alunos a lerem, o professor pode começar a leitura em sala, apresentando os personagens e fazendo uma leitura dramatizada com a participação da turma, em que cada aluno lê a fala de um personagem. Então, a leitura completa poderá ser feita em casa devido à limitação de tempo em sala de aula.

Após a leitura do texto, os alunos serão convidados a assistir ao filme *Hamlet* (1990), de Franco Zeffirelli em sala de aula. Depois o docente apresentará a biografia do cineasta e o contexto

em que o filme foi produzido, bem como discutirá o que os alunos acharam das obras e os temas abordados por elas, como: traição, conflitos pessoais, vingança, poder, corrupção, luto etc.

Na sequência, os alunos realizarão uma atividade sobre a categoria dialética “conteúdo e a forma” sobre o livro e filme trabalhados. Para isso, explicaremos um pouco sobre o que são essas categorias e como elas serão analisadas nas obras trabalhadas em sala.

- 1). Quais temas as obras abordadas trazem?
- 2). Você acredita que assistir ao filme após a leitura do texto contribuiu para a compreensão da obra? Por quê?
- 3). Quais diferenças você percebeu entre o livro e o filme? E as semelhanças?
- 4). O filme apresenta o mesmo conteúdo do livro? Justifique a sua resposta.
- 5). Você considera que a essência do texto foi mantida no filme? Justifique a sua resposta.
- 6). Há algo do livro que você acrescentaria no filme? Por quê? Há algo do filme que você acrescentaria no livro? Por quê?
- 7). Você percebeu que o filme inverte a sequência de algumas cenas do livro e suprime algumas falas. Por que isso acontece? Essas mudanças são profícuas ou não para o público-alvo?
- 8). Analise o contexto histórico onde a obra Hamlet foi escrita por Shakespeare e quando foi transposta para o cinema.
- 9). A peça teatral de Shakespeare se dirige ao mesmo público do filme? Por quê?
- 10). O que achou da experiência de analisar as duas obras?

Após analisarem as obras Hamlet em texto e filme, a proposta será que transformem o texto em uma nova forma, que será história em quadrinhos (HQ). Logo, a proposta é que os alunos produzam uma HQ baseada na obra Hamlet a fim de expressar a visão de mundo dos estudantes. O texto circulará no Facebook da escola, onde será lida por colegas da escola, professores e funcionários. Para isso, os discentes poderão usar o Pixton, sendo uma ferramenta online que permite a criação de histórias em quadrinhos.

Para finalizar a atividade, o professor deve promover a revisão das HQs em pares e supervisionar a publicação das produções textuais na página do Facebook da escola. Por último, para entender se a proposta contribui para o processo de aprendizagem dos alunos, o professor pode fazer algumas questões que os levem a lembrar o conteúdo estudado, sintetizá-lo e ouvir como foi a experiência dos alunos ao conhecer a obra Hamlet em diferentes formas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola tem o papel social de promover práticas de leitura que levem o aluno a se engajar e compreender as obras literárias. Para isso, muitas estratégias podem ser utilizadas, como: iniciar a leitura em voz alta do texto em sala, recorrer às diferentes linguagens, como no caso do trabalho em conjunto entre texto e filme, entre outras. Logo, trabalhar com uma obra em diferentes formas

suscitam leituras diversas, análises sobre as visões de mundo presentes e comparações entre elas, considerando que foram produzidas em diferentes períodos. Isso é relevante para a formação de um leitor crítico na sociedade contemporânea, pois está em constante contato com obras clássicas transpostas para o cinema, séries, novelas etc. ou com outras obras inspiradas nelas, portanto, rodeado por intertextos baseados nos clássicos da literatura e muitas vezes nem se dá conta disso. Desse modo, ao trabalhar com um texto que virou um filme, por exemplo, consideramos que isso auxiliará o alunado a perceber as escolhas ideológicas que envolvem essas produções, bem como as mudanças são feitas de acordo com o contexto histórico em que são produzidas.

Sendo assim, a intenção é que essa proposta instrumentalize os discentes para realizarem suas próprias leituras das obras, motivados a ampliar os horizontes quanto às possibilidades artísticas, passando da fruição para a pesquisa e a leitura de clássicos.

Consideramos que outras obras inspiradas em *Hamlet* podem ser analisadas e apresentadas em sala de aula, bem como outros clássicos de autores que também tenham conseguido retratar temas universais de forma atemporal e humanizante.

Por fim, esperamos que esse trabalho seja aplicado na sala de aula e revisto pelos docentes, a fim de transpô-lo para diferentes realidades, contribuindo para que literatura, mídia e escola sejam companheiras na difícil tarefa de formar leitores autônomos e críticos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115–126, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i3.5006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5006>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- FRANCO, Sandra Aparecida Pires. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8776>. E-ISSN: 1982-5587.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas, 1998.
- HAMLET. *Direção de Franco Zeffirelli*. Produção de Bruce Davey e Dyson Lovell. Universal - International, 1990. DVD.
- PRIETO, L. C. M.; PRADO, M. R. DO. Reprodutibilidade e convergências no ciberespaço: a circulação de obras literárias em adaptações televisivas. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, v. 36, n. 1, p. 103-110, 18 mar. 2014.
- ROCATELI, A.; CASAGRANDE, F. C. G.; GALVÃO, R. M.; FRANCO, S. A. P. Conteúdo, forma e destinatário: a ação docente e a literatura. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27001, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/35730>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2011. Disponível em: <https://liviafloreslopes.files.wordpress.com/2014/10/shakespeare-hamlet.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

SANTOS-JÚNIOR, Luiz Horácio. *Transcriando Hamlet: uma leitura política da peça de Shakespeare e do filme de Zeffirelli*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8905/DissLHSJ.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 09 de julho de 2022.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

### **OIA(S) AUTOR(ES/AS)**

#### **Patrícia Cardoso Batista**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [patty\\_jbt@hotmail.com](mailto:patty_jbt@hotmail.com)

#### **Rosângela Maria de Almeida Netzel**

Doutora em Estudos da Linguagem e coordenadora na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. E-mail: [rosangela.netzel20@prof.londrina.pr.gov.br](mailto:rosangela.netzel20@prof.londrina.pr.gov.br)

#### **Sandra Aparecida Pires Franco**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [sandrafranco26@hotmail.com](mailto:sandrafranco26@hotmail.com)

## APÊNDICE A – Plano de aula

<b>Turma:</b> 9º ano
<b>Identificação do tema:</b> conteúdo e forma nas obras Hamlet
<p><b>Objetivo geral</b> Analisar as relações entre o livro Hamlet, de William Shakespeare e o filme Hamlet (1990), de Franco Zeffirelli.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar a leitura integral e autônoma da peça teatral Hamlet, de Shakespeare;</li> <li>● Assistir ao filme Hamlet (1990), de Zeffirelli.</li> <li>● Analisar o conteúdo e a forma das manifestações artísticas trabalhadas;</li> <li>● Produzir uma história em quadrinhos baseada na obra Hamlet.</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento do tema</b></p> <p><b>1º momento</b></p> <p>- Motivar a sala para a discussão a partir de perguntas orais que resgatem seus conhecimentos prévios sobre as peças teatrais e as obras cinematográficas: <i>você já foi ao teatro? E ao cinema? Quando? O que você viu? Você costuma participar de eventos culturais e artísticos na sua cidade? Quais? Você prefere ler a obra ou assistir ao filme? Por quê? Há diferenças quando um livro é transposto para o cinema? Quais?</i></p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Explicar aos alunos que trabalharemos com o conteúdo e a forma de uma obra de Shakespeare. Na sequência, indagar aos estudantes sobre o que sabem sobre o autor e quais obras conhecem.</p> <p>- Apresentar a biografia do dramaturgo e o contexto em que viveu.</p> <p>- Propor aos estudantes a leitura da peça teatral Hamlet, de Shakespeare, traduzida por Millôr Fernandes. Nesse momento, falaremos brevemente da obra, seus personagens, sua importância histórica e pontuaremos que essa obra ganhou várias versões e inspirou diferentes manifestações artísticas.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Após a leitura da obra, passaremos para os alunos o filme Hamlet (1990), de Franco Zeffirelli em sala.</p> <p>- Apresentar a biografia do cineasta e o contexto em que o filme foi produzido.</p> <p>- Discutir o que os alunos acharam das obras e os temas abordados por elas, como: traição, conflitos pessoais, vingança, poder, corrupção, luto etc.</p> <p>- Na sequência, os alunos realizarão uma atividade sobre a categoria dialética “conteúdo e a forma” sobre o livro e filme trabalhados.</p> <p><b>4º momento</b></p> <p>- Propor a produção de uma história em quadrinhos (HQ) baseada na obra Hamlet a fim de expressar a visão de mundo dos estudantes. O texto circulará no Facebook da escola, onde será lida por colegas da escola, professores e funcionários. Para isso, os discentes poderão usar o Pixton (<a href="https://www.pixton.com/">https://www.pixton.com/</a>), que é uma ferramenta online que permite a criação de histórias em quadrinhos.</p> <p><b>5º momento</b></p> <p>- Revisão e publicação das produções textuais na página do Facebook da escola.</p> <p>- Sintetizar o conteúdo estudado e ouvir como foi a experiência dos alunos ao conhecer a obra Hamlet em diferentes formas.</p>
<p><b>Recursos</b></p> <p>- Programa <i>PowerPoint</i>, livro, texto em formato PDF, notebook, televisão, projetor, site Pixton, folhas sulfite.</p>
<p><b>Metodologia de avaliação</b></p> <p>Os alunos serão avaliados através da participação e realização das atividades propostas.</p>

# “Tienen este metalenguaje dramático”: Posicionamientos y macrodiscursos en semiólogos brasileños<sup>1</sup>

*“They have this dramatic metalanguage”:  
Positioning and macrodiscourses among  
Brazilian semioticians*

*“Eles têm essa metalinguagem dramática”:  
Posicionamento e macrodiscursos em  
semiotistas brasileiros*

## RESUMO

Neste artigo discutimos como um grupo de seis semiólogos brasileiros se posiciona narrativamente sobre a construção de sua identidade acadêmica. Suas posições de identidade foram analisadas em entrevistas em profundidade usando uma sinergia entre vários ramos da teoria da posição narrativa (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2013; DEPPERMANN, 2015; HYVÄRINEN; HATAVARA; RAUTAJOKI, 2021) para descobrir como os entrevistados eles constroem sua identidade dentro do campo semiótico. Os resultados mostram posicionamentos relacionados a dois macrocontextos discursivos: 1) o atual contexto sociopolítico do Brasil e, 2) um discurso experiencial que predomina entre semiólogos de diferentes países e que tematiza a percepção de trabalhar em um campo acadêmico marginalizado. Esse macrodiscurso também é conhecido como “Discurso Semiótico” (CHÁVEZ HERRERA, 2022a).

Palavras-chave: semiotistas; teoria do posicionamento; semiótica; construção identitária; macro discursos; posicionamento identitário.

Recebido em: 30 de setembro de 2022  
Aceito em: 15 de novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.45281



<sup>1</sup> Esta investigación se llevó a cabo gracias al financiamiento otorgado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México en el marco del programa Becas Posdoctorales (POSDOC).

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Eduardo Chávez Herrera

[keemunyunan@gmail.com](mailto:keemunyunan@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5166-5203>

Universidad Nacional Autónoma de México  
(UNAM), Ciudad de México, México

Sabine Pflieger

[pflieger@unam.mx](mailto:pflieger@unam.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-3159-7052>

Universidad Nacional Autónoma de México  
(UNAM), Ciudad de México, México

## ARTIGO

## ABSTRACT

In this paper we discuss how a group of six Brazilian semioticians narratively positioned themselves vis-à-vis the construction of their academic identity. Their identity positionings were analysed in in-depth interviews by using a synergy of different strands of narrative positioning theory (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2013; DEPPERMAN, 2015; HYVÄRINEN, HATAVARA; RAUTAJOKI, 2021). This synergy has been carried out to get to know how interviewees construct their identity in the field of semiotics. The results show positionings related to macro discursive contexts such as: 1) the current sociopolitical context of Brazil and, 2) a prevailing discourse among semioticians from different countries that conveys their experience of working in a marginal field. This macro discourse is also called the Discourse of semiotics (CHÁVEZ HERRERA, 2022a).

Keywords: semioticians; positioning theory; semiotics; identity construction; macro-discourses; identity positioning.

## RESUMEN

En este artículo discutimos cómo un grupo de seis semiólogos brasileños se posicionan narrativamente sobre la construcción de su identidad académica. Sus posicionamientos identitarios se analizaron en entrevistas a profundidad usando una sinergia entre diversas ramas de la teoría narrativa de posicionamiento (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; DE FINA, 2013; DEPPERMAN, 2015, HYVÄRINEN, HATAVARA & RAUTAJOKI, 2021) para conocer cómo los entrevistados construyen su identidad dentro del campo semiótico. Los resultados muestran posicionamientos relacionados con dos macrocontextos discursivos: 1) el contexto sociopolítico actual de Brasil y, 2) un discurso experiencial que predomina entre semiólogos de diferentes países y que tematiza la percepción de laborar en un campo académico marginalizado. Este macrodiscurso también es denominado como el “D-discurso de la semiótica” (CHÁVEZ HERRERA, 2022a).

Palabras clave: semiólogos; Teoría de posicionamiento; semiótica; construcción de la identidad; macrodiscursos; posicionamiento identitario.

### Como citar:

CHÁVEZ HERRERA, Eduardo; PFLEGER, Sabine. “Tienen este metalenguaje dramático”: Posicionamientos y macrodiscursos en semiólogos brasileños. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.45281Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUCCIÓN

La semiótica es un campo que, aunque pertinente y relevante a todos los campos de la vida humana en tanto que investiga la producción y circulación del sentido mediante modelos explicativos (Posner, 2003), no es un campo del conocimiento bien establecido en la mayoría de los sistemas académicos nacionales y, como Rastier (2001) sugiere, carece de pleno reconocimiento en el “mercado académico”. De hecho, su organización en ámbitos académicos varía de un país a otro y depende de dos factores. En primer lugar, depende de las culturas académicas en las que se encuentra inmersa y, en segundo lugar, está constreñida por instituciones de educación superior, o por consejos de investigación, de tal manera que la falta de organización y de reconocimiento institucional impactan directamente en aquéllos que construyen y mantienen el campo vivo, dígase los investigadores en semiótica o semiotistas (Deely, 2015; Li, 2006).

La semiótica en Brasil tiene una larga tradición de práctica, investigación y docencia que se remonta a finales de los años sesenta e inicios de los años setenta, cuando se funda la Asociación Brasileña de Semiótica en 1972 a partir de los intereses conjuntos de Décio Pignatari, Leyla Perrone-Moisés, Lucrecia D’Alessio Ferrara, Haroldo de Campos, Mônica Rector y Maria Lucia Santaella Braga (Lindenberg Lemos, Cristtus Portela, & Pessoa De Barros, 2012). Dos semiotistas importantes visitarían Brasil a principios de los años setenta. Primero, Roman Jakobson en 1971 (Santaella, 2016), y más tarde, Algirdas Julien Greimas visitaría las universidades brasileñas de São Paulo y São José do Rio Preto en los años 1973 y 1975. Estos eventos influyen decisivamente los estudios semióticos teóricos y metodológicos en Brasil.

El desarrollo de la semiótica en Brasil mantuvo un avance constante durante las décadas de los ochenta y noventa, sobre todo en la Universidad Católica de São Paulo (PUC) y en la Universidad de São Paulo, donde se crea el Grupo de Estudios Semióticos (GES-USP), quien edita la revista de semiótica brasileña más importante hoy en día: *Estudos Semióticos*. Hacia finales de los años noventa y los primeros años del siglo XXI, comenzaron a emerger grupos sobre estudios semióticos fuera de los principales núcleos urbanos y culturales de Brasil: São Paulo y Rio de Janeiro.

Actualmente, la semiótica en Brasil no está organizada en el sistema académico de educación superior con una categoría oficial como ocurre en el caso de Argentina, país que ostenta la denominación oficial “Lingüística, literatura y semiótica” al nivel del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), institución que organiza y evalúa los campos disciplinarios en Argentina, pero sí tiene un grado de anclaje en el CNPq (Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico) en donde la semiótica se ubica dentro de las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Comunicación. Ya en la segunda década del siglo XXI, existen diversos grupos de investigación bien establecidos como son: el Centro de Pesquisas Sociosemióticas en la Universidad Católica de São Paulo, el Grupo do Estudos Semióticos do

Ceará, el Grupo de Pesquisa em Semiótica da UNIFRAN, el Grupo CASA-UNESP, el GT de Semiótica da ANPOLL, o el Laboratorio de Semiótica de Nitéroí, entre otros (Pessoa de Barros, 2012; Santaella, 2016). En la Universidad de São Paulo también existe el Grupo de Investigación del Espacio Semiótico de la Cultura Audiovisual del CNPQ (ECA-USP) el cual se dedica a la semiótica de la cultura desarrollada por la Escuela de Tartu-Moscú y es dirigido por Irene Machado (Machado, 2001). El grupo de orientación peirceana más grande de Brasil se encuentra en São Paulo también, en la Universidad Católica de São Paulo, el Centro de Estudos Peirceanos de la PUC-SP dirigido por Maria Lucia Santaella Braga.

La semiótica de la así denominada Escuela de París, de extracción greimasiana, es la tendencia que ha tenido un mayor desarrollo en Brasil, contribuyendo a establecer el campo con lo que se conoce como “posgreimasianismo”, es decir, el estudio de problemáticas en la teoría de Greimas que han sido desarrollados de manera posterior a su fallecimiento acaecido en 1992, y que incluyen la sociosemiótica, la semiótica tensiva, o la semiofenomenología (Gonçalves & Martyniuk, 2021).

Contrario con lo que ocurre en otros países de Latinoamérica (Chávez Herrera, 2022b), los semiotistas brasileños han podido constituir un campo disciplinario vital y mejor consolidado, cuestión que repercute no sólo en la identidad individual de los practicantes, sino de la identidad del campo disciplinario en este país. De esta manera, este grupo de semiólogos se posicionó en relación al estado de la semiótica a nivel local con una tónica de optimismo general. Los participantes construyeron una sólida identidad como semiotistas, pues a su parecer la situación de este campo ha mejorado en los últimos quince años debido al incremento en la producción académica y a la constitución de nuevos grupos a lo largo y ancho del país. Por otro lado, y que es de lo que nos ocuparemos en este artículo, todos los participantes se posicionaron con respecto a un contexto macrodiscursivo que tiene que ver con los recortes presupuestarios en ciencia, tecnología e innovación (Leal, 2021) llevados a cabo por el gobierno actual.

Así, el presente artículo discute dos tipos de posicionamientos relacionados con contextos macrodiscursivos: 1) Discursos (con “d-mayúscula” siguiendo a Gee, 2008) anclados en la situación sociopolítica actual de Brasil y los recortes en educación superior (Knobel & Leal, 2021) y, 2) un *Discurso* de la semiótica (Chávez Herrera, 2022a), el cual representa la experiencia subjetiva de vivir y trabajar en un campo de estudio marginal.

El artículo sigue el siguiente orden: primero discutimos el marco teórico, en segundo lugar, introducimos el D-discurso de la semiótica para establecer el contexto del artículo, en tercer lugar, la metodología utilizada en la investigación, en cuarto lugar, brindamos el análisis de una serie de narrativas y Discursos, y finalmente, llevamos a cabo una discusión del análisis y los resultados, y finalmente proveemos las conclusiones.

## 1. MARCO TEÓRICO

La mayor parte de las investigaciones sobre teoría narrativa desde un punto de vista interaccional enfatiza el reduccionismo del enfoque clásico “Laboviano” en tanto que éste no da cuenta de la amplitud de géneros y de funciones narrativas (Och & Capps, 2001; Potter, 1997). Labov (1972) desarrolló un modelo de análisis narrativo para abordar versiones orales de experiencias personales, y su objetivo principal era el de explorar los aspectos semánticos y sintácticos de las narrativas que tienen que ver con oraciones particulares producidas por el narrador. El interés en estas narrativas en interacción se desarrolló hacia un punto de vista crítico de textos aislados y sin contexto. Además de remarcar el hecho de que las audiencias también ayudan a dar forma a la construcción de las narrativas, los investigadores interaccionistas también insisten en la multiplicidad de géneros en contextos más y menos formales de narración (Andrews, Squire & Tamboukou, 2008; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Carranza, 2020; De Fina, 2009; Pflieger, 2021).

En el presente estudio, las personas entrevistadas usaron el modo narrativo (Bruner, 1990), y de esta manera, recordaron experiencias pasadas que emergen como episodios más largos de narración sobre sus vidas. Al mismo tiempo, además de narrar actividades adicionales y circunstancias de acción, los participantes fueron capaces de ahondar en la presentación de sí mismos y de otros (Bamberg, 2004). Las narrativas resultantes de nuestras entrevistas son, por lo tanto, contempladas como productos de procesos autoepistémicos que no sólo revelan nuevo conocimiento sino “niveles de producción de sentido sobre la vida propia” (Lucius, Hoene & Deppermann, 2000: 205).

El enfoque principal utilizado en esta investigación es conocido como *Teoría del Posicionamiento* (Davies & Harre, 2001) y como tal no es un enfoque rígido, sino que intenta abordar diversas facetas de la identidad en tanto que son performativizadas a través del discurso (Deppermann, 2015). El concepto de posicionamiento tiene origen en la noción de ‘posición sujeto’ la cual fue acuñada por Foucault, quien rechazaba la existencia de un sujeto con control pleno, completamente agentivo, el cual posee el control absoluto sobre el comportamiento y el lenguaje. Las posiciones sujeto ocurren en el habla en curso, en la narración, y además de estar semióticamente estructuradas, se encuentran vinculadas a la acción social y se realizan en la praxis social (Deppermann, 2015). Asimismo, estas posiciones pueden suceder de manera local y representar una multiplicidad de identidades. Es por eso que en esta investigación se correlacionan diferentes ramas de la teoría del posicionamiento (principalmente las de Bamberg, 1997; De Fina, 2013; Deppermann, 2015 y Wortham & Reyes, 2015).

Siguiendo a Bamberg (1997, 2011) y su esquema analítico de tres niveles, se analizaron narrativas localmente co-construidas para así poder explicar cómo este grupo de académicos lleva a cabo múltiples actos de posicionamiento en relación a sí mismos como investigadores y en

relación a otras audiencias. El primer nivel es específico al mundo narrativo puesto que funciona en el plano referencial de la historia y la manera en que los personajes se posicionan en la narrativa. El segundo nivel, el mundo de la interacción, en cambio, muestra cómo los hablantes se posicionan en relación con la audiencia e incluye el posicionamiento de los narradores de cara a sus audiencias en una relación específica e interactiva. Por último, el tercer nivel busca explicar cómo el hablante se posiciona con respecto a sí mismo por medio de rasgos de autoidentificación, y del mismo modo, intenta describir atributos más permanentes y “móviles” de identidad, con lo cual va más allá de identidades meramente locales o situacionales (De Fina, 2013). Por lo tanto, esta perspectiva aborda una travesía entre las reivindicaciones identitarias locales de los entrevistados (Bamberg, De Fina & Schiffrin, 2011) y una serie de macrocontextos discursivos utilizados para formular y construir tipos concretos de identificación como pueden ser: D-discursos (Gee, 2008), narrativas maestras (Clifton & Van De Mierop, 2016), o narrativas hegemónicas (Lyotard, 1984).

En la siguiente subsección procederemos a discutir los contenidos de un Discurso que emergió en diversos momentos de las interacciones con nuestros entrevistados.

### **1.1 El discurso-D de la semiótica**

En esta sección explicamos cómo se construyó un D-discurso sobre el campo de la semiótica, el cual gira alrededor de diversas representaciones que incluyen referencias explícitas e implícitas sobre este campo.

Gee (2008, 2015) distingue entre discurso (con “d minúscula”), el cual se refiere al lenguaje en uso y a prácticas discursivas en contextos interaccionales diferentes, y Discurso (con “D mayúscula”), el cual tiene que ver con maneras distintivas de hablar y escuchar, de escribir y de leer. Estos Discursos también pueden denotar un macro nivel conceptual, es decir ideologías o sistemas de valores que circulan en locaciones sociohistóricas concretas. La existencia de estos Discursos ideologizados ya se comprobó en un estudio antecedente, en donde se llevaron a cabo una serie de entrevistas a profundidad con cuarenta semiólogos de doce países (Chávez Herrera, 2022a, 2022b). En estas interacciones previas, varios entrevistados se orientaron negativamente contra el campo de la semiótica mediante una serie de representaciones al denominarlo como un “campo esotérico”, “anticuado”, “irrelevante”, etc. Esta orientación hacia la negatividad radica en la manera en que los participantes utilizan una gama de medios discursivos, concretamente una serie de formulaciones explícitas. Este Discurso, de cierta manera representa la experiencia subjetiva de los entrevistados de habitar un campo marginal y tiene un carácter ambivalente puesto que está representado como una forma de autocrítica a la comunidad semiótica desde un punto de vista interno, por un lado. Por otro lado, también articula las voces de otros actores (pares académicos principalmente). Orientarse de manera negativa o alinearse a este Discurso es uno de los motivos por los cuales los entrevistados desarrollaron sentidos de pertenencia o de diferencia en la

comunidad general de semiólogos. Este Discurso está constituido lingüísticamente por discursos (con “d” minúscula) en los que diferentes tipos de recursos lingüísticos son movilizados como es el caso de:

*1) Términos relacionados con la edad; 2) expresiones espaciales; 3) términos orientados a la complejidad; 4) indexicales evaluativos; 5) discurso indirecto.*

Los términos relacionados con la edad son representaciones peyorativas del campo de la semiótica como algo que se remonta al pasado y que es presentado como “anticuado” o “pasado de moda”. La dimensión espacial tiene que ver con una serie de expresiones que caracterizan a la semiótica como un campo que está fuera de otras disciplinas: “periférico”, “aislado”, “en todas y en ninguna parte”. Los términos orientados a la complejidad están designados para hacer evaluaciones cualitativas sobre todo el campo, o sobre un aspecto particular: la semiótica como un campo “muy difícil”, “muy pesado” o “muy autoreferencial”. Tomamos prestado el término “indexicales evaluativos” (Wortham & Reyes, 2015) para denominar al cuarto grupo, el cual tiene que ver con términos que señalan contextos de uso particular. Es decir, están indexicalmente vinculando la semiótica a la obra de autores como Umberto Eco o Roland Barthes y, en contextos de aparición particular, la semiótica es designada como un campo antiguo: “Barthes y todo eso” o “Umberto Eco y cosas de esas”. Estos marcadores presuponen que bajo condiciones contextuales concretas la semiótica está cercanamente vinculada a cualquiera de estos autores y que en la actualidad se considera que están pasados de moda. El último recurso lingüístico que conforma este Discurso es lo que hemos llamado una “categoría de pertenencia de los semiotistas como “diferentes”, es decir una categorización que emerge cuando los entrevistados evocan de manera constante algunas características de los practicantes y los representan en sus conversaciones, como es el caso de:

- 1) Llevar a cabo una serie de acciones que buscan reducir sus niveles de agentividad: “estar en desacuerdo con otras tendencias (saussureanos vs peirceanos)”, o “estar incapacitados para dialogar con otros académicos”.
- 2) Una adscripción de atributos negativos: “la comunidad de semiotistas en tanto que una comunidad desvinculada entre sí”.

El hecho de que este Discurso de la semiótica se comparta entre varios miembros de la comunidad es una consecuencia de su naturalización. Está cimentado, además, en discursos más amplios sobre la educación superior que incluyen tres aspectos principales: 1) La institucionalización de las disciplinas académicas a finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX, la cual dejó a la semiótica fuera de este proceso (Rastier, 2001), 2) cuestiones que tienen que ver con la aceptación, por parte de las instituciones de evaluación de educación superior, de la investigación de corte inter y transdisciplinaria, las cuales fomentan este tipo de investigaciones, pero aún carecen de herramientas para su adecuada implementación y evaluación (Huutoniemi & Ràfols, 2016), y 3) la falta de consenso entre los semiólogos en la segunda mitad del siglo XX para organizar la institucionalización del campo y anclarla en sus sistemas educativos nacionales.

## 2. METODOLOGÍA

En esta investigación se examinó, en una serie de narrativas seleccionadas de las interacciones en las entrevistas a profundidad, cómo diversos tipos de identidad fueron construidas y negociadas por los interlocutores. De manera concreta, la identidad es conceptualizada desde una perspectiva construccionista, que se considera como una realización discursiva, altamente fluida, y que se lleva a cabo de manera local (Van de Mierop, Miglbauer & Chatterjee, 2017). Asimismo, seguimos el enfoque de De Fina & Georgakopoulou (2012), el cual examina cómo las narrativas están incrustadas en sus contextos socioculturales y discursivos. Las entrevistas a profundidad son un marco donde una producción social específica se lleva a cabo y, como tal, brindan una oportunidad interaccional para recurrir a recursos normativos y rutinas culturales que van más allá del contexto local inmediato (Wetherell, 2004). De esta manera, proveen una oportunidad para vincular la producción discursiva de tipo más local con contextos macrodiscursivos. Asimismo, se sigue la propuesta de De Fina (2009) sobre considerar y analizar las entrevistas como un sitio para el posicionamiento narrativo.

Este estudio se condujo en el marco de una investigación más amplia sobre la identidad académica con veinticuatro semiólogos de cinco países de América Latina (Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia). Para los propósitos de este artículo sólo se presentan narrativas elicidadas en seis entrevistas con semiólogos brasileños las cuales se llevaron a cabo en inglés (3), francés (2) y español (1). Con respecto a su adscripción institucional, cuatro de seis participantes están adscritos a las ciencias del lenguaje y dos a las ciencias de la comunicación. Cuatro son profesores de tiempo completo y los dos restantes son profesores asociados. Con respecto al soporte y duración de las entrevistas es menester decir que todas las entrevistas fueron conducidas vía el sistema de videoconferencia VoIP (Voz sobre protocolo de internet en inglés), utilizando la plataforma Zoom. Las entrevistas fueron audio grabadas y transcritas en su totalidad. En cuanto a cuestiones de confidencialidad de datos, cada participante recibió una hoja de información y consentimiento oficial de la universidad de adscripción de los autores en donde se les informaban los procedimientos a seguir, la cual debían firmar para aceptar la política de gestión de datos. La identidad de los participantes ha sido anonimizada por cuestiones de privacidad y en este artículo, en vez de un seudónimo, se utiliza la letra I para designar al entrevistado más un número: (I40, I54, etc.).

En nuestras entrevistas los participantes recurrieron al modo narrativo (Bruner, 1990), así como a la narración de historias argumentativas. De este modo, reflejaron y representaron discursivamente sus acciones en el mundo de la narración en tanto que personajes, así como desde la perspectiva del “aquí y ahora” de la interacción. Las narrativas resultantes de estas entrevistas se consideran como productos provenientes de procesos autoreflexivos que ayudaron a arrojar luz sobre ciertos niveles de producción de sentido en las vidas y prácticas de los entrevistados. Entre

los temas discutidos se encuentran su información biográfica, sus orientaciones de investigación, relaciones institucionales, el estado del arte de la semiótica en su país de residencia, así como cuestiones relacionadas con la construcción de su identidad en tanto que académicos trabajando en un campo que no está plenamente establecido en la mayor parte del mundo.

### 3. ANÁLISIS

#### 3.1 El posicionamiento identitario frente a discursos D

En esta sección llevamos a cabo el análisis con narrativas seleccionadas de las entrevistas con nuestros participantes. De esta manera, examinaremos fragmentos que contienen dos tipos principales de narrativas y analizaremos cómo los participantes se posicionan en ellas: 1) una narrativa que alude al contexto actual de educación superior en Brasil y, 2) una narrativa que evoca explícitamente el Discurso de la semiótica. El análisis se enfoca, entonces, en cómo estos discursos son evocados, resistidos y en ciertos momentos contraargumentados. Asimismo, seguimos la premisa de Hyvärinen, Hatavara & Rautajoki (2021) la cual aduce que la evocación de Discursos y narrativas maestras también puede ocurrir en los primeros dos niveles del posicionamiento y no únicamente en el tercer nivel como plantea el modelo original de Bamberg (1997).

##### 3.1.1 Recortes financieros en la educación superior brasileña

Las siguientes narrativas resaltan la manera en que diferentes entrevistados evocan, sin que el entrevistador lo solicite, el contexto macrodiscursivo de educación superior en Brasil, el cual se ha visto abocado a una serie de recortes financieros emprendidos por el gobierno actual del presidente Jair Bolsonaro desde que asumió el poder en 2019.

##### Extracto I-I64<sup>2</sup>

B: (.) Y entonces hay una historia y una raíz de la semiótica en Brasil que, en los últimos 40 años permitió que se consolidase el campo semiótico brasileño, entonces la veo bien, lo que no veo bien no es (.) no concierne a la semiótica, sino a la situación actual de Brasil en las ciencias humanas y sociales pues, desde el gobierno de Bolsonaro tenemos un problema actual de recortes (.)

I: De dinero

B: DE DINERO, sí, sí claro (.) entonces las ciencias humanas y sociales son las más atacadas, por lo tanto, es un problema general

En esta secuencia, notamos que I64 menciona en las primeras dos líneas la historia de la semiótica en Brasil; el adverbio demostrativo 'entonces' introduce una evaluación 'la veo bien'. Recordemos que las evaluaciones proveen comentarios evaluativos sobre eventos, justificando su

---

<sup>2</sup> En las secuencias narrativas utilizadas en este artículo I hace referencia al entrevistador y B al entrevistado.

narración o el significado que el narrador le adscribe a un evento o hecho (Labov, 1972). Normalmente las evaluaciones se construyen con respecto a la audiencia, y de esta manera implican que los participantes tienen que establecer un vínculo entre el mundo narrado (nivel 1) y el mundo de la interacción (nivel 2). Así, podemos ver que I64 inmediatamente introduce otra evaluación en la misma línea: 'lo que no veo bien' mediante la cual introduce su posicionamiento con respecto a la situación actual de Brasil en cuestiones de financiación de la ciencia. Este posicionamiento ocurre en el segundo nivel y, además, es co-construido con el entrevistador (línea 6). I64 concluye la secuencia haciendo otra evaluación sobre la situación como un "problema general" (línea 8).

Ahora revisemos el siguiente extracto:

### Extracto 2 – I63

B: Because here in Brazil, I don't know how much you know, but we are in a very bad shape (risas) in terms of government, in terms of funding, of research, in terms of everything related to culture because we have this Bolsonaro government that takes money away of everything that is related to education and culture, see? So, we're in a very bad shape nowadays

B: Porque aquí en Brasil, no sé cuánto sepas al respecto, pero estamos en muy mala forma (risas) en términos del gobierno, en términos de financiamiento, en términos de cualquier cosa relacionada con la cultura, porque tenemos este gobierno de Bolsonaro que le quita dinero a todo lo relacionado con educación y cultura ¿ves? Así que actualmente estamos en muy mala forma

En esta segunda secuencia narrativa, podemos observar que el posicionamiento de I63 también ocurre en el segundo nivel del posicionamiento, y como en el anterior extracto, también se co-construye con el entrevistador. Esto tiene lugar cuando I63 posiciona al entrevistador en la línea 1 'I don't know how much you know' para después hacer una evaluación de la situación "we are in a very bad shape" (líneas 1-2), y entonces evocar el contexto macrodiscursivo sobre la magra situación académica y cultural en Brasil actualmente. Notamos también que la presencia de la risa (línea 2) intenta mitigar el tono de su aseveración, aunque después "el gobierno de Bolsonaro" es posicionado por I64 como una entidad con agentividad plena mediante el verbo 'quitar' (líneas 4 y 5). A grandes rasgos, la agentividad se encuentra "corporeizada" en los hablantes al presuponer un cierto grado de intencionalidad, o lo que, es decir, una actividad motivada y controlada (Brandt, 2004). Asimismo, esta agentividad es la base para representar y crear posiciones sujeto en tanto que estas hacen posible que las personas se constituyan a sí mismas como agentes activos y no únicamente como recipientes pasivos.

**Extracto 3 – I60**

I : Nous traversons une tel crise dans les universités, dont le monde de la recherche au Brésil c'est vraiment, c'est une crise profonde et nous avons un gouvernement qui attaque ouvertement tout ce qui bouge dans le monde de la science, tout ce qui bouge dans le monde de la recherche, les coupes budgétaires pour le monde de la recherche c'est la catastrophe chez nous, et qui attaquent frontalement les universités, notamment la recherche fondamentale en sciences et tout c'est qui est recherche dans les sciences de l'homme, dans les sciences sociales (.) forcément, c'est á nous, notre démarche, et d'essayer de comprendre c'est qui se passe, et au même temps d'essayer de contribuer à la transformation de notre situation présente parce que c'est une situation qui ne peut pas durer

I: Atravesamos tal crisis en las universidades, en la que el mundo de la investigación en Brasil está verdaderamente en una crisis profunda, y tenemos un gobierno que ataca abiertamente todo lo que gira en torno al mundo de la ciencia, todo lo que gira en torno al mundo de la investigación, los recortes presupuestarios para el mundo de la investigación son una catástrofe para nosotros, que atacan frontalmente a las universidades, sobre todo la investigación fundamental en las ciencias, y todo lo que es la investigación en las ciencias humanas, en las ciencias sociales (.) forzosamente, nos toca a nosotros tratar de comprender qué pasa, y al mismo tiempo tratar de contribuir a la transformación de nuestra situación actual pues esta situación no puede seguir así

En esta narrativa analizamos posicionamientos en los tres niveles propuestos por Bamberg (2004). De hecho, la narrativa comienza directamente en el tercer nivel, cuando I60 alude abiertamente la crisis actual causada por los recortes financieros al sector académico por parte del gobierno brasileño (líneas 1-5). Ahora bien, al diseccionar este fragmento notamos que en el posicionamiento inicial de I60 hay menos agentividad, es decir que al nivel 2, I60 se sitúa dentro del grupo general de semiotistas mediante el deíctico inclusivo de primera persona del plural 'nous' (línea 1). El mismo deíctico aparece también en la línea 5 en donde el entrevistado provee una evaluación de la situación como "una catástrofe", posicionándose de esta manera como un 'académico preocupado' por la situación. Por otro lado, el gobierno brasileño es posicionado en el nivel 1, como un ente que ejerce un grado mayor de agentividad mediante el verbo 'atacar' (línea 2), en contraposición con las entidades afectadas: 'los académicos', 'el mundo de la ciencia', 'de la investigación' y 'las universidades' (líneas 3-5). Hacia el final de la narrativa la tónica del discurso cambia y el entrevistado recurre nuevamente al deíctico 'nous' (línea 7), así como a dos perífrasis: 'essayer de comprendre', 'essayer de contribuer' para introducir una alternativa que rechace y contrarreste el Discurso relacionado con los recortes en la academia y en la cultura brasileñas, esto es una *narrativa alterna* (MacLean et al. 2017) la cual está diseñada para contrarrestar Discursos dominantes. En esta narrativa alterna, los semiotistas, y académicos en general, son provistos de mayor agentividad en el desempeño de sus acciones en aras de transformar la situación actual (líneas 8-10).

Una vez que hemos analizado estas narrativas relacionadas con un contexto macrodiscursivo asociado al contexto sociopolítico que fundamentalmente afecta a la educación superior de este país, procederemos a analizar otro conjunto de narrativas en donde los entrevistados hacen alusión al Discurso de la semiótica que introdujimos previamente.

### 3.1.2 Posicionamientos identitarios de cara al Discurso de la semiótica

En esta sección revisaremos una serie de narrativas en donde los entrevistados evocan diversas dimensiones del Discurso de la semiótica, con lo cual contribuyen a su reproducción y naturalización en la comunidad, aunque en ciertas ocasiones también lo resisten, y proponen una alternativa.

#### Extracto 4 – I62

B: Because here in Brazil we have these fights, Greimasians and Peirceans, but for me this is a no sense because I studied Greimas, but in fact, it doesn't make sense in my work that squared model, I don't like that, but I can talk with others (.) I really don't know, and the semiotics I do is not so recognisable, and not so readable

I: I think it's the same in this battle between peirceans and greimasians, they don't talk to each other

B: NO, they don't

I62

B: Porque aquí en Brasil tenemos estas peleas, greimasianos y peirceanos, pero para mí esto no tiene sentido porque yo estudié a Greimas, pero, de hecho, en mi obra ese modelo cuadrado no tiene sentido, no me gusta, aunque puedo hablar con los demás (.) Realmente no lo sé, y la semiótica que hago no es tan reconocible, y no tan entretenida

I: Creo que es lo mismo en esta batalla entre peirceanos y greimasianos, ellos no hablan entre sí

B: NO, no lo hacen

En este fragmento observamos la invocación explícita de una de las dimensiones del Discurso de la semiótica en donde se llevan a cabo una serie de acciones que buscan reducir los niveles agentivos de los semiotistas. Como tal, esto ocurre en el nivel de la narrativa cuando I62 posiciona a sus colegas semiólogos dentro de una pelea facciosa (líneas 1-2). Al señalar estas disputas, I62 se desvincula de los grupos “greimasianos” y “peirceanos”, y de hecho resalta esta separación al mencionar que el modelo semiótico clásico de Greimas (Greimas & Rastier, 1968) no tiene cabida en su obra (líneas 2-3). Más adelante, el posicionamiento de I62 es atenuado mediante la conjunción contrastiva ‘but’ al mencionar que puede establecer diálogos con los miembros de otras comunidades de semiotistas (líneas 3-4). Al mismo nivel de la interacción, el entrevistador contribuye a la co-construcción de esta narrativa en tanto que posiciona a ambas comunidades al representarlos como carentes de diálogo (líneas 6-7). Veamos ahora el siguiente fragmento.

**Extracto 5 – I61**

B: We have, we do have some hard time in the relations with other areas of linguistics because (.) WHY? (Risas) Well, many, I can guess many reasons of why this, the fact that we are so, we have these interdisciplinary ways of dealing with languages, it's like, people tend to see us as (Risas) snobs, you know?, or too pretentious, yeah, right (.) Can you know all languages? you know, and yeah, they're right and they're wrong, you know in the sense, it makes sense, I mean, some people do that with not enough care, with the specific languages really, but also, it's not everything, it's certain point of view on these things we talked, we are not taking over anybody's (.) field, we're just presenting a different perspective to other perspective, so we have to make room where there was no room before

B: Tenemos, tenemos algunos tiempos complicados en las relaciones con otras áreas de la lingüística (.). ¿POR QUÉ? (Risas) Bueno, varias, puedo suponer varias razones, el hecho de que somos, de que tenemos estas maneras interdisciplinarias de lidiar con lenguajes, es como, la gente tiende a vernos como (Risas) snobs ¿sabes? O muy pretenciosos, sí, correcto (.) ¿Puedes conocer todos los lenguajes? Ya sabes, y sí, tienen razón y no la tienen, ya sabes, en el sentido de, tiene sentido, o sea, quiero decir, algunas personas lo hacen sin la atención suficiente, con lenguajes específicos realmente, pero también, esto no lo es todo, es sólo un punto de vista sobre esas cosas que hemos hablado, no nos estamos haciendo con el campo de alguien más (.) sólo estamos presentando una perspectiva diferente a la otra perspectiva, así que tenemos que crear espacios donde antes no los había

En este fragmento observamos dos tipos de posicionamiento por parte de I61. Por un lado, el uso repetido del deíctico inclusivo “we” posiciona a I61 dentro de la comunidad de semiotistas (línea 1), para más tarde contraponerse con otros personajes en el primer nivel del posicionamiento: ‘lingüistas en otras áreas’. Para ahondar en este posicionamiento, I61 utiliza la modalidad deóntica, la cual implica su evaluación como hablante, mediante la perífrasis “can guess” (línea 2). El verbo “can” para Palmer (1986) sugiere un aspecto dinámico de esta modalidad pues está relacionado con la habilidad del hablante de llevar a cabo una actividad, en este caso hacer una evaluación sobre las relaciones entre semiotistas y otros académicos. A continuación, I61 evoca otra dimensión del Discurso de la semiótica, concretamente la categoría de pertenencia de los semiotistas como “diferentes” al enumerar una serie de atributos negativos usualmente atribuidos a los semiotistas: “snobs”, “too pretentious” (líneas 4-5). Por otro lado, el marcador discursivo ‘you know’, el cual aparece tres veces (líneas 4-6), posiciona al entrevistador de manera indexical, es decir I61 se dirige al entrevistador al hacer una serie de suposiciones sobre la manera en que los semiotistas son posicionados por otras comunidades académicas: “snobs, you know?”, “Can you know all languages? You know” y “they’re right and they’re wrong, you know”. La formulación de este tipo de conjeturas tiene que ver con lo que Deppermann llama “actividades metanarrativas” (Deppermann, 2015). Así, I61 co-construye al entrevistador como un destinatario, y en estas condiciones interaccionales, I61 implica algo en su contexto de uso: comprensión mutua con respecto a la

manera en que los semiólogos son posicionados por otros. Por último, I61 se posiciona de dos maneras con relación a este Discurso: “they’re right and they’re wrong” (línea 6). En primer lugar, I61 se alinea con el Discurso mediante una evaluación crítica “some people do that with not enough care” (línea 7). Sin embargo, se opone al Discurso al re-posicionarse dentro del grupo general de semiotistas nuevamente con el deíctico inclusivo “we” y la descripción de tres acciones: 1) “we are not taking over anybody’s (.) field”, 2) “we’re just presenting a different perspective to other perspective”, y 3) “we have to make room where there was no room before” (líneas 8-10). En las tres acciones, I61 utiliza el deíctico inclusivo ‘we’ para posicionarse dentro de la comunidad con un grado mayor de agentividad.

### Extracto 6 – I59

B : Je pense que (.) en effet, je crois que nous devons (.) d’un côté, reconnaître que les sémioticiens n’ont pas toujours montré un grand souci de c’est faire comprendre par les autres, ça je crois qu’il faut l’admettre, souvent nous avons, je pense que souvent nous avons une attitude un peu (.) comment dire ? (2.0) on n’avait pas notre temps pour expliquer, débrouiller, et nous parlons notre jargon à nous, mais (.) au Brésil nous avons (.) le plus souvent, au contraire, les sémioticiens ils sont beaucoup soucis de se faire comprendre à des autres, ils ont fait beaucoup de travail didactique, tout le temps ils ont fait, ils ont écrit des manuels d’introduction, ils ont écrit, même des articles dans des périodiques, des articles dont ils ont fait des panoramas didactiques à l’intention de c’est qui n’avais pas, à l’intention des non-initiés (.) pour rendre, pour petit à petit essayer de rendre la sémiotique moins ésotérique aussi à des autres

B: Pienso que (.) en efecto, creo que debemos (.) por un lado, reconocer que los semiotistas no siempre han mostrado una gran preocupación por hacerse entender con los otros, eso, yo creo que hay que admitirlo, a menudo tenemos, pienso que a menudo tenemos una actitud un poco, ¿cómo decir? (2.0) no nos dimos nuestro tiempo para explicar, para esclarecer, y hablamos en nuestra jerga a nosotros mismos, pero (.) en Brasil tenemos (.) a menudo, lo contrario, los semiotistas, ellos se preocupan bastante por hacerse comprender, hacen mucho trabajo didáctico, todo el tiempo lo hacen, han escrito manuales de introducción, han escrito, incluso artículos en los periódicos, artículos en donde han hecho panoramas didácticos dirigidos a lo que no había, dirigidos a los no-iniciados (.) para volver, para poco a poco, tratar de volver la semiótica menos esotérica para los otros

En este último fragmento analizaremos cómo el Discurso de la semiótica es invocado no sólo en el tercer nivel, sino también en el primero. Para comenzar, I59 posiciona a los semiotistas en el mundo de la narración (nivel 1). Primero, al hacer referencia a una dimensión del Discurso de la semiótica la cual tiene que ver con su incapacidad de llevar a cabo ciertas acciones, por lo tanto, les resta agentividad: “les sémioticiens n’ont pas toujours montré un grand souci de c’est faire comprendre par les autres” (líneas 2-3) o “on n’avait pas notre temps pour expliquer, débrouiller” (líneas 4-5). Además, hace referencia a un par de términos orientados a la complejidad, es decir, términos designados para marcar evaluaciones cualitativas sobre el campo: la semiótica como un

campo autoreferencial en “nous parlons notre jargon à nous” (línea 5) y la semiótica como un campo “esotérico” (línea 11). Este posicionamiento contiene una autocrítica también en tanto que enlista una serie de acciones que los semiotistas han olvidado o descuidado.

Algo que podemos comprobar a lo largo de la narrativa es la intercambiabilidad en el uso de los pronombres personales. En ocasiones, I59 utiliza un referente estable desde un ‘nous/on’ inclusivo, y a veces alterna hacia el deíctico de tercera persona plural ‘ils’. Esta variabilidad indexa un nivel más alto de implicación del hablante en el campo de la semiótica y de su relación con otros miembros de la comunidad.

A pesar de que I59 hace una referencia explícita al Discurso de la semiótica a lo largo de la narrativa, también lo contrarresta mediante una narrativa alterna en la que él representa a los semiotistas brasileños con mayor capacidad de control de acuerdo a las acciones que desempeñan. La introducción de esta narrativa alterna ocurre a través de la conjunción contrastiva “mais” (línea 5), y entonces en las últimas 5 líneas I59 posiciona a los semiotistas, él incluido, como académicos preocupados por hacerse entender por los otros. No sólo notamos una serie de acciones que refuerzan la agentividad de los semiotistas brasileños, sino que también muestran su preocupación por la organización del campo al enfatizar la ejecución de diversas acciones: “hacer trabajo didáctico”, “escribir manuales de introducción”, “artículos periodísticos”, y “volver la semiótica menos esotérica”. Entonces, vemos como I59 resiste este Discurso en aras de construir una identidad colectiva como académicos comprometidos con el campo.

#### 4. DISCUSIÓN

A continuación, procederemos a discutir nuestro análisis de cara a los dos macrocontextos discursivos subyacentes en estos Discursos, los cuales tienen como trasfondo la situación actual de la educación superior en Brasil. Durante el análisis nos enfocamos en los dispositivos lingüísticos que contribuyeron a constituir estos Discursos. En primer lugar, señalamos los recursos lingüísticos mediante los cuales tres entrevistados indexaron fragmentos de su identidad en tanto que abiertamente hicieron alusión a la actitud beligerante del gobierno actual de Brasil y lo posicionaron como un agente pleno con respecto al mundo académico local. En estas narrativas observamos, entonces, un posicionamiento colectivo de cara al gobierno, entidad que sido posicionada con un grado superior de agentividad en diversos fragmentos de las entrevistas, y en tres idiomas: “desde el gobierno de Bolsonaro” (I64), “this Bolsonaro government that takes money away” (I63), “un gouvernement qui attaque ouvertement tout ce qui bouge” (I60). Así, podemos interpretar esta referencia al contexto macrodiscursivo actual de la educación superior en Brasil como una estrategia de posicionamiento, en la cual los tres entrevistados indexan sus inquietudes al respecto y construyen su identidad como académicos preocupados y comprometidos con el desarrollo del campo de la semiótica. El hecho de que tanto el Discurso de la semiótica como el Discurso de la

educación superior brasileña sean compartidos por estos entrevistados tiene que ver con el hecho de que se han naturalizado entre los miembros de la comunidad de semiólogos brasileños. Por ello es necesario examinarlos para ver cómo inciden en los posicionamientos de los participantes.

El gobierno del presidente Jair Bolsonaro, desde su asunción en 2019, además de haber cambiado cuatro veces al titular del Ministerio de Educación en 3 años, ha impuesto una serie de recortes financieros a todo el sistema educativo brasileño. Paralelamente, el Ministerio también ha llevado una campaña contra las universidades públicas, particularmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales al calificarlas como “poco útiles”, dando primacía a “áreas que retribuyan (financieramente hablando) a los contribuyentes<sup>3</sup>”, como es el caso de las ciencias naturales o las ingenierías (Lopes, 2021). Un ejemplo muy reciente puede encontrarse en el cierre del Programa de Posgrado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Vale do Rio Dos Sinos, fundado en 1994, el cual fue cancelado totalmente so pretexto de “déficit financiero”<sup>4</sup> mientras se redactaba este artículo.

Entre los recortes financieros a la educación superior propuestos por el gobierno, la agencia federal CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior), anunció un nuevo sistema para asignar becas de investigación a estudiantes de doctorado. De este modo, los estudiantes inscritos en programas considerados como “prioritarios” serían únicamente considerados para recibir una beca para llevar a cabo sus estudios de posgrado. Lo mismo, la otra institución encargada de financiar la investigación en Brasil, el CNPq, excluyó a las ciencias sociales y las humanidades de los proyectos de investigación prioritarios a subvencionarse entre los años 2020 y 2023. Ambas exclusiones no sólo ponen en peligro el desarrollo de varias áreas del conocimiento, sino que atentan contra la libertad académica (Schwartzman, 2022).

Como Knobel y Leal (2021) señalan, una de las consecuencias directas de estos recortes ha sido la generación de un panorama de incertidumbre y controversia en la educación superior a nivel nacional, en particular en diversos ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades ya que varias de estas medidas fueron impuestas sin ningún diálogo con las universidades, los sindicatos o las asociaciones de académicos, trabajadores administrativos y estudiantes del país. Todo esto ha provocado que, desde el año 2015, el sistema de educación superior brasileño se haya orientado de forma vertiginosa hacia al “capitalismo académico” (Slaughter & Rhoades, 2004), modelo de inspiración tecnócrata que describe cómo las instituciones de educación superior se han incorporado a la economía de libre mercado, incentivando actitudes y formas de competencia en aras de conseguir recursos externos que incluyan donaciones, contratos y sinergias con organismos privados, con lo cual se generan condiciones asimétricas y unidireccionales en la producción, circulación y legitimación del conocimiento. Esta rápida inserción en el mercado universitario no ha

---

<sup>3</sup> <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>

<sup>4</sup> <https://compos.org.br/2022/07/nota-de-protesto-pelo-fechamento-do-ppgcom-unisinos-e-de-solidariedade-aos-pesquisadores-docentes-e-discentes/>

sido paulatina y las universidades brasileñas, como el resto de universidades públicas latinoamericanas, carecen de capacidades para enfrentar dicha situación (Giroux, 2020).

Dichas condiciones socioculturales y laborales, dentro de un país políticamente polarizado como es Brasil, han propiciado el desarrollo de un ambiente educativo enrarecido el cual impacta directamente en la construcción de la identidad de todos los académicos dentro de las ciencias sociales y las humanidades en Brasil. De manera concreta, impactan en nuestros entrevistados, quienes abiertamente han aludido a esta cuestión, yendo más allá de una posición sujeto más local y efímera como académicos preocupados únicamente. De manera global, los seis entrevistados han mostrado un grado de compromiso de cara a su ambiente laboral, y se han posicionado de manera colectiva no sólo como miembros plenos de una comunidad académica que ha prosperado en esta primera parte del siglo XXI, sino que también han aprendido a desempeñarse dentro de una situación económicamente precaria para sus instituciones, con lo cual han construido una identidad académica más sólida y dinámica.

Ahora bien, al revisar el contexto macrodiscursivo del Discurso de la semiótica, podemos señalar su fundamentación en tres aspectos principales. El primero tiene que ver con la institucionalización de las disciplinas a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Este proceso, que contribuyó a la organización y especialización de diferentes formas de conocimiento, dejó fuera a la semiótica completamente. Esto se debió a la ausencia de una colectividad de investigadores organizados que fueran capaces de desarrollar criterios válidos que pudieran reconocerla como una disciplina plena e integrarla en el currículum universitario (Rastier, 2001). En la medida en que el conocimiento se volvió más y más especializado, distintas comunidades académicas buscaron modos adicionales de organización de la ciencia. Esto nos lleva al segundo aspecto de esta discusión el cual tiene que ver con la interdisciplinariedad.

A grandes rasgos, la investigación interdisciplinaria privilegia la convergencia entre disciplinas o campos del conocimiento e incluye: a) la articulación de dos disciplinas con un objeto de investigación más simple, así como b) su sistematicidad, es decir más de dos disciplinas con un objeto de investigación más complejo (Haidar, 2006; Posner, 2003).

Hoy en día, a pesar de que existen presiones políticas para atravesar fronteras disciplinarias, respaldadas por el establishment comercial (Archer, 2008), la investigación interdisciplinaria aún es considerada como ambigua debido a una aparente falta de estándares epistemológicos, lo cual encuentra respuesta en el modelo académico predominante a nivel mundial en donde la investigación de excelencia necesita ser continuamente demostrada. Irónicamente, como Huutoniemi y Ràfols (2016) han señalado, existe la necesidad de desarrollar estructuras adicionales de evaluación para los múltiples fenómenos interdisciplinarios. Esto implica que la investigación interdisciplinaria aún está siendo evaluada con base en estándares tradicionales de disciplinariedad, situación que pone en peligro campos como la semiótica, los cuales intentan atravesar fronteras disciplinarias.

La última dimensión macrodiscursiva del Discurso de la semiótica tiene que ver con la falta de consenso entre los semiólogos del siglo XX para definir la organización institucional del campo. Aunque se preocuparon por dotar a la semiótica con una identidad epistemológica (Greimas, 1976; Posner et al., 2003; Sebeok, 1976), no tomaron en cuenta la organización del campo en los sistemas académicos, ni tampoco consideraron que esta desorganización afectaría las identidades de los semiotistas. Se asumió entonces que la semiótica cumpliría un papel explicativo y federativo en tanto que “metadisciplina de todas las disciplinas académicas” (Posner, 2003: 2366). Del mismo modo, tanto Greimas como Lotman concibieron la semiótica como un proyecto científico que abarca todas las manifestaciones de la producción del sentido. Greimas lo hizo categorizándola como “una ciencia de la significación” cuyo objetivo principal era el de establecer un vínculo entre todas las humanidades y las ciencias sociales para que una revolución científica pudiese ocurrir (Greimas & Courtés, 1983), mientras que Lotman lo hizo como un presunto “método de las humanidades” (Lotman, 2000: 4). Llegados a este punto, e incluso aunque la semiótica se diferenció internamente y se volvió especializada en subdisciplinas, se mantuvo pobremente organizada en los sistemas académicos nacionales. En consecuencia, se le asignó un estatus diferente en cada país, el cual estaba lejos del status de una disciplina reconocida institucionalmente, situación en la que aún se encuentra actualmente en la mayoría de los países.

La alusión constante a este Discurso de la semiótica no sólo nos indica que los participantes construyeron una forma de expresar sus experiencias de habitar en un campo académico marginal, sino que también nos muestra cómo la identidad colectiva de los semiotistas se vuelve más flexible y es más ecléctica puesto que tienen que experimentar las restricciones institucionales de sus sistemas académicos. En este caso en concreto, la situación institucional misma de la semiótica en Brasil también contribuye a que los practicantes tengan una identidad colectiva más fuerte puesto que ven que su campo es cada vez más aceptado y que puede llegar a desarrollarse aún más, a diferencia de otros países de América Latina.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Como hemos a lo largo de este artículo, ambos Discursos influyeron en la construcción de la identidad académica de los entrevistados en tanto que su alusión fue constante y ocurrió de manera colectiva. En dichas narrativas los participantes se posicionaron en los tres niveles del posicionamiento narrativo. Los semiólogos brasileños, sus colegas y el gobierno brasileño son posicionados como personajes en el mundo narrativo (nivel 1). En el mundo de la interacción (nivel 2), los entrevistados se posicionan ante el entrevistador, y en algunas ocasiones co-construyen sus posicionamientos con él. En otros momentos expresaron sus preocupaciones y se posicionaron abiertamente en contra de las políticas académicas y culturales del gobierno brasileño o con respecto a la construcción de la semiótica como campo disciplinario en Brasil (nivel 3). No obstante,

la constante alusión a estos Discursos tuvo lugar en todos los niveles de posicionamiento narrativo, e incluso también hubo lugar para el desarrollo de una alternativa a estos macrosdiscursos en forma de lo que MacLean (2017) denomina una “narrativa alterna”. Esta narrativa alterna es aplicable a desafiar la representación de personajes, así como a resistir afirmaciones o justificar caracterizaciones sobre la semiótica, los semiotistas y sus actividades académicas en los tres niveles. A través de esta “impugnación” la identidad se construye en tanto que los entrevistados se posicionan como recipientes pasivos, entes menos agentivos, que son víctimas de la actitud beligerante del gobierno brasileño que recorta recursos y descalifica las investigaciones de académicos que trabajan en la diversidad de las ciencias sociales y las humanidades. Lo mismo, los participantes se posicionan a sí mismos con una mirada autocrítica cuando invocan el Discurso de la semiótica.

Si bien las narrativas de estos participantes reflejan una postura comprometida con respecto a la situación sociocultural y laboral de su país, también toman una posición crítica con respecto al campo en el cual se desenvuelven y reconocen que aún necesitan obtener el reconocimiento pleno de la semiótica en su sistema académico nacional.

## REFERENCIAS

- ANDREWS, M., SQUIRE, C. & TAMBOKOU, M. *Doing Narrative Research*. Los Angeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur: Sage, 2008.
- BAMBERG, M. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, n 7, p. 335–342, 1997.
- BAMBERG, M. Considering counter-narratives. En BAMBERG, M. & ANDREWS, M. (Eds.), *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 351-371
- BAMBERG, M. Narrative practice and identity navigation. En J. A. HOLSTEIN & J. F. GUBRIUM. (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2011. p. 99–124
- BAMBERG, M. & GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, v. 28, p. 377-96, 2008.
- BAMBERG, M., DE FINA, A., & SCHIFFRIN, D. Discourse and identity construction. En K. LUYCKX, S. SCHWART & V. VIGNOLES (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. Berlín: Springer, 2011. p.177–199
- BRANDT, P. A. *Dinámicas del sentido: Estudios de semiótica modal*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2004.
- BRODEN, T. Introduction: From A. J. Greimas to romance semiotics today. *Semiotica*, v. 219, p.3-12, 2017. <https://doi.org/10.1515/sem-2017-0131>
- BRUNER, J. S. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- CARRANZA, I. E. *Narrativas interaccionales. Una mirada sociolingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2020.
- CLIFTON, J. & VAN DE MIEROOP, D. *Master narratives, identities and the stories of former slaves*. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

- CHÁVEZ HERRERA, E. Semioticians narrating a field. The discursive construction of semiotics as a marginal field. *SIGNATA Annales des sémiotiques*, v. 13, 2022a. <https://doi.org/10.4000/signata.4015>
- CHÁVEZ HERRERA, E. 'Oh semiotics? Umberto Eco and stuff like that?' Telling and constructing a discourse of marginality. *Linguistic Frontiers* v. 5(1), p. 35-48, 2022b. <https://doi.org/10.2478/lf-2022-0005>
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. Positioning: the discursive production of selves, *En* M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. YATES (Eds.). *Discourse theory and practice*. Londres: Sage, 2001.
- DE FINA, A. Narratives in interview – The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, 19(2), p.233-258, 2009.
- DE FINA, A. Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry*, v.23(1), p. 40-61, 2013. <http://doi.org/10.1075/ni.23.1.03de>
- DE FINA, A. & GEORGAKOPOULOU, A. *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DEPPERMAN, A. Positioning. *En* A. De Fina & A. Georgakopoulou. *The handbook of narrative analysis*. GB: Blackwell, 2015. p. 369-387.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Abingdon y Nueva York: Routledge, 2008.
- GREIMAS, A. J. & RASTIER, F. The interaction of semiotic constraints, *Yale French Studies*, v. 41, p.86-105, 1968.
- GIROUX, H. A. *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books, 2020.
- GONÇALVES, D. N. & MARTYNIUK, V. L. Sémiotique greimassienne au Brésil: production de sens dans les organisations. *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 21, 2021. <http://journals.openedition.org/rfsic/10470>
- KNOBEL, M. & LEAL, F. The tragedies of Brazilian higher education. *International Higher Education*, v.105, p.35-36, 2021. <https://doi.org/10.36197/IHE.2021.105.17>
- HAIDAR, J. *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM, 2006.
- HUUTONIEMI, K. & RÄFOLS, I. Interdisciplinarity in research evaluation. *En* R. FRODEMAN, J. THOMPSON KLEIN & C. MITCHAM (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Nueva York: Oxford University Press, 2016. p. 309- 320.
- HYVÄRINEN, M., HATAVARA, M. & RAUTAJOKI, H. Positioning with master and counter-narratives. *Narrative Inquiry*, v. 31(1), p.97-125, 2021.
- KNOBEL, M. & LEAL, F. The tragedies of Brazilian higher education. *International Higher Education*, 105, p.35-36, 2021.
- LABOV, W. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Philadelphia Press, 1972.
- LEAL, F. Las bases epistemológicas de la internacionalización de la educación superior en Brasil. *REDALINT*, 1(2), p.80-94, 2021.
- LINDENBERG LEMOS, C., CRISTTUS PORTELA, J., & PESSOA DE BARROS, M. L. Le soin de la formation: L'institutionnalisation de la sémiotique au Brésil. *Signata*, v. 3, p.47-89, 2012. <https://doi.org/10.4000/signata.806>
- LOPES, I. C. "Brésil". *Signata*, Chronicles. Versión online publicada en septiembre de 2021. Revisado el 20/07/2022: <http://journals.openedition.org/signata/3370>.
- LYOTARD, J.F. *The Post-Modern Condition. A report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

- LUCIUS-HOENE, G. & DEPPEMANN, A. Narrative identity empiricized: A dialogical and positioning approach to autobiographical research interviews. *Narrative Inquiry*, v. 10(1), p.199-222, 2000.
- MACHADO, I. Projections: Semiotics of culture in Brazil. *Sign Systems Studies*, v.29, p.1-15, 2001.
- MCLEAN, K., LILGENDAHL, J., FORDHAM, C., ALPERT, E., MARSDEN, E., SZYMANOWSKI, K.,... MCADAMS, D. Identity development in cultural context: The role of deviating from master narratives. *Journal of Personality*, v. 86(4), p. 631-651, 2017. <https://doi.org/10.1111/jopy.12341>
- OCHS, E. & CAPPS, L. *Living Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- PESSOA DE BARROS, D. L. A semiótica no Brasil e na América do Sul: rumos, papéis e desvios. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20(1), p. 149-186, 2012. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.1.149-186>
- PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- PFLEGER, S. El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: framing y construcción de la identidad. *Andamios*, v. 47(18), p.19-43, 2021.
- POSNER, R. Semiotics and other interdisciplinary approaches. En R. POSNER, K. ROBERING & T.A. SEBEEK (Eds.), *A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture*. Berlín-Nueva York: Walter de Gruyter. 2003, p. 2342-2374.
- POTTER, J. *Representing reality: Discourse, rhetoric, and social constructionism*. Londres: Sage, 1997.
- RASTIER, F. Sémiotique et sciences de la culture. *Linx*. 2001. Consultado en <https://doi.org/10.4000/linx.1058>
- SCHWARTZMAN, S. Entre Berlín y la bolsa ¿Capitalismo académico en Brasil? En J. J. BRUNNER, J. SALMI & J. LABRAÑA (Eds.) *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Santiago de Chile: Colección Educación en Digital. 2022, p.137-169.
- SANTAELLA BRAGA, M. L. Memória e perspectivas da semiótica no Brasil. *Intexto*, v. 37, 22-33, 2016.
- SLAUGHTER, S. & RHODES, G. *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. EU: Johns Hopkins University Press, 2004.
- VAN DE MIEROOP, D., MIGLBAUER, M. & CHATTERJEE, A. Mobilizing master narratives through categorical narratives and categorical statements when default identities are at stake. *Discourse & Communication*, v. 11(2), p.179-198, 2017. <https://doi.org/10.1177/1750481317691867>
- WEINGART, P. A Short history of knowledge formations. En R. FRODEMAN et al. (Eds.) *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. GB: Oxford University Press, 2010, p. 3-14.
- WETHERELL, M. Themes in discourse research. The case of Diana. En M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. YATES (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader*. Londres: Sage, 2001, p. 14-28.
- WORTHAM, S. & REYES, A. *Discourse analysis beyond the speech event*. Nueva York: Routledge, 2015.

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### **Eduardo Chávez Herrera**

Investigador posdoctoral en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Es doctor en lingüística aplicada por la Universidad de Warwick (Gran Bretaña). Es editor asociado de Refracción. Revista de Lingüística Materialista. Sus intereses de investigación son la semiótica, el análisis del discurso, la lingüística interaccional y la metapragmática. [keemunyunnan@gmail.com](mailto:keemunyunnan@gmail.com)

### **Sabine Pflieger**

Profesora e investigadora de tiempo completo en Estudios Críticos del Discurso en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Es la coordinadora de la línea de investigación “Lenguaje, Pensamiento y Complejidad Social”. Sus áreas de investigación giran en torno a las relaciones entre discurso e ideología, discurso y construcción de la identidad, discurso y framing, y discurso e interculturalidad. [pflieger@unam.mx](mailto:pflieger@unam.mx)

# O espaço biopolítico e a violência de gênero no romance *Ensaio sobre a Cegueira*

*The biopolitic space and the gender violence in the novel Ensaio sobre a cegueira*

*Espacio biopolítico y violencia de género en el romance Ensaio sobre a cegueira*

## RESUMO

Este artigo apresenta uma leitura do romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995), cujo objetivo é compreender de que modo a violência de gênero, na medida em que é exercida dentro de um espaço biopolítico, evidencia-se como um problema de ordem política, desnudando-se da máscara da moralidade sob a qual se esconde a ordem patriarcal. Para tanto, toma-se como aporte teórico especialmente a proposta de Rita Segato acerca da dimensão expressiva da violência sexual, afirmando-a dentro do âmbito eminentemente político e direcionando a formas de combate e resistência às violências de gênero.

Palavras-chave: biopolítica; violência de gênero; *Ensaio sobre a cegueira*.



Recebido em: 9 de novembro de 2022  
Aceito em: 15 de novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.45633

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Bianca Rosina Mattia

[biancamattia@gmail.com](mailto:biancamattia@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0136-1241>

Universidade Federal de Santa Catarina  
(PPGLit/UFSC), Santa Catarina, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article presents a reading of the novel *Ensaio sobre a cegueira*, by José Saramago (1995), whose objective is to understand how gender violence, insofar as it is exercised within a biopolitical space, appears as a problem of political order, stripping itself of the mask of morality under which the patriarchal order hides. To this end, it is taken as a theoretical contribution, especially Rita Segato's proposal about the expressive dimension of sexual violence, affirming it within the eminently political scope and directing the forms of combat and resistance to gender violence.

Keywords: biopolitic; gender violence; *Ensaio sobre a cegueira*.

## RESUMEN

Este artículo presenta una lectura de la novela *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995), cuyo objetivo es comprender cómo la violencia de género, en la medida en que se ejerce dentro de un espacio biopolítico, aparece como un problema de orden político, despojándose de la máscara de moralidad bajo la que se esconde el orden patriarcal. Para ello, toma como aporte teórico, en especial, la propuesta de Rita Segato sobre la dimensión expresiva de la violencia sexual, afirmándola en el ámbito eminentemente político y orientando las formas de combate y resistencia a la violencia de género.

Palabras clave: biopolítica; violencia de género; *Ensaio sobre a cegueira*.

### Como citar:

MATTIA, Bianca Rosina. O espaço biopolítico e a violência de gênero no romance *Ensaio sobre a Cegueira*. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 124-134, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.45633 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

Quando declarada a pandemia de Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), passados poucos dias, Renato Rovai, editor da revista brasileira *Fórum*, escrevia que esse era um momento para ler *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e alertava que a leitura, no entanto, não deveria ser feita “para pensar sobre como uma doença que se espalha sem controle pode mudar nossa vida, mas como nossa vida talvez estivesse completamente equivocada antes que essa doença chegasse.”<sup>1</sup> Assim escrita, no limiar de um cenário que se apresentaria devastador, a proposta de Rovai talvez despertasse, naquele momento, para a reflexão final dos cegos, depois de uma longa travessia pelas mazelas da condição humana quando a humanidade escolhe não ver: “[...] Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.” (SARAMAGO, 1995, p. 310).

Publicado em 1995, pela alegoria de uma epidemia de cegueira branca que expõe a humanidade a sua mais degradante condição, o romance de José Saramago, ao mesmo tempo em que ecoava [à época da sua publicação, mas ainda hoje] o fim de um século marcado pelo extremo da barbárie, aconselhava para o seguinte, cuja chegada já se anunciava: *Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*. Saramago o chamou ainda a imagem do mundo: “[...]. *Imago mundi* lhe chamei, [...], visão aterradora de um mundo trágico. [...] No *Ensaio* não se lacrimejam as mágoas íntimas de personagens inventadas, o que ali se estará gritando é esta interminável e absurda dor do mundo.” (SARAMAGO, 1997 [1995], p. 496).

O romance que, na proposta de Teresa Cerdeira (2020), pode ser lido como um “documento pós-holocausto”, pensado, portanto, como “um texto inscrito na história”, de modo a ultrapassar uma leitura circunscrita na alegoria criada pelo seu autor, a fim de *historicizar* a sua leitura, permanece entre nós leitores – como bem demonstra a autora – como “a memória inventada” daquele tempo de extremo horror. Já imerso no novo século, o testemunho ficcional – seguindo ainda a proposta de Cerdeira (2020) – dado por Saramago nas páginas do *Ensaio*, permaneceu entre seus leitores *persistindo como rumor*, em meio a uma realidade que até então – e só cegamente – mostrava-se *incompatível*, para lembrar Italo Calvino<sup>2</sup> em suas definições de um clássico. No cenário pandêmico do século XXI, o *Ensaio sobre a cegueira* encontra-se estreitamente com a realidade.

Ao se alastrar de forma incontrolável pela população, o vírus, assim como a cegueira, passou a mostrar a tragicidade do mundo construído sob as bases da exploração, da banalização do horror. Ao evidenciar a desigualdade, a pandemia aumentou ainda mais as vulnerabilidades, exclusões e discriminações que vitimam alguns grupos sociais, dentre eles, as mulheres. Para a filósofa italiana

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2020/3/17/ensaio-sobre-cegueira-coronavirus-nos-71007.html>.

<sup>2</sup> Escreve Italo Calvino em *Por que ler os clássicos*: “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.” (2007, p. 15, grifos no original).

Silvia Federici (2020), a pandemia evidenciou injustiças sofridas principalmente pelas mulheres: “Hoje, podemos ver que elas estão na linha de frente como trabalhadores da assistência social e de sanitária, e mesmo nos trabalhos mais precarizados. Há ainda uma carga maior do trabalho em casa: cuidar dos filhos em tempo integral, não lhes transmitir medo, protegê-los dessa ameaça.” As mulheres são a maioria na linha de frente como profissionais da saúde, mas são também a maioria dentre as pessoas que assumem o cuidado das suas famílias, e é neste ambiente que o isolamento como medida de prevenção e de combate ao vírus colocou-as ainda mais vulneráveis à violência doméstica que já tanto as vítimas.

No Brasil, o panorama da violência contra as mulheres no contexto da Covid-19 não se mostrou diferente. Em novembro de 2021, lê-se no *Portal da Fiocruz*, em matéria de Everton Lima, com entrevista à professora e pesquisadora do IFF/Fiocruz, Corina Mendes, dados alarmantes da violência contra as mulheres durante a pandemia: “[...] a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.”<sup>3</sup>. As medidas de isolamento e restrição de acesso a serviços essenciais mostraram-se fatores favoráveis ao referido aumento da violência contra as mulheres. Em seus próprios lares, confinadas, a maior ameaça às mulheres continuou sendo o exercício do poder patriarcal.

A violência contra as mulheres também está presente no romance de Saramago durante o tempo de confinamento dos cegos. É aqui que situo minha hipótese para esta breve leitura do *Ensaio sobre a cegueira*: se o espaço de isolamento das personagens cegas durante a epidemia de cegueira branca for compreendido como um espaço biopolítico, então a emergência da violência sexual exercida contra as mulheres, nesse mesmo espaço, evidencia o problema político que de fato se configura, conforme propõe a antropóloga Rita Segato. Nesse sentido, a violência sexual contra as mulheres deixaria de ser compreendida dentro de um fundamento de moralidade, como defendido pela ordem patriarcal, e que em muito dificulta a viabilidade de possíveis soluções.

Trancados em quarentena, tal situação a que os cegos são submetidos no romance de Saramago faz eco ao que Michel Foucault (2014) descreveu em seu livro *Vigiar e Punir* acerca da cidade pestilenta e do isolamento dos leprosos. No cenário de uma suposta epidemia de cegueira, aplicou o governo, na emergência da desordem na cidade, o “modelo compacto do dispositivo disciplinar.” (FOUCAULT, 2014, p. 192), e assim como “a ordem responde à peste”, também ela responde à cegueira branca. Somou-se a isso, para maior eficiência do controle disciplinar, e por não ser incompatível com o esquema disciplinar da peste (FOUCAULT, 2014), como aos leprosos, aplicou-se o exílio aos cegos: confinaram todos em um manicômio onde passaram a ser rigorosamente vigiados sob uma lista de ordens repetidas diariamente, na mesma hora:

[...] A palavra Atenção foi pronunciada três vezes, depois a voz começou, O Governo lamenta ter sido forçado a exercer energicamente o que considera ser seu direito e

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/violencia-contra-mulheres-no-contexto-da-covid-19#:~:text=Os%20dados%20da%20viol%C3%AAncia%20contra,longo%20dos%20%C3%BAltimos%2012%20meses.>

seu dever, proteger por todos os meios as populações na crise que estamos a atravessar, quando parece verificar-se algo de semelhante a um surto epidémico de cegueira, provisoriamente designado por mal-branco, e desejaria poder contar com o civismo e a colaboração de todos os cidadãos para estancar a propagação do contágio, supondo que de um contágio se trata, supondo que não estaremos apenas perante uma série de coincidências por enquanto inexplicáveis. A decisão de reunir num mesmo local as pessoas afectadas, e, em local próximo, mas separado, as que com elas tiveram algum tipo de contacto, não foi tomada sem séria ponderação. [...] Dito isto, pedimos a atenção de todos para as instruções que se seguem, primeiro, as luzes manter-se-ão sempre acesas, será inútil qualquer tentativa de manipular os interruptores, não funcionam, segundo, abandonar o edifício sem autorização significará morte imediata, terceiro, [...] (SARAMAGO, 1995, p. 49-50).

Vê-se no *Ensaio* o duplo modo de controle realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: “o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante etc.)” (FOUCAULT, 2014, p. 193). Percebe-se, contudo, da leitura desse trecho do romance, a presença de um poder que não é mais aquele poder soberano sob o epíteto do *fazer morrer e deixar viver*, porque não se constitui a partir da destruição da vida, antes se faz presente o poder que objetiva gerir a vida, o biopoder, instituído pela biopolítica, onde a exigência da morte se dá em defesa da vida: *fazer viver e deixar morrer* (FOUCAULT, 1999). O combate ao mal da cegueira, visando a preservação do corpo social, se constrói a partir de um poder de vida e morte sobre o corpo da população, o que cria um espaço de exceção onde se confinam os cegos e os que com estes tiveram contato. Neste espaço, configura-se o espaço da biopolítica, que lida, não mais com o corpo individual, mas com “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelos menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população’ [...] a população como problema político, [...] biológico e como problema de poder.” (FOUCAULT, 1999, p. 292-293).

O esquema panóptico, que na sua polivalência de aplicações poderá ser utilizado “cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento” (FOUCAULT, 2014, p. 199), enquanto exercício do poder, se puder ser lido nessa história onde cegos são confinados sob constante vigilância em um manicômio, parece implodir na ficcional situação-limite em que não há mais quem não esteja acometido da cegueira, à exceção da personagem da *mulher do médico*, a única que não cega durante toda a história. Restam, a partir daí, apenas os cegos trancados no manicômio. Sujeitos a nenhuma mínima condição de higiene e saúde, num ambiente onde se animalizam, resta a *vida nua* (AGAMBEN, 2002). O manicômio torna-se, assim como o campo, “o absoluto espaço biopolítico”:

Na medida em que os seus habitantes foram despojados de todo estatuto político e reduzidos integralmente à vida nua, o campo é também o mais absoluto espaço biopolítico que jamais tenha sido realizado, no qual o poder não tem diante de si senão a pura vida sem qualquer mediação. Por isso o campo é o próprio paradigma do espaço político no ponto em que a política torna-se biopolítica e o *homo sacer* se confunde virtualmente com o cidadão. (AGAMBEN, 2002, p. 177-178).

O corpo populacional dos cegos parece ter sido reduzido a sua existência biológica promovida por um espaço de degradação, a mostrar que “toda vida política em comum, todo *bíos*, repousa sobre o abismo da *zoé*, dessa vida nua que nos assemelha aos bichos.” (GAGNEBIN, 2008, p. 17). Mas nesse ambiente de total degradação, os cegos se dividem e um dos grupos passa a exercer o controle sobre a distribuição dos alimentos para os demais cegos. Exigem, em troca da comida, a entrega de objetos de valor:

[...] Está dito e não há volta atrás, a partir de hoje seremos nós a governar a comida, ficam todos avisados, e que ninguém tenha a ideia de ir lá fora buscá-la, vamos pôr guardas nesta entrada, sofrerão as consequências de qualquer tentativa de ir contra as ordens, a comida passa a ser vendida, quem quiser comer, paga, Pagamos como, perguntou a mulher do médico, Eu disse que não queria que ninguém falasse, berrou o da pistola, agitando a arma à sua frente, Alguém terá de falar, precisamos saber como deveremos proceder, aonde vamos buscar a comida, se vamos todos juntos ou um de cada vez, [...] Cada camarata nomeará dois responsáveis, esses ficam encarregados de recolher os valores, todos os valores, seja qual for a sua natureza, dinheiro, jóias, anéis, pulseiras, brincos, relógios, o que lá tiverem, e levem tudo para a terceira camarata do lado esquerdo, que é onde nós estamos, [...]. (SARAMAGO, 1995, p. 140).

Não há mais regras impostas pelo Governo, não há mais a vigilância “de fora”, dos não-cegos, mas há este controle, este exercício de poder interno que não se circunscreve apenas na *zoé*, mas se mistura com o *bíos*. Isso porque o poder exercido pelos *cegos malvados* configurou-se o exercício de um biopoder, na medida em que não optaram por fazer morrer os demais cegos, mas por *fazer viver e deixar morrer* (FOUCAULT, 1999).

No espaço biopolítico do *Ensaio*, onde uma parte dos cegos está submetida ao grupo de outros cegos que detém a comida, emerge um problema de gênero a partir da exigência que é feita por este grupo para que as mulheres se submetam a relações sexuais com eles em troca de comida: “[...] os cegos malvados mandaram recado de que queriam mulheres. Assim, simplesmente, Tragam-nos mulheres.” (SARAMAGO, 1995, p. 165). O pedido foi recebido com indignação e, de imediato, puseram-se todos à recusa da ordem, mas, por fim, ao considerar a própria sobrevivência e a dos demais cegos, decidiram as mulheres que sim, iriam aos *cegos malvados*: “[...] quem proferiu a sentença final foi uma mulher já de cinquenta anos que tinha consigo a mãe velha e nenhum outro modo de lhe dar de comer, Eu vou, disse, não sabia que estas palavras eram o eco das que na primeira camarata lado direito haviam sido ditas pela mulher do médico, Eu vou, [...]” (SARAMAGO, 1995, p. 167). Os cegos violadores, cujo objetivo não era o de matar as mulheres, manifestavam, por meio da violência sexual, o exercício de um poder não apenas sobre elas, mas sobre todos os demais cegos homens:

[...] Amanhecia quando os cegos malvados deixaram ir as mulheres. [...] Durante horas haviam passado de homem em homem, de humilhação em humilhação, de ofensa em ofensa, tudo quanto é possível fazer a uma mulher deixando-a ainda viva. Já sabem, o pagamento é em gêneros, digam aos homenzinhos que lá têm que venham buscar as sopas, escarnecera à despedida o cego da pistola. E

acrescentou, chocarreiro. Até à vista meninas, vão-se preparando para a próxima sessão. (SARAMAGO, 1995, p. 178).

Se este espaço puder ser considerado, assim como o campo, o “próprio paradigma do espaço político no ponto em que a política torna-se biopolítica” (AGAMBEN, 2002, p. 178), a exigência da relação sexual, dos cegos homens – daqueles chamados *cegos malvados* – às mulheres, configurando-se como violência sexual, deixaria de ser considerada um problema moral – como insistentemente pautado pela ordem patriarcal – e passaria a ser compreendida como o problema político que de fato é (SEGATO, 2018a).

Para a antropóloga argentina Rita Segato, o problema da violência sexual está em ser visto como um problema de moralidade sob a qual se esconde a ordem patriarcal, que é uma ordem política. A partir de entrevistas com condenados por crimes de violência sexual, Segato (2018b) pode evidenciar que os atos de violência não estão compreendidos em uma dimensão instrumental, ou seja, não servem à finalidade de um desejo sexual:

La violación es pensada como instrumental en la satisfacción de una necesidad, de robo de un servicio sexual indispensable al agresor y, por lo tanto, un acto libidinal. Pero ninguna de las respuestas de los presos confirmaba esa creencia de robo de un servicio, que es la manera habitual con que lo vemos. (SEGATO, 2018, p. 39)<sup>4</sup>.

A partir de então, a pesquisadora propõe pensar a violência sexual como um enunciado, o que significa pensá-la mais em uma dimensão expressiva do que instrumental, acarretando com isso uma diferença central para a compreensão dos atos de violência sexual. Tal formulação se insere dentro de um quadro de formulações da autora acerca de gênero e violência e que se pode ler nas páginas iniciais de seu livro *La guerra contra las mujeres*:

[...] 1) la expresión “violencia sexual” confunde, pues aunque la agresión se ejecute *por medios sexuales*, la finalidad de la misma no es del orden de lo sexual sino del orden del poder; 2) no se trata de agresiones originadas en la pulsión libidinal traducida en deseo de satisfacción sexual, sino que la libido se orienta aquí al poder y a un mandato de pares o cofrades masculinos que exige una prueba de pertenencia al grupo; 3) lo que refrenda la pertenencia al grupo es un tributo que, mediante exacción, fluye de la posición femenina a la masculina, construyéndola como resultado de ese proceso; 4) la estructura funcional jeráquicamente dispuesta que el mandato de masculinidad origina es análoga al orden mafioso; 5) mediante este tipo de violencia el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma

<sup>4</sup> “A violação é pensada como instrumental na satisfação de uma necessidade, como o roubo de um serviço sexual essencial ao agressor e, por isso, um ato libidinal. Porém, nenhuma das respostas dos presos confirmava esta crença de roubo de um serviço, que é a maneira como costumamos vê-la.” (SEGATO, 2018, p. 39, tradução minha).

truculenta ante la mirada pública, por lo tanto representando un tipo de violencia expresiva y no instrumental. (SEGATO, 2016, p. 18, grifos no original)<sup>5</sup>.

Na sua dimensão expressiva, conforme Segato (2018), a violência sexual como ato enunciativo diz algo e o diz a alguém. Nesse contexto enunciativo, o violador se encontra em dois eixos de interlocução que se alimentam mutuamente: um eixo vertical, violador-vítima, e um eixo horizontal, violador-seus pares. O primeiro enunciado é violento e ocorre com a vítima, numa expressão de subjugação: “[...] la acción a lo largo de ese eje vertical espectaculariza la potencia y capacidad de crueldad del agresor.” (SEGATO, 2018, p. 45)<sup>6</sup>. O segundo, por sua vez, responde ao “mandato de masculinidad”, ou seja, “[...] ser capaz de un acto de dominación, de vandalismo, de ‘tumbarse una mina’, de contar que se desafió un peligro; [...]” (SEGATO, 2018, p. 45)<sup>7</sup>. Nesse sentido, a subjugação das mulheres pela violência sexual responde necessariamente à ordem patriarcal, a qual exige dos homens uma adequação ao *mandato de masculinidade*, de tal forma instaurando e perpetuando papéis de gênero sob os quais se constrói o patriarcado:

La violación coloca a su víctima – mujer más frecuentemente, pero a veces hombre – en la posición femenina, y se nutre con el tributo resultante de esa dominación, por ese proceso de reducción. No hay masculinidad sin la circulación de ese tributo que la construye. Y no hay feminidad sin esa conducción a la posición reducida, subyugada: ésta es la ‘matriz heterosexual’, la matriz patriarcal, el género. Lo que hace la violación es, precisamente, conducir el cuerpo de mujer en una posición femenina; la violación es una acción feminizadora que reproduce un acto arcaico. Cuando hablo de masculinidad y de femineidad, como se sabe, no hablo de esencias, sino de historias diferentes: la historia de los hombres y la historia de las mujeres. Siempre considerando también la existencia de variaciones importantes con relación a lo que entiende por un hombre y una mujer. (SEGATO, 2018, p. 41)<sup>8</sup>.

“A cena de gênero é uma cena de poder”, afirma Segato (2018a). Se consideramos o confinamento dos cegos no *Ensaio sobre a cegueira* um espaço biopolítico, o exercício da violência sexual contra as mulheres na gestão da vida que os próprios cegos operam, permite desvincular o

<sup>5</sup> “[...] 1) a expressão “violência sexual” confunde, pois ainda que a agressão se execute por *meios sexuais*, sua finalidade não é da ordem do sexual mas da ordem do poder; 2) não se trata de agressão originada na pulsão libidinal traduzida no desejo de satisfação sexual, mas sim que a libido se orienta aqui para o poder e para um mandato dos pares masculinos ou da irmandade que exige prova de pertencimento ao grupo; 3) o que endossa o pertencimento ao grupo é um pagamento que, por cobrança, flui da posição feminina para a masculina, construindo-a como resultado desse processo; 4) a estrutura funcional hierarquicamente organizada que o mandato da masculinidade origina é análoga à ordem mafiosa; 5) por meio desse tipo de violência, o poder é expresso, exibido e consolidado de forma truculenta diante do olhar público, representando, portanto, um tipo de violência expressiva e não instrumental.” (SEGATO, 2016, p. 18, grifos no original, tradução minha).

<sup>6</sup> “[...] a ação, ao longo deste eixo vertical, espetaculariza a potência e a capacidade de crueldade do agressor.” (SEGATO, 2018, p. 45, tradução minha).

<sup>7</sup> “[...] ser capaz de um ato de dominação, de vandalismo, de ‘tumbarse una mina’, de contar que desafiou um perigo” (SEGATO, 2018, p. 45, tradução minha).

<sup>8</sup> “A violação coloca sua vítima – mais frequentemente uma mulher, mas às vezes um homem – na posição feminina, e se nutre do tributo resultante dessa dominação, desse processo de redução. Não há masculinidade sem a circulação desse tributo que a constrói. E não há feminilidade sem essa condução à posição reduzida, subjugada: esta é a ‘matriz heterossexual’, a matriz patriarcal, o gênero. O que a violação faz é justamente levar o corpo da mulher a uma posição feminina; a violação é uma ação feminilizante que reproduz um ato arcaico. Quando falo de masculinidade e de feminilidade, como se sabe, não estou falando de essências, mas de histórias diferentes: a história dos homens e a história das mulheres. Sempre considerando também a existência de variações importantes em relação ao que é entendido por um homem e por uma mulher.” (SEGATO, 2018, p. 41, tradução nossa).

ato violador da sua falsa dimensão moral e associá-lo a um ato de dominação: é um ato político, um ato de poder patriarcal, porque se funda na exploração, apropriação e controle do corpo das mulheres. De acordo com Segato (2021), a expansão dos ataques contra os corpos femininos e feminizados expande-se cada vez mais em novos métodos, de tal modo que

A violência desencadeada sobre os corpos feminizados manifesta-se em formas inéditas de destruição corporal, bem como no tráfico e comercialização de tudo o que esses corpos podem oferecer. Tal ocupação predatória de corpos feminizados vem sendo praticada como nunca antes e, nesta etapa apocalíptica da humanidade, espolia até deixar somente restos. (SEGATO, 2021, p. 88).

No *Ensaio sobre a cegueira*, as marcas da violência, da violação sexual, imprimem-se no corpo das mulheres e têm sua descrição no corpo já morto, derradeiro final, da chamada *cega das insônias*. Após serem submetidas à violência sexual por parte dos *cegos malvados*, ao regressarem para a camarata, as mulheres carregam consigo o corpo morto da *cega das insônias*:

[...] Está morta, disse a mulher do médico, e a sua voz não tinha nenhuma expressão, se era possível uma voz assim, tão morta como a palavra que dissera, ter saído de uma boca viva. Levantou em braços o corpo subitamente desconjuntado, as pernas ensanguentadas, o ventre espancado, os pobres seios descobertos, marcados com fúria, uma mordedura num ombro, Este é o retrato do meu corpo, pensou, o retrato do corpo de quantas aqui vamos, entre estes insultos e as nossas dores não há mais do que uma diferença, nós, por enquanto, ainda estamos vivas. Para onde a levamos, perguntou a rapariga dos óculos escuros, Agora para a camarata, mais tarde a enterraremos, disse a mulher do médico. (SARAMAGO, 1995, p. 178-179).

Se a violência sexual exercida em um espaço biopolítico permite que se supere a concepção moral do ato violador contra as mulheres, avançando, assim, na compreensão do estupro e do massacre contra as mulheres na nossa sociedade, resta ainda o desafio de ultrapassar o *enigma da biopolítica*: o de se transformar numa tanotopolítica (ESPOSITO, 2017). Para o filósofo italiano Roberto Esposito, ainda que seja sempre esse o risco da biopolítica, “não significa que coincide necessariamente com ela” (2016, p. 121). Nesse sentido, “a uma política sobre a vida reage sempre uma política da vida. O corpo humano fica no meio desse contraste. Se ele é objeto de controle e de exploração, também é sujeito de revolta, a partir do momento em que cada poder produz resistência” (ESPOSITO, 2016, p. 121). Cabe, então, pensar em formas de resistência. Lê-se no romance:

[...] a mulher do médico disse às outras mulheres, Fiquem aqui, eu já volto. Sabia o que queria, não sabia se o encontraria. Queria um balde ou alguma coisa que lhe fizesse as vezes, queria enchê-lo de água, ainda que fétida, ainda que apodrecida, queria lavar a cega das insônias, limpá-la do sangue próprio e do ranho alheio, entregá-la purificada à terra, se tem ainda algum sentido falar de purezas de corpo neste manicômio em que vivemos, que às da alma, já se sabe, não há quem lhes possa chegar. Nas compridas mesas do refeitório havia cegos deitados. De uma torneira mal fechada, por cima de uma pia de despejos, corria um fio de água. A mulher do médico olhou em redor à procura do balde, do recipiente, mas não viu

nada que pudesse servir. [...] Pelo chão, espalhados, havia sacos de plástico, dos da comida, grandes alguns. [...] Agiu rapidamente [...] Torceu e enrolou a boca do saco, lançou-o para as costas, e, como pôde, correu para fora dali. Quando o médico e o velho da venda preta entraram na camarata com a comida, não viram, não podiam ver, sete mulheres nuas, a cega das insônias estendida na cama, limpa como nunca estivera em toda a sua vida, enquanto a outra mulher lavava, uma por uma, as suas companheiras, e depois a si própria. (SARAMAGO, 1995, p. 180-181).

O gesto de carregarem juntas o corpo já morto da *cega das insônias* é gesto de acolhida, de não abandono, e se estende na busca que faz a mulher a médico por água para que possam juntas lavar o corpo violentado, já morto daquela mulher. O gesto retira a marca de corpo-objeto impingida pelo patricardo. Evidenciam a cooperação, social e subjetiva, impedem que se dissipe o que as une. O gesto construído na aliança que formam estas mulheres frente ao horror é gesto de resistência. E como afirma Segato (2018a), “Não há um príncipe valente. Há política, que é mais lindo, mais heroico e mais verdadeiro. A mão salvadora vem de nossa amizade e aliança”.

Nesse sentido cabe pensar a literatura como resistência. Resistência a uma política de morte e destruição da vida, mas ainda – e aqui retomo outra vez a proposta de Cerdeira (2020) na leitura do *Ensaio* como testemunho ficcional, memória inventada daquele tempo de extremo horror – a literatura como resistência por não nos permitir o esquecimento. Na apresentação de *O que resta de Auschwitz*, Jeanne Marie Gagnebin (2008) afirma que um dos legados de Auschwitz é a exigência do não esquecimento da vida nua, “saber acolher essa indigência primeva que habita nossas construções discursivas e políticas, que só podem permanecer incompletas.” (2008, p. 17). Em seu livro *Lembrar escrever esquecer*, ela situa tal exigência no âmbito de uma “tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente).” (2009, p. 47). É possível pensar que cumpre a literatura um papel político na tarefa igualmente política de retratar a vida nua, para que dela não a esqueçamos, para que a partir dela seja sempre possível – ainda que só pelo exercício da imaginação – uma “política da vida” (ESPOSITO, 2016).

No ano em que se comemoram os cem anos de nascimento de José Saramago e cujo mote escolhido para a efeméride propõe pensá-lo contemporâneo: “O centenário de um contemporâneo”, a atualidade da leitura do *Ensaio sobre a cegueira* nos faz compreendê-lo como um escritor do seu tempo, que soube ver além do que as luzes do presente mostram, soube ver também o escuro do seu tempo: “contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.” (AGAMBEN, 2009, p. 63). O que não deixa de contribuir para o entendimento de *quem somos e aonde chegamos* (CALVINO, 2007).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CERDEIRA, Teresa Cristina. Primo Levi e José Saramago: o livro eterno e o quadro infinito. In.: NETO, Pedro Fernandes de Oliveira (Org.). *Peças para um ensaio*. Belo Horizonte: Moinhos, 2020. p. 223-256.

FEDERICI, Sílvia. Pandemia, reprodução e comuns. *Outras Palavras*. Publicado em 28/04/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/pandemia-reproducao-e-comuns/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In.: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos). p. 285-315.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Apresentação. In.: AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo sacer III)*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008. (Estado de sítio). p. 9-17.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROVAI, Renato. O Ensaio sobre a cegueira, o coronavírus e nós. *Revista Fórum*. Publicado em 17 de março de 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2020/3/17/ensaio-sobre-cegueira-coronavirus-nos-71007.html> Acesso em: 15 fev. 2022.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira: romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. *Cadernos de Lanzarote*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEGATO, Rita. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de Sueños, 2016.

SEGATO, Rita; CARBAJAR, Marina. “O problema da violência sexual é político, não moral”- entrevista com Rita Segato. Tradução de CEPAT. *IHU – Instituto Humanitas Unisinos*. 18 dez. 2018a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/585609-o-problema-da-violencia-sexual-e-politico-nao-moral-entrevista-com-rita-segato> Acesso em: 07 fev. 2022.

SEGATO, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018b.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Trad. Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Bianca Rosina Mattia

Doutoranda em Literatura no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLit/UFSC). Mestra em Literatura (PPGLit/UFSC, 2018). Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UFSC, 2019). Bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais (UPF, 2008). Integra o quadro discente do Núcleo de Literatura Brasileira Atual - Estudos Feministas e Pós-Coloniais de Narrativas da Contemporaneidade (LITERATUAL/UFSC). Tem interesse em Literatura Portuguesa (séc. XX e XXI) e nos Estudos Literários sob a perspectiva dos Estudos de Gênero e da Crítica Feminista

# A Bahia de todos os prazeres no horário do Jornal Nacional

*Bahia of all pleasures during the exhibition of the news tv show Jornal Nacional*

*Bahia de todos los placeres durante la exposición del programa de noticias Jornal Nacional*

## RESUMO

Interessa verificar como um dos aspectos da típica identidade baiana aparece na tela da Rede Globo, durante o horário do Jornal Nacional, através da análise de uma reportagem transmitida no dia 21 de fevereiro de 2009. A análise da reportagem foi feita recorrendo à memória discursiva, posto que os dizeres não surgem ao acaso, mas apoiam-se em um já dito, em uma rede de memórias. O objetivo é mostrar como o discurso do Jornal Nacional retoma os sentidos anteriores sobre a sensualidade baiana, produzindo certos efeitos de sentido.

Palavras-chave: identidade baiana; memória discursiva; Jornal Nacional; efeito de sentido.



Recebido em: 16 de março de 2022  
Aceito em: 26 de setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.42355

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Débora de Jesus Conceição

[debora.conceicao@ifba.edu.br](mailto:debora.conceicao@ifba.edu.br)

<http://lattes.cnpq.br/1841148453505973>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Bahia, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

It is aimed to verify how one of the aspects of the typical Bahian identity appears on the screen of Rede Globo, channel during the time of exhibition of Jornal Nacional, through the analysis of a News report broadcasted on February 21, 2009. The analysis of the report was made using discursive memory, since the sayings do not appear randomly, but are based on one previously said, in a network of memories. The objective is to show how the discourse produced by the Jornal Nacional take previous meanings about Bahian sensuality back, producing certain effects of meaning.

Keywords: bahian identity; discursive memory; Jornal Nacional News Tv Show; sense effect.

## RESUMEN

Tiene como objetivo verificar cómo uno de los aspectos de la identidad típica bahiana aparece en la pantalla del canal Rede Globo durante el tiempo de exhibición del Jornal Nacional a través del análisis de un Reportaje difundido el 21 de febrero de 2009. El análisis del reportaje se hizo utilizando la memoria discursiva, ya que los dichos no aparecen al azar, sino que parten de uno dicho previamente, en una red de memorias. El objetivo es mostrar cómo el discurso producido por el Jornal Nacional retoma sentidos anteriores sobre la sensualidad bahiana produciendo ciertos efectos de sentido.

Palabras clave: identidad bahiana; memoria discursiva; Jornal Nacional Noticiero Programa de Televisión; efecto sentido.

### Como citar:

CONCEIÇÃO, Débora de Jesus. A Bahia de todos os prazeres no horário do Jornal Nacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 135-149, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.42355 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

Um dos *slogans* da Rede Globo: “Globo: a gente se vê por aqui”, deixa claro o propósito da emissora em ser uma ferramenta ideológica imbuída do projeto de representação do povo brasileiro. No portal institucional mantido pela emissora, lê-se o seguinte texto:

*Documentar o dia-a-dia da diversidade cultural do nosso povo faz parte do cotidiano da TV Globo. A emissora faz telespectadores se enxergarem numa programação feita para os brasileiros, por brasileiros. É o espelho que reflete nossa cultura, a janela que mostra aos outros povos as cores do Brasil e através da qual se vê o Brasil e o mundo. Tudo isso está consolidado no slogan da emissora: “Globo. A gente se vê por aqui”.*

Os brasileiros de diferentes partes do país, representados no Jornal Nacional, têm os contornos de suas identidades definidos discursivamente. Ao serem representados, são significados, pois, os meios de comunicação como um todo: “aproveitando-se do que já é conhecido do público e de suas disposições cognitivo-compreensivas” (BARROS; MARTINO, 2003, p. 227) oferecem modelos com os quais o público possa identificar-se.

A “baianidade” pode ser concebida como um apanhado de referências estereotipadas presentes em representações da música, literatura, artes plásticas e da mídia. Esses estereótipos são construções discursivas que pela repetição são naturalizadas.

O Jornal Nacional legitima estes elementos emblemáticos, transformando-os em um apanhado de referências estereotipadas, contribuindo para a redução da complexidade do outro, das sutilezas de suas identidades a um conjunto mínimo de características, o que acaba por fixar ideias que não condizem com a realidade em sua integralidade.

A partir do pressuposto de que os dizeres não surgem ao acaso, mas constroem-se a partir de um já dito, de uma rede de memórias, pretende-se mostrar que há um já-dito sobre a “baianidade” sustentando a retomada de sentidos presentes nas reportagens analisadas. Ao acompanhar os trajetos históricos que acabaram resultando em um-movimento de fixação dos sentidos que giram em torno da sensualidade baiana, o foco do artigo é evidenciar como os dizeres do passado tornam-se presentes em agências discursivas, dentre estas o Jornal Nacional.

### 1. FORMAÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DA DIFERENÇA

Os sistemas simbólicos de representação, inserindo-se aí a televisão, são sistemas de significação onde os elementos da cultura adquirem certos sentidos. A identidade como algo que já se sabe não é natural, mas produzido culturalmente retira seus sentidos também dos sistemas discursivos e simbólicos em que são representadas.

Silva (2000) analisa os sistemas simbólicos como sistemas classificatórios. A autora ressalta que cada cultura tem a sua própria forma de classificar o mundo e é por meio dos sistemas classificatórios que a cultura fornece os meios pelo qual os indivíduos podem atribuir sentido ao mundo social e retirar deste os seus significados. Os sistemas classificatórios são determinantes na

forma consensual pelo qual os indivíduos classificarão as coisas, resultando no estabelecimento de uma dada cultura.

Os sistemas classificatórios oferecem modelos de identificação por meio da ênfase na diferença, dividindo os grupos em ao menos duas partes, traduzida em um: *nós* versus *os outros*. Segundo esse modelo de compreensão, as identidades não são o oposto da diferença, mas sim dependentes. Só é possível compreender quem somos sabendo quem são os outros no mundo.

Segundo Woodward (2000), os sistemas simbólicos de representação fabricam identidades por meio da marcação da diferença. Assim sendo, uma identidade é produzida opondo-a, diferenciando-a a outra, sob a forma de oposições binárias. Desse modo, segundo a autora, as identidades fortemente caracterizadas pelos seus aspectos culturais demarcam as suas fronteiras recorrendo à diferença, principal recurso em todo sistema de classificação. Seguindo essa linha de pensamento, as identidades podem ser concebidas como construtos relacionais. Isso significa dizer que as identidades dependem de algo que lhe é exterior, de uma identidade que lhe contraste para que possa, dessa forma, ter condições de existência.

Identidade e diferença se interpenetram. A relevância da perspectiva de Silva (2000) recai no fato de que essa forma de enxergar as identidades foge de uma tendência de tomar a si próprio como referência para avaliarmos aquilo que o outro é, e aquilo que não somos. O objetivo dessa perspectiva é fugir de uma tendência de se excluir o outro de uma suposta normalidade ou normatividade, evitando-se assim enxergá-lo como diferente, como estranho. Silva (2000) ressalta ainda que identidade e diferença são resultados de atos de criação. Isso equivale afirmar que não são elementos da natureza à espera de serem reveladas. Elas não são essenciais e precisam ser ativamente produzidas no contexto das relações culturais e sociais.

Por serem atos de criação linguística ou atos de fala, a identidade e diferença estão sujeitas a certas características da linguagem, em geral. Segundo o linguista Ferdinand de Saussure, a linguagem é um sistema de significantes que retiram o seu sentido por meio da diferença. Através de oposições binárias (“ser isto” significa “não ser aquilo”) a identidade adquire seus contornos. Silva (2000) esclarece que a identidade brasileira adquire sentido quando confrontada com outras identidades nacionais, que também não são “fixas, naturais ou predeterminadas”.

A linguagem é condição para ocorrer o processo social de produção simbólica e discursiva em que as identidades culturais adquirem sentido. Entretanto, cabe ressaltar que a linguagem é cambiante, o que acaba por determinar a natureza das identidades como indeterminadas e instáveis. O falante não pode, ou melhor, não consegue fixar o significado, pois as palavras carregam ecos que refletem a falta do controle do falante sobre o significado que deseja transmitir. O significado é instável, apesar de todos os esforços de fechamento (de se chegar à sua identidade).

Ainda, de acordo com Silva (2000, p. 73-75), a linguagem, a identidade e a diferença são produtos de relações sociais. Os grupos sociais assimetricamente situados em uma relação de

poder disputam recursos simbólicos como uma das vias de acesso aos bens sociais. As identidades emergem no meio de uma arena de embates em que os grupos sociais tentam garantir para si “o poder de definir a identidade e marcar a diferença”. Dessa forma, as identidades resultam das relações de poder.

Segundo o autor, a diferenciação como processo básico de constituição das identidades reflete a presença de relações de poder na vida em sociedade: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” e “maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). O grupo mais forte impõe a sua visão de mundo, pois detêm não apenas os recursos materiais da sociedade, mas os meios de produzir o simbólico, definindo identidades e marcando as diferenças. A diferença é situada numa relação de hierarquias que se traduz em um “nós” e “eles”, em que se compreenda o primeiro grupo como o grupo de referência, o grupo que detêm o poder de definir. Neste caso, “nós” e “eles” não são meras distinções gramaticais. O “nós” é o ponto de partida para as classificações onde o mundo social é dividido e ordenado em grupos.

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p. 82)

De acordo com Silva (2000), o filósofo francês Jacques Derrida analisando esse processo de classificação através de oposições binárias, concluiu que tais oposições refletem as relações de poder, pois os dois termos da distinção não mantêm entre si uma relação simétrica. O “nós” e o “eles” é a típica oposição binária que representa o vetor de força que move a engrenagens das definições de identidade e diferença. Segundo o filósofo, um dos termos sempre é privilegiado, recebendo uma carga positiva como se fosse a norma (ou o normal), enquanto ao outro polo resta assumir a carga negativa, como se fosse o desvio (o anormal). Masculino/feminino; branco/negro; heterossexual/homossexual etc., são exemplos de tais oposições binárias que definem as identidades. Segundo palavras de Silva (2000, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marca das como tais. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

Dessa forma, ainda segundo o autor, assim como o normal só pode ser definido em oposição ao que lhe é anormal, a identidade tem dependência direta para sua constituição daquilo que lhe é diferente. O outro é parte constitutiva, mesmo que em relação de contraste, ao que somos. Silva (2000, p. 84) diz que “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido”. O Outro, segundo o autor, “é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a diferente sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Concluindo, Silva (2000) ao enfatizar que a identidade e diferença fazem parte de uma atividade social e simbólica de produção, ressalta que há questionamentos que devem ser feitos: como as identidades são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? Segundo o autor, deixar de questionar as relações de poder que dirigem a produção da identidade e da diferença, significa prolongar a adoção de uma perspectiva que compreende as dicotomias estruturadas da seguinte forma: de um lado está o dominante tolerante, a identidade hegemônica, mas benevolente e do outro lado, o dominado tolerado, a identidade subalterna, mas “respeitada”. Ao invés disso, o que se espera é uma nova teoria voltada para a compreensão das identidades que mais que reconhecê-las, as questione.

## **2. A MEMÓRIA DISCURSIVA E O IMAGINÁRIO DA SENSUALIDADE BAIANA**

Para melhor entender como o imaginário sobre a sensualidade e a disponibilidade sexual do baiano foram sendo construídas, é necessário recorrer ao interdiscurso. O interdiscurso é o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que é dito na atualidade. No interdiscurso, segundo Courtine (1984), fala uma voz sem nome. Vale ressaltar que, os dizeres são selecionados a partir de um leque maior de possibilidades, já que “certos significados do passado e do presente são escolhidos para ser enfatizados, enquanto outros são esquecidos de propósito” (WILLIAMS, 1980, p. 39).

O interdiscurso afeta a “memória” social, determinando a forma pelo qual os sujeitos pensam, dizem ou fazem. Assim, falar em memória social, mais precisamente em memória discursiva, implica em falar em interdiscurso. A atualidade do dizer (intradiscurso) é atravessada por algo que foi falado antes, alhures (interdiscurso). Isso porque o discurso não funciona de forma isolada, mas, ao contrário, é convocado por outros discursos históricos. Os discursos sempre apelam para outros discursos. Esse discurso-outro emerge na materialidade discursiva sob a forma de pré-construídos, produzindo efeitos de sentido. Assim, apesar do interdiscurso se apresentar de forma oculta, é possível a partir de um recorte, apresentar elementos pré-construídos que evidenciam a possibilidade do interdiscurso linearizar-se no intradiscurso.

Os efeitos de sentido presentes na reportagem são construídos a partir de um já-dito sobre a sexualidade aflorada dos baianos. Determinados trechos deixam transparecer certos pré-construídos baseados numa memória discursiva que, desde os tempos coloniais (as cartas dos primeiros viajantes) até os romances amadianos, constrói uma imagem sensualizada do baiano. O resultado é o estabelecimento de uma memória saturada de sentidos que giram em torno da sensualidade, promiscuidade, malícia e exagero.

Devemos lembrar que, segundo a perspectiva de Silva (2000), é a diferença (ou mais precisamente, os processos de diferenciação) que está na origem dos movimentos de produção de identidades e da própria diferença. Não se trata de um processo unilateral, mas de um processo mútuo em que tanto a identidade depende para a sua constituição da diferença, quanto a diferença precisa da identidade para ser determinada. A diferença deixa de ser vista como produto e assume a função de processo em que resultam as identidades. Ao falarmos “sou brasileiro”, toda uma rede de expressões negativas baseadas na diferença é suscitada e ~~que~~ acaba por determinar aquilo que somos (nossa identidade) e aquilo que não somos: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”.

Albergaria (2001) cita a oposição simbólica que há entre as duas identidades coletivas nacionais: São Paulo e Bahia. São Paulo representa o poder econômico, o trabalho, a civilidade e a discricção, enquanto a Bahia, por oposição, representa o passado, a tradição, o exótico, a preguiça e a cordialidade. A análise que segue, visa demonstrar como são ressaltados e exagerados certos aspectos culturais tidos como demarcadores das peculiaridades da ‘típica’ identidade baiana em relação a outras identidades coletivas brasileiras para a manutenção dessa oposição simbólica. Afinal de contas:

que (a) alteridade pode (se) conceber de uma sociedade que é insistentemente pintada com essa aura de magia, sensualidade, descanso, exotismo cultural e racial? O que o olhar externo pode enxergar de um local no qual se divulga que a festa é permanente, que o povo dança, canta e cultua seus estranhos deuses, durante três meses ininterruptamente, no meio da rua? (ZANLORENZI, 1998, p. 204)

### 3. BAHIA DE TODOS OS PRAZERES

Figura 1 – Imagem da reportagem (edição do dia 21/02/2009) .

21/02/09 - 21h32 - Atualizado em 22/02/09 - 00h52

## Muitos beijos no carnaval de Salvador

Em Salvador, os números impressionam: 110 trios elétricos por noite, cada um com mais de três mil foliões. Difícil é contar os beijos que eles trocam.

Tamanho da letra  
A- A+



Um trio elétrico, a multidão e lá, no meio do povo, por onde você olhe, beijos - muitos beijos. "Baiano não para de beijar", brinca um folião.

E não são só os baianos. O advogado Rodrigo Pedreira veio de Brasília brincar. E beijar. Mas nem sempre dá certo. "Eu sou de família. É para casar", diz a jovem.

"Sogrão, um abraço!", brinca Rodrigo.

A top Isabelli Fontana foi para o chão, mas não quis saber da brincadeira. "Não. Eu guardo para o meu príncipe encantado que daqui a pouco chega", garante.

Os beijos podem durar um segundo e acabar em casamento. Acontece com foliões anônimos e também com gente famosa.

"Ela me conquistou com muitos beijos no carnaval", conta o cantor Rogério Fiausino.

Tem gente que conta, tem gente que só tenta. Mas, mais do que uma competição, que às vezes até existe, o beijo tem principalmente o significado de paquera e também de paz.

"Aqui você beija, você é feliz, é amado e dá muito amor", filosofa o folião.

E não basta só beijar. Tem que contar. "Ontem foram 93, hoje foram 18", calcula outro.

Mas existe algum critério para a escolha de quem será beijado?

"Vale a mais simpática, não importa a beleza", explica um rapaz.

"A gente tem que ver se o cara é bonito, tem que conversar, perguntar nome, saber essas coisas", conta a moça.

Um casal entrou no clima. De casamento marcado, os dois foram fazer a despedida de solteiro em Salvador e beijando muito. "Aqui a energia contagia", comenta ela.

E entre um beijo e outro, todos brincam, fazem festa, se divertem no carnaval da Bahia.

Fonte: G1 O Portal de Notícias da Globo (2009).

Sentidos que remetem à caracterização da Bahia como "terra do prazer", como local que sugere a possibilidade de ser livre, estão presentes na reportagem acima, em cujo texto, o principal efeito de sentido é a Bahia como lugar da liberdade. A reportagem trata do carnaval de Salvador e da prática comum de beijar uma ou várias pessoas a cada dia de festa. Segundo Mariano (2009):

Liberdade é um ingrediente fundamental do que se considera prazeroso no discurso da baianidade e muitas são as formas de dar vida a essa insubmissão às regras, restrições e autocensura, sendo o exagero a medida exata, ou seja, a comprovação efetiva da desmensura e desrepressão (MARIANO, 2009, p. 182).

O carnaval torna-se o momento ápice em que as pessoas se rebelam de convenções sociais que lhe prescrevem como agir e determinam o que é aceito ou não. O exagero é a demonstração de uma total liberdade dos instintos. A Bahia, principalmente durante essa festa popular, seria o local em que as pessoas exercitariam sua plena liberdade, liberando seus desejos e impulsos sexuais, inclusive por meio dos beijos. Afinal, é o que traduzem as palavras do próprio folião: "Aqui você beija, você é feliz é amado e dá muito amor". DaMatta (1986) traz a seguinte explanação sobre o carnaval brasileiro:

Sabemos que o carnaval é definido como “liberdade” e como possibilidade de viver uma ausência fantasiosa e utópica de miséria, trabalho, obrigações, pecado e deveres. Numa palavra, trata-se de um momento onde se pode deixar de viver a vida como fardo e castigo. É, no fundo, a oportunidade de fazer tudo ao contrário: viver e ter uma experiência do mundo como excesso – mas agora como excesso de prazer, de riqueza (ou de “luxo”, como se fala no Rio de Janeiro), de alegria e de riso; de prazer sensual que fica –finalmente –ao alcance de todos. A “catástrofe” que o carnaval brasileiro possibilita é a da distribuição teórica do prazer sensual para todos. (...) no carnaval, trocamos o trabalho que castiga o corpo (...) pelo uso do corpo como instrumento de beleza e de prazer. No trabalho, estragamos, submetemos e gastamos o corpo. No carnaval, isso também ocorre, mas de modo inverso. Aqui, o corpo é gasto pelo prazer. Daí por que falamos que nos “esbaldamos” ou “liquidamos” no carnaval. Aqui, usamos o corpo para nos dar o máximo de prazer e alegria (DA MATTA, 1986, p. 71).

Para melhor entender como o imaginário sobre a sensualidade e a disponibilidade sexual do baiano foi sendo construída, é necessário recorrer ao interdiscurso, com base na abordagem metodológica qualitativa. Neste contexto, Minayo (2000) ressalta que o cunho qualitativo busca compreender os fatos de modo construtivo, natural e interpretativo, respondendo às questões peculiares, traduzindo uma realidade que não pode ser mensurada e trabalha com um universo permeado de vários significados, motivos, aspirações, crenças etc. Para isso, foi realizado um acompanhamento de trajetórias históricas que resultaram em um movimento de fixação dos sentidos que giram em torno da sensualidade baiana, presentes na reportagem.

O interdiscurso, elemento central da metodologia analítica, é o conjunto de formulações feitas ao longo dos tempos, esquecidas, mas atualizadas na “memória” social, determinante sobre a forma pelo qual os sujeitos pensam, dizem ou fazem. Assim, falar em memória social, mais precisamente em memória discursiva, implica na retomada do interdiscurso. A atualidade do dizer (intradiscurso) é atravessada por algo que foi falado antes, alhures (interdiscurso). Isso, porque o discurso não funciona de forma isolada, mas, ao contrário, é convocado por outros discursos históricos. Os discursos sempre apelam para outros discursos e esses discursos-outros surgem na materialidade discursiva sob a forma de pré-construídos, produzindo efeitos de sentido. Desse modo, apesar do interdiscurso se apresentar de forma oculta, é possível, a partir de um recorte, apresentar elementos pré-construídos que evidenciam a possibilidade de o interdiscurso linearizar-se no intradiscurso.

Determinados trechos da reportagem em análise deixam transparecer certos pré-construídos baseados em uma memória discursiva que, desde tempos coloniais (as cartas dos primeiros viajantes) até os romances amadianos, constroem uma imagem sensualizada do baiano. O resultado é o estabelecimento de uma memória saturada de sentidos que giram em torno da sensualidade, promiscuidade, malícia e exagero.

Segundo Orlandi (1990), alguns efeitos de sentido decorrentes do discurso fundador elaborado por colonizadores europeus, missionários e viajantes, ainda reverberam na forma como a população negra é representada discursivamente, retomando a relação escravizador/escravizado.

Esse efeito é tão duradouro que ainda hoje, “a marca de nascença [do afrodescendente] se reproduz toda vez que se instalam, nas relações, as condições para que esse mesmo [discurso racista] se realize”. (ORLANDI, 1990, p.46, *grifo nosso*).

Desde o desembarque dos primeiros colonizadores, nos relatos dos primeiros viajantes, nos poemas do “boca de inferno”, Gregório de Matos, na obra-prima da sociologia de Gilberto Freire que os baianos são associados a uma sensualidade capaz de diferenciá-los de outros grupos identitários. Não foi Jorge Amado o criador da identificação da Bahia a uma sensualidade notável, única. Sua importância inegável está assentada na repercussão dos seus personagens sensuais, principalmente os femininos, tornando-o o principal responsável pela popularização desse perfil.

Gregório de Matos, poeta barroco do século XVII, já associava negros e mulatos a uma sexualidade exacerbada, característica que esteve reproduzida na literatura dos séculos posteriores. No romance oitocentista, a negra, ou melhor dizendo, a mulata foi representada como fator de desagregação do lar e corrupção moral. Descrita como volúvel, dona de uma sensualidade animalizada e sem princípios morais, a mulher negra é tratada como inimiga da família nas páginas de ficção. O perfil mais bem-acabado de personagem é encontrado nas páginas do romance “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo. A personagem Rita Baiana é descrita como uma mulata de comportamento extremamente libidinoso, avessa ao matrimônio e à constituição de família.

[...] viu a Rita Baiana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. A lua destoldara-se nesse momento, envolvendo-a na sua cama de prata, a cujo refulgir os meneios da mestiça, cheios de uma graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher (AZEVEDO, 1997 p. 67).

A personagem Rita Baiana é descrita quase como uma serpente fazendo o homem branco, neste caso o português Jerônimo, cair em tentação. Ao sucumbir, o português teria se transformado em amante dos prazeres carnavais, de toda espécie de vícios e da preguiça. Teria se abasileirado.

O português abasileirou-se para sempre: fez-se preguiçoso, amigo das extravagâncias e dos abusos, luxurioso e ciumento: fora-se-lhe de vez o espírito da economia e da ordem: perdeu a esperança, e deu-se todo, todo inteiro, à felicidade de possuir a mulata e ser possuído só por ela, só ela, e mais ninguém (AZEVEDO, 1997, p. 175).

Esse discurso remete à máxima preconceituosa produzida nos anos quinhentistas que posicionava as mulheres “de cor” dependente ao seu tom de pele: “Branca para casar, negra p’ra trabalhar, mulata p’ra fornicar”. Desse discurso surgiu o mito de que a mulher “de cor” era mais “quente” sexualmente. O corpo negro passou a ser descrito na literatura de períodos subsequentes como instrumentos de sedução e sensualidade. Tanto o homem quanto a mulher negra foram demonizados e uma das muitas faces desse processo de “demonização” foi associá-los a uma sexualidade exagerada, animalizada, enquanto as mulheres brancas estavam sempre associadas a qualidades celestiais.

Gilberto Freyre (2006), em sua famosa obra *Casa Grande e Senzala* (1933), trouxe a representação da mulher negra ora como corpo procriação, ora como corpo objeto de prazer. E como objeto de prazer, a negra está presente “desde a fase da mama, do andar, da fala, do canto de ninar, em tudo que é expressão sincera da vida”. O autor complementa sobre a influência da negra “da mulata que nos tirou os primeiros bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem” (FREYRE, 2006, p. 367).

#### **Muitos beijos no Carnaval de Salvador**

Em Salvador, os números impressionam: 110 trios elétricos por noite, cada um com mais de três mil foliões. Difícil é contar os beijos que eles trocam. Um trio elétrico, a multidão e lá, no meio do povo, por onde você olhe, beijos- muitos beijos. “Baiano não para de brincar”, brinca um folião.

A reportagem é aberta com a frase “*Muitos beijos no Carnaval de Salvador*”, já advertindo ao telespectador que a reportagem tratará da liberdade sexual do carnaval da capital baiana. Em seguida, a afirmação de que “*Em Salvador, os números impressionam: 110 trios elétricos por noite, cada um com mais de três mil foliões. Difícil é contar os beijos que eles trocam*”, produz o seguinte efeito de sentido: exagero, sexualidade aflorada e descontrole. Os números são altos: 110 trios elétricos, cada um seguido por uma média de três mil foliões. Esses números, apesar de altos, estiveram na possibilidade de uma contagem numérica, o mesmo não acontece com a quantidade de beijos que os foliões trocam.

Esse texto de abertura remete a uma memória formada por discursos que caracterizaram a Bahia, primeiro local de contato entre os povos portugueses e indígenas, como local de total desregramento sexual. Segundo Freyre (2006):

O ambiente em que começou a vida brasileira foi quase de intoxicação sexual. O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé em carne [...]. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelhos (FREYRE, 2006, p. 161).

Pode-se concluir que as primeiras índias a se “esfregarem” nos brancos foram as baianas. A mulher baiana do século XXI, não mais indígena, mas agora predominantemente negra, continua a ser associada às índias nuas de Freyre, dispostas sexualmente aos desejos libidinosos do forasteiro branco.

No seguinte trecho da reportagem: “E não basta só beijar. Tem que contar. ‘Ontem foram 93, hoje foram 18’”, fica claro que a reportagem constrói sentidos que giram em torno da permissividade da maior festa de rua brasileira – o carnaval de Salvador – em que não basta beijar, tem que exagerar. Mariano explana sobre o Verão e o Carnaval baianos (2009):

O verão-período quente, tempo de férias, pouca roupa e muito lazer- é a estação símbolo enquanto o carnaval- a festa que coincide com o seu término é a celebração mais permissiva. Como momento pleno dessa primazia do prazer sobre todos os outros princípios, “festa da carne”, justifica-se inclusive a transgressão ou supressão temporária das regras sociais (MARIANO, 2009, p. 183).

A afirmação de um folião de que “*Baiano não para de beijar*” traz à tona a questão do excesso sexual como parte de uma memória que acabou por estabilizar certos sentidos sobre uma suposta libido diferenciada dos brasileiros como um todo, e dos baianos em específico.

Um dos três pilares proposto por Moura acerca do *ethos* da baianidade se refere exatamente à sensualidade. O autor associa a sensualidade baiana à etnicidade, visto que a baianidade está fortemente atrelada à negritude. A sensualidade faria parte de um “jeito típico” da Bahia. Nas palavras do autor:

A sensualidade diz respeito a um jeito peculiar do baiano, ligado diretamente à herança étnica da negritude enquanto referência de uma sexualidade aflorada. Este aspecto estaria presente no modo de se vestir, no falar, na forma de caminhar, de dançar. Trata-se de uma produção de sentido, e tal como a familiaridade, serve como elemento identificador internamente, mas que também é maciçamente apropriado como chamariz turístico, portanto, que constrói uma imagem da Bahia para fora (MOURA, 2001, p. 32).

E não são só os baianos. O advogado Rodrigo Pereira veio de Brasília brincar. E beijar. (...)  
O beijo tem principalmente o significado de paquera e também de paz.

As passagens acima remetem a uma memória cujos sentidos atravessam a história discursiva do Brasil. Nesses discursos, é dito quase invariavelmente que forasteiros recém-chegados em terras baianas se depararam com o erotismo do nativo e por vias eróticas travaram com estas relações descritas como “de paz”.

Em *Retratos do Brasil*, Prado (1928) afirma que as condições que possibilitaram o “erotismo exagerado” do brasileiro são: o clima, a terra e a mulher (primeiro as indígenas e logo após as africanas). O excesso sexual, marca da identidade brasileira cujas primeiras manifestações aconteceram na Bahia, seria, segundo o autor, o resultado que se teria de uma colonização feita por degredados postos em contato com a lascívia da mulher indígena, contrastando com a cultura civilizada da qual eram originários e na qual os excessos eram reprimidos. O brasileiro seria então o resultado da sensualidade aflorada indígena com os desregramentos desses “maus colonizadores”. Segundo as próprias palavras de Prado (1928):

À sedução da terra aliava-se no aventureiro a afoiteza da adolescência. Para homens que vinham da Europa policiada, o ardor dos temperamentos, a amoralidade dos costumes, a ausência do pudor civilizado – e toda a contínua tumescência voluptuosa da natureza virgem – eram convite à vida solta e infrene em que tudo era permitido. O indígena, por seu turno, era um animal lascivo, vivendo sem nenhum constrangimento na satisfação de seus desejos carnis. [...] do contato

dessa sensualidade com o desregramento e a dissolução do conquistador europeu sugiram as nossas primitivas raças mestiças. Terra de todos os vícios e de todos os crimes (PRADO, 1928, p. 37).

Esse estrangeiro à procura da lascívia típica do nativo é representado pelo brasileiro Rodrigo Pereira, o estrangeiro, ou mais precisamente, o turista, vindo de uma cultura em que os excessos sexuais não podem ser extravasados como no carnaval de Salvador.

Sobre a relação por vias eróticas travada de forma pacífica, Gilberto Freyre, em artigo publicado no *Jornal do Commercio* de Recife, em 1942, já se referia à Bahia como: “sociedade híbrida de culturas que se interpenetram, de antagonismos sociais e raças que se harmonizam”.

Segundo o antropólogo, a Bahia seria a matriz dos processos miscigenatórios que formaram o povo brasileiro. Através de relações interétnicas, principalmente por via eróticas, formou-se um povo com certas características, tais como lascividade, sensualidade etc. A Bahia seria, segundo o autor, um lugar capaz de seduzir o estrangeiro, precisamente os europeus, atraí-lo por meio da curiosidade que provocaria por ser um espaço tido como exótico.

“**Aqui** você beija, você é feliz, é amado e dá muito amor”, filosofa o folião.  
“**Aqui** a energia contagia”, comenta ela (uma moça).

Costume da Bahia ou dos baianos, o fato é que o efeito de sentido nuclear da reportagem é o envolvimento dos turistas em uma energia que os contagia e os convida a experimentar os prazeres que a “Boa Terra” tem para lhes oferecer.

Como já dito em outra parte deste trabalho, a identidade é produzida por meio de oposições binárias que inauguram um sistema de diferenças marcadamente relacional. Dessa forma, interpretando onde ou o que seria o ‘aqui’, pode-se conceber onde ou o que seria o ‘lá’. A identidade baiana fortemente caracterizada pelos seus aspectos culturais demarca sua fronteira recorrendo à diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, pode-se afirmar que a reportagem analisada está repleta de efeitos de sentido que revelam uma Bahia como terra da liberdade dos instintos, da sensualidade aflorada dos seus habitantes e contagia a todos, da permissividade quase sem limites. Esses efeitos de sentido advêm de já-ditos que formaram e fixaram representações que foram se fixando no decorrer do tempo.

Ao mergulhar na exterioridade textual, na história, o sujeito é levado a rememorar o que foi falado antes, em outros espaço e tempo. Isso é efeito do interdiscurso ou da memória discursiva.

No entanto, cabe ressaltar que certas práticas discursivas, dentre estas o discurso tele jornalístico, se empenha em manter a ilusão de unidade de sentidos. Ao invés de multiplicidade, é a unicidade de sentidos que estrutura as representações empreendidas pelo discurso jornalístico e

que numa disputa pelo poder, reflete o empenho dessa instância discursiva de construir para si a posição de instância onde emana o discurso verdadeiro. Com o poder de representação coletiva, influencia o modo como os sujeitos veem a si e os outros, tendo dessa forma papel importante na constituição das identidades (dentre estas, a baiana) e também das alteridades.

O processo de construção de identidades decorre então do sentimento de semelhança e diferença que os meios de comunicação de massa ajudam a criar no imaginário nacional, resultando num sentimento de pertencimento ou não a um determinado grupo social. Por meio das análises das reportagens do Jornal Nacional acerca dos baianos e seu modo de vida, espero justamente desvendar os mecanismos pelos quais a diferença é convenientemente ressaltada. Acredita-se que diferentemente da diversidade biológica, a diversidade cultural é o resultado de um processo ativo e criativo de diferenciação.

Dessa forma, ainda pretende-se chegar as seguintes respostas: como a diferença é ressaltada a partir do ponto de vista de um grupo de referência (da identidade)? Como o baiano e sua identidade cultural são colocados na posição do “Outro”? Esse Outro é a representação do diferente, do exótico? Há uma tendência a estereotipação dos baianos nas reportagens selecionadas?

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aloízio de. **O cortiço**. São Paulo: Moderna, 1997.
- BARROS FILHO, Clóvis de; MARTINO, Luís Mauro de Sá. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.
- COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et méthodologiques em análise de discourrs, In: \_\_\_\_\_. **Philosophiques**, vol. IX, n. 2, Paris , 1984.
- DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil**, *Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco. 1986.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.
- G1 O PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. **Muitos beijos no carnaval de Salvador**, 2009. Disponível em: <http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1013240-10406,00-MUITOS+BEIJOS+NO+CARNAVAL+DE+SALVADOR.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- MARIANO, Agnes. **A invenção da baianidade**. São Paulo: Annablume, 2009.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOURA, M. **Carnaval e Baianidade**: Arestas e Curvas na coreografia de identidades no carnaval de Salvador. Tese de doutoramento, 2001.
- ORLANDI, E. **Terra à vista!**: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**: ensaio sobre a tristeza brasileira. (Versão digitalizada da primeira edição de 1928, publicada em 2006) São Paulo: Oficinas Gráficas Duprat-Mayença (reunidas), 1928.
- WILLIAMS, Raymond. **Problems in Materialism and Culture**. Londres: New Left Books, 1980.

## O(A)S AUTOR(ES/AS)

### Débora de Jesus Conceição

Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Docente EBTT/ IFBA (campus Barreiras). Membro do grupo de pesquisas GELINE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação). E-mail: [debora.conceicao@ifba.edu.br](mailto:debora.conceicao@ifba.edu.br) Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1841148453505973>

# Mercantilização da fé: a construção do ethos discursivo de igrejas neopentecostais brasileiras

*Commercialization of Faith: The Discursive Ethos of Brazilian Neo-Pentecostal Churches*

*Comercialización de la Fe: el Ethos Discursivo de las Iglesias Neo-Pentecostales Brasileñas*

## RESUMO

Esse estudo teve como objetivo analisar o ethos discursivo de igrejas neopentecostais brasileiras acerca da apropriação do espaço sagrado pelo neoliberalismo e mercantilização da religião. O corpus foi constituído por registros de campo decorrentes de uma imersão etnográfica e de entrevistas realizadas com fiéis participantes de uma celebração, sendo analisado à luz da Análise do Discurso ancorada na tríade ethos, logos e pathos. As análises revelam a ostentação de um estilo de vida materialista e a objetificação da fé, fundamentados nas premissas da teologia da prosperidade, quando o sagrado e o profano se unem e se nutrem nas experiências transcendentais.

Palavras-chave: neopentecostais; mercantilização da fé; Análise do Discurso.



Recebido em: 27 de outubro de 2022  
Aceito em: 15 de novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.45539

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Thiago Ferreira de Morais**

[thiago\\_fermorais@gmail.com](mailto:thiago_fermorais@gmail.com)

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), Brasil

**Marcelo de Rezende Pinto**

[marcrez@hotmail.com](mailto:marcrez@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3251-2460>

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), Brasil

**Georgiana Luna Batinga**

[georgiana.luna@gmail.com](mailto:georgiana.luna@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1807-9824>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the discursive ethos of Brazilian neopentecostal churches about the appropriation of sacred space by neoliberal discourse, materialized in the commodification of faith. The corpus consisted of field notes resulting from an immersion in the field and from interviews with faithful participants of a celebration, whose analysis considered the Discourse Analysis anchored in the triad ethos, logos and pathos. The discursive ethos of the church reveals the ostentation of a materialistic life, based on the premises of the theology of prosperity, when the sacred and the profane embrace and nourish themselves in the transcendent experiences of the celebrations.

Keywords: neo-pentecostals; commodification of faith; Speech Analysis.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar el ethos discursivo de las iglesias neopentecostales brasileñas sobre la apropiación del espacio sagrado por parte del discurso neoliberal, materializado en la mercantilización de la fe. El corpus consistió en notas de campo resultantes de una inmersión en el campo y de entrevistas, cuyo análisis consideró la tríada ethos, logos y pathos. El ethos discursivo de la iglesia revela la ostentación de una vida materialista, basada en las premisas de la teología de la prosperidad, cuando lo sagrado y lo profano se abrazan y se nutren en las experiencias trascendentes de las celebraciones.

Palabras clave: neopentecostales; mercantilización de la fe; Análisis del Habla.

### Como citar:

MORAIS, Thiago Ferreira de; PINTO, Marcelo de Rezende; BATINGA, Georgina Luna. Mercantilização da fé: a construção do ethos discursivo de igrejas neopentecostais brasileiras. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 150-167, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.45539 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

A emergência do tema na academia pode ser explicada, no contexto brasileiro, pela notoriedade do chamado mercado religioso, bem como as vinculações entre o sagrado e profano nas possíveis associações à sociedade de consumo que transforma esferas sociais em bens de consumo, sobretudo na vertente evangélica neopentecostal, abrindo aos pesquisadores um campo fértil, complexo e significativo para discussões sobre esta temática.

O movimento neopentecostal brasileiro vem despertando cada vez mais interesse por parte de pesquisadores brasileiros, em função de sua representatividade em termos numéricos, já que representa a maioria entre os milhares de evangélicos no país (IBGE, 2010), mas também porque esses números expressam a existência de um fenômeno ascendente que tem despertado a atenção da mídia, bem como da academia, conforme aponta Mariano (2011, p. 22), “o pentecostalismo constitui o fenômeno religioso mais estudado no Brasil pelas Ciências Sociais e da Religião nas últimas décadas”.

Dentre os evangélicos pentecostais, os neopentecostais constituem-se um grupo particular que atrai atenção, constituindo-se numa parcela específica do rebanho evangélico que tem sido objeto de uma profusão de questões e discussões acadêmicas sob os mais variados aspectos. Também tipificados como pós-pentecostais (SIEPIERSKI, 1997), pentecostalismo autônomo (SÁNCHEZ, 1994) e pentecostalismo de terceira onda (FREESTON, 1993), este grupo carrega consigo características *sui generis*, como a ênfase na cura divina, na guerra espiritual contra o diabo, e sobretudo a aderência irrestrita à chamada Teologia da Prosperidade que, dentre outros fatores, possibilita o amoldamento do discurso religioso as demandas privadas do fiel (OLIVEIRA; ALVES, 2013).

Surgido em meados da década de 1970, os neopentecostais representam o segmento religioso confessional que “realizaram as mais profundas acomodações à sociedade, abandonando traços sectários, hábitos ascéticos, e o estereótipo pelo qual os crentes eram conhecidos e estigmatizados” (MARIANO, 2014, p. 8). Da mesma forma, são reconhecidos pela ênfase no exorcismo, na cura divina e na prosperidade, sendo estes elementos constitutivos da chamada tríade neopentecostal (DIAS, 2011). Igualmente, a ênfase em veicular suas mensagens em programas televisivos e investimento pesado em mídia é um atributo de destaque deste grupo (PICOLOTTO, 2016).

Do mesmo modo, além das particularidades supracitadas, aventa-se sobre o provável alinhamento das igrejas de matriz neopentecostal às certas características singulares do capitalismo moderno, especialmente no tange ao fomento do consumo, o progresso individual e o bem-estar do fiel. A Teologia da Prosperidade (TP), corrente teológica cuja ênfase está na “prosperidade material, poder terreno e redenção da pobreza nesta vida” (MARIANO, 2014) parece

validar e sedimentar o caminho para os hábitos mercantilistas dos fiéis neopentecostais, estabelecendo assim um contraponto à ideia da ascese protestante postulada por Max Weber.

Sendo assim, desponta a oportunidade de discutir o tema a partir da linguística, procurando desvelar a relação entre o sagrado e o profano, na relação entre fé, materialismo e religião, sob a perspectiva da análise das três dimensões dos discursos sustentadas na tríade *ethos*, *pathos* e *logos*. É nesta profusão de elementos que compõem o segmento neopentecostal brasileiro que nos possibilita aventar indagações que constituem a definição do objetivo desse estudo de analisar o *ethos* discursivo das igrejas neopentecostais brasileiras, acerca da apropriação do espaço sagrado pelo discurso neoliberal, materializado na mercantilização da fé.

## 1. MERCANTILIZAÇÃO DA FÉ

O modo pelo qual as grandes igrejas neopentecostais brasileiras instrumentalizam a fé, transformando-a num produto rentável, por meio da combinação de instrumentos de marketing, consumo e religião é um aspecto relevante deste segmento. Fundamentadas na lógica comercial, muitos grupos neopentecostais se configuram como grandes conglomerados empresariais, excedendo a estrutura física outrora concentrada somente nos templos, agregando redes de rádio e TV, editoras, jornais, gravadoras, bancos, portais de comunicação, partidos políticos e até serviços de *streaming*, onde os fiéis podem consumir cultos e palestras *online*, organizados por temporadas.

Fundamentadas na Teologia da Prosperidade, uma corrente teológica cujas premissas estão baseadas na legitimação do fiel em viver uma “boa vida” na terra, aqui e agora, buscando resultados positivos, fortuna, progresso e riquezas por meio do favorecimento divino (CAMPOS, 1997). Difundida no país, principalmente por intermédio da Igreja Universal do Reino de Deus (FRESTON, 1993), esta vertente teológica prega a prosperidade financeira como primazia na vida do cristão, configurando-se como uma manifestação direta da vontade divina junto àqueles que usam a fé como forma de alcançar bênçãos e riquezas materiais.

Este formato de cristianismo corporativo despertou a atenção de estudiosos que se debruçaram sobre essa configuração específica, presente no neopentecostalismo brasileiro, em busca da compreensão desse fenômeno. Freston (1993), ao observar as razões do crescimento da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), por exemplo, evidencia uma certa lógica que parece justificar a aquisição de outras empresas, pela igreja. Cada organização que integra o conglomerado foi adquirida por uma determinada razão, assumindo uma função definida na expansão da instituição. Essa forma de organização se assemelha àquelas existentes em outras grandes igrejas do mesmo segmento, tais como a Igreja Mundial do Poder de Deus, Internacional da Graça de Deus, Renascer em Cristo, Sara Nossa Terra, entre outras.

Do mesmo modo, vale ressaltar que esses predicados, embora sobressalentes na IURD, não lhes são exclusivos, podendo ser encontrados em maior ou menor grau, em outras instituições

do segmento. Paegle (2013), inspirado no trabalho *The mcdonaldization of society*, do sociólogo americano George Ritzer, identifica no segmento neopentecostal o que ele denominou de “mcdonaldização da fé”, processo pelo qual, a instituição religiosa emprega deliberadamente em sua expansão, elementos gerenciais que se assemelham aos mesmos empregados pela multinacional americana.

O processo de mercantilização da religião, e suas implicações no campo de consumo, é abordado por McAlexander *et al.* (2014). Estes pesquisadores indagam que, uma vez que a lógica de mercado permeia até a religião, quais outros aspectos da vida dos consumidores poderiam ser imunes a ele. A mercantilização da fé é capaz de influenciar inclusive a autocompreensão dos modelos de identidade dos fiéis, outrora fundamentados no padrão prescritivo/normativo derivado das instituições religiosas a que são vinculados. Para McAlexander *et al.* (2014), muitos destes fiéis, ao se depararem com a utilização massiva de ferramentas, práticas e instrumentos de marketing empregados na disseminação da mensagem evangelística, vivenciam o dilema de se sentirem desconfortáveis em face desses aparatos, ao passo que compreendem também que se trata de uma inovação para além dos fins originais à qual os recursos da organização religiosa deveriam ser aplicados. Sendo assim, o caráter dúbio dessas atividades exprime a “inseparabilidade e natureza coconstitutiva da ideologia e do consumo”, mesmo em contextos religiosos (MCALEXANDER *et al.*, 2014).

Desta maneira, é possível identificar uma sistemática organizada de trabalho, em que a eficiência, a previsibilidade, o controle, a globalização e processos midiáticos associados a expansão da fé e do sagrado estão presentes de maneira profissionalizada. Assoma-se a isso, além do pujante mercado consumidor evangélico, toda estrutura de shows, grandes eventos, concentrações de fé e representatividade política, bem com o emprego de uma liturgia contemporânea nos cultos, com foco na resolução dos problemas do agora, que parece acolher os fiéis de maneira mais adequada.

Para Spyer (2020), a força dos evangélicos no Brasil, e sobretudo do movimento neopentecostal, está atrelada a aspectos práticos de gestão eclesial e disseminação da fé. O empenho missionário empreendido para arrebanhar fiéis e inaugurar novos templos, combinado ao estilo empreendedor e profissional, com práticas modernas do mundo do business, são um exemplo relevante que este mercado é promissor, valendo a pena então competir por melhores resultados.

Além do mais, como bem ressaltou Maranhão Filho (2012), a oferta e o atendimento das necessidades que essas organizações utilizam para conquistar novos fiéis consumidores tem sido gerenciada de maneira inovadora, se valendo inclusive de métodos pouco ortodoxos no segmento, como o denominado “marketing de guerrilha”. Nesta abordagem, as grandes igrejas neopentecostais difundem suas ideias e vendem suas “mercadorias”, num processo pelo qual o pesquisador denominou de “marketing de guerra santa”.

Desta forma, o neopentecostalismo se configura como uma religião de característica das sociedades de capitalismo tardio, uma vez que seu foco está centrado no atendimento imediato de desejos e necessidades materiais dos fiéis, cuja vida está estabelecida em um mundo no qual o êxito é determinado e evidenciado quase que tão somente pelo sucesso financeiro e pelo consumo (GARRARD-BURNETT, 2012).

Nesta perspectiva, qualquer indivíduo representa uma oportunidade de conversão, ou seja, é um nicho de mercado que é capaz de ser alcançado (MORAIS; FIGUEIREDO; ZANOTTA, 2004). Neste cenário, a “Religião do Consumo” tem seu *ethos* expresso numa linguagem que une discursos amparados na confissão positiva e em depoimentos de consumo dados pelos fiéis. Estes, demonstram um novo modo de crer, ao passo que “sonham acordado” com a prosperidade anunciada (BRONSTEIN, 2014).

## 2. FORMAÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DE DADOS

Foi considerado como objeto de análise a celebração denominada “Culto da Nação dos 318” (CN318), realizado em uma instituição religiosa de vertente neopentecostal. Trata-se de uma celebração religiosa que integra a programação oficial desta igreja desde 2003. Que tem como objetivo direcionar e ensinar as pessoas a lidarem com problemas financeiros, melhoria nos negócios e superação econômica. Essa celebração foi escolhida, por apresentar elementos que exteriorizam a mercantilização da fé, uma vez que dissemina e incentiva formas de religiosidade em que o consumo é manifesto nos testemunhos dos participantes, tal qual uma recompensa proveniente do relacionamento com o sagrado (BRONSTEIN, 2014).

Os dados foram coletados de duas maneiras, uma etapa inicial de cunho etnográfico, realizada por meio de uma imersão em campo, conduzida por uma observação participante, um processo que enriqueceu a pesquisa e aproximou os pesquisadores do fenômeno, possibilitando descrevê-lo com maior profundidade. A outra etapa utilizou entrevistas em profundidade. Embora tenham sido utilizadas duas formas distintas de coletas de dados, entendemos que o *corpus* final possui coesão e coerência, pois dialogam e se complementam, contribuindo para uma compreensão sistêmica do fenômeno.

Conseguimos o número de 10 entrevistas realizadas com fiéis participantes assíduos do culto, abordados no período de imersão em campo. As entrevistas tiveram como objetivo ouvir as narrativas e depoimentos dos participantes, bem como retratar suas percepções acerca do tema pesquisado. Foram realizadas com o livre consentimento dos participantes, de forma presencial, gravadas e depois transcritas, gerando 124 laudas. Soma-se a esse número, as anotações oriundas de 35 laudas de registro em diário de campo, correspondentes as 11 visitas realizadas ao culto. Dessa forma, considerando as duas formas de coleta de dados, temos como *corpus* final o total de 159 laudas.

Face as implicações supracitadas, definimos como caminho de análise do *corpus*, um recorte específico com base no modelo proposto por Galinari (2014, p. 257) que é “amparado na inter-relação das provas retóricas – *ethos*, *pathos* e *logos* – no âmbito disciplinar da Análise do Discurso”. Estes elementos foram usados como ferramentas de um mesmo discurso ou combinações de leitura, de modo a sustentar a interpretação e a especulação de seus efeitos possíveis (GALINARI, 2014).

Embora a estrutura aristotélica fundamentada em *ethos*, *pathos* e *logos* seja basilar desta análise e, complementarmente, um ponto de partida, não pretende-se focar aqui exclusivamente na visão clássica e tripartite desses elementos, mas sim em realizar um exercício de interpretação que abarca uma perspectiva fundamentada na homogeneidade e tridimensionalidade possíveis, contíguos, possibilitando “análises múltiplas, envolvendo uma gama infinita de enunciados sociais e possibilidades de influência” (GALINARI, 2014, p. 262).

O conjunto de pronunciamentos, declarações e enunciados presentes nos discursos dos celebrantes do culto CN318 representam o *logos*, e foram registrados em notas de campo durante o período de observação participante realizado nas celebrações, nas visitas realizadas a igreja. Acompanhar presencialmente a dinâmica das celebrações foi uma experiência significativa e necessária para uma compreensão sistêmica do fenômeno.

As reações causadas nos fies participantes (plateia) controlados pelo celebrante do culto, a fim de despertar emoções, sentimentos, atitudes e reproduções discursivas encerra o *pathos*. Por conseguinte, temos o *ethos* que reúne a dinâmica da celebração, que expressa as representações sócio-discursivas desta coletividade, unindo a adesão dos participantes ao caráter e autoridade dos celebrantes do Culto da Nação dos 318 (CN318). Dito isso, as três dimensões foram analisadas em conjunto, exemplificada com excertos oriundos do *corpus* final do estudo, com trechos ora das entrevistas realizadas com os fies, ora das notas de campo do período de imersão em campo.

### 3. ENTRE O SAGRADO E O PROFANO: OS DISCURSOS DOS CELEBRANTES

No período de participação nas celebrações, emerge dos discursos proferidos pelos celebrantes o uso de uma linguagem eivada de elementos e termos provenientes do mercado e do ambiente de negócios. A escolha intencional de um conjunto lexical que reúne expressões que aludem a referências do sistema capitalista, tais como: lucro, acumulação de riquezas, sociedade (no sentido de ser sócio), contratos, comércio, estratégia, renda, resultado, dinheiro, entre outros.

Observamos que essas expressões, quando associadas aos rituais e dinâmicas incorporados nas celebrações, denotam um mecanismo que encerra na mercantilização da fé. A interação que se estabelece entre o orador e a plateia utiliza de um discurso persuasivo que intenciona a venda de algo. A ênfase em certas expressões, as sentenças empregadas, os vocábulos, locuções e verbos de ação, bem como a recorrências de terminologias, parece evocar

e trazer - sem constrangimentos - o ambiente comercial para dentro do templo, de modo que a transação ou a barganha com o divino seja algo natural ou próprio da liturgia, como pode ser visto nessa fala proferida pelo celebrante: “essa semana você vai **fechar contratos, fechar compras**, você vai tomar posse daquilo que tá preso”.

Com uma entonação própria, essa assertiva foi empregada pelo celebrante durante o ritual denominado de “abre caminhos” e carrega uma série de conotações implícitas. Neste contexto, a ideia de *fechar* alguma coisa (no sentido de realizar uma certa atividade) encerra uma pressuposição de algo que precisa ser feito e efetivado com urgência (“essa semana”); todavia, para o fiel realizar tal proeza deverá acionar sua fé.

O dizer “tomar posse” é um dos ensinamentos presentes nos fundamentos da Teologia da Prosperidade e presume investidura ou desfrute de algo que pertence ao fiel, mas este ainda não usufrui, pois é necessária uma ação para que este seja feliz (GOMES, 1994). “Tomar posse” pressupõe que o fiel deve “decretar, determinar, exigir, reivindicar, em nome de Jesus” as bênçãos a que têm “direito” (MARIANO, 1996). “Tomar posse” é o mecanismo que aciona bênçãos e bens no mundo material, e que valida o amoldamento do discurso religioso à demanda do fiel (OLIVEIRA; ALVES, 2013).

O ritual da celebração exige um preparo intencional do celebrante, que conduz o fiel, por meio de seus discursos, à ideia de um contrato. Ora, para “fechar” um contrato, é preciso dispor de algum empreendimento comercial ou um bem para realizar uma troca ou venda. O contrato é um instrumento jurídico que pressupõe negociação entre as partes, estabelecendo direitos e obrigações. É mais comumente utilizado em transações corporativas, embora também possa ser celebrado entre pessoas físicas. Ao fazer alusão à ideia de *contratos como bênçãos* que as pessoas irão alcançar quando “tomarem posse”, o celebrante emprega um discurso que transcende a realidade material de muitos participantes que ali estão, cujo sentido transporta-os para o mundo dos negócios, geralmente associado à ideia de sucesso, prosperidade e realizações.

Por outro lado, nota-se que esse *logos* do contexto neopentecostal traz consigo uma narrativa que *sugestiona* o fiel a consumir alguma coisa. “Fechar compras” parece carregar o sentido de concluir algo, dando-lhe um fim ou mesmo realizar, fazer, arrematar, *comprar efetivamente*. Esta é, portanto, uma afirmação de que algo será comercializado, comprado por alguém, mas que também está condicionado a uma ação do fiel, a “tomar posse”, afinal, essas bênçãos estão - por algum motivo - presas (“você vai tomar posse daquilo que tá preso”).

Ainda sobre o papel do fiel, há de se destacar o caráter antropocêntrico da afirmação presente no discurso. Nesta fala, o fiel torna-se o principal responsável por fazer algo acontecer, e não o divino. É de responsabilidade do fiel a ação, sendo este o operador que *destrava* as bênçãos, “tomando posse” dos contratos e das compras que irá “fechar”. Como apontado por Gabatz (2017, p.130), “a soberania divina perde o seu lugar e a individualidade contemporânea entra em evidência,

fazendo com que o fiel tenha total autonomia e Deus passe a ser um agente das necessidades humanas”.

Assim sendo, configura-se a inversão do ideário original cristão em que, para receber uma determinada benção, o fiel deposita sua fé na divindade e espera pela misericórdia e graça desta, para que algo aconteça. Por outro lado, embora a soberania divina possa parecer relegada ao segundo plano, quando o assunto é a resolução dos problemas materiais e o enriquecimento, no momento do recolhimento dos dízimos e das ofertas, Deus aparece como protagonista: “Deus vai aumentar a tua renda! Vai te enriquecer!”.

Esta ligação desponta *provavelmente* por uma associação direta à questão do dízimo, uma prática considerada sagrada para os cristãos e *superdimensionada* no meio neopentecostal. Ao empregar o verbo *vai*, fica implícita também a noção de propósito, ou seja, de uma coisa que irá acontecer no futuro, mediante a fidelidade do participante (as contribuições). Outro fato interessante é a escolha da palavra “renda”, ao invés de salário, pois trata-se de um conceito financeiro mais amplo, compreendendo as importâncias que uma pessoa recebe, podendo ser de remuneração do trabalho, de aplicação financeira, aluguéis, prestação de serviços, dentre outros.

**Essas pessoas querem riqueza, bens**; não para esfregar na cara dos outros, isso não é prosperidade. Queremos um pacto, uma aliança! Então você tem que estabelecer um pacto com a palavra. Fale pra Deus que você não vai retroceder; Deus vai te dar habilidade e capacidade; abra a Bíblia e coloque a mão, a mão da força! (Diário de campo, grifo nosso).

Esses elementos evidenciam o objetivo primordial trabalhado no Culto da Nação dos 318, que é o de tirar o fiel da condição de assalariado para a condição de autogestão, empreendedor, dono de seu próprio negócio. Mais do que isso, não se busca uma vida razoável ou na média, com uma renda suficiente para pagar as contas e viver de maneira sóbria. O que se busca (e se promete) é o enriquecimento. Trata-se de uma formação discursiva que encontra abrigo na Teologia da Prosperidade, corrente teológica cujas premissas estão baseadas na legitimação do fiel em viver uma boa vida na terra (em contraponto ao céu), buscando resultados positivos, fortuna, progresso e riquezas, por meio do favorecimento divino (CAMPOS, 1997).

Que o teu povo tenha **acesso as melhores coisas do mundo**. Aqui tem pessoas esperando um contrato, uma ligação para trabalhar. Eu determino uma semana de caminhos abertos (Diário de campo, grifo nosso).

Ainda sobre a mercantilização da fé por meio do discurso religioso, nota-se que o dinheiro exerce papel fundamental neste contexto, ora como meio de troca para se alcançar bênçãos (em sua maioria, coisas materiais), ora como mecanismo que abrirá as portas para que os fiéis ostentem uma vida melhor. Nos cultos era comum os celebrantes instigarem os fiéis a realizarem contribuições financeiras sob os mais diversos formatos (inclusive o cartão de crédito),

reassignificando assim, o local de culto, que é convertido num *marketplace*<sup>1</sup> da fé, em que transações comerciais ocorrem em nome do sagrado, de maneira livre, contínua e sem nenhum constrangimento por parte dos pastores. O trecho do diário de campo abaixo, contendo uma explicação do celebrante sobre o dinheiro, exemplifica isso:

O dinheiro representa dependência, necessidade. Quando você pega aquilo que Deus está te pedindo, aquilo que representa sua dependência e põe dentro do envelope, vem pro altar e põe dentro do altar, a sua vida e aquele dinheiro que você poderia comprar alguma coisa ou resolver uma situação, você está provando a dependência que você tem Dele! Naquela época a moeda de troca era o animal...**hoje a moeda de troca é o dinheiro!** (Diário de Campo, grifo nosso).

Na fala acima, proferida em um dos cultos, é patente que o dinheiro ocupa papel central no discurso dos cultos. Embora algumas vezes pareça que o dinheiro apresente um caráter ambivalente, ora como um instrumento de Deus para abençoar o fiel, ora como um esconderijo para este, é inegável a centralidade do dinheiro na espiritualidade neopentecostal (SILVA, 2006).

Como “uma ferramenta de Deus”, o dinheiro cumpre papel de mediar e validar a transação comercial com o divino. É por meio dele que o fiel aciona o mecanismo para que as coisas possam acontecer no mundo real. Como esconderijo, o dinheiro representa um refúgio no qual o fiel se abriga quando não realiza doações para a igreja, demonstrando assim, certa desconfiança ou falta de fé, dependência e necessidade daquilo que é material, pecuniário. Deste modo, pode-se dizer que o dinheiro detém a supremacia temática nas celebrações, ocupando parte considerável da liturgia, fazendo-se presente no discurso dos pastores que mobilizam o fiel a empregarem a moeda de troca em transações com o divino em busca de bênçãos materiais.

Um carro forte, uma casa forte, um casamento forte (...) um salário forte, um casamento forte, uma vida forte, clientes fortes, um maquinário forte, estoque forte (...) a partir de hoje, o faturamento, as reservas, o salário, os clientes, a casa, a família, tudo em minha vida será forte porque forte é o meu Deus! (Diário de campo, grifo nosso).

Contudo, vale destacar que na busca por um melhor padrão de vida e para conseguir comprar/acessar os bens materiais “fortes”, o fiel não é um ente passivo, esperando apenas pelo milagre acontecer. Pelo contrário, este deve esforçar-se de maneira a lutar para alcançar o objetivo pretendido, contribuindo financeiramente e usando a fé - não a fé espiritual que apenas acredita, espera e confia - mas “a fé que funciona, a fé que não para!” (trecho do diário de campo), a fé que possibilita *materializar* aquilo que se crê em algo que se pode comprar, adquirir – a fé que também consome.

---

<sup>1</sup> No sentido de espaço livre para trocas comerciais, compra e venda.

#### 4. REPRODUÇÕES DISCURSIVAS NOS FIÉIS

Nesta seção apresentamos trechos que foram extraídos das entrevistas realizadas com fiéis participantes do Culto da Nação dos 318 (CN318). O propósito é demonstrar como os discursos proferidos pelos celebrantes encontram abrigo nas expectativas dos fiéis, que buscam a igreja para conseguirem um estilo de vida materialista e próspero. Deste modo, é importante destacar que as entrevistas realizadas, embora sejam componentes do *pathos*, correspondem à reprodução do *logos* junto ao público, sendo o seu efeito discursivo expresso por meio de falas, depoimentos, demonstração de interesse, assimilação, reações, sentimentos, envolvimento, e reprodução dos enunciados proferidos. Em outros termos, mediante as narrativas e declarações fornecidas pelos fiéis e participantes, o *pathos* engloba o desdobramento destes discursos no modo de vida e nas atividades cotidianas dos entrevistados, revelando os impactos, efeitos e aplicações dos ensinamentos recebidos nas celebrações. Moldando um estilo de vida mediado pelo pensamento neoliberal e o discurso da mercantilização que ressignifica a fé e a prática religiosa, exemplificados nos excertos 01 e 02.

(01) Olha, eu aprendi assim: **o pastor ensina muito pra gente ser o dono do negócio né, ser o seu patrão.** Então o que eu aprendi foi isso! (Entrevistada 01, grifo meu)

(02) ...o meu principal incentivo são as palestras. É quando eles pegam aquela...**eles pegam esses pequenos trechos da Bíblia e traz isso para o nosso lado empreendedor** (...) então, essas palestras dá um direcionamento nesse lado. Então, eu acho que essa palestra me ajuda muito porque **eu vim para praticar** e eu não sou assim entra aqui e sai lá. Quando chega lá fora coloca em prática...é preferível você colocar isso em prática com as pequenas pautas que eles colocam pra você, mas que você traz consigo **no cotidiano** do que você vir aqui todos os dias e nunca colocar um daqueles ensinamentos em prática (Entrevistado 09, grifo meu).

Fica claro nos trechos discursivos supracitados, a leitura que o fiel participante tem da celebração como um local que ele vai para aprender e buscar ensinamentos relacionados a área financeira de sua vida. As expressões encontradas no fragmento (01), “*dono do negócio*” e “*ser patrão*” são alocações pertinentes ao mundo empresarial e denotam o alinhamento estrito ao propósito do culto (superação econômica, sucesso, prosperidade e direcionamento espiritual para as finanças). Além do mais, “*ser patrão*” e “*dono do negócio*” são aspirações que remetem a ideia de sonho, ambição e desejo de atingir metas materiais, sendo estes elementos manifestação legítima dos anseios dos fiéis entrevistados, possíveis de alcançar resultados por meio da fé.

Já no excerto (02), há um destaque para determinadas adaptações que são realizadas pelos celebrantes, de maneira a despertar comportamentos empreendedores nos fiéis e participantes. No CN318, essas adaptações ocorrem no âmbito das palestras, momento em que trechos bíblicos são compartilhados com a plateia e utilizados de maneira heterodoxa a fim de trazer “*o nosso lado empreendedor*” (tal qual já explicitado nos tópicos ligados no *logos*).

Ademais, é relevante mencionar que o fomento ao comportamento empreendedor aparece conectado a ideia de *aplicação prática no cotidiano*, o que pode explicar em parte, o sucesso do

CN318, uma vez que as pessoas parecem buscar ali, a resolução de demandas do dia a dia. Isto posto, é importante observar que é possível fazer coro a autores que explicam uma série de fatores atrelados ao sucesso do neopentecostalismo em solo brasileiro. Seja devido ao ajustamento deste às demandas individuais contemporâneas, seja por uma adesão à uma espécie de *zeitgeist*. Neste sentido, os excertos (01) e (02) convergem com a forma que Spyer (2020) descreveu alguns elementos do neopentecostalismo, ao mencionar que este segmento apresenta “uma lógica meritocrática mais explícita”, abarcando uma visão empreendedora no discurso que promete melhoria de vida aos convertidos (SPYER, 2020, p. 62-63).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar o *ethos* das igrejas neopentecostais brasileiras acerca da apropriação do espaço sagrado pelo discurso neoliberal, materializado na mercantilização da fé. De um lado, temos uma instituição religiosa organizada para tal atividade, disponibilizando produtos e serviços religiosos formatados a fim de atender as demandas e necessidades materiais específicas dos seus fiéis. A materialização dessa fé acontece na necessidade urgente que o fiel participante tem de transformar essa experiência religiosa em um bem material, seja um carro novo, um emprego melhor, uma viagem, uma casa maior e mais equipada, entre outros.

Complementarmente, a linguagem comercial dos pastores, eivada de vocábulos e expressões de mercado, bem como os discursos que remetem ao fomento de práticas mercantis associadas a fé, as prosperidades, ao consumo e ao materialismo, possibilitaram analisar a constituição do *ethos* discursivo presente nas celebrações neopentecostais.

Desta maneira, a condução das análises ancorada na tríade *ethos*, *logos* e *pathos*, possibilitou uma apreensão sistêmica do fenômeno, nas três dimensões que representam a celebração e sua dinâmica de interação entre orador, plateia e igreja. Para isso, o *corpus* final foi constituído por uma descrição do período de imersão em campo, que possibilitou observar a atmosfera criada no culto, assim como participar dos rituais, canções, sentir as emoções e sentimentos, contemplando a justaposição dos meios de persuasão criados nos fiéis. Além do mais, uma entidade religiosa que se organiza sob os princípios mercadológicos sugere a seus fiéis (consumidores?), que passam a compreender a religião como um portfólio de produtos e serviços, evidenciando assim certa dualidade fluída entre o sagrado e profano (MCALEXANDER *et al.*, 2014).

De modo a demonstrar como os discursos dos pastores reforçam as conexões entre fé, sucesso e riqueza, sendo assim, foi possível concluir que durante o CN318, o espaço sagrado de culto é ressignificado, convertido em um *marketplace* da fé, em que transações comerciais entre consumidores da fé ocorrem em nome do sagrado, de maneira livre, contínua e sem nenhum constrangimento por parte dos pastores e dos participantes envolvidos.

Dessa forma, o neopentecostalismo se configura como uma religião que reúne características das sociedades de capitalismo tardio, uma vez que seu foco está centrado no atendimento imediato de desejos e necessidades materiais dos fiéis, cuja vida está estabelecida em um mundo no qual o êxito é determinado e evidenciado quase que tão somente pelo sucesso financeiro e pelo consumo (GARRARD-BURNETT, 2012). Nessa perspectiva, qualquer indivíduo representa uma oportunidade de conversão, ou seja, é um nicho de mercado que é capaz de ser alcançado (MORAIS; FIGUEREDO; ZANOTTA, 2004).

Todavia, Kramer (2005) parece ir além ao afirmar que “a igreja dramatiza a própria realização da fé como um espetáculo ramificado de empoderamento”. Nesta perspectiva, os fiéis se valem da fé por meio da linguagem corporal, vestuário e da “atitude”. Os pastores personificam a prosperidade que pregam, seja pela indumentária ou por meio de um estilo de vida comumente mais abastado que a maioria dos fiéis, constituindo-se assim como modelos e exemplos de sucesso para o público necessitado (Kramer, 2005). A racionalização processual, tal como uma franchising da expansão da fé, e a gestão profissional do empreendimento religioso, aliada à utilização massiva da mídia (sobretudo televisiva), são empregadas no reforço da ideia do sacrifício financeiro como forma de materializar a promessa de Deus na vida do fiel (KRAMER, 2005).

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Gedeon Freire de. **Protestantismo Tupiniquim**: hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira. 156p. 3. ed. São Paulo: Arte Editorial, 2005.
- AQUINO, Elmar Rosa de. **Que reino é esse?** estratégias de interdiscursividade em Edir Macedo. 120 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de São Paulo, 204p. 24cm. Coleção Folha Grandes Nomes do Pensamento: v1, 2015.
- BAZANINI, Roberto; MACHADO JUNIOR, Celso. O Mercado como Religião: A Dinâmica da Rede de Negócios nos Megatemplos. BBR. **Brazilian Business Review**, v. 15, n. 3, p. 262-283, 2018. <https://doi.org/10.15728/bbr.2018.15.3.4>
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- BIRMAN, Patrícia. Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In: SANCHIS, Pierre. (org.). **Fiéis e Cidadãos**. Percursos de Sincretismo no Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, v., p. 59-86, 2001.
- BITUN, R. Transformações do campo religioso pentecostal brasileiro. A antecipação da parúsia cristã e a transformação da Ética do trabalho para a Ética do consumo. **Ciências da religião** (Mackenzie. Online), v. 1, p. 15-22, 2008.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.
- BRONZSTEIN, Karla Patriota. Nação dos 318: A Religião do Consumo na Igreja Universal do Reino de Deus. **Comunicação, Mídia e Consumo** (Online), v. 11, p. 125/6-142, 2014.

- BRONSZTEIN, K. P.; FALCÃO, C. C.; RODRIGUES, E. G. Retóricas de uma fé racional: superação e desejo na religião do consumo. **Comunicação & Informação**, v. 19, n. 1, p. 37-51, 2016. <https://doi.org/10.5216/ci.v19i1.35859>
- CAMPOS, Leonildo Silveira. **Teatro, Templo e Mercado**: organização e marketing de um empreendimento neopentecostal. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. As origens norte-americanas do pentecostalismo brasileiro: observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 100-115, set/nov. 2005.
- CARVALHO, S. S.; CAMPOS, B. M. Liturgia e marketing religioso: uma análise dos testemunhos no Congresso para o Sucesso iurdiano. **PLURA, Revista de Estudos de Religião**, v. 10, p. 127, 2019.
- CASTRO, Reinaldo Aparecido de. **Pentecostalismos e sociedade de consumo**: análise de comunidades pentecostais no distrito de riacho grande, em São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/255>
- CAVEDON, Neusa Rolita. **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Souza: Eloisio Moulin de (org.). Vitória: EDUFES, 2014. p. 65-90.
- CUNHA, M. D. N. **Vinho novo em odres velhos**: Um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. doi:10.11606/T.27.2004.tde-29062007-153429. Recuperado em 26 de fevereiro de 2021, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3rd ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publication, 2000.
- DIAS, Zwinglio Mota. Um século de religiosidade Pentecostal: algumas notas sobre a irrupção, problemas e desafios do fenômeno Pentecostal. **Horizonte**, Belo Horizonte, n. 22, v. 9, p. 377-382, 2011.
- DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fluir/>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ENOQUE, Alessandro. G.; BORGES, A. F.; BORGES, J. F. Religião e Consumo: Aspectos Conceituais, Limites e Possibilidades. **Farol: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 4, p. 472-513, 2015.
- FRESTON, Paul. **Protestantismo e política no Brasil**: da constituinte ao impeachment. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. 1993. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279821>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- FIORINDO, P. P. **Ethos**: um percurso do Retórica à Análise do Discurso. **Revista Pandora Brasil? O ethos nos estudos discursivos da ciência da linguagem**, Meio digital, p. 43-56, 15 out. 2012
- GABATZ, Celso. **O neopentecostalismo e a teologia da prosperidade no Brasil**: aspectos de uma identidade religiosa e social na contemporaneidade. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6489> >. Acesso em: 28 fev. 2021.
- GALINARI, M. M. Logos, Ethos e Pathos: “três lados” da mesma moeda. **ALFA: Revista De Linguística**, v. 58, n. 2, 2014. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1405-1>

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 244-267.

GOMES, Geórgia Daphne Sobreira. **O poder da Igreja Universal do Reino de Deus: um estudo sobre a inserção sociopolítica dos neopentecostais no Brasil e suas implicações para a democracia (1999-2009)**. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, Wilson. Nem Anjos nem Demônios. In: ANTONIAZZI, Alberto *et al.* **Nem Anjos nem Demônios: Interpretações Sociológicas do Pentecostalismo**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 238-240

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. População residente, por religião. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/137#resultado>. Acesso em: 28 fev. 2021.

KRAMER, Eric. Spectacle and the Staging of Power in Brazilian Neo-Pentecostalism. **Latin American Perspectives**, v. 32, n. 1, p. 95–120, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X04271875>

LEITE, Lílian Laurência. Religião e marketing pessoal: uma análise da imagem pessoal dos bispos, pastores, obreiros e obreiras da Igreja Universal do Reino de Deus. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

LEITTE, Ricardo. **Nação Dos Vencedores**, 2012. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ricardo-leite/1173807/>

LIMA, Diana Nogueira de Oliveira. "Trabalho", "mudança de vida" e "prosperidade" entre fiéis da Igreja Universal do Reino de Deus. **Religião & Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 132-155, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-85872007000100007>

LIMA, Rafael Henrique de. A persuasão no gênero pregação sob o enfoque da gramática sistêmico-funcional. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002. DOI: 10.1590/S0102-69092002000200002

MARIANO, Ricardo. Os neopentecostais e a Teologia da Prosperidade. *Novos Estudos CEBRAP* (Impresso), São Paulo, v. 44, n.44, p. 24-44, 1996

MARIANO, Ricardo. O futuro não será protestante. **Ciencias Sociales Y Religión/Ciências Sociais E Religião**, v. 1, n. 1, p. 89-114, 1999. <https://doi.org/10.22456/1982-2650.2153>

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 121-138, 2004. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300010>

MARIANO, Ricardo. Crescimento Pentecostal no Brasil: fatores internos. **Rever** (PUCSP. Online), v. 4, p. 68-95, 2008.

MARIANO, Ricardo. Sociologia do crescimento neopentecostal no Brasil: um balanço. **Perspectiva Teológica** (Belo Horizonte), v. 43, p. 11-36, 2011.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARINHO, I. F. Análise do Discurso Francesa: alguns conceitos fundamentais. **Colineares**, v. 6, n. 1, p. 35-45, 2019.

- MATOS, A. S. O movimento pentecostal: reflexões a propósito do seu primeiro centenário. **Fides Reformata** (São Paulo), v. XI-2, p. 25-50, 2006.
- MEIRELES, T.; LEMES, F. L. A dinâmica religiosa dos fiéis: neopentecostalismo e relações de consumo. **Caminhos**, v. 15, n. 2, p. 313-29, 2017. <https://doi.org/10.18224/cam.v15i2.5693>
- MESQUITA, W. Um pé no reino e outro no mundo: consumo e lazer entre pentecostais. **Horizontes Antropológicos**. v. 13, n. 28, p. 117-144, 2007. ISSN 1806-9983. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832007000200006>.
- MORAIS, Edson Elias de. **Religiosidade Neopentecostal Metainstitucional**: Uma Religiosidade Sem Limites. 193 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, São Paulo, 2019.
- MORAIS, U. Í. B. M.; FIGUEREDO, L. Z. P.; ZANOTTA, E. B. Igreja Universal do Reino de Deus e Marketing Religioso. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 3, n. 1, p. 53-62, 2004.
- MCALEXANDER, J. H.; LEAVENWORTH DFAULT, B.; MARTIN, D. M.; SCHOUTEN, J. W. The marketization of religion: Field, capital, and consumer identity. **Journal of Consumer Research**, v. 41, n. 3, p. 858-875, 2014. <https://doi.org/10.1086/677894>
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, Campinas: Pontes, 2000.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORO, Ari Pedro. **Neopentecostalismo**: dinheiro e magia. Ilha. Revista de Antropologia, v. 3, n. 1, p. 71-86, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/14957>. Acesso: 28 fev. 2021.
- PATRIOTA, Karla Regina Macena P.; FALCÃO, Carolina Cavalcanti; RODRIGUES, Emanuelle Gonçalves Brandão. A cartografia de um campo: singularidades e possibilidades nas relações entre religião e consumo nos trabalhos desenvolvidos na Comunicação. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 40, n. 1, p. 143-158, 2017. <https://doi.org/10.1590/1809-5844201718>
- PAEGLE, E. G. de M. A "mcdonaldização" da fé - um estudo sobre os evangélicos brasileiros. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 17, p. 86-99, set. 2008.
- PEREZ, L. F. Religião e sociedade de consumo. Texto apresentado no GT Fronteiras do Sagrado, na sessão Religião, mercado, consumo. In: Reunião de Antropologia do Mercosul-Antropologias em perspectivas, 5, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. 2007.
- PEREZ, L. F. Algumas notas sobre religião e cultura de consumo (Some notes on religion and consumer culture) - DOI: 10.5752/P.2175-5841.2010v8n17p146. HORIZONTE - **Revista De Estudos De Teologia E Ciências Da Religião**, v. 8, n. 17, p. 146-155, 2010. <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2010v8n17p146>
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001a, p. 61-161, 2001.
- PICOLOTTO, M. R. **O Pentecostalismo no Brasil**: Uma reflexão sobre nossas classificações. **Contraponto**, v. 3, p. 1, 2016.
- PROENÇA, Wander de Lara. **Sindicato de Mágicos**: uma história cultural da Igreja Universal do Reino de Deus (1977-2006). 374 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103169>

- RODRIGUES, K.F. Vida e Vida com Abundância: Teologia da Prosperidade, Sagrado e Mercado. Um estudo de afinidade eletiva entre a TP, o mercado e a ética de consumo na Igreja Universal do Reino de Deus. Dissertação de Mestrado em Sociologia da UFPE, Recife, PE, 2002.
- RODRIGUES, T. K. A.; LIMA, D. J. S. S. C.; LIRA, A. M.; RODRIGUES, R. N. M.; BRANDAO, L. A. M. **Prosperidade, fé e salvação**: consumo de produtos religiosos por consumidores evangélicos. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, p. 37363-37381, 2022.
- ROSA, Maria Mattos. **Consumo no templo**: o caso da "Nação dos 318" da IURD. 2008. Iniciação Científica. (Graduando em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Everardo Pereira Guimarães Rocha, 2018.
- SÁNCHEZ, J. H. **Um Caso singular de Pentecostalismo autônomo**: A Igreja Universal do Reino de Deus. *Teocomunicação*, Porto Alegre, RS, v. 24, n.106, p. 547-559, 1994.
- SILVA, D.E. **A sagração do dinheiro no neopentecostalismo**: religião e interesse à luz do sistema da dádiva. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- SILVA, E. S.; AYROSA, E. A. T. Consumidor evangélico: Parcimônia, Prodigalismo e Intervenção Divina. In: Encontro da ANPAD – EnANPAD, 45., 2021, Evento on-line. **Anais [...]**. EnANPAD 2021.
- SILVA, K. M. **Práticas educativas neopentecostais na periferia**: um estudo de caso. Tese de (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, 2015. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128905>
- SILVA, Luís Eduardo Andrade da. **"Nação dos 318" da IURD**: um estudo sobre concepções e práticas mágico-religiosas para a prosperidade financeira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.
- SILVEIRA NETO, Harry Carvalho da. **Fogueira Santa de Israel e o consumismo religioso**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- SOUSA, José Maria de Melo. **O ethos no discurso pastoral do neopentecostalismo brasileiro**: uma análise teológico-discursiva. 2020. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2020.
- SOUSA JÚNIOR, José Dantas de. **Cultura do consumo e religião na pós-modernidade**: a localização dos fiéis consumidores no espaço social Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27199>
- SOUZA, B.M. de. **A experiência da salvação**: pentecostais em São Paulo. São Paulo: Duas Cidades, 1969.
- SIEPIERSKI, Paulo. Pós-Pentecostalismo e política no Brasil. **Estudos Teológicos**, v. 37, n. 1, p. 28-46, 1997.
- SIEPIERSKI, Paulo. Contribuições para uma tipologia do pentecostalismo brasileiro. In: GUERRIERO, Silas (org.). **O Estudo das religiões**: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2004.
- SPYER, Juliano (2020). **Povo de Deus**: Quem são os evangélicos e porque eles importam. Geração Editorial, 280p. São Paulo
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- UNIVERSAL. **Fogueira Santa de Israel**: a verdade sobre a campanha, 2018. Disponível em: <https://www.universal.org/noticias/post/verdade-campanha-fogueira-santa-de-israel/> Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

UNIVERSAL. **Fogueira Santa**: veja o que aconteceu com homem que doou tudo. 2018. Disponível em: <https://www.universal.org/noticias/post/fogueira-santa-homem-doou-tudo/> Acesso em: 26 fev. 2022.

## **OIA(S) AUTOR(ES/AS)**

### **Thiago Ferreira de Moraes**

Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), especialista em Gestão de Projetos pela Fundação Dom Cabral, especialista em Gestão de Pequenos Negócios pela FIA/SP. Atualmente desenvolve pesquisas em Consumo e Religião e trabalha na Rede de Projetos do SEBRAE Minas. E-mail: thiago.fermorais@gmail.com

### **Marcelo de Rezende Pinto**

Doutor em Administração, bolsista produtividade em pesquisa do CNPQ nível 2, professor e coordenador do programa de pós-graduação em Administração da PUC Minas. Atualmente desenvolve pesquisas com Cultura e Consumo, Estudos de Consumo com ênfase na Interseccionalidade. E-mail: marcrez@hotmail.com

### **Georgiana Luna Batinga**

Doutora em Administração pela PUC Minas, professora do programa de pós-graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente desenvolve pesquisas relacionando trabalho, consumo e tecnologias com aportes teórico-metodológicos da Análise do Discurso. E-mail: georgiana.luna@gmail.com

# "Mulher encontrada morta": feminicídio em notícias on-line

*"Woman found dead": femicide in online news*

*"Mujer encontrada muerta": feminicidio en noticias en línea*

## RESUMO

Este estudo combina análise crítica do discurso e estudos feministas para examinar vinte e duas notícias de feminicídio em jornais on-line em uma cidade do interior do Brasil. Os casos ocorreram entre 2015 e 2019, após a aprovação da Lei do Feminicídio que trouxe novo entendimento sobre assassinato de mulheres. As análises focam as ligações entre a linguagem noticiosa e as ideologias que estruturam o contexto histórico-social brasileiro e as lutas pelos direitos das mulheres. Os resultados mostram a pouca articulação das notícias com o construto de gênero expresso nas Diretrizes Nacionais do Feminicídio.

Palavras-chave: discurso; violência; gênero; feminismo.



Recebido em: 19 de julho de 2022  
Aceito em: 26 de setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.44215

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Lúcia Gonçalves de Freitas

[luciadefreitas@hotmail.com](mailto:luciadefreitas@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7553-1119>

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Cidade,  
Estado, País

# ARTIGO

## ABSTRACT

This study combines critical discourse analysis and feminist studies to examine twenty-two news stories about femicide in online newspapers in a city in the interior of Brazil. The cases occurred between 2015 and 2019, after the passage of the Femicide Law, which brought a new understanding of the murder of women. The analyzes focus on the links between the language of news and the ideological structuring of the Brazilian historical-social context and the struggles for women's rights. The results show little articulation with the gender construct expressed in the Femicide Guidelines.

Keywords: discourse; femicide; gender; feminism.

## RESUMEN

Este estudio combina el análisis crítico del discurso y los estudios feministas para examinar veintidós noticias sobre femicidio en periódicos en línea en una ciudad del interior de Brasil. Los casos ocurrieron entre 2015 y 2019, luego de la aprobación de la Ley de Femicidio, que trajo una nueva comprensión del asesinato de mujeres. Los análisis se centran en los vínculos entre el lenguaje de las noticias y la estructuración ideológica del contexto histórico-social brasileño y las luchas por los derechos de las mujeres. Los resultados muestran poca articulación con el constructo de género expresado en las Directrices sobre Femicidio.

Palabras clave: discurso; femicidio; género; feminismo.

### Como citar:

FREITAS, Lúcia Gonçalves de. "Mulher encontrada morta": femicídio em notícias on-line. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 168-186, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.44215 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de uma das etapas do projeto de pesquisa que está sendo conduzido na Universidade Estadual de Goiás denominado “Feminicídios no Brasil contemporâneo: discursos judiciais”. O objetivo do projeto é reunir textos do judiciário brasileiro para analisar como o conceito de feminicídio vem sendo apropriado nessa esfera. O presente artigo é uma investida prévia no estudo, a partir da coleta de notícias sobre assassinatos de mulheres em jornais on-line de uma cidade do interior de Goiás. Essas notícias são uma primeira indicação para a busca de processos no Fórum local.

A palavra feminicídio (RADFORD; RUSSELL, 1992; LAGARD, 2006), embora seja conhecida nos estudos feministas desde a década de 1990, é relativamente recente no discurso corrente em nosso país. Ela começou a se popularizar mais amplamente a partir de 2015, ano em que o Brasil aprovou a Lei 13 104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio, fruto de uma longa luta de movimentos de mulheres por garantia de direitos. Tal como a Lei Maria da Penha, esse estatuto buscou, por meio de uma nova nomeação, sensibilizar as instituições e a sociedade sobre a ocorrência e permanência de crimes específicos contra a condição feminina.

As Nações Unidas definem o feminicídio como “o assassinato de mulheres por serem-no”, ou seja, advoga-se que esses assassinatos sejam enquadrados em uma moldura conceitual “onde a diferenciação do gênero decorre em formulações hierárquicas dos valores e dos direitos entre homens e mulheres ao ponto de determinar a apropriação do direito sobre a vida da mulher” (SOUSA, 2016, p. 13-14).

Em 2016, o governo brasileiro lançou o documento “Diretrizes Nacionais de Feminicídio” (BRASIL, 2016), com o fim de traçar normas para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres (feminicídios). Esse documento é resultado do processo de adaptação do Modelo de Protocolo Latino-Americano para investigação das mortes violentas de mulheres por razões de gênero à realidade social, cultural, política e jurídica no Brasil. Nele há uma ampla caracterização do crime de feminicídio, seu enquadre a partir da perspectiva de gênero e interseccionalidades, incluindo pautas e recomendações para o tratamento da informação pelos meios de comunicação sobre os crimes.

A partir desse enquadre, e com o fito de produzir conhecimento que subsidie políticas públicas para equidade de gênero e direito das mulheres em nosso país, este trabalho apresenta uma análise linguístico-discursiva de uma série de notícias de jornais on-line sobre feminicídios consumados ou tentados, para discutir os vínculos e desvios com as pautas dos grupos que

---

<sup>1</sup> A cidade é Jaraguá, localizada na região do Vale do São Patrício, a 80 km de Goiânia. É uma cidade, com certa de 280 anos, herdeira do período colonial brasileiro e dos sucessivos momentos marcantes da historiografia goiana, como o contexto coronelista. Como a cidade divide características comuns a inúmeros municípios brasileiros de médio porte, as análises aqui empreendidas servem como referência sobre as apropriações do conceito de feminicídio que têm movimentado as notícias desse crime pelas vias da mídia on-line fora dos grandes eixos metropolitanos.

combatem a violência misógina. A pergunta que guia a proposta é: qual a extensão da (não)incorporação, no discurso noticioso, da nomeação “feminicídio” e sua relação com a categoria “gênero” que lhe é referencial nas Diretrizes Nacionais de Feminicídio? O artigo apresenta o resultado dessa análise, bem como traz, nos tópicos que a precedem, breves contextualizações sobre o histórico da nomeação feminicídio e os procedimentos teórico-metodológicos do estudo.

## 1. NOMEAÇÃO, GÊNERO E LUTA FEMINISTA

Um dos primeiros focos direcionais do trabalho é a categoria “nomeação” (FAIRCLOUGH, 2003) e o processo de produção de sentidos derivados da apropriação ou não do termo “feminicídio” no contexto das notícias aqui em tela. Como observa Fairclough (2003), os sujeitos nomeiam a partir de sua posição em uma formação discursiva, assim, um nome funciona não como uma etiqueta simplesmente, mas produz sentido historicamente e ideologicamente e efeitos sociais. Dessa forma, a nomeação, por ser ideológica, varia de acordo com a época e o local, dependendo daquilo que pode e deve ser dito linguística e historicamente.

Cabe, portanto, observar as questões simbólicas e políticas que incidem sobre o estabelecimento da nomeação “feminicídio” para um tipo de crime que até recentemente era chamado de homicídio. Segundo o Observatório Canadense do Feminicídio para a Justiça e Responsabilização (CFOJA, 2020), foi a especialista e ativista feminista, Diana Russell (RADFORD; RUSSELL, 1992) quem cunhou esse termo em 1976 no Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, quando sentiu a necessidade de uma nomeação específica para o que considerava a forma mais extrema de violência contra as mulheres: “a matança misógina de mulheres pelos homens”.

Esse acontecimento linguístico reproduz e produz acontecimentos discursivos, ou seja, por meio de uma nomeação lançada a partir de uma formação discursiva própria do campo feminista, produzem-se novos sentidos sobre homicídios de mulheres, afetando identidades e processos de identificação. Como a linguagem funciona pela polissemia, bem como pelo equívoco, os sentidos deslizam nos processos discursivos a que se vinculam. É assim que, o termo “femicide”, como foi enunciado pela socióloga na década de 1970, inseria-se em um contexto de luta feminista muito influenciado pela noção de “dominação patriarcal”, que explica a desigualdade de poder que inferioriza e subordina as mulheres aos homens, como fruto do sentimento de posse e controle dos corpos femininos por eles e o uso da violência como punição e mecanismo para mantê-las na situação de subordinação.

Nas décadas seguintes, houve mudanças de paradigma tanto nos estudos feministas, quanto nos movimentos de luta feminista, que passaram a focar a violência contra as mulheres como uma afronta aos Direitos Humanos, buscando apoio teórico na categoria “gênero” (SCOTT, 1986) para a compreensão e tratamento do problema. O aspecto descritivo dessa categoria ilumina

a compreensão sobre como as construções sociais se apropriam das diferenças sexuais e biológicas entre homens e mulheres e conferem a cada sexo atributos opostos, que são valorizados social, econômica, política, e culturalmente também de forma distinta (BRASIL, 2016).

No final dos anos 1990, foi dado destaque às interseccionalidades que junto com categoria gênero formam as identidades sociais e políticas de homens e mulheres, tais como classe, raça e cor, etnia, idade, sexualidade etc. Por essa época, começou a haver um expressivo número de casos de desaparecimentos e mortes de mulheres jovens no México, na cidade de Juarez, que chamou atenção de militantes feministas e de direitos humanos na comunidade nacional e internacional, fazendo com que o conceito de “femicídio”, como foi traduzido do inglês para o espanhol, fosse retomado e discutido à luz das especificidades identificadas naquele contexto.

A antropóloga mexicana, Marcela Lagarde (2006), alertou que essa tradução seria homóloga ao homicídio, referindo-se genericamente a “assassinato de mulheres”, limitando, portanto, os sentidos do termo, sem relação direta com o construto de gênero. Ela, então, propõe distinguir esses crimes pela nomeação “feminicídios”, que seria o assassinato de mulheres pautado na misoginia, na estrutura patriarcal de menosprezo pelas mulheres e discriminação dos atributos próprios do feminino.

Percebem-se, aí, como os diferentes modos de nomear as mortes de mulheres produzem efeitos de sentido distintos, afetados pelo simbólico e pelo político. Nessa medida, a nomeação feminicídio, como prevaleceu na maioria dos países da América Latina e no Brasil, reflete as lutas políticas feministas travadas ao longo das últimas décadas em torno de uma mudança, tanto na compreensão, quanto no tratamento, da violência contra as mulheres. Pela categoria gênero, interseccionada com os marcadores sociais já citados, que contribuem para a vulneração de direitos das mulheres, buscou-se construir novas inteligibilidades para crimes que eram tratados como atos isolados, motivados pelas paixões, pela patologia ou em resposta a comportamentos desonrosos das próprias vítimas.

No Brasil, o ano de 2015 representa uma vitória nessa luta, pois marca o ano de edição da chamada Lei do Feminicídio, fruto de uma construção coletiva que envolveu o Poder Executivo, o Legislativo, alguns membros do Ministério Público e a ONU Mulheres. A lei alterou o artigo 121, do Código Penal e incluiu o feminicídio como circunstância qualificadora e tornando-o um crime hediondo. O artigo alterado considera feminicídio o homicídio praticado “contra a mulher, por razões do sexo feminino”, razões compreendidas, conforme o parágrafo 2º, letra “a”, como “a violência doméstica e familiar”, “o menosprezo ou a discriminação à condição da mulher”.

A lei é considerada uma árdua vitória da luta feminista pelos direitos das mulheres, tendo enfrentado fortes oposições. A palavra “sexo”, por exemplo, que aparece na expressão “por razões do sexo feminino”, foi colocada por parlamentares conservadores em substituição à palavra “gênero” do projeto original. Tal investida demonstra as disputas político-ideológicas que ditam “o que” e “como” pode ser dito linguística e historicamente, dentro do jogo de forças entre os grupos

sociais. É em face desse quadro que este trabalho se esforça para analisar como o crime de feminicídio tem sido noticiado desde a promulgação da lei no contexto deste estudo. A seguir, tal contexto e o enquadre teórico-metodológico da pesquisa são descritos brevemente.

## 2. O ESTUDO

Ao se debruçar sobre um problema da vida social como o feminicídio, este estudo abraça uma perspectiva “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006) que tem sido defendida pela Linguística Aplicada contemporânea, voltada para as práticas sociais e para a relevância social da temática e dos objetivos gerais dos estudos de linguagem. Sob esse enquadre, este trabalho investe em uma reapropriação criativa (LORDE, 2007; FREITAS, 2018) dos pressupostos da Análise Crítica de Discurso - ACD (RESENDE, 2018; FAIRCLOUGH, 2003) em face de um cruzamento com Estudos sobre Mulheres e Feminismos (LAGARD, 2006; 2012; RUSSELL; RADFORD, 1992; SEGATO, 2018).

As análises textuais da ACD consideram corpos de textos em termos de suas influências sobre as questões de poder e devem explicitar como eles colaboram para a manutenção, estabelecimento ou mudança nas relações sociais de dominação, exploração, controle etc. Já as teorias feministas se investem da “pergunta” sobre as mulheres (BUCHOLTZ, 2014), pela perspectiva de ouvir-nos nas diversas posições discursivas de sujeito e nas variadas inscrições sociais interseccionadas pelo gênero, sexualidade, raça, geração, classe etc. Por essa associação, este trabalho empreende uma Análise Feminista de Discurso (FREITAS; MENDES, 2017) sobre um corpus de notícias on-line. É uma abordagem que divide características com o trabalho de Michelle Lazar (2005), que reivindicou o rótulo feminista à ACD. Porém, a articulação aqui proposta, que não traduz propriamente para o português o rótulo da autora, busca tanto atender ao imperativo de autonomia das analistas críticas de discurso latino-americanas frente às epistemologias ocidentais (RESENDE, 2018), quanto se ajustar às necessidades contextuais dos estudos da linguagem em nosso continente.

Os dados que amparam este estudo inicial são vinte e duas notícias sobre assassinatos concretos ou tentados de mulheres ocorridos no município goiano de Jaraguá entre o ano de 2015, quando da promulgação da Lei 13.104 (Lei do Feminicídio), e 2019, ano em que se encerrou o levantamento. A procura pelas notícias foi feita com as ferramentas de busca do Google, usando as palavras-chave, morte, mulher, Jaraguá GO, feminicídio, homicídio. A procura resultou em um montante de notícias das quais selecionamos apenas as publicadas no período indicado.

Ao longo desse período, foram noticiados quatro feminicídios consumados e três tentativas. Em 2015, os jornais informaram sobre o assassinato de Divina José de Almeida pelo marido, que a matou a tiros e abandonou seu corpo próximo a uma estrada. No mesmo ano, houve também o assassinato de Shayda Munielly, garota de apenas 16 anos de idade, que foi enforcada pelo ex-

namorado, um menor de 17 anos de idade, de quem a menina esperava um bebê com sete meses de gestação. Ele a levou para a Serra de Jaraguá, enforcou-a e jogou seu corpo em um desfiladeiro. Esse crime atraiu muita atenção e foi noticiado não apenas na mídia local, mas também em outros veículos de alcance nacional, como o site de notícias G1. Ele reúne um número maior de reportagens em relação aos outros casos.

Além desses feminicídios ocorridos em 2015, quando da promulgação da lei, no ano seguinte, ocorre o assassinato de Sandra Tavares, morta pelo marido e posta em um baú dentro de casa. Ainda nesse ano, foi noticiada uma tentativa de feminicídio de Francesca Maria de Araújo Oliveira pelo seu marido, que lhe deu cinco tiros. Em 2017 foi noticiado o feminicídio da jovem Amanda Marques de Oliveira, assassinada a pedrada por um rapaz, quando ambos voltavam separadamente de uma festa. Este caso foi o segundo mais noticiado. Ainda em 2017 uma única notícia dá conta de outra tentativa de feminicídio à facada, por parte do companheiro de uma mulher, cujo nome também não foi revelado. Por último, em 2019, uma moradora de rua, cujo nome também não foi mencionado, foi vítima de uma tentativa de feminicídio.

Esses casos foram noticiados pelos jornais locais Folha de Jaraguá, Jornal Populacional, Vallenotícias, O Pantaneiro, Diário do Norte on line, Jornal do Vale, Cidades, Mais Goiás, Magnésia, e três jornais de maior alcance, G1, R7 GO e TecleMulher. Todos esses veículos são plataformas online que divulgam notícias sobre algumas cidades goianas, dentre elas, Jaraguá. Com a exceção do G1 e do R7, que são subportais regionais de grandes espaços de mídia conhecidos no país, todos os demais são sites promocionais de empresas, produtos, serviços, que divulgam notícias como forma de atrair público para as propagandas. Embora se amparem nos padrões estilísticos dos grandes veículos de notícia, esses canais nem sempre contam com pessoal especializado em comunicação, de modo que os responsáveis pela redação dos textos não são necessariamente jornalistas graduados.

### 3. ANÁLISE

As análises começam mostrando como as manchetes e os primeiros parágrafos das notícias expressam uma estrutura temática (VAN DIJK, 2005), um resumo geral dos fatos, que promove uma espetacularização de crueldade. Também são analisados significado local, estilo e perspectiva, elementos que se dirigem à pergunta: como as nomeações, especialmente femicídio/feminicídio/homicídio, os temas e os atores sociais fazem sua aparição proeminente em nível local de significado e estilo? Os resultados são apresentados na sequência de tópicos, a seguir, nos quais são expostos alguns trechos transcritos dos originais *ipsis litteris*, com marcas de falta de revisão dos editores, erros de concordância, letras mal colocadas etc., sem alteração ou destaque. Os nossos destaques, em **negrito** e *itálico*, realçam propositadamente o que está sendo focado nas discussões.

### 3.1 Uma mulher (um corpo) é encontrada(o)

As manchetes trazem uma estrutura textual muito recorrente, que é encadeada pela sequência “é (foi) + verbo encontrar no particípio”. Tal encadeamento é quase sempre precedido da palavra “mulher”, como nas manchetes sobre o feminicídio de Divina José de Almeida:

**Mulher é encontrada morta** na GO-427 entre Itaguaru e Jaraguá (Jornal Populacional, 15/02/2015)

**Mulher é encontrada morta** próximo a GO-427 em Jaraguá (Vallenotícias, 16/02/2015)

Também concorrem com a palavra mulher sequências nominais com a palavra corpo, como nas manchetes:

**Corpo de menor grávida é encontrado** por preso foragido em serra de Goiás (G1 05/04/2015)

**Corpo de mulher é encontrado** sem roupas e com ferimentos na cabeça, em Jaraguá (Mais Goiás 14/01/2017, 16:30)

Menor conta que matou ex-namorada grávida por duvidar da paternidade. **Corpo da vítima foi encontrado** em avançado estado de decomposição (O Pantaneiro 07/04/2015).

Observa-se que nessas manchetes, com a sequência “é (foi) + encontrada/o”, o encadeamento mais comum conduz, para além da menção da morte, à de algum elemento sórdido, cruel (*sem roupas e com ferimentos na cabeça; em avançado estado de decomposição*), que nos chama a atenção para a notícia pelo sentimento de espanto, de choque, frente à crueldade do crime. As manchetes seguintes nos dão mais exemplos:

Adolescente de 17 anos, grávida de 7 meses, **é encontrada** estrangulada na serra de Jaraguá (Vallenotícias, 06/04/2015)

Crime brutal choca a cidade de Jaraguá – Jovem de 19 anos **é encontrada morta** com o crânio esmagado e nua (ValeNews Notícias. 14/01/2017).

Essas manchetes, assim estruturadas, são uma espécie de chamamento público para uma curiosidade mórbida: a chacina de mulheres, cruelmente sacrificadas em lugares ermos, como numa serra, na beira de uma estrada, ou em um terreno baldio, ou mesmo em casa. É uma espécie de convite para um espetáculo midiático de mulheres na condição de vítimas de sacrifícios sórdidos. No corpo das notícias, essa crueldade é mais detalhadamente descrita, reforçando o caráter de sordidez do que é noticiado, como se pode ver nos exemplos a seguir:

De acordo com informações, o jovem relatou, em depoimento, que **levou a jovem para o Parque Estadual Serra de Jaraguá, passou uma corda no pescoço dela e a asfixiou. Em seguida, a empurrou serra abaixo.** (Jornal Populacional 06/04/2015).

**Foi encontrada morta com perfurações e sinais de estrangulamento**, Sandra Eli Souza Tavares da Silva, 39 anos (Jornal Populacional 10/08/2016, 19:03).

**Ela foi assassinada com a utilização de tijolos e pedras, ficando com o rosto completamente desfigurado, além de estar nua, as roupas estavam rasgadas** (Cidades?/?/2017).

Todos esses exemplos mostram como são mencionados os detalhes cruéis e dramáticos por que passaram as mulheres assassinadas. Embora os textos revelem os nomes das vítimas, individualizando-as, o uso do termo genérico “mulher” ou “corpo de mulher”, como se destaca nas manchetes, tem um efeito de chamar a atenção para os perigos a que, genericamente, qualquer mulher está exposta. Esse formato embute uma perspectiva regulatória, uma vez que ao reforçar noções de fragilidade e vulnerabilidade feminina, repassa-se uma mensagem sublinear de que somos as “presas”, a “caça” fácil de predadores, como explica Rita Segato (2018) que, conseqüentemente, acaba por cercear nossa liberdade pelo medo.

Dessa forma, cumpre-se uma agenda jornalística pouco ou nada engajada com as pautas dos movimentos de luta pelos direitos das mulheres a uma vida livre de violência. Para esses movimentos, a repetição da violência produz um efeito de normalização de um cenário de crueldade e promove nas pessoas baixos limiares de empatia, o que é essencial para a empresa predatória (SEGATO, 2018).

Para Segato (2018), a ênfase no escárnio e ataque à dignidade exercitadas no corpo das mulheres tem um vínculo estreito, uma identidade comum, entre o sujeito que mata uma mulher e as lentes dessa mesma mídia. É ao crime em si e ao assassino que é dado destaque e não à mulher, que é sub-representada em sua condição de sujeito, relegada a mero objeto de um crime. Não nos admira o fato de que nos comentários dos leitores, nesses sites, observamos posicionamentos abertamente misóginos e machistas que favorecem a violência contra as mulheres.

### 3.2 Femicídio x homicídio: frágil distinção

Outra observação que se sobressai de imediato nas análises é a de que a grande maioria das notícias não usa o termo feminicídio nem nas manchetes nem no corpo dos textos. Ao contrário de destacar a diferença entre feminicídio e homicídio, as notícias praticamente igualam os crimes. A palavra homicídio é usada ainda em 2017, dois anos após a aprovação da chamada Lei do feminicídio, na manchete que noticia o assassinato da jovem Amanda Marques:

*Jovem é apedrejada até a morte em Jaraguá: 1º **homicídio** de 2017 (Cidades, 14/01/2017)*

*Também é a palavra homicídio que aparece em duas manchetes sobre o feminicídio de Sandra Tavares em 2016:*

***Homicídio:** Mulher é encontrada morta dentro de um baú em Jaraguá” (Jornal Populacional 10/08/2016)*

*Jaraguá: Mulher é encontrada morta dentro de um baú, sendo o 11º **homicídio** do ano (Jornal do Vale. 10/08/2016)*

Nota-se que além de não aderir à nomeação feminicídios, privilegiando o termo homicídio, as manchetes ainda reforçam esse nivelamento, incluindo as mortes dessas mulheres na lista de

homicídios praticados na cidade no mesmo ano. Também no corpo das notícias a nomeação homicídio é o referencial na maioria das notícias, como mostram os parágrafos das matérias sobre os feminicídios de Shayda Munielly, em 2015, Sandra Tavares, em 2016 e Amanda Oliveira, em 2017:

*O Delegado Regional da Polícia Civil, Dr. Marco Antônio Maia Júnior, informou que o Adolescente deverá ser indiciado por duplo **homicídio**. Com informações, Repórter Eduardo Almeida – Rádio Cidade. [imagem com quatro homens sorridentes à frente, ao fundo o painel da Polícia Civil]. Equipe que trabalhou para desvendar o homicídio. (Jornal Populacional 06/04/2015).*

*A Polícia Civil (PC) de Jaraguá registrou na tarde do dia 08, mais um **homicídio**. Assim, já são 11 assassinatos em oito meses este ano, um triste recorde que eleva a percepção de que o município está se tornando um dos mais violentos e perigosos do Vale do São Patrício. (Jornal do Vale. 10/08/2016).*

*Após inúmeras diligências, os policiais civis de Jaraguá conseguiram identificar, qualificar e localizar o autor do brutal **homicídio** (Folha de Jaraguá. 3/02/2017).*

A nomeação feminicídio vai aparecer pela primeira vez em uma manchete do Jornal Populacional em 2016, depois em uma notícia em 2017 e outra em 2019. Dentre os vinte e dois textos examinados, apenas esses três traziam o termo feminicídio na manchete e todos relativos a casos de tentativa de feminicídio:

*Homem é preso suspeito de tentativa de **feminicídio** em Jesópolis (Jornal Populacional, 31/05/2016).*

*GPT prende no Dhema da Mata, suspeito de tentativa de **feminicídio** contra a esposa. Folha de (Jaraguá, 9/08/2017).*

*PMS de Jaraguá evitam **feminicídio** de mulher que estava sendo abusada (Folha de Jaraguá 9/05/2019).*

Além dessas três manchetes, a nomeação feminicídio começa também a figurar no texto de algumas matérias, como mostra o extrato seguinte, extraído de uma notícia sobre o caso de Francesca Oliveira:

*A polícia militar de Jaraguá através do Cabo Sávio e Cabo César e polícia Civil prenderam nesse último domingo (29/5), em Jesupolis, Robson Barbosa de Carvalho Junior, por suspeita de tentativa de **feminicídio** que teria sido praticado contra sua ex-companheira, Francesca Maria de Araújo Oliveira. O Delegado Tibério Martins Cardoso, salienta que esse tipo de crime geralmente acontece por fato de muitas mulheres têm medo de denunciar os companheiros, entretanto, a polícia civil está preparada para agir de forma a inibir este comportamento violento se o fato for comunicado assim que surgir a primeira ameaça ou agressão contra a mulher (Jornal Populacional, 31/05/2016)*

Neste recorte, embora se tenha usado a nomeação feminicídio pra qualificar a tentativa de assassinato de Francesca pelo ex-marido, o texto traz uma explicação para o termo que acaba por responsabilizar as próprias mulheres pela violência que sofrem, na medida em que, segundo o jornal, “esse tipo de crime geralmente acontece por fato de muitas mulheres têm medo de denunciar os companheiros”, ou seja, as mulheres negligenciam as denúncias e, assim, as autoridades competentes não tomam conhecimento dos abusos cometidos pelos agressores, ficando sem

condições e agir para detê-los. Esse tipo de construção não leva em conta que é justamente no momento em que as mulheres denunciam seus agressores que elas se tornam mais vulneráveis, pois é aí, diante da inconformidade de se verem desafiados em seus poderes de sujeitá-las, que se agravam para elas os riscos de serem por eles assassinadas.

Embora haja uma gradativa apropriação do termo feminicídio nas notícias, o uso da nomeação, como está sendo mostrado, é ainda oscilante, concorrendo com homicídio, muitas vezes no mesmo parágrafo em que se qualifica o crime como feminicídio. Isso ocorre, por exemplo, em uma matéria de 2019, quatro anos após a promulgação da lei do feminicídio:

*A PM foi acionada e ao chegar ao local tiveram que reanimar a vítima, agredida após a tentativa de abuso sexual. A polícia esclareceu que a mulher era moradora de rua e como houve resistência, a situação se encaminhava para uma tentativa de **homicídio**. [...] Testemunhas ligaram para o Centro de Operações e uma viatura da PM chegou a tempo de impedir o **feminicídio**. [...] De acordo com o Major Leandro Carvalho, o agressor poderá ser enquadrado pelos crimes de tentativa de estupro e tentativa de **homicídio**. (Folha de Jaraguá. 9/05/2019).*

Além dessa apropriação ambígua, também é perceptível a oscilação nas tentativas de definição da nomeação, como no extrato seguinte, retirado de uma notícia sobre o caso de Amanda Oliveira, que ensaia uma explicação quanto à caracterização do feminicídio como um crime de gênero e, para isso, alterna termos como femicídio, feminicídio e homicídio:

*Na madrugada de quarta-feira, 09 de agosto, no setor Dhema da Mata, o GPT, prendeu um homem, que não teve o nome divulgado, ele poderá responder por tentativa de feminicídio [...] O detido poderá responder por **femicídio** ou **feminicídio**, se o delegado entender que as circunstâncias do crime foram baseadas no ódio de gênero, amplamente definido nos assassinatos de mulheres ou tentativa de **homicídio**, mas as definições variam dependendo do contexto (Folha de Jaraguá, 9/08/2017).*

Mais uma vez se vê uma apropriação confusa dos termos feminicídio, feminicídio e homicídio, sem caracterizar propriamente nenhum deles. No último extrato, há uma associação desses nomes com o que o jornal chamou de “ódio de gênero”, ou seja, houve aí uma incipiente iniciativa de informar sobre o conceito de feminicídio. Porém, o texto se restringe apenas à menção ao ódio de gênero sem explicar o que isso significa. Além disso, torna a usar no mesmo parágrafo o termo homicídio, também sem explicar a distinção.

Nessa medida, o jornal perdeu uma oportunidade de informar, de maneira mais didática, que no feminicídio, a morte das mulheres não pode ser compreendida fora de um contexto mais amplo, não pode ser vista exclusivamente como uma questão do relacionamento entre homens e mulheres, mas como a maneira pela qual esses relacionamentos ocorrem no âmbito de suas circunstâncias históricas. Embora se perceba uma gradativa apropriação do conceito de feminicídio associado às noções de gênero, ainda é precário o engajamento desses jornais com a agenda dos movimentos que buscam, pelo conceito de feminicídio, trazer novas inteligibilidades sobre as mortes de mulheres nesse tipo de crime.

### 3.3 Estereótipos e sexismos

Outra observação sobre esse precário engajamento é a prevalência de estereótipos e noções sexistas. Nesse quesito, vale o destaque dado pela mídia ao crime cometido contra a menina Shayda Munielly. Praticamente a metade das matérias deste estudo, onze ao todo, refere-se a esse caso e em nenhuma delas o crime foi mencionado como feminicídio. Ao contrário, de modo geral, ele foi tratado sob um enquadre amoroso-passional envolvendo dois adolescentes, com detalhes que beiram o estilo folhetinesco, como expõem os recortes a seguir:

*“Porém, quando ela estava com cerca de seis meses de gestação, ele começou a se reaproximar, **dizia que a amava** e acabou atraindo ela”, conta. (G1 08/04/2015 - 06h44). De acordo com a mãe, **mesmo com o rompimento, a filha demonstrava estar apaixonada pelo suspeito e se encontrou com ele escondido** (G1 08/04/2015 - 16h46).*

Há nesses recortes uma vinculação discursiva com o imaginário do “amor romântico”, que segundo analisa Lagarde (2012), é simbolizado como um amor patriarcal, no qual os homens são sujeitos de amor e erotismo, emanando para si gratificações, cuidados afetivos, sexuais, poderes pessoais, autoestima, status, prestígio e promoção hierárquica. O amor das mulheres pelos homens, ao reverso, implica seu apoio incondicional e aumenta as possibilidades de domínio pessoal e direto dos homens sobre as mulheres. Essas são perspectivas que se depreendem da narrativa desse crime.

O interesse midiático sobre tais perspectivas expõe a ideologia romântica que guia tanto as escolhas dos relatores das notícias, quanto o próprio agrado do público por esse tipo de narrativa. Articulado dessa maneira, o discurso sobre feminicídio nessas notícias restabelece os elementos tradicionalmente construídos sobre esse tipo de crime, associado à paixão, mantendo as mesmas condições do legível. O recorte seguinte dá mais subsídios para essa discussão:

*Ainda segunda a polícia, trata-se de um **crime passionnal**, já que as informações apuradas dão conta que o autor do crime, era namorado da vítima. (Jornal Populacional, 15/02/2015)*

A expressão “crime passionnal”, conforme aparece no recorte da notícia sobre o assassinato de Divina José de Almeida pelo seu marido, representa uma modalidade criminal que, ao longo de nossa história, teve notoriedade em virtude da benevolência judicial para com os criminosos. O marco inicial da não aceitação dessa tese se deu a partir dos anos 1980, quando os movimentos feministas lançaram a campanha “quem ama não mata”. Em 1988 a Constituição Federal trouxe a igualdade jurídica entre os gêneros, mas tal mudança, como se vê, ainda não alcança o pensamento, a visão e os valores da sociedade amplamente.

As Diretrizes do Feminicídio reiteram que, quando se fala em crime passionnal, induz-se a condição de atenuante de pena, dando-se a impressão de que estamos tratando de algo natural, algo atribuído ao descontrole ou doença do agressor. Isso retira a conotação social e de gênero que estrutura o crime, reduzindo-o à esfera individual. Na avaliação de especialistas, o feminicídio é um

crime cometido por ódio, e nunca por amor, ao contrário do que parece insistir a divulgação midiática.

Além de reforço a esse estereótipo amoroso, ainda se percebem nas notícias exposições das vítimas que atentam contra sua dignidade, tanto pela espetacularização dos crimes, como pelas explicações capciosas dos motivos dos feminicídios, consumados ou tentados, como mostram os exemplos seguintes:

*Um menor de 16 anos confessou nesta segunda-feira, (6/4), que **matou sua ex-namorada Shayda Munielly, de 17 anos, por acreditar que ele não era o Pai da criança que ela estava esperando**. A jovem já estava no sétimo mês de gestação (Jornal Populacional 06/04/2015).*

*Além disso, **o rapaz tinha nova namorada e o filho que Shayda esperava estaria lhe causando transtornos**. "Sem dúvida, o motivo era o filho. Ele não estava aceitando esse filho. **Havia dúvidas se o filho era dele**. E, como havia trocado de namoro, esse filho, indesejado por ele, estaria trazendo transtornos para o seu relacionamento atual". (Diário do Norte on line, 11/04/2015).*

*A vítima teria sido arrastada para um lote baldio, na Rua Olímpio Camargo, onde o agressor tentou consumir o ato sexual. Após a resistência em ceder aos desejos de João Luiz Carvalho, a mulher passou a ser violentamente agredida, inclusive sendo asfixiada. Os militares reanimaram a vítima, enquanto o Corpo de Bombeiros chegavam ao local. [...] **A polícia suspeita, que o ato sexual que terminou em tentativa de estupro poderia ter ocorrido em troca por drogas** (Folha de Jaraguá. 9/05/2019).*

Nos dois primeiros exemplos, que tratam do assassinato de Shayda Munielly, os jornais exploram um aspecto da vida íntima da menina, divulgando que o ex-namorado duvidava da paternidade do filho que ela esperava. Faz tal divulgação sem nenhum zelo pela memória da vítima, reiterando uma dúvida sobre a sua integridade moral e sem estabelecer qualquer conexão com os aspectos socioculturais envolvidos, como noções de desigualdade de direitos, sentimentos de posse, controle e direito sobre o corpo e a vida das mulheres.

Analogamente, o terceiro exemplo, que trata de uma tentativa de feminicídio contra uma moradora de rua, noticia o caso de forma ambígua, levantando uma suspeita de que drogas teriam sido trocadas por um "ato sexual" que terminou em tentativa de estupro. Embora a sintaxe encubra os sujeitos, fica a mensagem sublinear de que a vítima usa drogas e para obtê-las oferece sexo em troca, noções que socialmente desabonam o caráter da mulher violentada.

As Diretrizes do Feminicídio recomendam nunca se buscar justificativas ou motivos para as mortes relacionadas a álcool, drogas, discussões, entre outros, sem contextualizar a violência com suas relações estruturais. A agressão sexual, por exemplo, que ocorre em todas as classes sociais, no âmbito público e no privado, representa estruturalmente uma situação em que as mulheres estão na posição de meros objetos descartáveis, levando ao feminicídio pela necessidade do agressor de eliminar testemunhas e vestígios da violência.

Como argumentam Stela Meneghel e Ana Paula Portella (2017), o feminicídio é parte dos mecanismos de perpetuação da dominação masculina, estando profundamente enraizado na

sociedade e na cultura. O enquadre que a mídia dá aos crimes, acaba por exprimir também esse enraizamento, na medida em que sobressai uma maior identificação com as motivações dos assassinos que com o sofrimento das vítimas e com o contexto histórico-social de violência contra as mulheres que molda os casos.

### 3.4 Polícia x bandido: atores, agência e imaginário social

Conforme tem sido mostrado, as notícias reiteram o “já dito” e “já conhecido” sobre a violência contra as mulheres, dando pouca visibilidade às causas estruturais dessa violência e às próprias vítimas, cujo papel destacado é de mero objeto dos crimes cruéis. Os sujeitos dos crimes, por sua vez, fazem uma aparição de forma ambígua, em geral, são visibilizados pelo provimento de seus nomes completos e em alguns casos de suas imagens, o que no contexto de uma cidade de interior aumenta as possibilidades de identificação imediata, na medida em que as pessoas comumente se conhecem. Esses homens são descritos ora de maneira mais contundente, como “criminoso”, “agressor”, “o autor do brutal homicídio”, ou ora por expressões que mitigam a agência criminosa, como “suspeitos” ou “acusados” (de matar, do assassinato, de homicídio).

Não se detectam, contudo, formulações que os associem ao estereótipo da monstruosidade, comum no discurso noticioso sensacionalista, que reforça no imaginário popular a noção de que os feminicidas são homens anormais, sobre quem incide alguma patologia ou psicopatia. Mas há uma perspectiva de “frieza” que é declaradamente enunciada em uma das notícias sobre o feminicídio de Shayda Munielly, como demonstra o trecho a seguir:

**FRIO E CRUEL** - Perguntado se o acusado havia demonstrado arrependimento, Marco Antônio confirmou: “Sim, ele demonstrou estar arrependido, mas **agiu com muita frieza o tempo todo**”. (Diário do Norte, 11/04/2015).

Esse traço de frieza subjaz a maioria das matérias, ainda que não seja explicitamente nomeado, mas ele se projeta, por exemplo, nas imagens dos homens mostrados nos jornais, em que os ângulos favorecem o olhar direto para a câmara, em uma atitude de falta de emoção e indiferença pela divulgação de suas identidades. No geral, o que se destaca na representação discursiva desses atores é uma vinculação com universo do crime comum, em que eles são equiparados a outros “bandidos”, tal como os demais homicidas ou aos que praticam roubos, furtos, tráfico de drogas etc., crimes que não necessariamente têm relação com violência de gênero.

Isso se capta pelo formato das notícias, que seguem um padrão comum em que, após a manchete, que faz um chamamento espetaculoso para um crime, vem um primeiro parágrafo, destacando a ação da polícia na investigação do fato ou na prisão de um indivíduo. Há casos em que na sequência de uma notícia de feminicídio, que como se mostrou nem sempre é assim nomeado, vem uma matéria sobre outros crimes, ou se incluem os feminicídios na lista de

homicídios do ano, como já exposto. O recorte, a seguir, que aparece ao final da matéria sobre o assassinato de Amanda Oliveira é um exemplo:

*FORAGIDO - Em outra ação no Jardim Ana Edith foi preso um foragido da justiça por nome de Gilvan dos Santos Amaro, que estava com mandado de prisão em aberto emitido pela comarca de Nerópolis, **por lesão corporal e tentativa de homicídio**. (Folha de Jaraguá, 09/08/2017).*

De forma análoga aos casos de feminicídios, os jornais seguem um encadeamento quase padrão de informar sobre a atuação de agentes públicos na prisão ou elucidação de um determinado caso, o local do ocorrido, os nomes dos envolvidos, a descrição dos fatos e novamente alguma menção positiva sobre a ação das autoridades. Esses atores fazem sua aparição no nível do significado local de forma coletivizada (VAN LEEUWEN, 1996), como instituição “Polícia civil”, “Polícia militar”, “Polícia Técnico-Científica”, “Ministério Público”, “Poder Judiciário”, “Corpo de Bombeiros” ou individualizados, quando seus nomes e cargos são trazidos ao texto, como nos recortes seguintes:

***O delegado Glênio Ricardo, comentou o caso “Excepcional o serviço realizado pela Polícia Civil de Jaraguá. Em menos de um mês deu uma resposta satisfatória para a sociedade. Foi um trabalho minucioso, diuturno e que demonstra, mais uma vez, que possuímos excelentes profissionais aqui. Agradeço, também, o apoio incondicional do Ministério Público e do Poder Judiciário que, sensibilizando com a situação, de forma muito célere, deferiram o pleito e foi expedido o mandado de prisão temporária de trinta dias”. A Polícia Civil informa, ainda, que por questões de segurança, o investigado não encontra-se detido na cidade de Jaraguá (Folha de Jaraguá. 3/02/2017 [s/h]).***

*Após patrulhamento na região e diligências em Itaguaru, **a Polícia Militar, conseguiu localizar e prender o criminoso na cidade Itapuranga, a 69 km de Ceres. De acordo com a PM, Sebastião Nonato Vieira, teria confessado a autoria do assassinato (Jornal Populacional, 15/02/2015).***

*Quando a **polícia conseguiu recapturá-lo, ele informou que havia localizado o corpo e levou a polícia até o local, que fica em uma área de difícil acesso. O Corpo de Bombeiros foi acionado e utilizou técnicas de rapel e multiplicador de força para retirar a garota morta, que foi entregue à Polícia Técnico-Científica (G1 05/04/2015).***

Observa-se que, além de incluídos nas notícias, as instituições e seus membros, todos homens, têm sua identidade e agência indexadas com itens avaliativos muito positivos como “excelentes profissionais”, “célere”, “apoio incondicional”, com referência ao manejo de técnicas específicas, como “rapel e multiplicador de forças”, em uma composição textual que lhes imprime um perfil diligente e de protagonismo quase heroico.

Essa representação, focada na polarização “polícia x bandido”, com destaque para a atuação magnificente dos primeiros, alimenta um imaginário simplista e acrítico tanto sobre a violência de gênero em si quanto sobre seu combate. Atores sociais que desempenharam um papel definidor nessa arena, como ativistas feministas que atuam no poder legislativo, judiciário e em organizações sociais, promovendo importantes mudanças legais e de tratamento da violência contra as mulheres, não são visibilizados pela mídia de um modo geral, e, no caso do contexto particular aqui estudando, observa-se o mesmo alinhamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou uma análise crítica do discurso noticioso, a partir de uma perspectiva feminista, sobre feminicídios tentados e consumados no contexto de uma cidade do interior de Goiás. Abriu-se, assim, uma brecha de observação para uma conjuntura de fora dos grandes centros urbanos, que costumam atrair maior interesse de pesquisa. Nesse sentido, o trabalho buscou preencher uma lacuna no que se refere às pequenas cidades, que raramente são contempladas por estudos que se propõem a desvendar processos de continuidade ou ruptura com valores e visões de mundo que conduzem à violência.

O foco no discurso de notícias on-line cumpriu o interesse de observar o papel que a mídia vem desempenhando no que se refere à divulgação desse crime. Segundo uma das mais respeitadas ativistas dos direitos das mulheres no nosso país, a procuradora geral da República e professora da Universidade de Brasília (UnB), Ela Wiecko, a mídia hoje é considerada e estudada como uma das agências informais do sistema de justiça, porque condena, absolve, orienta a investigação e até investiga. Em vista, portanto, da grande responsabilidade dos meios midiáticos, a pesquisa analisou os vínculos e desvios entre o discurso das notícias e o discurso que embasa as políticas públicas de combate aos feminicídios nas Diretrizes Nacionais do Feminicídio.

Nesse documento são apontadas pautas e recomendações para o tratamento da informação pelos meios de comunicação, como a de “considerar a violência de gênero não como acontecimento, mas como problema social” (BRASIL, 2016, p. 57). As análises mostraram que prevalece uma perspectiva oposta: a de um chamamento público para espetáculos de crueldades contra mulheres na condição de vítimas de sacrifícios sórdidos. Também, ao contrário das Diretrizes, publicam-se fotos e detalhes mórbidos dos casos, justificam-se os “motivos” para os crimes com alegações de uso de drogas, discussões e teses passionais, sem conectar as mortes a questões estruturais, como os padrões de gênero culturalmente e hierarquicamente codificados em nossa sociedade.

O trabalho tangenciou um problema ao qual, agora, ao final, vale dedicar um pequeno espaço. Trata-se da crença de que o nosso sistema de justiça criminal é leniente com os “bandidos”, esboçada em algumas matérias, como na declaração de um delegado sobre o caso de Shayda Munielly para o G1 (07/04/2015): *“Infelizmente, pelas nossas leis, ele (o assassino) não passará mais do que três anos apreendido. Apesar da crueldade do crime que cometeu, ele estará de volta na sociedade em pouco tempo”*. Essa fala alimenta convicções bastante controversas presentes no imaginário social, como a de que com a prisão dos “bandidos” resolve-se o problema da criminalidade.

Essa polêmica respinga nas políticas feministas de combate aos crimes contra as mulheres, acusadas de terem um amplo viés punitivista. Por um lado, defende-se que o endurecimento penal aumentou o poder simbólico dessa luta, uma vez que a criminalização funcionaria como um selo do

Estado, confirmando que a violência contra as mulheres não é aceitável. Mas, por outro lado, acusa-se a política feminista de se basear em um sistema de comprovada ineficácia como instrumento de promoção da harmonia social e de enfrentamento dessa violência, que continua crescendo, apesar do endurecimento das leis. Essa é uma discussão importante, que não pôde ser devidamente explorada diante dos limites deste texto, mas que é apontada como tema para outras pesquisas.

Sem poder aprofundar esse debate por ora, o que se coloca para este final de artigo é o realce para a relevância de abordagens como a que foi desenvolvida neste estudo, que se propõem, a partir de enlaced multidisciplinares, subsidiar políticas públicas e ações preventivas e reativas para o combate à violência de gênero, com base no conhecimento produzido e disponibilizado pelo campo acadêmico-científico.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretária Especial de Políticas para as Mulheres. *Diretrizes Nacionais Femicídio*. Investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. SPM: Brasília, 2016.
- BUCHOLTZ, M. The Feminist Foundations of Language, Gender, and Sexuality Research. In: EHRLICH, S.; MEYERHOFF, M.; HOLMES, J. (ed.). *The handbook of language, gender, and sexuality*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2014. p. 23-47.
- CFOJA, Canadian Femicide Observatory for Justice and Accountability. *The history of the term 'femicide'*. Ontario: University of Guelph, 2020 [on-line]. Disponível em: <<https://www.femicideincanada.ca/about/history>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*. New York: Routledge, 2003.
- FREITAS, L. G. de. A decisão do STF sobre aborto de fetos anencéfalos: uma análise feminista de discurso. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. IMPRESSO)*, v. 62, p. 11-34, 2018.
- FREITAS, L. G. de.; MENDES, I. C. Abordagens feministas de análise de discurso: a formação de um campo. In: REIS, M. B. F.; LIMA, S. (org.). *Pesquisas em educação e linguagem*. Anápolis: UEG, 2017, p. 415-422.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LAGARDE, M. femicidio al feminicidio. *Revista Desde el jardín de Freud*, v. 6, p.216-225, 2006.
- LAGARDE, M. *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. México: Inmujeres DF, 2012.
- LAZAR, M. Politicizing gender in discourse. In: LAZAR, Michelle (org.). *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005 p. 1-28.
- LORDE, A. *Sister outsider: essays and speeches*. Berkeley: Crossing Press, 2007.
- MENEGHEL, S. N. ; PORTELLA, A. P. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro , v. 22, n. 9, p. 3077-3086, Set. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002903077&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002903077&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 março de 2020.
- RADFORD, J.; RUSSELL, D. E. H. (org.) *Femicide: the politics of woman killing*. New York : Twayne, 1992.

RESENDE, V. M. Decolonizing critical discourse studies: for a Latin American perspective. *Critical Discourse Studies*, v. online, p. 1-17, 2018.

SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SCOTT, J. W. Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053–1075, 1986.

VAN DIJK, T. A. Notícias e conhecimento. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v.2: 2, p.13-29, 2005.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996. p.33-70.

## LISTA DAS NOTÍCIAS DO CORPUS

Cidades. Jovem é apedrejada até a morte em Jaraguá: 1º homicídio de 2017. 14/01/2017.

<http://informativocidades.com.br/jovem-e-apedrejada-ate-a-morte-em-jaragua-1-homicidio-de-2017/>

Diário do Norte on line. Jovem de 17 anos assassinada. Crime choca, comove e revolta Jaraguá. Shayda, grávida de 7 meses, foi morta e jogada num precipício. 11/04/2015 [s/h].

<http://www.jornaldiariodonorte.com.br/noticias/crime-choca-comove-e-revolta-jaragua-13307>

Folha de Jaraguá. GPT prende no Dhema da Mata, suspeito de tentativa de feminicídio contra a esposa. 9/08/2017 [s/h]. <https://www.folhadejaragua.com.br/post/2017/08/09/gpt-prende-no-dhema-da-mata-suspeito-de-tentativa-femicidio-contra-a-esposa?ui=deskt>

Folha de Jaraguá. PMs de Jaraguá evitam feminicídio de mulher que estava sendo abusada. 9/05/2019 [s/h]. <https://www.folhadejaragua.com.br/post/2019/05/09/pms-de-jaragua-c3a1-evitam-femicidio-contra-a-mulher-que-estava-sendo-abusada>

Folha de Jaraguá. Polícia Civil prende Valdison Neto acusado de matar a tijoladas Amanda de Oliveira. 3/02/2017 [s/d]. <https://www.folhadejaragua.com.br/post/2017/02/03/pol-c3a1-civil-prende-valdison-neto-acusado-de-matar-a-tijoladas-amanda-de-oliveira>

G1. Mãe de menor grávida morta diz que ex era violento: 'Não aprovei namoro'. 08/04/2015, 06h44. <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/04/mae-de-menor-gravida-morta-diz-que-ex-era-violento-nao-aprovei-namoro.html>

G1. Corpo de menor grávida é encontrado por preso foragido em serra de Goiás. 05/04/2015, 18h26. <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/04/corpo-de-menor-gravida-e-encontrado-por-preso-foragido-em-serra-de-goias.html>

G1. Família de adolescente grávida morta se surpreendeu com confissão de ex. 07/04/2015, 07h01. <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/04/familia-de-adolescente-gravida-morta-se-surpreendeu-com-confissao-de-ex.html>

G1. Família teme que suspeito de matar a ex-namorada grávida tente suicídio. 08/04/2015, 16h46. <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/04/familia-teme-que-suspeito-de-matar-ex-namorada-gravida-tente-suicidio.html>

G1. Menor diz que matou ex-namorada grávida por duvidar da paternidade. 06/04/2015, 18h34. <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/04/menor-diz-que-matou-ex-namorada-gravida-por-duvidar-da-paternidade.html>

Jornal do Vale. Jaraguá: Mulher é encontrada morta dentro de um baú, sendo o 11º homicídio do ano. 10/08/2016. <http://jvonline.com.br/noticias/plantao-policia/7047-jaragua-mulher-e-encontrada-morta-dentro-de-um-bau-sendo-o-11-homicidio-do-ano.html>

Jornal Populacional. Ex-namorado confessa ter matado jovem grávida em Jaraguá. 06/04/2015 17:25. <http://www.jornalpopulacional.com.br/noticia/2347-ex-namorado-confessa-ter-matado-jovem-gravida-em-jaragua.html>

Jornal Populacional. Homem é preso suspeito de tentativa de feminicídio em Jesópolis. 31/05/2016, 10:00. <https://www.jornalpopulacional.com.br/noticia/4676-homem-e-presosuspeito-de-tentativa-de-feminicidio-em-jesupolis.html>

Jornal Populacional. Homicídio: Mulher é encontrada morta dentro de um baú em Jaraguá. 10/08/2016, 19:03. <http://www.jornalpopulacional.com.br/noticia/5081-homicidio-mulher-e-encontrada-morta-dentro-de-um-bau-em-jaragua.html>

Jornal Populacional. Mulher é encontrada morta na GO-427 entre Itaguaru e Jaraguá. 15/02/2015, 15:48. <http://www.jornalpopulacional.com.br/noticia/2047-mulher-e-encontrada-morta-na-go-427-entre-itaguaru-e-jaragua.html>

Magnésia. Suspeito de matar mulher com requintes de crueldade em Jaraguá é preso pela Polícia Civil. 06/02/2017, 11:40. <https://www.meganesia.com.br/cidades/284-suspeito-de-matar-mulher-com-requintes-de-crueldade-em-jaragua-e-presopela-policia-civil>

Mais Goiás. Corpo de mulher é encontrado sem roupas e com ferimentos na cabeça, em Jaraguá. 14/01/2017, 16:30. <https://www.emaisgoias.com.br/corpo-de-mulher-e-encontrado-sem-roupas-e-com-ferimentos-na-cabeca-em-jaragua/>

O Pantaneiro. Menor conta que matou ex-namorada grávida por duvidar da paternidade. Corpo da vítima foi encontrado em avançado estado de decomposição. 07/04/2015, 12h00. <http://www.opantaneiro.com.br/policial/menor-conta-que-matou-ex-namorada-gravida-por-duvidar-da-paternidade/120678/>

R7. GO: adolescente estrangula namorada grávida e joga corpo em precipício. 07/04/2015, 00h10. <https://noticias.r7.com/cidades/fotos/go-adolescente-estrangula-namorada-gravida-e-joga-corpo-em-precipicio-07042015#!/foto/1>

TecleMulher. Menor diz que matou ex-namorada grávida por duvidar da paternidade. Fonte: G1. [s/d]. <http://www.teclemulher.com.br/noticia,81,menor-diz-que-matou-ex-namorada-gravida-por-duvidar-da-paternidade.html>

Vallenotícias. Adolescente de 17 anos, grávida de 7 meses, é encontrada estrangulada na serra de Jaraguá. 06/04/2015, [s/h]. <http://www.vallenoticias.com.br/noticia/3618-adolescente-de-17-anos-gravida-de-7-meses-e-encontrada-estrangulada-na-serra-de-jaragua>

Vallenotícias. Mulher é encontrada morta próximo a GO-427 em Jaraguá. 16/02/2015, [s/h] <http://www.vallenoticias.com.br/noticia/2449-mulher-e-encontrada-morta-proximo-a-go-427-em-jaragua>

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Lúcia Gonçalves de Freitas

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) com bolsa PDEE/CAPEs no Center for Advanced Research in English, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. É professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. E-mail: [luciadefreitas@hotmail.com](mailto:luciadefreitas@hotmail.com)

# O “cidadão” na Constituição Monárquica Portuguesa de 1822

*“Citizen” in the Portuguese Monarchy Constitution of 1822*

*El “Ciudadano” en la Constitución Monárquica Portuguesa de 1822*

## RESUMO

Este artigo visa a discutir o uso e os efeitos de sentido da palavra “cidadão” conforme empregada na Constituição Monárquica Portuguesa de 1822, visto não ser um termo comum no contexto de monarquia. Sob o fundamento teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa, a partir do conceito de memória, apresentaremos o conceito de “cidadão” a partir da Antiguidade Clássica. Em seguida, discorreremos sobre como esse conceito é ressemantizado a partir da Declaração dos Direitos de Virgínia (1776), dos Estados Unidos, e da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), da França. Por fim, analisaremos seu uso no documento português do século XIX, pela efervescência das ideias iluministas e pela proximidade histórico-temporal dos documentos em questão. A análise indica que o termo foi apropriado pela monarquia como forma de concessão à ascendente burguesia portuguesa.

Palavras-chave: cidadão; Constituição Portuguesa de 1822; memória; análise de discurso francesa.



Recebido em: 26 de setembro de 2022  
Aceito em: 11 de janeiro de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.45231

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Patrícia Andréa Borges**

[pattyborges@gmail.com](mailto:pattyborges@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3803-4567>

Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas (IEL-  
Unicamp), São Paulo, Brasil

**Rafael Prearo-Lima**

[rprearo@ifsp.edu.br](mailto:rprearo@ifsp.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6667-7298>

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de São Paulo (IFSP- Bragança  
Paulista), São Paulo, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This paper aims at discussing the use and the possible meanings of “citizen” (in Portuguese, cidadão) as applied in the Portuguese Monarchy Constitution of 1822, as such word is not common in the context of a monarchy. Under the French Discourse Analysis theoretical-methodological framework, based on the concept of memory, we will present the concept of “citizen” as used during the Classical Age. After that, we will discuss how this concept acquired a new meaning when used in the Virginia Declaration of Rights (1776), of the United States, and in the Declaration of the Rights of the Man and of the Citizen (1789), of France. Finally, we will analyze the use “citizen” in the 19th-century Portuguese document, due to the ideals of the Age of Enlightenment and to the close historical-temporal distance to the referred documents. The analysis indicates that the word was used by the Portuguese monarchy as a way of conceding to the rising local bourgeoisie.

Keywords: citizen; Portuguese Monarchy Constitution of 1822; memory; French Discourse Analysis.

## RESUMEN

Este artículo pretende discutir el uso y los efectos de sentido de la palabra “ciudadano” conforme empleada en la Constitución Monárquica Portuguesa de 1822, visto que no es un término común en un contexto de monarquía. Siguiendo el fundamento teórico-metodológico del Análisis de Discurso de la escuela francesa, a partir del concepto de memoria, presentaremos el concepto de “ciudadano” a partir de la Antigüedad Clásica. En seguida, discurriremos sobre como ese concepto es resemantizado a partir de la Declaración de Derechos de Virginia (1776), de los Estados Unidos, y de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), de Francia. Finalmente, analizaremos su uso en el documento portugués del siglo XIX, por la efervescencia de las ideas iluministas y por la proximidad histórico-temporal de los documentos en cuestión. El análisis indica que el término fue apropiado por la monarquía como forma de concesión a la ascendente burguesía portuguesa.

Palabras clave: ciudadano; Constitución Portuguesa de 1822; memoria; Análisis del Discurso de la escuela francesa.

### Como citar:

BORGES, Patrícia Andréa; PREARO-LIMA, Rafael. O “cidadão” na Constituição Monárquica Portuguesa de 1822. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 187-199, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.45231 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

A noção de “cidadão” é conhecida desde os tempos da Antiguidade Grega, quando o respectivo título era reservado aos homens nascidos de pais atenienses. Todavia, Péricles, estrategista e político do Período Clássico de Atenas, em sua reforma política no ano de 451 AEC, restringiu o acesso à cidadania ao tornar necessário ter pai e mãe atenienses para obter tal condição; anteriormente, bastava que o pai fosse de Atenas (CARDOSO, 1990, p. 46-47). Essa mudança era significativa na pólis ateniense, haja vista que à mulher também era estendido o título de cidadã, mas apenas para gerar filhos que fossem cidadãos e filhas que pudessem se casar com outros cidadãos. É interessante notar que, apesar de deter o título e de concedê-lo aos seus descendentes homens, a mulher não pudesse usufruir dele (COLE, 2008). Assim, na Grécia Antiga, o usufruto do título de cidadão era disponível a uma pequena parcela da população.

Na Roma Antiga, por outro lado, o uso de “cidadão” passou por uma ressignificação. Inicialmente, esse título era atribuído aos descendentes diretos dos fundadores da cidade e aos grandes proprietários de terras, os patrícios. Os que não tinham ascendência romana – a maior parte da população – eram chamados de plebeus. Além desses, a estrutura social romana era ainda composta por clientes, agregados dos patrícios que ofereciam serviços em troca de estadia e comida; escravos, possuídos pelos patrícios, e proletários, com a finalidade de gerar prole para o Estado e engrossar as fileiras do exército romano (CARDOSO, 1990, p. 62-65). Posteriormente, o título de cidadão também foi outorgado a todos os que moravam em terras conquistadas pelo império romano. Outras formas para obtenção de cidadania romana se davam por meio de uma lei, pela vontade do imperador ou ainda por mérito, como, por exemplo, em decorrência do gasto de grande soma de dinheiro ao construir uma casa em Roma ou por servir o exército romano durante um longo período.

Em 212 EC, o imperador romano Caracala colocou em prática a Constituição Antonina, ou o Édito de Caracala, estendendo a concessão da cidadania aos estrangeiros. A partir dela, o imperador objetivava

poder satisfazer a majestade dos deuses imortais de introduzir, no culto dos deuses, os peregrinos, sendo que concedo a todos os peregrinos que vivem no território a cidadania romana, salvaguardando os direitos das cidades, com exceção dos Bárbaros vencidos. Assim, este édito aumentará a majestade do povo romano. (CARVALHO, 2018, p. 16)

Ainda assim, para que se pudesse obter o título de cidadão, era necessário ser cidadão latino, um estágio intermediário entre o romano e o estrangeiro.

Dada a importância do termo de cidadão na Antiguidade Clássica, decidimos analisar o uso e os efeitos de sentido do termo “cidadão” conforme empregado na Constituição Monárquica Portuguesa de 1822. Além de “cidadão” não estar, até então, comumente associado a contextos monárquicos, a escolha desse *corpus* para a análise proposta se dá pelo fato de ser esta a primeira

constituição em língua portuguesa a discorrer sobre a caracterização de um cidadão. Para isso, servirão de arcabouço teórico-metodológico alguns conceitos oriundos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), especificamente, o de memória discursiva segundo os estudos de base pecheuxtiana.

## 1. SOBRE MEMÓRIA DISCURSIVA

Ainda que muito já tenha sido escrito sobre o conceito de memória discursiva, acreditamos ser necessário apresentar alguns pressupostos que permeiam nossas análises neste trabalho. Nesse sentido, ao acionarmos a noção de memória discursiva, nos referimos àquilo definido,

de modo genérico, como “interdiscurso”: um saber discursivo que possibilita que nossas palavras façam sentido. Algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Esse saber corresponde a palavras já ditas e esquecidas, mas que continuam nos afetando em sua qualidade de “esquecimento”. (FURLANETTO, 2000, p. 4)

Orlandi (2005, p. 31) segue nessa esteira quando explica que memória discursiva é “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente; (...) o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Por sua vez, Eckert-Hoff (2010, p. 90) acrescenta ao explicar memória como “interpretação, invenção, ficção, rememoração, em que o esquecimento faz parte do agenciamento do passado”, de modo que outros discursos anteriores sustentam a própria condição do dizer (ou do não dizer). Desse modo, conclui-se que o dizer é constituído a partir de ocorrências anteriores, de já-ditos que possibilitam a própria condição de dizê-lo, dado que “os sentidos não estão nas palavras; mas antes delas e depois delas” (FURLANETTO, 2000, p. 4).

Anteriormente a essas autoras, Pêcheux (1999) já havia posto que

memória discursiva seria aquilo que, face a um texto [...], vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Assim, a memória possibilita a própria condição da leitura por restabelecer seus implícitos. Aplicando isso ao *corpus* deste trabalho, a Constituição Monárquica Portuguesa de 1822 faz uso do termo “cidadão” a partir de pré-construídos e de discursos-transversos que possibilitam tal uso, conforme discutiremos adiante.

Indo além, a noção de memória tem estreita relação com a noção de interdiscurso e com a “*existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105 – grifo do autor), servindo, assim, para retomar outros já-ditos aqui e alhures. No *corpus* desta análise, esses já-ditos estão, de certo modo, relacionados a dois outros documentos, a saber, a Declaração dos Direitos de Virgínia (1776) (LIMA, 2017), dos

Estados Unidos, e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), da França (LIMA, 2017).

Tal a memória é preponderante na construção dessa identidade, e o discurso é a maneira pela qual o sujeito-histórico se estabelece, manifestando-se na prática social e histórica. Schmidt (2000, p. 103) esclarece que “[...] a memória, mais do que simples arquivo classificatório de informação que reinventa o passado, é um referencial norteador na construção de identidades no presente”. A memória de “cidadão” é, assim, retomada e ressignificada de modo a direcionar a identidade portuguesa de então.

O suporte das interpretações dos sentidos é o sujeito indivíduo, que também habita outra posição de sujeito (sujeito rei, sujeito nobreza, sujeito burguesia, sujeito povo), sendo atravessado, conforme explica Furlanetto (2000) pelo arquivo (memória institucionalizada) e memória constitutiva (interdiscurso) e, ainda, perpassado pela ideologia e pela formação discursiva que pode ser conflitiva com o sentido existente da formação discursiva que corresponde ao dito da interpretação. Essa contradição da significação está intrínseca aos processos parafrásticos e polissêmicos da língua, nos quais a paráfrase teoricamente estabiliza o sentido e a polissemia o dissemina. Eckert-Hoff (2003) mobiliza mais considerações sobre a noção de memória discursiva. De acordo com a autora,

é o fio discursivo (intradiscurso) que nos permite buscar os discursos-outros pela memória discursiva (interdiscurso), pois consideramos que tanto o intradiscurso como o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórico-ideológica. O intradiscurso remete-nos à rede complexa das formações discursivas (FDs), nas quais todo dizer está inserido, e dá as pistas para entender a exterioridade discursiva, o interdiscurso, discursos anteriores, que formam uma rede, uma trama que se entrelaça, cujos caminhos não podemos delimitar. (ECKERT-HOFF, 2003, p. 275).

O fio discursivo do texto monárquico constitucional português aponta para discursos outros, presentes naquele momento histórico, o que faz com que seja praticamente obrigatória a apropriação de “cidadão” naquele momento como, supostamente, uma proposta de modernização das configurações sociais, políticas e institucionais.

## **2. SOBRE A CONSTITUIÇÃO MONÁRQUICA PORTUGUESA DE 1822**

A Constituição Portuguesa de 1822 marca o fim da monarquia absolutista em Portugal, instaurando uma monarquia constitucional que permaneceu vigente por noventa anos (1820–1910). Na esteira da monarquia constitucional francesa, a portuguesa foi consolidada a partir de um

movimento iniciado em 1808, quando José de Abreu Campos escreveu *A Súplica de Constituição* (LOPES PRAÇA, 1894), que resultaria anos mais tarde na Revolução Liberal do Porto de 1820<sup>1</sup>.

Tal constituição, a primeira de Portugal, faz referência à palavra “cidadão” sob condições de produção específicas, a saber, a partir de um cenário pós-Revolução Liberal do Porto e de independência do Brasil. Em alguns artigos, define-se quem é e quem pode ser português naquele determinado momento histórico.

Reproduzimos a seguir a parte dessa Constituição que nos interessa, a saber, os artigos que detalham as características e condições para a cidadania portuguesa conforme publicado em 1822. Vale ressaltar que, por uma questão de fidelidade, mantivemos a grafia conforme o documento original, ainda que, inicialmente, possa causar estranheza ao leitor<sup>2</sup>.

20

*A Nação Portuguesa é a união de todos os Portuguezes de ambos os hemisferios.*

*I [...]*

*II [...]*

*III [...]*

*IV [...]*

21

*Todos os Portuguezes são cidadãos, e gozão desta qualidade:*

*I Os filhos de pai Portuguez nascidos no Reino-Unido;<sup>3</sup> ou que, havendo nascido em paiz estrangeiro, vieram estabelecer domicílio no mesmo Reino; cessa, porém a necessidade deste domicílio, se o pai estava no paiz estrangeiro em serviço da Nação.*

*II Os filhos illegitimos de mãe Portuguesa nascidos no Reino-Unido; ou que, havendo nascido em paiz estrangeiro, vierão estabelecer domicílio no mesmo Reino. Porém se forem reconhecidos ou legitimados por pai estrangeiro, e houverem nascido no Reino-Unido, terá logar a respeito deles o que abaixo vai disposto em o n.º V; e havendo nascido em paiz estrangeiro, o que vai disposto em o n.º VI;*

*III Os expostos em qualquer parte do Reino-Unido, cujos pais se ignorem;*

*IV Os escravos que alcançaram carta de alforria;*

*V Os filhos de pais estrangeiros que nascerem e adquirirem domicilio no Reino-Unido; comtanto que chegados á maioridade declarem, por termo assinado nos livros da Camara do seu domicilio, que querem ser cidadãos Portuguezes;*

*VI Os estrangeiros, que obtiverem carta de naturalisação.*

22

*Todo o estrangeiro, que for de maior idade e fixar domicilio no Reino-Unido, poderá ter a carta de naturalisação, havendo casado com mulher Portuguesa, ou adquirido no mesmo Reino algum estabelecimento em capitaes de dinheiro, bens de raiz, agricultura, commercio ou industria; introduzido, ou exercitado algum commercio ou industria util; ou feito á Nação serviços relevantes.*

*Os filhos de pai Portuguez, que houver perdido a qualidade de cidadão, se tiverem maior idade e domicilio no Reino-Unido, poderão obter carta de naturalisação sem dependencia de outro requisito.*

23

*Perde a qualidade de cidadão Portuguez:*

*I O que se naturalisar em paiz estrangeiro;*

*II O que sem licença do Governo acceitar emprego, pensão, ou condecoração de qualquer Governo estrangeiro.*

<sup>1</sup> A Revolução Liberal do Porto de 1820 foi uma revolta militar ocorrida em Portugal que exigiu o retorno da família real portuguesa, a qual tinha fugido para o Brasil em 1808, em virtude da invasão napoleônica. O movimento também exigiu a formação de uma monarquia constitucional (CARDOSO, 2022).

<sup>2</sup> Uma versão com grafia mais recente está disponível para consulta na página do parlamento português em: <<https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2020.

<sup>3</sup> Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, que durou de 1815 a 1822. Será esse Reino Unido – e não o britânico – que mencionamos neste trabalho.

24

*O exercicio dos direitos politicos se suspende:*

*I Por incapacidade fysica ou moral;*

*II Por sentença que condemne a prisão ou degredo, em quanto durarem os efeitos da condenação. (PORTUGAL, 1822, p. 10-13)*

Tendo apresentado o *corpus* deste trabalho, analisamos a seguir como o termo “cidadão” é usado nesse documento histórico, mostrando, para isso, seu registro em dois dicionários de períodos distintos.

### 3. CIDADÃO NA CONSTITUIÇÃO MONÁRQUICA PORTUGUESA DE 1822

Para desenvolver a análise proposta, consideraremos como o termo “cidadão” havia sido dicionarizado até então. Primeiramente, destacamos as definições de cidadão retiradas de dois dicionários dos séculos XVIII e XIX, um organizado antes e outro depois da Independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789), movimentos estes anteriores à escrita da Constituição Monárquica Portuguesa (1822).

O primeiro verbete foi extraído de Bluteau (1712)<sup>4</sup>:

*CIDADAM. Cidadão. Morador de huma cidade. Antigamente Cidadão Romano não só era aquella, que morava de assento em Roma, ou que era natural da dita Cidade; mas toda pessoa, ainda que estranha, que lograva foro de Cidadão Romano. S. Paulo v.g. era Cidadão Romano. Civis, is. Masc. & Fem. Cic.*

*Foro de Cidadão? Vid. Foro.*

*Cousa de Cidadão, ou concernente a Cidadão. Civilis, is. Masc. & Fem. le, is. Neut. Cic. Civicus, a, um. Horat. (BLUTEAU, 1712, grifos do original)*

Na obra de Bluteau (1712), o termo está muito próximo ao conceito usado na Antiguidade, retomando a noção romana de “cidadão” como alguém intrinsecamente ligado à cidade (*civis*).

O segundo verbete a ser destacado é de Moraes (1813), publicado cem anos depois de Bluteau (1712) e posteriormente à Independência dos Estados Unidos e à Revolução Francesa. Esse dicionário, como mesmo intitula Moraes na capa, é “composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva” (MORAES, 1813, capa), o qual apresenta assim os verbetes cidadã e cidadão:

*CIDADÃ, s. t. Mulher do cidadão. Nobiliar. F. 239. E 253. “D. Magdalena cidadã”*

*CIDADÃO, s. m. O homem que goza dos direitos de alguma Cidade, das isenções, e privilegios, que se contém no seu foral, posturas &c. homem bom. “fazião hum juiz Cidadão da Cidade, ou Villa, e outro Fidalgo:” aqui cidadão como contraposto a fidalgo. Ord. Af. 2. 59. 9 (corresponde ao bourgeois, Francez) e T. 60 § 8. “nam seendo fidalgo, ou pessoa honrada, ou cidadão, ou filho de cidadão honrado, &c.” §. adj. mão cidadã. Couto, 5. 2. 4. § Vizinho de alguma Cidade. V. Cron. F. 111. P. 4 c. 92. no fim. foi cidadão em Goa. § hg. Cidadões do Ceo. V. de Suso, f. 268. outros dizem Cidadãos, mais conforme á Analogia Hespanhola, que seguimos, nestes pluraes. Leão, Ortogr: f. 224. mas a f. 226. dis:*

<sup>4</sup> O conhecido lexicógrafo e padre Raphael Bluteau (1636 – 1734) “nasceu na Inglaterra, mas estudou na França, terra natal de seus pais, onde ingressou na Ordem dos Clérigos Regulares e se doutorou em Teologia. Foi enviado a Lisboa em 1668 e, a partir de 1680, começou a recolha de material para compor o dicionário que ocuparia cinco décadas de sua vida”. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/artigos/historia-do-livro-o-dicionario-de-bluteau/>>. Acesso em: 17 set. 2022.

*Cidadãos, e Cidadões, villãos, e villões. V. do Arc. 2. c. 31 “cidadãos principaes.” (MORAES, 1813, grifos do original)*

Diferentemente do verbete anterior (BLUTEAU, 1712), o termo “cidadão” em Moraes (1813) vai além da ideia de alguém que habita em uma cidade, mas também se aplica ao “homem bom” e à “pessoa honrada”, entre outras definições.

A partir dessas duas definições de “cidadão”, consideraremos a seguir o uso desse termo na Constituição Monárquica de 1822 à luz Declaração dos Direitos de Virgínia (1776), dos Estados Unidos, e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), da França.

Primeiramente, o uso da palavra “cidadão” pelas monarquias constitucionais, especificamente neste caso, a portuguesa, se dá como forma de apropriação do conceito, visto que a palavra estava em voga. Nesse sentido, o uso de “cidadão” apoia-se em uma memória discursiva a partir de outros documentos oficiais então existentes. Robin (2019) observa algo semelhante ao discorrer como a nobreza francesa do século XVIII, com o intuito de defender o sistema feudal, senhorial de todas as formas possíveis, passa usar a palavra “propriedade”, eminentemente burguesa. A autora aponta que, para a nobreza, “o fato de ser obrigado a usar a palavra do adversário era a própria prova de perda de hegemonia” já que “a palavra *propriedade*, que estava na moda, que todo mundo devia usar” era “a prova da hegemonia do pensamento burguês” (ROBIN, 2019, p. 151 – grifo da autora).

Vemos um exemplo disso no modo como, em meio ao movimento de independência estadunidense, o conceito de “cidadão” usado no período da civilização greco-romana é modificado na Declaração dos Direitos de Virgínia. Ao defender liberdade e independência a todas as pessoas em seu artigo inicial, tal documento afirma que

todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança (BRIGOLA, 1992).

Note que essa declaração serviu de base para a elaboração, nos Estados Unidos, da Constituição de 1787<sup>5</sup>, que manteve o conceito de “cidadão” conforme ressignificado na Declaração de Virgínia, a qual atribui aos cidadãos direitos, inclusive o de “se rebelar” contra o governo (cf. artigo 3), além de declarar como essencial para um governo a liberdade da imprensa (cf. artigo 14).

Anos antes, a Revolução Americana (1776) havia sido auxiliada pelo rei francês Luís XVI quando este enviara dinheiro e soldados à América (KARNAL, 2007, p. 94) após a derrota da França contra o Império Britânico na Guerra dos Sete anos (1756 – 1763). Atrelado a isso, as desigualdades sociais, os problemas econômicos, a crise do regime absolutista francês e a influência das ideias

<sup>5</sup> Disponível para consulta em: <[https://www.senate.gov/civics/constitution\\_item/constitution.htm#a3](https://www.senate.gov/civics/constitution_item/constitution.htm#a3)>. Acesso em: 06 fev. 2020.

iluministas também serviram para o desencadeamento, em 1789, da Revolução Francesa, que gerou, no mesmo ano, a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, o segundo documento a partir do qual é possível resgatar uma memória a respeito do uso de “cidadão” na Constituição Portuguesa de 1822. É nele que, com base no iluminismo liberal burguês, a divisão entre homem e cidadão é consumada. Para tanto, convém explicitar que o uso de “cidadão” não era claro. A esse respeito,

Rousseau dizia que a designação de cidadão só deve ser dada às pessoas que participam da autoridade soberana e que, desse modo, dão seu consentimento às leis. É ainda Rousseau quem observa que os franceses usavam mal o termo, esclarecendo também que muitos usavam a palavra cidadão como sinônima de burguês. Durante a Revolução Francesa passou-se a usar a palavra cidadão como demonstração da igualdade de todos: não havia mais nobres e plebeus, livres e escravos; havia apenas cidadãos. Mas a cidadania implicava a vinculação jurídica com um Estado determinado e, assim, os cidadãos eram franceses, ou ingleses, ou suíços, etc. Aos poucos foi sendo estabelecida uma distinção, que até certo ponto reproduzia uma classificação do Direito Romano. Os cidadãos que tivessem o uso dos direitos políticos (correspondendo, portanto, ao conceito de cidadão da teoria de Rousseau), foram classificados como “cidadãos ativos”. Os demais ficaram na classe de cidadãos, pura e simplesmente. (DALLARI, 1984, p. 61 – grifos do autor)

Nesse excerto, Dallari (1984) faz observações importantes sobre a diferenciação entre “cidadão” e “cidadão ativo”. Ao parafrasear Rousseau, o autor supõe que “cidadão” e “burguês” eram usados, ainda que equivocadamente, de modo sinonímico. Parece ser ingenuidade pensar que o uso estava errado, já que a burguesia estava em ascensão e buscava uma nomenclatura que a inserisse social, econômica e politicamente na esfera do poder da época. Por isso, “cidadão” é adjetivado como “ativo” para diferenciar que havia tipos de cidadão: o cidadão comum, em referência a “homem”, e o cidadão ativo para designar o “burguês”.

É a partir dessa memória sustentada por outros já-ditos em torno da palavra cidadão – especificamente, na Declaração dos Direitos de Virgínia e na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, conforme comentado anteriormente – que se dá a construção de “cidadão” na Constituição Portuguesa de 1822 e, por conseguinte, aquilo que viria ser o cidadão português da época.

Por meio do excerto, pode-se notar que, na Constituição Portuguesa de 1822, a noção de “cidadão” será ressignificada como identidade contínua/descontínua dos sujeitos “monarquia” e “cidadão português”, produzindo novas condições sócio-históricas discursivas que garantiriam sua circulação. Essa construção identitária, resultante de manifestações simbólicas, é o lugar privilegiado da manifestação ideológica desse cidadão constitucional.

Ao que parece, a inserção de “cidadão” nesse contexto retoma a memória histórica de um pré-construído advindo da Antiguidade Clássica, atendendo a dois pontos: a nobreza mantém seu título e sua posição social, econômica e política, sem alteração e/ou prejuízos econômicos e outra classe ascende – a saber, a burguesia –, ganhando a posição que a equipara, de certo modo, à

antiga nobreza, e mantendo servos e plebeus no mesmo estamento social. Com isso, a Constituição Monárquica apazigua todos os níveis sociais, integra a sociedade e mantém o poder do Rei.

Tendo discorrido sobre a memória que sustenta o uso de “cidadão” na Constituição Portuguesa de 1822, iremos neste momento discorrer sobre novos sentidos atribuídos a “cidadão”. Nosso objetivo não é esgotar o assunto, mas ressaltar pontos que evidenciem como a noção de “cidadão” é expandida nesse documento.

A primeira questão diz respeito à diferenciação entre cidadãos e nacionais. Apesar do art. 21 estabelecer que todos os portugueses são cidadãos, os incisos I a VI impõem algumas condições para que os indivíduos sejam considerados como tais. Nesse sentido, o simples fato de ser natural de alguma localidade do Reino Unido não implicaria, necessariamente, a qualidade de cidadão, como posto no inciso V, em que filhos de pais estrangeiros somente adquiririam cidadania portuguesa mediante declaração escrita quando chegassem à maioridade. “Cidadão” nessa constituição é, portanto, um termo mais restrito em comparação com o utilizado na Declaração de Direitos de Virgínia, em que “*todos os homens, são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inerentes*” (grifo nosso).<sup>6</sup>

Outro ponto a ser considerado é que, de acordo com o inciso IV do artigo 21, “os escravos que alcançaram carta de alforria” também detinham a condição de cidadão. É possível notar que, diferentemente da Declaração Direitos de Virgínia, em que “*todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes*”<sup>7</sup>, e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em que “*Os homens nascem e são livres e iguais em direitos*”, a Constituição Portuguesa de 1822 ainda sustentava a presença de escravos na sociedade. Até que (e se) recebessem carta de alforria, esses indivíduos permaneceriam como não-cidadãos, uma classe à parte do restante da sociedade, dado que “*Todos os Portuguezes são cidadãos*”, como posto no início do artigo.

Ainda sobre esse inciso, convém destacar a ambiguidade pela forma como foi redigido. Pode-se sugerir que, após a carta de alforria, o indivíduo passaria a ser uma espécie de “escravo com carta de alforria” com *status* de cidadão, mas ainda assim, um escravo. Ora, se o indivíduo recebeu carta de alforria, já não seria mais escravo, como afirmado no inciso, mas livre.

---

<sup>6</sup> É interessante notar que o art. 21 apresenta um imbróglio de ordem histórica. Por exemplo, atribui-se a D. Pedro II uma nacionalidade brasileira por ter nascido no Brasil e em decorrência de um projeto político de busca de uma suposta identidade nacional. Entretanto, há considerações importantes a serem feitas. Sendo filho de pai português, D. Pedro II não deixa de ser um membro da Casa de Bragança. A Constituição Imperial Brasileira de 1824 define em seu artigo 1º quem são os cidadãos brasileiros: “*I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação*” (grifo nosso). Assim, por D. Pedro I do Brasil (D. Pedro IV de Portugal) não ter renunciado à nacionalidade portuguesa, por não ter se naturalizado brasileiro e por permanecer membro da Dinastia de Bragança, é possível atribuir a D. Pedro II nacionalidade portuguesa. De qualquer forma, dado o escopo deste trabalho, deixamos para os historiadores discutirem mais profundamente essa questão.

<sup>7</sup> Vale pontuar a existência de um silenciamento (cf. ORLANDI, 2005) referente à questão dos escravizados nesse documento, visto que a prática escravagista perdurou nos Estados Unidos até a década de 1860, quando da ocorrência da Guerra Civil estadunidense. Assim, na afirmação de que “*todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes*”, e diante do fato de os negros não serem livres, silencia-se a condição dos escravizados. Em uma relação silógica, não seriam nem livres, nem homens; logo, seriam sub-humanos ou, em última análise, mercadorias.

Por último, convém apontarmos o uso de “qualidade [de cidadão]” mencionado três vezes no *corpus* escolhido para este trabalho (grifos nossos):

- 21  
*Todos os Portuguezes são cidadãos, e gozão desta qualidade:*  
 [...]
- 22  
 [...]  
*Os filhos de pai Portuguez, que houver perdido a qualidade de cidadão, se tiverem maior idade e domicilio no Reino-Unido, poderão obter carta de naturalisação sem dependencia de outro requisito.*
- 23  
*Perde a qualidade de cidadão Portuguez:*  
 [...]

Chama a atenção o fato de “cidadania” (isto é, qualidade de cidadão) não estar presente na redação da Constituição Portuguesa de 1822. Elias de Oliveira (2006) explica que essa palavra foi dicionarizada na França (como *citoyenneté*) pela primeira vez em 1783, período antecedente à Revolução Francesa e, por isso, em um espaço de enunciação pré-revolucionário. Apesar disso, mesmo décadas após a Queda da Bastilha, aparentemente não havia um termo equivalente em português e, se de fato houvesse, foi ignorado na ocasião da escrita desse documento. O primeiro registro dessa palavra em dicionário de língua portuguesa, comenta Elias de Oliveira (2006), só ocorreu mais de um século e meio depois, em 1913, na segunda edição do Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo, em que “cidadania” é marcado como um neologismo brasileiro. A esse respeito, comenta a autora:

Em Figueiredo, é elidido o sentido de nascimento na cidade em proveito do direito de moradia, e, com relação à acepção jurídica, é elidido o predicado livre sobre Estado. O efeito, nesse caso, é a supressão de um índice de Revolução: o sentido de liberdade política como equivalente ao exercício do poder por todos, isto é, de um Estado democrático de direito (...). (ELIAS DE OLIVEIRA, 2006, p. 81, grifos da autora)

Observa-se, assim, que, apesar de remeter interdiscursivamente à Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, a Constituição Portuguesa de 1822 não utiliza “cidadania”, registrada apenas mais tarde e cujo sentido aponta a outros, não àqueles da Revolução Francesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das condições de produção de então, a inserção de “cidadão” na Constituição Monárquica Portuguesa de 1822 em lugar de outros correspondentes, como servo, vassalo ou súdito, é de extrema importância para a manutenção de poder e do *status quo* monárquico, possibilitando maior identificação das camadas sociais que compõem o povo português, impondo-se sobre o sujeito uma nova configuração social que estava sendo disseminada no mundo desde a independência dos Estados Unidos.

Althusser (1996, p. 121) reforça ao apontar que “todos os Aparelhos Ideológicos do Estado, sejam quais forem, contribuem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração”. Assim, o efeito ideológico se impõe visto que o sujeito é interpelado pela ideologia sem se dar conta disso. Por isso, a ideologia é imposta de tal forma que o sujeito não percebe que está sob seu efeito, assumindo-a, parafraseando-a e disseminando-a.

Assim, sob tais condições de produção, não seria sinal de ‘boa vontade’ da realeza portuguesa manter as palavras que perpetuassem o *establishment* absolutista sem dialogar com o novo momento de efervescência sócio-política europeia. Dito de outro modo, não caberia à tal constituição portuguesa palavras como “servo” ou “vassalo” (presentes no sistema feudal), ou ainda “súdito” (relativo ao sistema monárquico absolutista), pois poderiam indicar um retrocesso ou descontentamento social, podendo culminar até na deposição do monarca, tal como aconteceu na própria França pós-revolução francesa e em outros países.

O aparato teórico mobilizado aqui caminha, então, na demonstração de que, quando se apropria da palavra “cidadão”, ressignificando-a a fim de dissolver a atribuição hegemônica da palavra à burguesia e inseri-la nesse novo contexto sócio-político-histórico, a monarquia portuguesa possibilita sua manutenção no poder, de forma a ceder parte dele para não perdê-lo por completo.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- BRIGOLA, João Carlos, *A Declaração dos Direitos da Virgínia: enquadramento histórico-político*. v. 1. Ministério da Educação, Comissão Para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, 1992. p. 11-17.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *A cidade-estado antiga*. São Paulo: Ática, 1990.
- CARDOSO, José Luís. A Revolução Liberal de 1820: guião de uma revolução inacabada. *Almanack*. n. 30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-463330ed00422>>. Acesso em 21 jul. 2022.
- CARVALHO, Eduardo. *O ético-moral em Santo Agostinho*. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.
- COLE, Susan. Mulheres de Atenas. In: *Revista História Viva*. v.4. n.58. São Paulo: Duetto, p. 38-41. jul. 2008.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Ser cidadão. *Lua Nova*. São Paulo, v.1, n.2, p. 61-64, set. 1984.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 269-283.
- \_\_\_\_\_. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: \_\_\_\_\_; CORACINI, Maria José R. Faria. *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 79-106.

ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. *Cidadania: história e política de uma palavra*. Campinas: Pontes/RG, 2006.

FURLANETTO, Maria Marta. Semântica, estereótipo e memória discursiva. *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*, 2000.

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Declarações históricas de direitos humanos. *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direitos Humanos. Wagner Balera, Carolina Alves de Souza Lima (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/530/edicao-1/declaracoes-historicas-de-direitos-humanos>>. Acesso em: 17 set. 2022.

LOPES PRAÇA, José Joaquim. *Colecção de leis e subsídios para o estudo do direito constitucional portuguez*, vol. II, páginas IX e X, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1894.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et alii.* *Papel da memória*. Trad. e intr. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

PORTUGAL. [Constituição (1822)]. *Constituição Política da Monarchia Portuguesa: Edição nacional e official*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1822. 118p.

ROBIN, Régine. “Uma crítica da História, uma vontade de saber como os linguistas que se interessam pelo discurso trabalham”: entrevista com Régine Robin. Tradução de G. Adorno. In: CONTRADIT (Org.), *Encontros na Análise de Discurso: efeitos de sentido entre continentes*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2019, p. 139-159.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Em busca da história não contada ou: o que acontece quando o objeto começa a falar. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 102-110.

## O(A)S AUTOR(ES/AS)

### **Patrícia Andréa Borges**

Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-Unicamp). Mestre em Linguística pela mesma instituição, com ênfase em Linguística Histórica. Graduada em Português e Grego Antigo pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). [pattyaborges@gmail.com](mailto:pattyaborges@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3803-4567>

### **Rafael Prearo-Lima**

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Ibilce – São José do Rio Preto). Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Bragança Paulista. [rprearo@ifsp.edu.br](mailto:rprearo@ifsp.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6667-7298>

# Challenges of intercultural bilingual education in the interrelation of language, culture and cognition

*Desafios da educação intercultural bilíngue na inter-relação língua, cultura e cognição*

*Desafíos de la educación intercultural bilingüe en la interrelación de lengua, cultura y cognición*

## RESUMO

Este ensaio discute a inter-relação entre linguagem-cultura-cognição na educação intercultural bilíngue em territórios indígenas. Sustentemos que o bilinguismo favoreceria o êxito escolar e educativo dos estudantes indígenas, que historicamente no contexto da hegemonia cultural em conta de um débil êxito escolar em relação ao não indígena. Assim, o reforço da identidade sociocultural afeta as capacidades de tratamento e uso da informação, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo ligações entre a cosmogonia de seus referentes culturais e o desenvolvimento de habilidades para analisar, sintetizar e criar objetos de conhecimento útil para o sucesso escolar.

Palavras-chave: educação intercultural bilíngue; língua; cultura; cognição; língua indígena; bilinguismo.



Recebido em: 31 de agosto de 2022  
Aceito em: 12 de setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v24i1.44853

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Katerin Arias-Ortega**

[kanas@uct.cl](mailto:kanas@uct.cl)

<https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Carlo Previl**

[cprevil@uqat.ca](mailto:cprevil@uqat.ca)

<https://orcid.org/0000-0002-8909-1425>

Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue,  
Canada

# ENSAIO

## ABSTRACT

The essay discusses the interrelation between language-culture-cognition in bilingual intercultural education in indigenous territories. We maintain that bilingualism would favor the school and educational success of indigenous students, who historically account for weak school success in relation to non-indigenous students in the context of cultural hegemony. Thus, the reinforcement of the sociocultural identity affects the capacities of treatment and use of information for the student's cognitive development, allowing links between the cosmogony of their cultural referents and the development of abilities to analyze, synthesize and create objects of helpful knowledge for school success.

Keywords: bilingual intercultural education; language; culture; cognition; indigenous language; bilingualism.

## RESUMEN

El ensayo discute la interrelación entre lengua-cultura-cognición en la educación intercultural bilingüe en territorios indígenas. Sostenemos que el bilingüismo favorecería el éxito escolar y educativo de los estudiantes indígenas, quienes históricamente en contexto de hegemonía cultural dan cuenta de un débil éxito escolar en relación al no indígena. Así, el reforzamiento de la identidad sociocultural incide en las capacidades de tratamiento y utilización de la información, para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, permitiendo vínculos entre la cosmogonía de sus referentes culturales y el desarrollo de habilidades para analizar, sintetizar y crear objetos de conocimiento útiles para el éxito escolar.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe; lengua; cultura; cognición; lengua indígena; bilingüismo.

### Como citar:

ARIAS-ORTEGA, Katerin; PREVIL, Carlo. Challenges of intercultural bilingual education in the interrelation of language, culture and cognition. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 199-218, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.44853 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

En Chile la enseñanza de la lengua y la cultura indígena se sustenta en el Decreto 280 del Ministerio de Educación en el marco del desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB). Este marco normativo establece la incorporación en el currículum escolar de la asignatura de lengua indígena (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017). Dicha asignatura se implementa desde primer a octavo año de Educación Básica. La enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar es asumida como una forma de reparación histórica del Estado nacional con los pueblos indígenas de Chile (MINEDUC, 2017). Esta reparación histórica, surge debido a las continuas demandas de los pueblos indígenas, quienes históricamente han recibido una educación escolar caracterizada por el monolingüismo de la lengua hegemónica español y la monoculturalidad de los contenidos escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ARIAS-ORTEGA; RIQUELME, 2019). Esto trajo consigo el abandono progresivo de la lengua vernácula por las nuevas generaciones de indígenas.

En esa perspectiva, a través de la implementación de la asignatura de lengua indígena se propone que los estudiantes indígenas y no indígenas se apropien de saberes y conocimientos culturales ancestrales, como la lengua vernácula. En el caso de las escuelas de La Araucanía, la enseñanza de la lengua indígena se focaliza en el reaprendizaje de la lengua (*mapunzugun*) y la cultura mapuche, pueblo indígena que es el mayoritario a nivel país. Es así como a través del aprendizaje de la lengua y cultura mapuche se espera que los niños indígenas revitalicen su identidad sociocultural y logren desarrollar competencias comunicativas interculturales, las que permitan crear conciencia de la existencia de otras lenguas y culturas en la sociedad general. De esta manera, el aprender otra lengua y cultura ofrece nuevos espacios para aprender parámetros culturales y lingüísticos que se desarrollan a través de la lengua, lo que permite pensar la realidad, desde una perspectiva distinta, para avanzar progresivamente a la formación de ciudadanos desde un interculturalismo.

El objetivo que el ensayo es reflexionar sobre la importancia del desarrollo del bilingüismo en el marco del aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en la escuela, para el desarrollo de la cognición lo que favorecería el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes.

### 1. BENEFICIOS DEL BILINGÜISMO ADITIVO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El desarrollo del bilingüismo aditivo ha tomado fuerza en diferentes campos disciplinares, ya sea en la lingüística, la educación, la neurolingüística hasta la antropología, esta última focalizada principalmente en las lenguas indígenas (TARDIF, 1992; SIGNORET, 2003). No obstante, independiente de la disciplina que aborde el estudio del bilingüismo estas convergen en beneficios similares como: 1) facilita el desarrollo cognitivo de los individuos, principalmente, en los primeros años de edad, debido a la plasticidad de su cerebro que se adapta y transforma en la medida que

se apropia de una nueva lengua (LAMBELET, 2012); 2) promueve el desarrollo de una conciencia lingüística y, por ende, permite un nivel más elevado tanto en el ámbito lingüístico como cognitivo. Esto favorece el desarrollo de habilidades como la capacidad de abstracción, la capacidad de construir nuevos conceptos y una mayor competencia en el tratamiento de la información (RUEDA; WILBURN, 2014); 3) promueve el desarrollo de la creatividad y el pensamiento abstracto y divergente, lo que facilita la adquisición de la lectura (GAGLIARDI, 2020); y 4) favorece el éxito escolar, mejorando los niveles de logros académicos mediante el desarrollo de habilidades cognitivas que le permiten a los estudiantes, la transferencia de conocimientos a otras áreas disciplinares como las matemáticas, las ciencias, entre otras (RUEDA; WILBURN, 2014). Así, a través del bilingüismo aditivo, los estudiantes desarrollan sistemas abstractos y simbólicos que facilitan su proceso de aprendizaje.

En esa perspectiva, la enseñanza y aprendizaje de otra lengua se constituye en un elemento complejo en el marco de la educación escolar. Su principal complejidad esta asociada a la dimensión lingüística, la que se complementa con la baja atención que se ha dado al componente del bilingüismo, lo comunicativo y lo didáctico, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas problemáticas se complejizan aún más en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en el caso de Chile. Esto puesto que se conjuga con la minorización social que, históricamente, ha existido hacia las lenguas indígenas, lo que se expresa en la historia de la educación escolar en los territorios que han sido colonizados y en el que una de las huellas y finalidades de la educación escolar monocultural ha sido eliminar la lengua y al indígena de los niños y jóvenes, como una forma de avanzar en la 'civilización', para obtener un ideal de progreso económico (ARIAS-ORTEGA, 2022). Frente a estas problemáticas y huellas de la escuela, es que la EIB surge como una posibilidad de lograr la revitalización de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, discutimos en relación a ¿Cómo la lengua se relaciona con la cultura? y también ¿Cómo se realiza el proceso de aprendizaje de la lengua y de la cultura indígena en una perspectiva cognitivista?

### **1.1 La enseñanza de la lengua**

La lengua es una forma de comunicación que permite a los individuos compartir información y expresar su posición en el mundo real (LAVORIEL, 2015). De esta manera, a través del uso de la lengua se forma parte de una comunidad lo que permite participar en la expresión de nuestra identidad (THÉRIAULT, 2007). Por ejemplo, en el caso de Chile, en La Araucanía con el pueblo mapuche, hablar *mapunzugun* significa comunicarse entre individuos que hablan la misma lengua lo que implica compartir una cosmovisión. Dicho aspecto, les permite a los individuos comprender y dar sentido a la realidad desde su marco cultural (ARIAS-ORTEGA, 2019). En esta perspectiva, el lenguaje es un atributo específico de los seres humanos, definido como un sistema de reglas

aprendidas, que sirven para organizar nuestro pensamiento y comunicarnos mediante el uso de un conjunto de símbolos (PIAGET, 1968; VIGOTSKY, 1985). Este sistema de reglas da un marco para cualquier tipo de comunicación (oral o escrito), así el lenguaje está basado en códigos, signos arbitrarios, pero aceptados como convención según las comunidades, los cuales pueden ser utilizados o no, según el contexto particular en el cual se empleen. Este pueblo se caracteriza por poseer: 1) una cosmovisión propia que orienta la relación del hombre con su medio material e inmaterial, para comprender el mundo; 2) posee una lengua vernácula (mapunzugun) que aún es hablada a nivel familiar y social; 3) posee una educación familiar sustentada en métodos y finalidades educativas para la transmisión de los saberes y conocimientos educativos a las nuevas generaciones (ARIAS-ORTEGA, 2022). Entre estos métodos educativos mapuches se destacan el *aprender escuchando*, *aprender observando*, *aprender haciendo*, en la que el niño y los jóvenes tienen directa relación en la participación de actividades y prácticas socioculturales propias, como una forma de ser autónomos en su propio proceso de aprendizaje a través de la vivencia (ARIAS-ORTEGA, 2019). Las finalidades educativas buscan que las nuevas generaciones lleguen a transformarse en: a) “*kümeyawal ta che*”, en el que los niños y jóvenes a través sus prácticas cotidianas expresen una actitud de respeto entre las personas de la familia y la comunidad; b) “*yamüwalta che*”, en el que los niños y jóvenes aprendan la importancia de establecer un reconocimiento, estima e implicación entre los distintos miembros de la familia y la comunidad, así como entre las personas mapuche en general; c) “*küme che geal*”, en el que los niños y jóvenes logren caracterizarse por la solidaridad; d) “*kim che geal*”, en el que los niños y jóvenes sean capaces de tener un conocimiento de la memoria social de su pueblo (RIQUELME ET AL., 2016); y 6) posee una organización política y social que le permite organizarse a nivel comunitario y territorial, para continuar con la transmisión del legado patrimonial histórico a las nuevas generaciones (TORRES, 2017).

En el contexto del pueblo mapuche, la práctica de la lengua vernácula, los signos y los símbolos que se utilizan, buscan generar una densa red de interrelaciones con el medio social, natural, cultural y espiritual. De este modo, los individuos que allí participan, dominan la convención de códigos y de símbolos que son aceptados en dicha situación. De esta manera, se otorga un sentido y una validez al mensaje, como elemento principal, que permite relacionar el pensamiento y la significación que subyace en él. De igual modo, con el lenguaje, un individuo puede transmitir y comunicar su pensamiento a otro individuo. Es por ello, que una comunidad al compartir un conjunto de símbolos lo que puede comunicar a través de su utilización, no tiene límites en espacio y en tiempo.

En esa perspectiva, aun cuando las bases fisiológicas del lenguaje son naturales, como la capacidad de emitir sonidos e interpretar dichos sonidos, existen aspectos de la lengua que son culturales (SEMIN, 2009). Estos últimos aspectos se relacionan con el sentido o la interpretación compartida de dichos elementos en una comunidad. De esta manera, el lenguaje permite: 1) la

descripción de los objetos materiales, como la expresión de una forma de entender o de interpretar (HOWELLS, 1990); 2) la comunicación, permite dar cuenta de las situaciones o interpretaciones de un hecho particular (BRADSHAW, 2016); y 3) la transmisión de informaciones emerge en relación a lo que ocurre en el espacio o un tiempo determinado (THÉRIAULT, 2007). Así, la lengua sirve como un instrumento de dominación o de control que permite a los individuos establecer relaciones comunicativas con un individuo, o grupo de personas que comparten una situación particular. Por ejemplo, lo que sucede en la sala de clases, con la relación entre el profesor y sus estudiantes. Por lo mismo, la diversidad lingüística que caracteriza a las sociedades actuales, ha permitido establecer, diferentes dinámicas para el estudio de las lenguas (GARDNER, 2018). Estas indagaciones, pueden profundizar en las distintas lenguas, sobre aspectos como, las relaciones entre la palabra y la escritura; la palabra y la imagen; la polisemia hacia el lenguaje poético (GARDNER, 2018).

En ese sentido, se puede resumir que el lenguaje permite principalmente, dos funciones: a) la transmisión de contenidos aprendidos en un espacio y tiempo determinado; y b) la creación, a través de la reorganización o la limitación de las organizaciones, las producciones y las relaciones sociales (GARDNER, 2018). Así, de estas dos funciones surgen desafíos, como el cambio constante en la observación de sujetos que comparten una lengua común, y por ende dominan las convenciones socialmente aceptadas por el grupo que ellos componen. También, surge el desafío de asumir y reconocer las modificaciones en la propia lengua o los símbolos y sus variaciones de significación, entre lo que es personal y lo que pertenece al grupo. Es así como, la variación y modificaciones de significaciones de la lengua de un grupo determinado, nos introduce a la pertinencia de la cultura. En la perspectiva de Kluckhohn y Kelly (1945) y Chmielewski (1993), la cultura se puede comprender como un conjunto de definiciones listas para el uso, que un individuo no puede modificar o interpretar, porque se reconocen como parte de su comunidad. Esta definición, un tanto ambigua y generalizable, nos invita a reflexionar sobre ¿De qué manera comprender la cultura? Y ¿Cuál es su implicancia en la implementación de la EIB?

## **1.2 La enseñanza de la cultura indígena en el marco de la EIB**

En la perspectiva de Margulis, (2009), Freimuth (2006), se define la cultura como un sistema de creencias compartidas por un grupo determinado, quienes poseen un conjunto de valores, de costumbres y de artesanías que los miembros de la sociedad utilizan para interactuar en su mundo. También, les permite interactuar con otro mundo, donde los conocimientos y saberes se transmiten de generación en generación, a través del aprendizaje, que los individuos logran de ella (SEMIN, 2009). De esta manera, la cultura se concibe como un largo sistema de elementos materiales, humanos y espirituales, con un equilibrio común, que les permite a los individuos de un grupo particular, cubrir las necesidades básicas, instrumentales. Esto contribuye en el desarrollo de las

competencias necesarias para la integración a la sociedad global. En esta misma línea argumental, y retomando la definición de cultura, propuesta por Arendt (1972), esta se comprende como una actividad que convierte a la naturaleza en un lugar habitable para la gente. Así, la cultura se caracteriza por ser un acto creador e innovador que conecta la realidad que nos rodea con los individuos y los objetos que en ella existen. Desde este enfoque, la cultura considera aspectos menos materiales, como el culto del dios (espiritualidad) hasta lo que Cicerón en Roma trataba del culto de los espíritus (ARENDR, 1972). Esto en el sentido de un cierto dominio que debía desarrollar el individuo, en relación a los conocimientos, saberes y valores acumulados por una sociedad.

En relación a lo anterior, Cossio (2015), agrega que la cultura es un elemento principal, en la construcción de la identidad del sujeto. Sin embargo, sostiene que esta es posible de entenderla, según el lugar o la óptica desde la cual nos situemos. Para ello, el autor ejemplifica una conceptualización de cultura desde cuatro enfoques. Desde un enfoque filosófico, la cultura se entiende como un todo orgánico, donde lo social y lo individual se encuentra en mutua dependencia (COSSIO, 2015). De este modo, el individuo al apropiarse de lo social, mediatizándolo y filtrándolo, lo traduce en una dimensión cultural, lo cual se convierte en una subjetividad. Así, la cultura se constituye en un orden simbólico, en el modo de ser y de expresarse de los individuos que componen una sociedad. Por ende, la cultura es una construcción social que sienta sus bases en un tiempo histórico, culturalmente producido y situado a una sociedad particular (MARGULIS, 2009; LETH, 2009). De igual manera, la cultura se concibe como dinámica, es decir, se construye, se transforma y se reconstruye, como principal dimensión de la existencia de cualquier sujeto social quien vive y se nutre de ella. Desde un enfoque antropológico, la cultura se define como el conjunto de normas, reglas, formas, costumbres que permiten comprender el desarrollo y evolución de un grupo de personas que comparten dichos elementos (COSSIO, 2015). Así, la cultura se estudia como el origen, la conformación y la organización de las creencias, el comportamiento y el sistema de valores de una sociedad determinada. Por ende, es entendida como una dimensión simbólica relacionada con los procesos de producción material y reproducción social, caracterizada por comportamientos humanos aprendidos y recibidos de las generaciones anteriores (SEMIN, 2009; BRADSHAW, 2016). Lo anterior, en forma de valores y de costumbres que constituyen los puntos de identificación y entendimiento con otros grupos culturales, en aspectos cognitivos, conductuales y emotivos. Desde un enfoque psicológico, permite comprender el ámbito interpersonal y las relaciones dinámicas entre grupos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, proceso en el cual, el individuo se construye así mismo, mediante la participación en la cultura y a través de experiencias vividas (PAPALIA; FELDMAN, 2015; COSSIO, 2015). Dichas experiencias son mediadas por símbolos y formas de comportamiento, que le permiten al individuo construir un sentido de pertenencia y arraigo con una comunidad cultural. Este proceso, implica que la cultura se transforma para el individuo en una herencia simbólica y de comportamientos, y, por lo tanto, le aporta con un marco de referencia, para situar el aprendizaje y su razonamiento colectivo (VIVAS,

2016). En esta perspectiva, la cultura hace referencia a los valores que orientan la conducta humana y que son transportadas a través del lenguaje, el cual constituye el medio por el que las personas pueden integrar diferentes puntos de vista y construir realidades culturales compartidas.

Finalmente, la cultura desde un enfoque lingüístico y semiótico, es imposible entenderla y definirla, sin el entendimiento de su lengua. Esto porque la lengua es un componente que incide en la interrelación e interacción de sus miembros como un todo. En esta perspectiva, Sapir (1949) en su tesis manifiesta que la cultura se define como, aquello que los individuos que componen una sociedad hacen y piensan (SEMIN, 2009). Así, la cultura refiere al patrimonio distintivo de una sociedad, que identifica a sus individuos por los modelos de la conducta, por las formas de actuación aprendida y comprendida en colectividad. De igual modo, se asume que estos modelos de conducta están condicionados por el lenguaje, el cual dirige y orienta el desarrollo del pensamiento, formas de actuar, hablar y sentir de los individuos que componen dicho grupo humano. De esta forma, el lenguaje forma parte de la cultura ya que comparte ciertos modelos de pensamiento y modos de entender el mundo. Así, para comprender la cultura es necesario conocer su lenguaje, ya que, ambos son realidades mentales propias que están interrelacionadas.

En esta perspectiva, el lenguaje se constituye en el elemento que vehiculiza la cultura. Por ende, la cultura, también refiere al lenguaje. Entonces ¿cuál es la compleja relación entre lengua y cultura?.

### **1.3 Interrelación entre lengua y cultura en la EIB**

La interrelación entre lengua y cultura es sin duda inseparable, por lo que la cultura no puede existir sin la lengua, puesto que esta, es un medio principal para expresarla. Asimismo, se menciona que, aunque los humanos tienen la capacidad genética para la expresión de la lengua (hablar, escribir y dibujar), esta capacidad no vale mucho sin la cultura (PAPALIA; FELDMAN, 2015). Estas discusiones de lengua y cultura, fueron intensivas desde el siglo XIX. Esto, lo hemos evidenciado, por ejemplo, en la literatura científica, donde se exponen las posiciones, límites y se establecen las hipótesis postuladas por Sapir-Whorsh (1949) de un lado y la tesis de Boas (1911) del otro lado, en relación a la interrelación de la lengua y la cultura (SEMIN, 2009). A continuación, discutiremos la perspectiva de dos corrientes cognitivistas, que emergen en los años sesenta, antes de dar cuenta de una perspectiva más actualizada. Así, las ciencias cognitivas se proponen esclarecer en qué y cómo diferentes culturas pueden expresarse en una misma lengua. O, por el contrario, porque con una misma lengua se pueden manifestar diferentes culturas. De esta manera, la lengua de una comunidad será una condicionalidad, para la lectura social de su realidad y para la representación que se hará del mundo.

En ese sentido, aun cuando Whorsh trabaja con Sapir (1949), ambos nunca consideraron definir las hipótesis que perpetraron sus nombres y postulados. Esta corriente conocida como el

relativismo lingüístico, sostiene que la cultura depende de la lengua (SEMIN, 2009). Para ello, exponen que la manera de formular las ideas son integradas y relatadas mediante un sistema gramatical, por lo cual difiere de una lengua a otra. Desde esta postura, se concibe el mundo real cómo una mirada al espíritu de los individuos. Y, por ende, la lengua se constituye en un filtro que da cuenta de la cultura y permite comprender la realidad social.

Sin embargo, desde los años 1960, con el desarrollo de la lingüística cognitivista y la antropología cultural desde una corriente de relativismo cultural, se comienzan a poner en perspectiva, las particularidades locales y la diversidad de las sociedades (ACHARD-BAYLE, 2018). Desde esta postura, emergen los primeros indicios que dan cuenta de la diversidad de formas y pluralidad de modelos culturales existentes en la sociedad. Asimismo, desde esta corriente se manifiesta la necesidad de no interpretar y comprender una realidad cultural, a través de la utilización de conceptos y significaciones de una cultura ajena (SEMIN, 2009; VIVAS, 2016; GARDNER, 2018). Estas construcciones proponen la contestación sistemática contra el etnocentrismo y el racismo, teniendo a la base que todas las culturas son sistemas de relaciones, de valores subjetivos y de clasificaciones de una sociedad en un espacio y un tiempo histórico determinado. De este modo, se asume que lengua y cultura son inseparables y por ende son dos modalidades paralelas de una actividad fundamental, que refiere al espíritu humano lo cual conlleva a la cognición.

En esa perspectiva, la lengua se concibe como una forma colectiva que desarrolla el individuo para comunicarse con otros. Es una manera, que nos permite representar nuestro pensamiento con un sonido (oral) o un símbolo (escrito) (PAPALIA; FELDMAN, 2015). Por lo mismo, este canal de comunicación puede condicionar nuestros pensamientos y nuestras percepciones, según la lengua que dominemos. Esta es una situación muy común que desarrollan los individuos bilingües o multilingües quienes tienen la capacidad de pensar y estructurar sus pensamientos desde dos o más culturas. No obstante, esta capacidad en ocasiones, también se constituye en un obstáculo, para precisar su pensamiento en una lengua específica, la cual no se domine de manera adecuada.

En relación a lo anterior, es interesante considerar las formas de interrelación entre la lengua y la cultura, Brenneis, (2002), Widmüller (2015) y Lauren, (2013), precisan que: 1) la lengua y la cultura son capacidades humanas específicas; 2) la lengua materna o vernácula se aprende como una forma de transmisión cultural y no con un aprendizaje formal; 3) cuando una lengua desaparece o pierde su vitalidad lingüística, son los saberes y las referencias culturales de esta comunidad que se pierden (HAMEL, 2001); 4) la lengua influye en la cultura y permite a la gente de otra cultura descubrir nuevas culturas; 5) es difícil enseñar un nuevo lenguaje a los individuos que no entienden su cultura; 6) los lenguajes dominantes en el mundo que vienen de Europa (inglés, francés o español) no representan las culturas en los países de las Américas donde se utilizan como consecuencia del colonialismo; 7) en contexto intercultural, es necesario desarrollar la capacidad

de adquirir los conocimientos de los diferentes lenguajes, para comprender y relacionarse con sus interlocutores; 8) el lenguaje al ser un componente cultural, está representado en la estructura cognitiva de los individuos. No obstante, la lengua varía mucho de un individuo a otro, dependiendo de la edad, género y experiencia del individuo en la misma lengua; y 9) el aprendizaje de un nuevo lenguaje se constituye en un factor que facilita la incorporación cultural.

De esta forma, más allá del discurso que parece separar los grupos de personas, la lengua revela la realidad socio histórico de luchas, de dominaciones, de racismo y de desigualdades que se viven en la sociedad (THÉRIAULT, 2007; GARDNER, 2018; RAMÓN, 2021). Por ejemplo, hablar el *mapunzugun* en La Araucanía no expresa la misma historia sociocultural que hablar español en Santiago o en Madrid. Así, la lengua integra una dimensión epistémica y política, en tanto se constituye en la construcción de una dinámica propia que emerge y se desarrolla en un espacio y tiempo determinado. Entonces, ¿cómo se enseña y aprende la lengua y la cultura en el marco de la sociedad.

#### 1.4 ¿Por qué y cómo se enseña y aprende una lengua?

Las razones para aprender una lengua son numerosas. Aquí, presentaremos rápidamente algunas razones generales y otras razones particulares, que se refieren al aprendizaje de la lengua y la cultura en contexto indígena. Como mencionamos anteriormente, las lenguas expresan concepciones fundamentales del patrimonio de una sociedad (THÉRIAULT, 2007; RAMÓN, 2021). Es por ello, que aprender una lengua permite una necesaria apertura al mundo, por lo menos, aún otro mundo en contexto intercultural. Dicha apertura puede ayudar a generar una comprensión mutua entre los individuos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. En esa perspectiva, aprender una lengua se constituye en un enfoque positivo para avanzar en la comprensión del otro. Freimuth, (2006) agrega que aprender una lengua, permite a la vez, desarrollar habilidades y capacidades analíticas, que promueven la construcción de estructuras mentales de un orden superior, donde el aparato cognitivo estaría preparado para adaptarse a los cambios de manera adecuada. De igual modo, aprender una lengua permite a veces reflexionar en otra lengua lo que ayuda a tomar decisiones basadas en lógica y menos en la emoción y sentimentalidad (LETH, 2009). En contexto indígena, aprender una lengua permite la construcción de la identidad, la conservación de la lengua materna, la preservación de la cultura transmitida por esta lengua y la sobrevivencia o revitalización de la lengua amenazada (HAMEL, 2001). En esa perspectiva, para aprender una lengua, esta se debe enseñar a través de su uso en contextos significantes. Es así como, se comienzan a proponer técnicas y proyectos, que impliquen el juego como estrategia didáctica, para enseñar las lenguas. La justificación de aquello, es dirigir a los estudiantes para aprender y utilizar la lengua, y así poder comunicar su propósito (de comunicación) como una forma de juego, más que asumirla como un proceso de estudio rígido (ACHARD-BAYLE, 2018).

Desde los años 2000 hasta la actualidad, emergen nuevos enfoques que aprovechan las investigaciones en la didáctica de las lenguas, las cuales toman cada vez más importancia. De esta manera, se trata de reenfocar el lado de la relación educativa, la diferenciación, la agilidad pedagógica, para la disminución de los obstáculos del aprendizaje de una segunda lengua, focalizándose sobre el verdadero aprendizaje (FREIMUTH, 2006). Este enfoque invita a los profesores a considerar en la preparación de las situaciones de aprendizaje, el desarrollo de las capacidades cognitivas, socio afectivas y lingüísticas de los estudiantes, para desarrollar actividades variadas. Ya sea de manera grupal y en talleres que integren el contexto real, por ejemplo, la naturaleza o las actividades sociales fuera de la escuela, como un medio que facilite el aprendizaje de la lengua desde espacios significativos para los estudiantes. Este aspecto, es mucho más relevante, en el aprendizaje de las lenguas autóctonas, ya que existe un contexto particular en el que la familia y la comunidad son quienes enseñan la lengua vernácula. En este sentido, la literatura científica, propone establecer un marco para que el bilingüismo se realice sin asimilación. Es así como, la didáctica de las lenguas recomienda de preferencia un bilingüismo aditivo, el cual trata de favorecer, la coexistencia la lengua primera y la lengua segunda sin sustitución (MINEDUC, 2017). Esto es lo que en la literatura científica se denomina, en algunos casos, enfoque co-activo, el cual tiene como finalidad el aprendizaje de una co-cultura, como una nueva versión del enfoque comunicativo (CĂTĂLINA, 2021). De esta forma, el profesorado encargado de la enseñanza de una segunda lengua, debiese ayudar al desarrollo de la comunicación oral, a través de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este espacio debiese estar caracterizado por la empatía, el respeto mutuo, y generando un ambiente que facilite espacios de cuestionamientos, espíritu crítico y de toma de riesgo, para el desarrollo de la capacidad lingüística y cultural en los estudiantes.

La perspectiva contemporánea, indica rutas y medios que pudiesen orientar el aprendizaje de la lengua para el desarrollo de un bilingüismo aditivo, el cual permite la adquisición concomitante de la lengua y también de la cultura que subyace a cada una. Este aspecto es fundamental, en una perspectiva intercultural, lo cual se debería corresponder con las líneas y principios que orientan la educación intercultural bilingüe en La Araucanía. A continuación, revisaremos en la literatura científica, cuáles son los componentes esenciales para la enseñanza-aprendizaje de la cultura.

### **1.5 ¿Por qué y cómo se enseña y aprende la cultura?**

Introducir la pregunta de la enseñanza-aprendizaje de la cultura, después de la lengua, parece simple, pero al mismo tiempo es muy complejo. Consideramos que parece simple, porque en el discurso común se asume una relación directa entre lengua y cultura. Así, aprender o enseñar la lengua correspondería a aprender o enseñar la cultura. No obstante, desde una perspectiva metodológica y didáctica, la enseñanza de una lengua y su cultura es en la realidad extremadamente compleja. En el caso de la educación intercultural bilingüe se concibe la

enseñanza de la lengua *mapunzugun* como una estrategia esencial, para la inmersión en la cultura mapuche y el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. De manera concreta, evidenciamos verdaderos desafíos en la búsqueda de lograr estas metas en la educación escolar.

En esa perspectiva, si la enseñanza de la lengua pertenece a la lingüística y la didáctica lingüística, es necesario identificar entonces: 1) ¿Qué disciplinas trata la cultura?; 2) ¿Cómo formar a los agentes educativos (profesor mentor y educador tradicional) encargados de la enseñanza del mapunzugun en este campo de conocimiento asociado a disciplinas de las ciencias sociales?; 3) ¿Cuáles son los saberes y los quehaceres de una cultura pertinentes de enseñar a los estudiantes según los conocimientos personales o familiares que poseen?; 4) ¿Desde enseñanza parvularia a educación media cómo establecer la progresión de la enseñanza-aprendizaje en la cultura mapuche?; y 5) ¿Después de enseñar la lengua *mapunzugun*, cómo evaluar las competencias culturales e interculturales que aprenden los estudiantes al fin del nivel educativo? En relación a las preguntas anteriores, surge la necesidad de una didáctica de nociones culturales que los actores educativos (profesor mentor y educador tradicional) encargados de la formación de los estudiantes, deben manejar en el cotidiano de la práctica concreta del programa de educación intercultural bilingüe. Es por ello, que en los próximos párrafos presentaremos lo que la literatura identifica, por un lado, como contenidos culturales a aprender y, por otro lado, enfoques de enseñanza de la cultura, integrado a la enseñanza de la lengua. ¿Pero, antes que todo, porque aprender la cultura? Las respuestas que aquí planteamos se sustentan en los postulados de Allison Howells (1990), quien nos invita a reformular, completar y desarrollar ciertos argumentos, para aprender la cultura. Entre los cuales destacan que se aprende la cultura para: 1) el buen vivir en el territorio, ya que la cultura ayuda en la busca de la subsistencia o las formas de actuar en situación de riesgo o desastre en el territorio; 2) conocer los comportamientos aceptados según los grupos de la comunidad a la que se pertenece. Esto ayuda a desarrollar amistades dentro del grupo; 3) entender las reglas y convenciones de la comunidad. De tal manera, que se conozca lo que los otros esperan del miembro de un grupo y/o de un miembro extranjero en cada situación; 4) situar la comunidad y su dinámica en relación al tiempo y el espacio. Para ello, se consideran los desafíos que preocupan al grupo o las temáticas que los apasionan. De esta manera, se puede participar con la gente, para ayudar a resolver los problemas, celebrar los eventos sociales o por lo menos evitar los conflictos de diferencia de valores; y 5) saber qué otros conocimientos nos permiten compartir con la gente de la comunidad y también lo que es importante que la gente conozca de su propia cultura, para generar negociaciones e intercambios entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.

Entonces, aprendiendo la cultura el individuo puede transformarse y valorar los cambios que la comunidad está haciendo en el tiempo. Asimismo, permite a los individuos eliminar de sí mismo, una postura etnocéntrica, abandonando de esta manera, los prejuicios, para desarrollar la empatía, el sentido de escucha y la capacidad de discusión y negociación con el otro. En este sentido, en la medida que el individuo conozca la cultura del otro, puede desarrollar verdaderas competencias

interculturales. Así, se concibe la enseñanza de la cultura como una perspectiva didáctica a través de la lengua, la cual ha sido abordada desde diferentes enfoques. Respecto a lo anterior, desde un enfoque comparatista, Windmüller (2015), sostiene que la enseñanza-aprendizaje de una lengua implica integrar la dimensión cultural en el aprendizaje, porque permite reflexionar sobre la relación que existe entre la adquisición del conocimiento lingüístico y cultural. Así como, las representaciones que construye el individuo respecto a este conocimiento asociado a la lengua y la cultura. Entonces, desde un enfoque comparatista, se sostiene que admitir las diferencias y saber cómo gestionarlas en el aprendizaje de otra lengua, permite a los estudiantes poner sus juicios en perspectiva (WINDMÜLLER, 2015). Así, la cultura que transmite el profesor a través de la enseñanza de una lengua asume el riesgo de ser influenciada por el puesto que ocupa en la sociedad. Esto porque, si la lengua que se enseña ha tenido una experiencia negativa o positiva en la cultura escolar, puede incidir en cómo los estudiantes adoptan una actitud positiva o negativa hacia su cultura materna. Este aspecto se asemejaría a la posición histórica de minorización que se le ha atribuido al *mapunzugun* en la sociedad chilena.

Desde un enfoque interdisciplinario (sociológico, antropológico, semiológico), la enseñanza de una lengua, ofrece una lectura profunda de lo “no dicho” de manera explícita, asociado, principalmente, a la carga simbólica y significaciones para comprender el mundo que se transmite a través de la lengua (WINDMÜLLER, 2015). Así, la lengua relaciona los hechos y discursos expresadas en la vida social e individual, en la enseñanza de la cultura. En tanto que, desde un enfoque cultural, la enseñanza de una lengua apunta al desarrollo de la competencia cultural de estudiantes. Esto implica el desarrollo de competencias que favorezcan el dominio lingüístico y mejoren la inter-comprensión entre miembros de diferentes sociedades y culturas en situaciones de comunicación, como lo que ocurre en la escuela con los estudiantes que provienen de sociedades y culturales diferentes, pero que comparten un espacio común (WINDMÜLLER, 2015). Desde esta perspectiva cultural, se cuestiona el rol que asumen los estudiantes y el profesor, puesto que cada uno deberá desarrollar la independencia y autonomía en el aprendizaje de una lengua. Así el profesor tendría que lograr que sus estudiantes sean independientes, y al mismo tiempo, que pudiesen avanzar en su propia autonomía, frente al aprendizaje de una segunda lengua. Aspectos que le permitirán contrarrestar la aplicación rígida de los libros de texto de idiomas.

Entonces, la competencia cultural es social, educacional e intersubjetiva, donde su objetivo es desarrollar una comprensión mutua, la cual tiende al diálogo intercultural, a través de la capacidad que el alumno podría desarrollar, para comprender al otro, según las lenguas que domina. Finalmente, el enfoque intercultural, permite repensar la enseñanza de la cultura desde nuevos ángulos, el cual asume la enseñanza de la lengua, como un proceso constante de reflexiones e investigación (WINDMÜLLER, 2015). Esto, para la reconstrucción y el cuestionamiento de las irregularidades, las convergencias, y las fracturas que permitan iniciar un proceso de aprendizaje, sustentado en el reconocimiento y la introducción del individuo a la sociedad global.

Tanto, en el acto de apropiación de un conocimiento (la lengua) y en la percepción del objeto mismo del conocimiento (cultural).

## 1.6 La dimensión cognitivista entre lengua y cultura

Al examinar las relaciones entre la cultura y el lenguaje como la expresión de los conocimientos y el pensamiento que están fundados en la cultura. Nos preguntamos, si el modo de su expresión puede estructurar la memoria, la gestión de la información o la capacidad de análisis. Estos últimos aspectos, se sitúan en el enfoque de las ciencias cognitivas, las cuales se preocupan del funcionamiento de la inteligencia humana (TARDIF, 1992; PAPALIA; FELDMAN, 2015). Esto, se extiende en psicología en sus ramas del cognitivismo y del constructivismo. Así la interrelación entre lengua, cultura y cognición, se constituyen en los factores que guían nuestra siguiente reflexión.

En esta perspectiva, la triada lengua-cultura-cognición constituye un objeto de investigación en cada una de las disciplinas de las ciencias cognitivas<sup>1</sup>. Para profundizar en esta triada nos situamos desde la perspectiva de la psicología (GARDNER, 2018) y desde la perspectiva de la lingüística cognitiva (SEMIN, 2009). Ambas corrientes, se posicionan más allá del debate entre el relativismo lingüístico y el relativismo cultural, aportando con perspectivas funcionales, para la cognición, el aprendizaje y la adquisición de competencias interculturales. En este contexto, se define la cognición como el acto o el proceso que le permite a un individuo adquirir el conocimiento (PAPALIA; FELDMAN, 2015). Este proceso, incluye el desarrollo de la percepción, el reconocimiento y la capacidad de establecer un juicio o argumento, para sostener una idea (GARDNER, 2018). Esto implica a la vez, el desarrollo del pensamiento, así como, la capacidad de conocer, de recordar, de categorizar la información, para resolver problemas de la cotidianidad. Es lo que hemos observado, por ejemplo, con las noticias y la utilización de distintas redes sociales, las cuales evidencian que la manera de presentar un discurso o escribir hechos o eventos a través del lenguaje, puede movilizar tensiones o aprobación al mismo tiempo. Ya sea, entre los sujetos que pertenecen a contextos diversos, como lo es un contexto pluriétnico, proceso en el cual la forma de comprender y dar sentido a esos mensajes puede variar. Es lo que observamos en los países anglosajones, donde se práctica 'el políticamente correcto', para enfrentar situaciones complejas, como lo es la relación con pueblos indígenas, o la inmigración de grupos que han sido minorizados socialmente. Ante ello, Gardner (2018) relata estas situaciones como una ilustración de la diferenciación y entendimiento del hecho de lo que se dice y lo que se comprende de una cultura a

---

<sup>1</sup> Las ciencias cognitivas pertenecen a un enfoque de la investigación científica que, en el giro de la segunda parte del siglo XX, se esfuerza a demostrar los vínculos entre diferentes disciplinas que se dedican al tratamiento de la información y el desarrollo del conocimiento desde el cerebro hasta la máquina (informática) (Tardif, 1992). Las disciplinas más reconocidas en este enfoque son: la lingüística, la antropología, la filosofía, la psicología, la informática. En la actualidad el desarrollo de la neurociencia, pertenece también a este enfoque, en donde una corriente de la educación (neuroeducación) se posiciona en esto.

otra. El autor nos invita a explorar los postulados de Piaget (1977) (nacimiento de la inteligencia y etapas de desarrollo) y Vigotsky (1985) (lenguaje, cultura y el desarrollo de la zona próxima), para comprender cómo se desarrolla el lenguaje y la cognición, durante las etapas de vida del individuo. Asimismo, nos invita a profundizar en cómo y cuándo la interacción con otras dinámicas, como la dimensión cultural incide en el proceso de cognición que desarrollan los estudiantes, afectando su aprendizaje. En esta perspectiva, las etapas de vida del individuo estarán incididas por su contexto ecológico y su contexto social. Aspectos que pueden influenciar el aprendizaje de la lengua, su cultura y la cognición, los cuales pueden permitir el desarrollo de competencias interculturales, que facilitarían la evolución armónica y el buen vivir entre los sujetos.

Continuando, con la dimensión cognitiva entre lengua y cultura, Achard-Bayle (2009) explora los enlaces de la lingüística teórica y la lingüística aplicada, para fundamentar de manera práctica, los aportes de la investigación de la lingüística a la didáctica de las lenguas y de las culturas. Así se esfuerza en contextualizar los aportes de la lingüística cognitivista. Estos aportes están sintetizados también en Semin (2009) cuando se pregunta ¿Si las estructuras lingüísticas influyen en la categorización no lingüística, afectando la memoria, la percepción y el pensamiento? Los resultados de investigación de Semin (2009) identifican tres principios generales. En relación al primer principio, el caso de la especificidad, el autor en una de sus investigaciones, se pregunta, por ejemplo, si una pregunta específica relativa a la forma de clasificación del color, según diferentes grupos, puede modificar la percepción resultante. En el caso que haya diferencias entre los grupos, después se puede verificar si esta diferencia afecta procesos no-lingüísticos que impactan en la cognición. Por ejemplo, la percepción del color y memoria del color. De esta manera, la implicación del uso corriente de un verbo transitivo o de categorías de adjetivos, en distintas comunidades culturales, pueden afectar su entendimiento (cognición).

Respecto al segundo principio, la relación entre lengua y cognición refiere a la representación de las situaciones que resultan del uso del lenguaje de manera tácita, según la intención de la persona que está hablando (SEMIN, 2009). Así, la elección de palabras expresa un intento de generar una comprensión propia. Es por ello, que el lenguaje implica una actividad de ida y vuelta, aunque el otro no hable, desarrollando así la dimensión simbólica y las representaciones que constituyen las referencias culturales. De esta manera, con un mismo repertorio de palabras se pueden construir diferentes representaciones sociales o culturales, dependiendo del grupo al cual pertenezcamos. Finalmente, en relación al tercer principio, este nos propone desafíos metodológicos que resultan de la dificultad de realizar investigaciones de comparación. Esto porque, el proceso de traducción de una lengua a otra, nunca será fiel a lo que en la lengua propia se quiere expresar (TARDIF, 1992; CĂȚĂLINA, 2021). Esta traducción, puede iniciar un entendimiento erróneo y por consecuencia, obtener una respuesta muy diferente de la realidad. De este modo, lo que se obtiene como respuesta, no necesariamente, es producto de las palabras utilizadas, sino que se trata de la modificación en la cognición del individuo que se construyen según la forma del

uso de la lengua (TARDIF, 1992). En esta perspectiva, existe también, un dilema en la observación de personas en diferentes comunidades lingüísticas o de la representación de los participantes en su comunidad. Para ello, se necesita entender en esas comparaciones los aspectos que pertenece a la lengua y los que pertenecen a la cognición.

En consecuencia, de los resultados de investigaciones de Achard-Bayle (2009) y Semin (2009), se obtiene que: a) las características lingüísticas pueden determinar la forma de cognición (observación, memorización) del individuo que emite el mensaje y de aquel que recibe el discurso; y b) las prácticas lingüísticas con referencias culturales dan forma a los modelos de representación, acción, sensación, interpretación y la forma de vivir los eventos sociales, durante el proceso de apropiación de una lengua y cultura. De este modo, es posible constatar que aprender una lengua, implica necesariamente aprender su cultura, lo cual le permite a los individuos desarrollar procesos de cognición más complejos.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En el marco de la implementación de la EIB en La Araucanía, hemos podido evidenciar que esta surge como una respuesta del Estado, para mejorar los logros académicos de estudiantes indígenas con base en una educación con pertinencia cultural y lingüística. De esta manera, el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en el marco de la EIB tiene como beneficios para la cognición los siguientes elementos: 1) permite el desarrollo de la identidad socio-territorial, a través de la conexión y el reconocimiento de su patrimonio, lo que favorece el bienestar y el desarrollo de confianza y seguridad en sí mismo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (PILCO, 2016); 2) promueve la reconciliación entre indígenas y no indígenas, a través del desarrollo del interculturalismo, en el que ambos aceptan compartir de los otros saberes y conocimientos propios, para establecer una relación educativa intercultural (SOTO; HASLER; 2015); 3) mejora el desarrollo de la memoria, el reconocimiento de patrones sociales y culturales en el marco del desarrollo de actividades que impliquen la resolución de problemas (SIGNORET, 2009; DAVIS, 2014); 4) promueve el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, donde se comunica, se piensa y se socializa el marco social y cultural propio. Esto porque, la cognición, la lengua, la cultura y el aprendizaje están en la territorialidad, en la voz, en la comunidad de modo que la comunicación va más allá de la lengua, donde se desarrollan otras formas de pensamiento y de la escritura territorial (PILCO, 2016); 5) la cognición constituye una construcción cultural en la que se transmite implícitamente los valores propios, creando mapas mentales en los niños quienes aprenden a comportarse acorde a las normas y reglas de su matriz social y cultural (RUEDA; WILBURN, 2014); 6) permite reflexionar a los niños sobre su propio proceso de pensamiento promoviendo habilidades cognitivas en el que desarrollan una mayor capacidad de abstracción, para responder a situaciones complejas en su contexto cotidiano (RUEDA; WILBURN, 2014); 7) mayor capacidad de forjar

conceptos, mayores competencias de tratamiento de la información, mayor capacidad de adaptabilidad a distintos contextos sociales y culturales (SIGNORET, 2003); y 8) Mayor creatividad y desarrollo de pensamiento más abierto y divergente, en el que la comprensión mental del mundo mejora a través de la experiencia y la pertenencia a un grupo cultural que comparte normas, símbolos y signos (PILCO, 2016).

En base a ello, surge el desafío de apoyar la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula, en el marco de la implementación de la EIB, la que permitiría promover la sensibilización de la ciudadanía para avanzar en un interculturalismo de la sociedad. Lo anterior, teniendo en consideración que la EIB permite el desarrollo de la competencia intercultural, reforzando la identidad, la integración social y fortaleciendo la autoestima de los sujetos. Es así como a través del desarrollo de un bilingüismo aditivo se pudiera garantizar el éxito escolar de todos los estudiantes y así, reforzar las dimensiones cognitivas de los estudiantes en relación al desarrollo de las capacidades de tratamiento y utilización de la información. Para ello, es urgente que la sociedad en general, y los agentes educativos en particular, asuman la responsabilidad de reflexionar acerca del cómo desarrollar el bilingüismo aditivo en la escuela. En suma, la lengua y la cultura tienen influencias en la cognición, esto porque los elementos genéricos del lenguaje orientan la atención a los diferentes elementos del ambiente natural o social. Asimismo, porque la cultura es un aspecto que diferencia el uso o la comprensión de las generalidades propias de la lengua, lo que implica diferentes formas de percibir las estimulaciones del ambiente. De esta manera, más allá de la enseñanza de la lengua y de la cultura, la perspectiva lingüística, necesita también, la vigilancia en el desarrollo de las competencias lingüísticas de carácter intercultural. Así, la formación cultural de los estudiantes, se constituyen en herramientas útiles, para la interpretación de las realidades sociales, por lo que la triada lengua-cultura-cognición implica, necesariamente, establecer vínculos con diferentes disciplinas, para desarrollar: el saber, el saber hacer, el saber-vivir y el saber estar, aspectos pertinentes a considerar para el desarrollo de competencias interculturales.

## REFERENCIAS

- ACHARD-BAYLE, G. La linguistique cognitive et ses applications. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, Quebec, v. 6, p. 6-2. 2009.
- ACHARD-BAYLE, G. Texte, discours, cognition. Journal Semiotica, Francia, v. 223, p. 71-86.2018.
- ARENDT, H. La crise de la culture. France: Éditions Gallimard.1972
- ARIAS-ORTEGA, K; RIQUELME, P. (Des) encuentros en la educación intercultural en contexto Mapuche, Chile. Revista de estudios y experiencias en educación, Concepción, v. 18, n. 36, p. 177-191.2019.
- ARIAS-ORTEGA, K. Relación educativa entre profesor mentor y educador tardiconale n al educación inetrcultural. Tesis de Doctorado (no publicada). Universidad Católica de Temuco, Chile.2019.
- ARIAS-ORTEGA, K. Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile. Revista diálogo Andino, Arica, v. 67, p. 31-47.2022.

- BOAS, F. Introduction Handbook of American Indian languages (B.A.E. – B40). Washington: Smithsonian Institute. 1911.
- BRADSHAW, P. *et al.*, *Language development and enjoyment of reading: impacts of early parent-child activities in two growing up in scotland cohorts. The Scottish Government: Children and Families Analysis*. Published by the Scottish Government. 2016.
- BRENNEIS, D. Some Cases for Culture. *Human Development*, Estados Unidos, v. 45, n. 4, p. 264–26.2002.
- CĂTĂLINA, Ș. De l'approche communicative à la perspective actionnelle: une démarche qui passe par le CECRL. *Journal of Humanistic and Social Studies*, Rumania, v.12, n.2, p.91-107.2021.
- CHMIELEWSKI, P. Language, culture, individual and society. *Conference of workshop in political Theory and Policy Analysis*, may, 1-3. Indiana: Bloomington, Indiana University. 1993.
- COSSIO, R. *Teorías de la cultura y diagnóstico sobre la educación intercultural en el Perú en sus aspectos lingüísticos y literarios*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. 2015
- DAVIS, P. *Cognición y aprendizaje: reseña de investigaciones realizadas entre grupos etnolingüísticos minoritarios*. SIL e-Books. 2014.
- FREIMUTH, H. Language and culture. *Journal UGRU*, Granada, v. 2, p. 1-11. 2006.
- GAGLIARDI, L. Cultura visual, Lengua y Literatura: territorios en común. *Plurentes, Argentina*, v.10. n.11, p.1-19. 2020.
- GARDNER, H. Multiple approaches to understanding. *Contemporary Theories of Learning*, Estados Unidos, p.129-138. 2018.
- HAMEL, E. *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe. Estrategias bilingües y prácticas escolares*. Informe final CONACyT, México: UAM. 2001.
- HOWELLS, A. *A Daily Guide for Language and Culture Learning*. Nigeria Evangelical Missionary Institute. 1990.
- KLUCKHOHN, C; KELLY, W. *The concept of culture*. The science of man in the world crisis. Estados Unidos, Columbia University Press. 1945, p. 78- 106.
- LAUREN, V. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Thèse en didactique des langues et des cultures, université Paris, Sorbonne nouvelle.2013.
- LAVORIEL, S. La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine. *Revue internationale*, Quebec, p. 2-25. 2015.
- LETH, H. Langue et culture: jamais l'une sans l'autre. *Revue Synergies Pays Scandinaves*, Francia, v. 4, p. 79-88. 2009.
- LAMBELET, A. Lengua, cultura y cognición: el caso del género gramatical. *Interlingüística*, España, v. 22, p. 67-80. 2012.
- MARGULIS, M. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial biblos. 2009.
- MINEDUC. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Chile: Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2017.
- PAPALIA, D; FELDMAN, R. *Experience Human Development*. Canada: Edition McGraw-Hill Education's. 2015.
- PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique. 1977.
- PIAGET, J. Quantification, Conservation, and Nativism: Quantitative evaluations of children aged two to three years are examined. *Science*, Estados Unidos, v. 162, n. 3857, p. 976-979.1968.

- PILCO, P. *Estrategia didáctica para la producción literaria en kichwa en la Unidad Educativa Fray Bartolomé de las Casas*. Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 2016.
- RAMÓN, G. La "lengua Guzmango" en Cajamarca colonial: contexto y perspectivas. *Chungará*, Arica, v. 53, n. 4, p. 665-676. 2021.
- RIQUELME, E. et al. Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, Brazil, n. 20, p. 523-532. 2016.
- RUEDA, M; WILBURN, M. Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, México, v. 36, n. 143, p. 21-28. 2014.
- SAPIR, E. *The psychological reality of phonemes*. Selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality, Berkeley Los Angeles, 1949, p. 46-60.
- SEMIN, G. *Language, culture, cognition. How do they intersect? Problems and solutions in Cross-Cultural Research, Theory and Application*. New York: Psychology Press. 2009.
- SIGNORET, A. Bilingüismo y cognición: ¿ cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. *Perfiles Educativos*, México, v. 25, n. 102, p. 6-21. 2003.
- SIGNORET, A. Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología. *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, n. 50, p. 1-19. 2009.
- SOTO, G; HASLER, F. El morfema -fu del mapudungun: la codificación gramatical del antiperfecto. *Revista Alpha*, Osorno, n.40, p.95-112. 2015
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques. 1992.
- THÉRIAULT, J. Langue et politique au Québec: entre mémoire et distanciation. *Revue Hérodote*, Francia, v.3, n. 126, p. 115-127. 2007.
- TORRES, H. *La educación intercultural bilingüe en Chile: experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía*. Tesis Doctoral, Universidad Laval, Québec, Canadá. 2017.
- VYGOTSKY, L. *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales. 1985.
- VIVAS, J. ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Revista Sophia*, Ecuador, n. 20, p. 67-85.2016.
- WINDMÜLLER, F. *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité*. Giessener Elektronische Bibliothek. 2015.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Katerin Arias-Ortega

Dra. Katerin Arias-Ortega es Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco Chile. Desarrolla la línea de investigación de educación e interculturalidad. Investigadora del Laboratorio de Estudios, Investigación y didáctica del universo social (LERDUS), Quebec, Canadá. Investigadora Asociada en el Equipo de Desarrollo y Investigación Acción Colaborativa en el Contexto Educativo Indígena (ÉDRACCÉA) de la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Quebec-Canadá. <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>. E-mail: [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl). Agradecimientos al proyecto Fondecyt Iniciación N°11200306

## **Carlo Previl**

Dr. Carlo Previl es Profesor de la Université du Quebec en Abitibi-Temiscamingue, Canadá. Coordinador del Laboratorio de Estudios, Investigación y didáctica del universo social (LERDUS). Investigador en el equipo de desarrollo, investigación y acciones colaborativas en un contexto educativo (EDRACCÉA), investigador asociado del Centro Interuniversitario de Estudios e Investigaciones Indígenas (CIÉRA) y docente asociado del Instituto de Ciencias, Tecnología Avanzada y Estudios de Posgrado (ISTEAH). <https://orcid.org/0000-0002-8909-1425> Email: [cprevil@ugat.ca](mailto:cprevil@ugat.ca)

**ELER, Rosiane Ribas de Souza.**  
***Língua de sinais Paiter Suruí:***  
**sinais do ambiente escolar. Jí -**  
**Paraná: Clube dos Autores, 2020.**  
**136 p. ISBN 978.65.00.01316-0**

*Resenhado por Luciana Coladine*

Publicada em 2020 pelo Clube dos Autores, e resultado de pesquisas realizadas pela Professora Rosiane Ribas de Souza Eler, a obra aqui resenhada traz em seu escopo o mapeamento e análise da comunicação e expressão utilizadas pelos surdos indígenas Paiter Suruí no ambiente escolar indígena, mais especificamente, na Escola Sertanista José do Carmo Santana, fundada em 1975, na Aldeia Gapgir, situada na Linha 14, na Terra Indígena Sete de Setembro, do município de Cacoal, estado de Rondônia.

A obra é composta por quatro seções. Na I Seção – Introdução, a autora chama a atenção para a escassez de pesquisas relacionadas aos surdos indígenas e que, ao receber informações da existência de surdos Paiter Suruí, decidiu adentrar nesse campo com o objetivo de realizar o mapeamento dos Sinais Paiter Suruí (SPS) utilizados por estudantes alunos surdos indígenas no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, buscou identificar neles a presença da identidade cultural Paiter Suruí, por meio da descrição dos gestos e ícones, assim como observar as formas como os ouvintes se relacionavam com os sinais utilizados e se a educação escolar indígena reconhecia a identidade surda.



Recebido em: 23 de maio de 2022  
Aceito em: 22 de abril de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.43408

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Luciana Coladine**

[luciana.coladinel@unemat.br](mailto:luciana.coladinel@unemat.br)

<https://orcid.org/0000-0001-8124-0409>

Universidade do Estado de Mato Grosso  
(UNEMAT), Cárceres, MT, Brasil

## RESENHA

Nessa introdução são antecipados alguns resultados da pesquisa, afirmando que o relacionamento entre os estudantes surdos indígenas e ouvintes acontece em aparente *normalidade*, considerando a descrição de um momento de interação comunicacional entre eles por meio de sinais.

Antes de apresentar ao leitor a organização de sua obra, Eler menciona a primeira ida à escola indígena na Aldeia Gaggir, que a fez ter certeza da necessidade de apoio que a comunidade escolar demandava com relação aos seus alunos surdos.

A *II Seção – Sobre a autora*, trata-se de uma breve biografia da autora, mais direcionada a descrever como ocorreu o seu envolvimento com o mundo dos surdos, e a trajetória a partir dessa relação. A autora explica, então, que essa aproximação com os surdos e a luta que travou em prol de uma educação adequada, foi inicial e unicamente motivada pela necessidade de escolarização e incluso de sua filha surda.

Essa seção destaca-se por trazer informações sobre quem é essa pessoa que está *falando*. Assim, ressalta-se a importância histórica, social e cultural apresentada nesta seção, pois, ao inserir a autora como parte da pesquisa, na qual relata suas experiências e envolvimento com a educação de surdos, é também revelado o cenário de outras famílias e da cidade de Ji-Paraná, tangenciada sobre a situação da (in)visibilidade e espaço dos sujeitos surdos.

Na *III Seção – Metodologia da Pesquisa*, respaldando-se na metodologia pós-crítica abordada por Meyer e Paraíso (2012), que trabalha com produção de dados e possibilita liberdade na criação de métodos específicos, conforme a necessidade de cada pesquisa, a autora explica como essa fase do estudo se destinou a realizar observações participantes no ambiente, reuniões e palestras com os professores e familiares dos surdos e aproximação com estes (duas crianças e cinco adolescentes).

Assim, no primeiro momento de produção dos dados, foi consolidada a base semântica de palavras – conceito respaldado por Durand (1998) – das categorias *ambiente escolar* e *animais*, contendo: a palavra na língua portuguesa, na língua Paiter Suruí e seu significado semântico, segundo a cultura Paiter Suruí, concedidos pelo colaborador, pesquisador e Professor Indígena Joaton Suruí.

Amparada teoricamente nos Estudos Culturais Pós-Críticos e nos Estudos Surdos, os quais consideram a cultura do Ser como essencial e identificadora, os momentos de produção de dados tiveram o comprometimento de considerar tanto os aspectos da cultura indígena Paiter Suruí, quanto a cultura surda como essenciais em sua organização. Também nota-se que os métodos utilizados não se limitaram aos surdos, mas envolveram toda a comunidade indígena, a fim de que todos se sensibilizassem e compreendessem o valor cultural dos SPS.

Na *Seção IV – Cultura e identidade surda*, através da revisão de literatura, faz-se uma retomada histórica sobre a educação escolar dos surdos, frisando os métodos de ensino (oralismo, comunicação total e bilingüismo), abordando o Congresso de Milão em 1980, a consolidação das

línguas de sinais como línguas naturais (iniciada nos anos 60 a partir dos estudos de Willian Stokoe), e discutindo como a Lei Federal n.º 10.436/02 e a publicação dos Estudos Surdos I, II, III e IV como os grandes marcos neste cenário, por serem os principais fomentadores do surgimento de grupos sociais organizados de Movimentos Surdos.

Com base em autores pós-modernos como Hall (2006), Bhabha (1989) e Geertz (1989), que discutem e refletem sobre a identidade e cultura, com base em Perlin (2010), Eler focaliza as categorias de identidade surda, e deixa evidente a possibilidade dos surdos transitarem de uma identidade para outra, dada por fatores como a idade, aceitação da surdez e aquisição da língua de sinais.

Na sequência, o texto volta-se para a discussão de alguns conceitos necessários para o entendimento da temática da pesquisa, tais como surdez, diferença política e cultural, diferença de comunidade surda e povo surdo, cultura visual e a pedagogia surda. A autora afirma que tais elementos constituem os alicerces para uma educação de qualidade e eficiente, sendo que, na sequência, traça um paralelo entre os povos surdos e indígenas, relatando que ambos estão em busca de seus espaços culturais e identitários, e que os indígenas estão se tornando protagonistas da sua própria luta pela permanência e/ou resgate da sua cultura, ao possibilitarem o registro de suas línguas naturais. Por fim dessa seção, a autora demonstra a expansão dos estudos sobre os surdos indígenas do Brasil, através de uma relação de pesquisas que tratam dos registros de suas intrinsidades.

A *Seção V – Resultados da pesquisa*, é iniciada com um retrospecto histórico focado na educação escolar dos povos indígenas, pondo em discussão desde a visão colonizadora até os dias atuais, apontando diferenças entre educação escolar indígena – ferramenta de luta pelos direitos, e de educação indígena – e os ensinamentos culturais passados de geração em geração.

O texto discorre sobre o povo Paiter Suruí, recontando sua história de primeiro contato com os não indígenas, as lutas por território e sobrevivência, sua língua materna e onde se localizam. Na sequência, a obra se volta para o campo pesquisado, fazendo um retrospecto da Escola Sertanista José do Carmo Santana. Assim, foi verificado que a cultura indígena é prioridade na educação escolar, sendo os professores indígenas, em sua maioria, residentes da própria aldeia.

Indo além do mapeamento dos SPS, o texto apresenta a visão de surdez que os pais dos surdos possuem, concluindo que se sentem desconfortáveis em falar sobre o assunto ao proferirem o termo *surdo*. Já no ambiente escolar, existe uma boa interação entre os alunos surdos e ouvintes, sendo a comunicação realizada por meio de sinais básicos.

Através de vídeos do Mr. Bean e histórias em Língua Brasileira de Sinais (Libras), slides e jogo da memória com fotos representativas das palavras da bacia semântica, foram realizados os momentos de produção dos dados dos SPS com os surdos, sendo um primeiro momento de forma individual e outro coletivo. Evidencia-se que a produção foi pautada no visual, sendo esse um fator essencial para a identidade e cultura surda (SKLIAR 2015).

As produções dos dados renderam dois quadros contendo: as bacias semânticas de contexto escolar e de animais do contexto cultural, compostos pela palavra na Língua Portuguesa, na língua Paiteer Suruí, significado semântico conforme a língua Paiteer Suruí, Sinais Paiteer Suruí (SPS), LIBRAS (LSB), Ícone e Não Apresentaram Sinal (NAS).

A bacia semântica do contexto escolar é composta por 47<sup>1</sup> palavras. Dentre elas, a autora afirmou que 10 não possuem descrição na língua Paiteer Suruí (empréstimos linguísticos), 37 apresentaram significado semântico, assinalando 17<sup>2</sup> SPS, 5 sinais em LSB, 16 Ícones identificados e 30 NAS. Dentre esses SPS, a autora afirma uma constante presença da iconicidade, sendo essa uma característica da cultura visual dos surdos, em que se descreve a ação e/ou o próprio objeto referenciado.

A bacia semântica de animais do contexto cultural é composta 49 palavras, classificadas da seguinte forma: 1 não possui descrição na língua Paiteer Suruí (empréstimos linguísticos), 7 apresentaram significado semântico, indicando 34 SPS, 10 sinais em LSB, 37 Ícones identificados e 2 NAS. De modo geral, em todos os SPS de animais, os ícones são as características mais marcantes de cada animal.

Somadas as duas bacias semânticas, resultaram 55 SPS mapeados, os quais tiveram citados e relacionados em suas análises a marca da cultura Paiteer suruí, iconicidade, dramatização dos sinais, sinal acompanhado por som, sinais compostos, sinais com empréstimos linguísticos da Libras e arbitrariedade.

Contudo, no tocante à análise dos ícones, relação com o significado semântico e traços culturais da cultura Paiteer Suruí, pondera-se que esses não foram atendidos em sua completude, pois alguns SPS foram apenas apresentados de forma visual e/ou mencionados numa análise feita de forma grupal, desconsiderando suas particularidades, assim como a relação com o significado semântico só foi citado de forma coletiva nas considerações finais.

Traçando uma visão geral da seção de resultados, nota-se que a obra atribui mais ênfase à identificação dos traços da cultura surda do que na cultura indígena Paiteer Suruí, bem como apresentou evidências de investigação comparativa entre alguns SPS e a Libras, indo, assim, na contramão dos objetivos propostos, por não se tratar de uma análise estrutural linguística comparativa.

Em suas considerações finais, na *Seção VI*, Eler traz afirmações e constatações ao afirmar que os registros dos SPS fomentam a preservação do patrimônio histórico-cultural dos surdos brasileiros e promove a valorização da diversidade linguística do povo surdo; que diante da variação de alguns sinais entre os surdos para uma mesma palavra, há a necessidade de unificação deles;

---

<sup>1</sup> Existe uma divergência na obra sobre esse quantitativo. Dentro do quadro da bacia semântica constam 47 palavras que foram analisadas. Mais adiante, na página 107, a autora se refere a 54 palavras.

<sup>2</sup> Existe uma divergência na obra sobre esse quantitativo. Dentro do quadro da bacia semântica constam 17 SPS mapeados, adiante, na página 107, a autora se refere a 18.

que o significado semântico da língua Paiter Suruí, a língua escrita em língua portuguesa, Paiter e a datilologia da Libras não influenciam na construção dos SPS, mas aproxima-se dos ícones representativos e/ou das incorporações das ações de determinado ser ou objeto. A autora também ressalta que o período de observação de campo possibilitou que ela vivesse experiências marcantes, além de averiguar questões negadas durante as entrevistas; que não há aceitação da utilização do termo surdo pela comunidade, levando-a a afirmar que o grupo vê surdez como deficiência.

Concluindo, Eler faz sugestões de criação de projetos que visem avançar com os registros, bem como, unificá-los, registrando em DVD, para que possam ser aprendidos pela comunidade Paiter Suruí e para que sirvam como material de apoio pedagógico na escola.

Ao abordar as literaturas sobre o sujeito surdo e suas peculiaridades, tornou-se notória a contribuição dessa obra para os Estudos Surdos, mais especificamente, para os estudos das Línguas de Sinais Indígenas (LSI), pelo mapeamento e análise cultural realizada, apresentando saberes indígenas Paiter Suruí vivenciados pela autora e resgatados através de seus estudos.

Nesse sentido, a obra tem notória relevância histórica, por ser o primeiro trabalho a tratar da comunicação dos surdos indígenas de Rondônia em um ambiente escolar indígena, tornando-se referência para os estudos das línguas de sinais indígenas, encorajando novas pesquisas para futuras análises minuciosas dos SPS.

## O(A) AUTOR(ES/IAS)

### Luciana Coladine

Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Rolim de Moura. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres). E-mail: luciana.coladinel@unemat.br

#### Como citar:

ELER, Rosiane Ribas de Souza. Língua de sinais Paiter Suruí: sinais do ambiente escolar. Jí - Paraná: Clube dos Autores, 2020. 136 p. ISBN 978.65.00.01316-0. Resenha de: COLADINE, Luciana. Resenha. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 220-224, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.43408 Disponível em: . Acesso em: XXX.

#### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

#### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



**CANALE, Germán. *A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse*. New York & London: Routledge, 2023. 145 pp. ISBN 978- 0- 367- 70732- 3**

*Resenhado por Verónica Redekofski*

Este libro presenta un acercamiento al análisis del discurso de los libros de texto, creando una novedosa articulación entre enfoques etnográficos, multimodalidad y análisis crítico del discurso. A lo largo de la obra, Canale promueve una visión amplia sobre el discurso de los libros de texto, que no apela solamente al estudio del libro de texto como producto textual sino también como proceso discursivo. Por ello, el libro resulta de gran interés para académicos en análisis crítico del discurso, multimodalidad y los estudios etnográficos, pero también para estudiantes y docentes ya que nos estimula a reflexionar sobre el libro de texto y los materiales didácticos en la ecología del aula, en el proceso editorial de producción, etc.



Recebido em: 21 de fevereiro de 2023  
Aceito em: 13 de março de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.47249

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Verónica Redekofski

[redekofski@gmail.com](mailto:redekofski@gmail.com)

Universidad de la República (Udelar), Uruguay

## RESENHA

El libro, dividido en seis capítulos, tiene como objetivo principal articular los conceptos de discurso, multimodalidad y etnografía para el análisis de libros de texto desde un enfoque crítico y situado. En cada uno de los capítulos analíticos, Canale desarrolla su argumento y análisis en torno a una práctica semiótica específica: representación y comunicación, interacción, aprendizaje y mediatización, vinculando cada una de ellas con el libro de texto como producto y como proceso discursivo. A diferencia de la gran cantidad de estudios sobre libros de texto, el foco del autor está puesto justamente en entender los procesos situados de producción, circulación y uso de los libros de texto. Por ello, cada capítulo presenta un estudio específico en que se articulan etnografía y multimodalidad de manera diferente por lo que también los diseños metodológicos que propone son situados.

El primer capítulo, "Discourse, Multimodality and Ethnography", discute de manera crítica los tres conceptos. El capítulo comienza con referencias a dos obras literarias en que los libros de texto escolares son parte de la narración: *1984* de George Orwell (1949) y *Red Star* de Alexander Bogdanov (1908). Así, el autor ejemplifica, a través de la literatura, la conexión existente entre los libros de texto y la sociedad, argumentando que ambos crean significados sobre el otro a través de construcciones sociales arraigadas e institucionalizadas de: verdad, poder y conocimiento. En esta dirección, Canale argumenta de forma convincente el por qué hay que analizar el libro de texto como parte de prácticas sociales y no solamente como un producto textual.

El segundo capítulo, "Textbook Representation and Communication", presenta las principales características de los libros de texto, dejando en claro que son medios educativos de alta complejidad no solo por su diseño, materialidad, proceso de producción, sino también por los roles superpuestos que juegan en la educación formal. Los libros de texto no son artefactos aislados sino que están inmersos en un proceso social, cultural, político y económico que tiene que ser considerado al realizar un análisis crítico y situado de su discurso. Apoyándose en Kress (2008), este capítulo expande la noción de representación y comunicación como dos prácticas semióticas diferentes -pero conectadas- y fundamentales para analizar los libros de texto. A modo de ejemplo, Canale presenta de forma muy acertada el análisis de datos etnográficos obtenidos durante la observación del proceso de producción de libros de texto de inglés como lengua extranjera (ILE) en Uruguay para ilustrar cómo las representaciones son negociadas en este contexto. La descripción de todo el proceso de diseño de los personajes del libro, las negociaciones que se llevan a cabo entre los distintos actores, las limitaciones y los aciertos de cada elección son ilustrados y problematizados a lo largo de este capítulo.

En el tercer capítulo, "Textbooks and Interaction", el autor se centra en la noción de interacción, ya que, en sus palabras, sin ella no hay posibilidad de representación y comunicación (Cap. 2). Canale incluye en su definición no solamente la interacción entre humanos sino también la interacción con y entre artefactos materiales, como los libros de texto. Posteriormente, Canale define tres conceptos (diseño, agencialidad y uso) que resultan fundamentales para el análisis de

la interacción docente-alumno-libro de texto en el aula. El autor presenta un estudio etnográfico y multimodal realizado en una clase de ILE dónde se utilizan libros de texto y laptops, centrando su atención en el rol del docente y en la manera en que el mismo diseña espacios pedagógicos para que los alumnos puedan interactuar con estos artefactos curriculares de distintas maneras. En este caso, el autor muestra claramente cómo el docente, a través de distintas actividades, monitorea, regula, crea espacios de interacción y guía a los estudiantes a reflexionar sobre su propia interacción con el libro de texto y con la laptop, apuntando a modelos diversos de literacidad según el artefacto en cuestión. Uno de los tantos aciertos de este capítulo son las reflexiones del autor en términos teóricos y de praxis educativa.

El cuarto capítulo, “Textbook and Learning”, introduce la idea del aprendizaje como un proceso de transformación semiótica y focaliza la atención en la manera en que los alumnos cuestionan el discurso de los libros de texto en las prácticas de aula, tomando estos cuestionamientos como signos de aprendizaje. Sin embargo, muchas veces estos “cuestionamientos” no son verbales sino que hay que buscarlos en representaciones multimodales donde el modo verbal puede no tener un rol central en la comunicación. A lo largo del capítulo, Canale nos acerca la visión del alumno como agente de transformación, capaz de problematizar las representaciones del libro de texto a través de la construcción multimodal de significados, presentando un análisis detallado de cómo una estudiante demuestra su agencialidad en una tarea de aula en que, a través de la creación de un mapa 3D, cuestiona las representaciones hegemónicas (de clase media) presentes en el libro de texto, dejando en evidencia que su propia realidad social dista mucho de la representada por el libro. En su mapa 3D, el empleo de colores, de tamaños, el tipo de edificio y las formas de representarlos son algunos de los significantes gráfico-visuales a través de los cuales la estudiante se posiciona agentivamente frente a las representaciones visuales del libro de texto para cuestionar su grado de adecuación a la realidad social propia. En este capítulo, el autor deja en evidencia la importancia de reconocer la agencialidad de los estudiantes en las actividades más cotidianas de aula para poder examinar su rol agentivo en la interacción con el libro de texto.

En el quinto capítulo, “Textbook and Media”, Canale se aleja del libro de texto en el salón de clase para explorar cómo el mismo circula en los medios de comunicación, en particular en noticias digitales. Tomando el caso de una polémica reciente en torno a la publicación de una guía didáctica de educación sexual en Uruguay, el autor analiza la forma en que el discurso del libro de texto es tematizado, mediatizado y recontextualizado en las noticias nacionales. Se trata de la circulación de una imagen de esta guía que, a través de su recontextualización mediática en las noticias, pasa a desencadenar una polémica entre diversos grupos conservadores y progresistas en torno a la propia guía pero, de manera más amplia, en torno a la educación sexual y los derechos de género y sexualidad en el país. El autor realiza un aporte significativo y novedoso al campo al centrarse en el análisis de las disputas ideológicas y semióticas en torno al libro de texto pero por fuera de las

instituciones educativas, mostrando que los libros de texto son generalmente artefactos polémicos o “polemizables”.

El capítulo 6, “Pushing Textbook Research Forward”, presenta las conclusiones y líneas futuras para el desarrollo de los análisis del discurso de libro de texto en el marco del campo mayor denominado “estudios del libro de texto”. Entre otras cosas, el autor plantea la necesidad de más investigaciones colaborativas entre los involucrados en la producción, distribución y uso de los libros de texto, los docentes, los investigadores e incluso los estudiantes.

En suma, por su solidez teórica y metodológica, su postura crítica, sus hallazgos y recomendaciones, este libro se convierte en una referencia académica en la investigación sobre libros de texto, apelando a una novedosa articulación entre etnografía y análisis del discurso multimodal. Además, el libro nos invita a pensar sobre la necesidad de una investigación crítica y generadora (MACGILCHRIST, 2016; CANALE, 2019) que contribuya a la praxis educativa.

## REFERENCIAS

CANALE, Germán. *Technology, Multimodality and Learning. Analyzing Meaning Across Scales*. Cham: Palgrave, 2019.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2008.

MACGILCHRIST, Felicitas. Fissures in the Discourse-scape: Critique, Rationality and Validity in Post-foundational Approaches to CDS. *Discourse & Society*, v. 27 n. 3, 262–277, 2016, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177.0957926516630902>

## O(A)S AUTOR(ES/AS)

### Verónica Redekofski

Verónica Redekofski es Magister en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE, Universidad de la República) y docente de lengua inglesa en instituciones públicas y privadas en Uruguay. Integra el Núcleo de Análisis del Discurso en Sociedad: <https://discursoensociedaduy.wordpress.com/> . Email: [redekofski@gmail.com](mailto:redekofski@gmail.com)

#### Como citar:

CANALE, Germán. A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse. New York & London: Routledge, 2023. 145 pp. ISBN 978-0-367-70732-3. Resenha de Verónica Redekofski. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 225-228, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.47249 Disponível em: . Acesso em: XXX.

#### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

#### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## **Dossier Literacies, Events and Social Practices**

*Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais*

The social practices of literacy have been the focus of investigators in the fields of Linguistics and Anthropology since the early 1980s. The works of Heath (1983) and Street (1984) are seminal in the development of this trend of studies, having influenced a great number of scholars, both linguists and anthropologists, interested in the relation between language and society. Later, other investigators, such as Barton and Hamilton (1998), developed the study of literacies in communities, and added an interest in addressing case studies of literacy in daily life (see Baynham, in this volume).

**Izabel Magalhães**

[izabelunb@gmail.com](mailto:izabelunb@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4715-4424>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**Lucimar França**

[fsantossouza@gmail.com](mailto:fsantossouza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1981-8972>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**Fernando Fidelix Nunes**

[fidelix1@hotmail.com](mailto:fidelix1@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1713-6871>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**INTRODUCTION**

Over the years, scholars have highlighted different topics related to the uses of texts in social contexts. Of special interest is the trend to globalization illustrated in the volume by Kalman and Street (2013), *Literacy and Numeracy in Latin America*. As the title suggests, this volume is particularly relevant to readers in Brazil. Also addressing problems that can be of interest to readers in Brazil is the special issue of *International Journal of the Sociology of Language/IJSL*(259), *Literacy in the Study of Social Change: Lusophone Perspectives*, edited by Martin-Jones, Magalhães and Baynham (2019) (see the review in this volume).

A point that has been considered fundamental is the attention given to ethnographic methods in studies of education and development, which can be exemplified in Heath and Street (2008). Ethnographic methods have also been adopted by Barton and Hamilton (1998), and Blommaert (2008). These lenses are no doubt recommended as they bring into literacy studies a variety of techniques that are sensitive to people in local communities, such as the Quilombola in Brazil, their problems and particular interests (see Sousa's article in this volume).

A recent study that used ethnographic lenses to investigate literacy problems of communities in the Global South is the one by Magalhães et al. (2022), who investigated literacy events and practices in Brazil's national health system. For Pennycook and Makoni (2020, p. 1), the idea of the Global South has its own "challenges and contradictions, though it is no less important as a result", referring to people left out of the narrative of modernity. Such are the problems of health professionals and patients focused on by Magalhães et al. (2022) in communities of the Northeast and Southeast of Brazil.

In this Dossier, we will address literacies, events and social practices in different social contexts, most of them in developing countries, such as Brazil, India and Timor-Leste. Here we will deal with the challenging question of inclusive education, discussing the education of students with disabilities (see Papen, Florindo and Magalhães, Fontenele, and França, in this volume). In addition, we will focus on aspects of writing related to the production of an essay as a course requirement of higher education in rural areas of Brazil, inhabited by the Quilombola people, who are the descendants of blacks brought from Africa as slaves in the past (see Sousa's article). We will comment briefly on the articles selected for this Dossier, by Mike Baynham, Uta Papen, Rosineide Magalhães de Sousa, Girlane Maria Ferreira Florindo and Izabel Magalhães, Lissa Mara Saraiva Fontenele, and Lucimar França.

Mike Baynham examines changes in literacy events and practices in the last four decades with a great number of examples. This contributes, in an innovative way, to understand contemporary issues, such as migration, globalization and the influence of technology in literacy events and practices. Thus, readers will have the opportunity to know a rich analysis of the multiple relations between literacy studies and different contemporary social practices.

Uta Papen's article discusses English language teaching to deaf young adults in India based on a dialogue between real literacies, multiliteracies and the linguistic landscape. Her proposal

reinforces the need to investigate how texts of day-to-day lives can be used in language teaching to explore, for example, word meaning, the relation of texts to day-to-day needs and knowledge of the world. Thus, it is an important work to understand how literacy studies can contribute to meet the real needs of students.

Rosineide Magalhães de Sousa writes about the higher education of the Quilombola people at the Rural Education Course of the Planaltina Campus of the University of Brasilia. She analyzes final essays by 30 students about “socioliteracy”, a notion developed by her, which integrates sociolinguistics, literacy and ethnography. In her analysis, she highlights oral knowledge and problems that are typical of rural communities.

In the article by Girlane Maria Ferreira Florindo and Izabel Magalhães, we can see a critical ethnographic-discursive journey into the literacy practices of social actors with acquired visual impairment and the representations that subject blind lives. Here learning mediated by a literary encounter can be seen as a potential action to overcome asymmetrical power relations: the article highlights the experience of acquired visual impairment and the voices of women and men with visual disabilities.

In the next article, Lissa Mara Saraiva Fontenele analyzes interviews with mothers of boys and girls who attended a center for Specialized Educational Care in Fortaleza, in the Northeast of Brazil. She discusses aspects of the ethnographic-discursive method in her analysis of the mothers’ identities. In addition, she notes, in the mothers’ talk, a particular discourse about mainstream schools as institutions that discriminate against their children. This discourse is contrary to the inclusive educational ideology.

We turn now to the final article by Lucimar França, who investigates the National Curriculum of Basic Education of Timor-Leste. Adopting Textually Oriented Discourse Analysis (TODA), França discusses the applicability of the curriculum guidelines to a social context of great diversity and multilingualism.

As we can see, Baynham’s concern with changes in literacy events and practices relates to all the articles in this Dossier, in their exploration of the education of people who were left on the margins of the educational system in the past. The study of different uses of texts in real communities of Brazil, India and Timor-Leste in the education of minorities suggests possible studies in the future.

## APRESENTAÇÃO

As práticas sociais de letramento são o foco de investigadores e investigadoras nas áreas de Linguística e Antropologia desde o início da década de 1980. As obras de Heath (1983) e Street (1984) são seminais no desenvolvimento dessa tendência de estudos, influenciando um grande número de estudiosos e estudiosas, tanto linguistas como antropólogos e antropólogas, interessados na relação entre linguagem e sociedade. Posteriormente, outros investigadores e investigadoras, como Barton e Hamilton (1998), desenvolveram os estudos dos letramentos em comunidades, e acrescentaram o interesse em abordar estudos de caso sobre o letramento na vida diária.

Nos anos seguintes, estudiosos e estudiosas destacaram diferentes tópicos relacionados aos usos de textos em contextos sociais. É de interesse especial a tendência à globalização ilustrada na obra de Kalman e Street (2013), *Literacy and numeracy in Latin America*. A obra, como o título sugere, tem relevância especial a leitores e leitoras do Brasil. O número especial do periódico *International Journal of the Sociology of Language/IJSL* (259), *Literacy in the study of social change: lusophone perspectives*, organizado por Martin-Jones, Magalhães e Baynham (2019) (v. resenha neste volume), também aborda problemas que podem ser do interesse de leitores e leitoras do Brasil.

Um ponto considerado fundamental é a atenção dada a métodos etnográficos nos estudos de educação e desenvolvimento, que podem ser exemplificados na obra de Heath e Street (2008). Barton e Hamilton (1998), e Blommaert (2008), também adotaram métodos etnográficos. Não há dúvida de que essas lentes são recomendadas, pois trazem aos estudos do letramento uma variedade de técnicas sensíveis às pessoas em comunidades locais, como os Quilombolas no Brasil, a seus problemas e interesses próprios (v. o artigo de Sousa, neste número).

Um estudo recente que usou lentes etnográficas para investigar problemas de letramento em comunidades do Sul Global é o de Magalhães et al. (2022), que investigaram eventos e práticas de letramento no sistema de saúde nacional do Brasil. Para Pennycook e Makoni (2020, p. 1), a ideia do Sul Global tem seus próprios “desafios e contradições, embora não seja menos importante como um resultado”, referindo-se às pessoas excluídas da narrativa da modernidade. Esses são os problemas de profissionais de saúde e pacientes estudados por Magalhães et al. (2022) em comunidades do Nordeste e do Sudeste do Brasil.

Neste Dossiê, vamos abordar letramentos, eventos e práticas sociais em diferentes contextos sociais, a maioria em países em desenvolvimento, caso do Brasil, da Índia e do Timor-Leste. Aqui trataremos da desafiadora questão da educação inclusiva, discutindo a educação de estudantes com deficiência (v. Papen, Florindo e Magalhães, Fontenele, e França, neste volume). Além disso, discutiremos aspectos da língua escrita relacionados à produção da monografia, exigência de um curso superior em áreas rurais do Brasil, habitadas pelos Quilombolas,

descendentes de negros trazidos da África no passado como escravos (v. o artigo de Sousa neste número). Vamos comentar brevemente os artigos selecionados para este Dossiê, de Mike Baynham, Uta Papen, Rosineide Magalhães de Sousa, Girlane Maria Ferreira Florindo e Izabel Magalhães, Lissa Mara Saraiva Fontenele, e Lucimar França.

Mike Baynham examina mudanças nos eventos e nas práticas de letramento nas últimas quatro décadas, com grande número de exemplos. Isso contribui, de forma inovadora, para entender questões contemporâneas, como migração, globalização e a influência da tecnologia nos eventos e nas práticas de letramento. Dessa forma, leitores e leitoras terão a oportunidade de conhecer uma análise rica sobre as relações múltiplas entre os estudos do letramento e diferentes práticas sociais contemporâneas.

O artigo de Uta Papen discute o ensino da língua inglesa a adultos jovens surdos na Índia baseada em um diálogo entre letramentos reais, multiletramentos e paisagem linguística. A proposta reforça a necessidade de investigar como os textos da vida diária podem ser usados no ensino de línguas para explorar, por exemplo, o significado das palavras, a relação entre os textos e as necessidades da vida diária e o conhecimento do mundo. Dessa forma, é um importante trabalho para entender as contribuições dos estudos do letramento para as necessidades reais de estudantes.

Rosineide Magalhães de Sousa aborda a educação do povo Quilombola no ensino superior, no Curso de Educação Rural do Campus de Planaltina da Universidade de Brasília. Ela analisa as monografias finais de 30 estudantes sobre “socioletramento”, um conceito que desenvolveu, que integra a sociolinguística, o letramento e a etnografia. Na análise, ela destaca o conhecimento oral e problemas típicos de comunidades rurais.

No artigo de Girlane Maria Ferreira Florindo e Izabel Magalhães, temos uma jornada etnográfico-discursiva crítica nas práticas de letramento de atores sociais com deficiência visual adquirida e as representações que oprimem as vidas cegas. Aqui a aprendizagem mediada por um encontro literário pode ser considerada uma ação potencial para superar as relações assimétricas de poder: o artigo destaca a experiência da deficiência visual adquirida e as vozes de mulheres e homens com deficiências visuais.

No artigo seguinte, Lissa Mara Saraiva Fontenele analisa entrevistas com mães de meninos e meninas que frequentavam um centro de Atendimento Educacional Especializado em Fortaleza, no Nordeste do Brasil. Ela discute aspectos do método etnográfico-discursivo na análise das identidades maternas. Além disso, ela nota, na fala das mães, um discurso específico sobre as escolas comuns como instituições que discriminam seus filhos e filhas. Esse discurso é contrário à ideologia educacional inclusiva.

Vamos, agora, comentar o último artigo, de Lucimar França, que investiga o Currículo Nacional de Educação Básica do Timor-Leste. Adotando a Análise de Discurso Textualmente

Orientada (ADTO), França discute a aplicabilidade das diretrizes curriculares a um contexto social de grande diversidade e multilinguismo.

Como vemos, a preocupação de Baynham com as mudanças em eventos e práticas de letramento relaciona-se a todos os artigos deste Dossiê, na exploração da educação de pessoas que foram deixadas à margem do sistema educacional no passado. O estudo dos diferentes usos dos textos em comunidades reais do Brasil, da Índia e do Timor-Leste na educação de minorias sugere possíveis estudos no futuro.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacies: Reading and Writing in One Community. London: Routledge, 1998.

BLOMMAERT, J. Grassroots literacy: writing, identity and voice in Central Africa. Abingdon, Oxon: Routledge, 2008.

HEATH, S. B. Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. With Molly Mills. On ethnography: approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Press, 2008.

KALMAN, J.; STREET, B. (eds.) Literacy and numeracy in Latin America: local perspectives and beyond. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.

MAGALHÃES, I. et al. Language, literacy, and health: discourse in Brazil's national health system. Lanham, MD: Lexington Books, 2022.

MARTIN-JONES, M.; MAGALHÃES, I.; BAYNHAM, M. (eds.) Literacy in the study of social change: lusophone perspectives. IJSL, v. 259, special issue, 2019.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South. Abingdon, Oxon: Routledge, 2020.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

## O(A/S) AUTOR(ES/AS)

### Izabel Magalhães

Currently Collaborating Researcher in the Post-Graduate Program in Linguistics of the University of Brasília. Founder and former editor-in-chief of *Cadernos de Linguagem e Sociedade/Papers on Language and Society* (1995-2008). E-mail: izabelunb@gmail.com

### Lucimar França

University of Brasília. E-mail: lfsantossouza@gmail.com

## Fernando Fidelix Nunes

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade de Brasília (2011) e mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (2013). Participa do Grupo de Pesquisa "Análise e Produção de Materiais Didáticos Multimodais para o Ensino de Línguas" da UnB/CNPq. Atualmente é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e doutorando em Linguística na Universidade de Brasília. University of Brasília. E-mail: fidelix1@hotmail.com

**Como citar:**

MAGALHÃES, Izabel; FRANÇA, Lucimar; NUNES, Fernando Fidelix. Apresentação do Dossiê. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 229-235, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.48560 Disponível em: . Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Izabel Magalhães  
Universidde de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

#### From events to assemblages: transborder literacies in an embordered world

*De eventos a conjuntos: letramentos  
transfronteiriços em um mundo interligado*

*De eventos a clústeres: alfabetizaciones  
transfronterizas en un mundo interconectado*

#### RESUMO

Este artigo lembra a mudança, a partir da década de 1980, deixando de ver o letramento como um processo mental, compreendendo-o, em vez disso, como constitutivo do mundo social, que pode ser pesquisado, por meio de uma abordagem etnográfica, com enfoque em textos situados, nas práticas e nos eventos. Como tivemos que repensar o estudo do letramento desde então? Duas mudanças desafiam os pesquisadores do letramento: primeiro, a proliferação das mídias online e sociais e a consequente reorganização do trabalho e da vida cotidiana; segundo, o aumento da mobilidade global, agora coibida por uma segurança das fronteiras, particularmente contra os pobres, como consequência do nacionalismo paranoico. A mediação e a defesa do letramento transfronteiriço mostram como a atividade do letramento funciona como um conjunto no tempo-espço, envolvendo mediação.

Palavras-chave: letramentos transfronteiriços; redes; conjuntos; mediação; defesa.



Recebido em: 19 de maio de 2023  
Aceito em: 4 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48714

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Mike Baynham

[m.baynham@education.leeds.ac.uk](mailto:m.baynham@education.leeds.ac.uk)

<https://orcid.org/0000-0002-6259-7936>

University of Leeds, UK

## ARTIGO

## ABSTRACT

This paper recalls the shift, starting in the 1980s, from seeing literacy as a mental process to understanding it as constitutive of the social world, researchable through an ethnographic approach, focussed on situated texts, practices and events. How we had to re-think the study of literacy since then? Two changes have challenged literacy researchers: firstly the proliferation of on-line and social media and the consequent re-organization of work and daily life; secondly the increase in global mobility, now countered around the world by a securitization of borders, particularly against the poor, as a consequence of paranoid nationalism. Transborder literacy mediation and advocacy shows how literacy activity functions as an assemblage across time/space, involving mediation.

Keywords: transborder literacies; networks; assemblages; mediation; advocacy.

## RESUMEN

Este artículo recuerda el cambio, a partir de la década de 1980, dejando de ver la alfabetización como un proceso mental y concebirlo en cambio como constitutivo del mundo social, a investigar por un enfoque etnográfico, centrado en textos, prácticas y eventos. ¿Cómo hemos tenido que repensar el estudio de la alfabetización desde entonces? Dos cambios han desafiado a los investigadores de alfabetización: (i) la proliferación de los medios de comunicación en línea y sociales y la consiguiente reorganización del trabajo y la vida cotidiana; (ii) el aumento de la movilidad global, ahora contrarrestado por una securitización de las fronteras, particularmente contra los pobres, como consecuencia de un nacionalismo paranoico. Esta alfabetización transfronteriza muestra la actividad de alfabetización como un agenciamiento a través del tiempo/espacio, involucrando la mediación.

Palabras clave: alfabetizaciones transfronterizas; redes; clústeres; mediación; defensa.

### Como citar:

BAYNHAM, Mike. From events to assemblages: transborder literacies in an embordered world. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 236-255, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48714 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUCTION

In this paper I will briefly review the shift that took place several decades ago now from seeing literacy as something that belonged in the mind to something that exists in and radically constitutes the social world (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009). This shift involved taking a social or ethnographic approach to literacy with a focus on texts, practices and events in situated contexts. So what has changed in the intervening decades and how do we have to re-think the study of literacy as a consequence? I will point to two social change phenomena which have challenged literacy researchers, both much documented and written about: firstly the proliferation of on-line and social media and the consequent re-organization of work, which has led to a displacement from the situated here-and-now and the distribution of literacy activity across time and space, involving both human and non-human actors. This displacement of the settled time/space of literacy activity, described by KELL (2009, 2015) as “transcontextual” leads us to re-think the idea of the literacy event, with its implication of the Aristotelean unities of time and place. Here I argue that the notion of networks and assemblages helps to understand this bringing together of different actors and materialities from different time/spaces in literacy activity. The second challenge concerns the much documented increase in global mobility and flows, now countered in many parts of the world by a closing and securing of borders, particularly against the poor, as a consequence of paranoid nationalism. This leads to a focus on literacies *across* borders (the mobilities and flows dimension) and literacies *around* borders, negotiating and challenging the contemporary hardening of borders with and on the behalf of those marginalized and excluded by them, such as asylum seekers, refugees and economic migrants as well of course as other excluded economically and socially precarious groups. It should be pointed out, as Mezzadra and Neilson do in their *Border as Method* (MEZZADRA; NEILSON, 2013) that borders do not just operate between nation states, but can also operate to regulate, fragment and divide within the state, for example in the relations between institutions (education, social security, law) and those who negotiate with them. The existence of such borders and the practices that constitute them leads to a proliferation of agencies and organizations as well as work roles (community interpreter, advocate) which spring up to negotiate and mediate cross border. I will illustrate this discussion with examples of transborder literacy mediation and advocacy, focussing on community interpreting, mediation and advocacy in housing and benefits advice with Roma people in Leeds, UK, and legal advice around immigration issues, showing how literacy activity can be understood as assemblage across time and space and how these assemblages involve mediation. Examples are drawn from the TLANG project (CREESE et al)<sup>1</sup>.

As I started to compose this paper I was reminded of the buzz that surrounded the publication of two books in 1983 and 1984: Shirley Brice Heath’s *Ways with Words* (BRICE HEATH, 1983) and

---

<sup>1</sup> For the research this paper draws on I gratefully acknowledge funding for the TLANG Project from the Arts and Humanities Research Council (AHRC).

Brian Street's *Literacy in Theory and Practice* (STREET, 1984). Up till then literacy had been largely regarded as a psychological matter and a concern for teaching and learning. The "New" Literacy Studies (and I use the word New in inverted commas after some 35 years) using ethnographic methodologies took literacy out of the classroom and into the social world. It affirmed the importance of the situated and local (Street's ideological model) against universalizing claims for the efficacy of literacy in development, Street's autonomous model. The argument here was that, in order to understand how literacy might be taught and learnt in the classroom, it is necessary to go out into the everyday world and investigate its uses and purposes, which can then inform classroom practice. My book *Literacy Practices* (BAYNHAM, 1995) set out to do just that. If we avoid this move it was argued in a way that is even more relevant today, there is a danger that, in a rapidly changing world, what goes on in the classroom will become radically disconnected from the uses of literacy that learners will engage with when they leave school/college/university. An obvious case is something like "the business letter": teachers may be following a decades old curriculum which teaches the laying out and presentation of formal business letters in a world which has moved on and where communication is primarily done on the run by email. Given these current very rapid changes in the means of communication, it is more important than ever that teachers and curriculum writers are aware of the shifting terrain of communication media. But here I am jumping forward chronologically. In the mid 80s computers and mobile phones were just emerging and a relative rarity, literacy in the social world was conceptualised in face to face encounters. The fact that, with hindsight, we can see that there were frequently displaced elements even in the most highly placed interactions is in a sense neither here nor there. Theory gives us eyes to see, without the theory we miss things, they are invisible to us.

The initial groundbreaking work by Brice Heath and Street led to a number of empirical studies: for example Mastin Prinsloo's *Social Uses of Literacy* project in South Africa (PRINSLOO; BREIER, 1996), David Barton and Mary Hamilton's *Local Literacies* (BARTON; HAMILTON, 1998). The methodology was ethnographic, or to be more precise what we would call today linguistic ethnography, the core constructs being: *texts*, *events*, *practices*. The subtitle of Brice Heath's book is "language, life and work in communities and classrooms" so this approach took the reader out of the classroom and spawned work in homes, workplaces and communities. Brice Heath's work in the Piedmont Carolinas identified three communities with contrasting literacy practices: Trackton, black working class, Roadville, white working class and Main Town, black and white middle class, each with differing communicative practices, including literacy as well as of child-rearing etc. *Events* were the empirical, observable occasions where work around text could be identified and documented by researchers. For Brice Heath it could be a bedtime story, or a group of adults sitting on a veranda, listening and commenting while one of them read from the local newspaper. The event in this work almost exclusively focussed on work on text in face to face interaction. *Practices* were a more abstract construct which included both what participants did with text and also the ideologies and

values that informed what they did. Ron Scollon in a groundbreaking study of the communication practices of the native American Athabaskan, more or less contemporaneous with Brice Heath and Street (SCOLLON, 1981), identified for example values that made it difficult for Athabaskan writers to engage in the display expected in academic writing. The literacy event was the construct that empirically connected practices to the human lifeworld and as I have said it is typically construed in this early work a bounded face-to-face interaction around text, linked to an interactive here-and-now. Literacy in this context is often described as situated and as we have seen “local”. As Kell puts it: “In this framework the concept of events is placed firmly in the realm of everyday, observable, placed moments, study-able through ethnography.” (KELL, 2009, p. 77).

A literacy event is perhaps canonically seen as a bounded activity, with a beginning, middle and end, for example reading a bedtime story. Yet a moment’s reflection tells us that there are many kinds of literacy activity that do not have this bounded here-and-now quality. Imagine driving a car on a busy highway. As a driver you are simultaneously attending to other traffic, glancing in your rear view mirror, manipulating with your hands the steering wheel and gears, with your feet brake, clutch and accelerator. All the while with your peripheral vision you are attending to road signs, noticing road markings, possibly glancing at your SatNav or Googlemaps display and other displays on the dashboard. Is this an event? There seems something open-ended and relatively formless about the way you as a driver combine and bring together all these: perhaps better captured as *literate activity* rather than a literacy event and, recognizing this, in this paper I will talk frequently of literacy activity sometimes bounded and recognizably “an event” at other times unbounded, iterative. We live in a print and semiotically saturated world, so there are indefinitely many occasions and processes in which print plays a part, centrally or peripherally.

Another example: in her final year at school, while working for high stakes exams that would decide her future, I would put my head around the door of my daughter’s bedroom where she was doing homework or revising. On her desk would be open books and notes, her iPad on which she was writing an assignment would also be connected to the internet, in case she needed to research some point (or maybe for other social reasons). She would be listening to music on her headphones and texting or facetimeing her friends as she worked. As a parent I feared the worst and told her so, but she got top grades and got into a good university so I was forced to conclude that she knew better or perhaps that the communication landscape had changed in ways I was not following. She was engaged in literacy activity certainly, at the end of the evening she had something to show for it: a homework assignment to submit perhaps jointly constructed with the schoolmates with whom she had virtually spent the evening. When she was doing her modern languages work, French and Spanish, with which I would sometimes help her, I noticed at a certain point that she had started using on-line dictionaries and resources such as WordReference or Google Translate. For a while I tried to compete with her, looking up words in the paper dictionary to see if I could do it faster than she could on-line. Now I exclusively use Google as my line of approach to a word meaning, with my

dictionaries as a second order option. However since so many of the leading dictionaries are now on-line they largely sit on my book shelves, though I am not quite ready to get rid of them. Such examples have indicated some potential problems with the focus on situated and local literacies in this early work. They contain the seeds of the issues to be discussed shortly. But first I want to present some of the arguments that have destabilized or perhaps expanded this focus on the time/space dimensions of local and the here-and-now.

## 1. LIMITS OF THE LOCAL

Brandt and Clinton (2002) challenged the situated and local focus of literacy studies in an influential paper that advocates the linking up of local with global.

Context became associated with ethnographically-visible settings (the here-and-now), and the technology of literacy was demoted in relationship to the human agent who held power in assigning meaning to acts of literacy. But can we not recognize and theorize the transcontextual aspects of literacy without calling it decontextualized? Can we not approach literacy as a technology – and even as an agent – without falling back into the autonomous model? Can we not see the ways that literacy arises out of local, particular, situated human interactions, while also seeing how it also regularly arrives from other places – infiltrating, disjuncting, and displacing local life? (BRANDT; CLINTON, 2013[2002], p. 40)

The theoretical framework they draw on to develop this argument is Actor Network Theory (ANT), an innovative way of theorizing both the social and natural world, both human and non human elements in a given situation are treated as actants, as having agency. So for example when my daughter is using an on-line rather than a paper dictionary in her homework, the on-line dictionary is an actant in the literacy activity, along with her lap top and the print resources that lie out on her table, not to mention the homework related and social chat she is sharing with her friends via social media.

## 2. COMMUNITY OR CONTACT ZONE? PRATT, MEZZADRA AND NEILSON

The literacy studies approach described above was also influenced by a concept that has been important in linguistics and sociolinguistics: that of the linguistic or speech community, understood as a community of speakers with shared language and interactional norms. This foundational idea in sociolinguistics was memorably critiqued by Mary Louise Pratt, who argued that communication is more typically not between members of a community with shared language and interactional norms, but in contact zones where communication is across borders/boundaries and based on difference as much as similarity:

The idea of the contact zone is intended in part to contrast with ideas of community that underlie much of the thinking about language, communication and culture that gets done in the academy. A couple of years ago, thinking about the linguistic

theories I knew, I tried to make sense of a Utopian quality that often seemed to characterize social analyses of language by the academy. Languages were seen as living in “speech communities”, and these tended to be theorized as discrete, self-defined, coherent entities, held together by a homogeneous competence or grammar shared identically and equally among all the members. (PRATT, 2013[1991], p. 1-14)

This is an important argument which foregrounds social heterogeneity as well as homogeneity: communication across boundaries/borders, based on difference as much as similarity. The argument continues to resonate in a more recent book by Mezzadra and Neilson who start by discussing the role of border in the lives of New York taxi drivers, drawing on a study of their labour activism by Biju Mathew:

Anyone who has used the taxi system in New York City over the past decade will know the vast diversity that exists within the labor force that drives the city’s cabs.....Mathew’s book is in many ways a story about borders – not only the linguistic borders that separate these workers but the social borders they routinely cross as part of their working lives, the international borders they cross to reach New York City, and the social borders that divide them from their clients and the owners from whom they lease their cabs. (MEZZADRA; NEILSON, 2013, p. 1)

For Mezzadra & Neilson and certainly for Pratt, borders are not just what separate nations from each other but a crucial part of the social fabric, within and across national borders. Their arguments, while not specifically concerned with literacy (Mezzadra & Neilson are chiefly focussed on borders in relation to work and labour migration) enable us to think of the literacy event as portrayed, say in *Ways with Words*, as representing a case that may not be quite typical for example in superdiverse cities like New York. The New York cab driver’s day is typically spent negotiating difference, in the contact zone, talking across borders. Difference is highlighted and is part of what is negotiated at and across the border.

## 2.1 TRANSNATIONAL LITERACIES: WARRINER

While it is true that borders and boundaries as described by Mezzadra & Neilson and Pratt permeate social space, they do of course notably congeal along national/international boundaries. The study of migration and language, brought together in a recent handbook by Suresh Canagarajah (CANAGARAJAH, 2017) explores the range of sociolinguistic and social issues produced by global mobility and flows, of which literacy, construed broadly as we are doing here, is of course a pervasive aspect. More specifically on literacy, Doris Warriner has researched transnational literacies, explicitly linking her agenda to the arguments of Brandt & Clinton discussed above (WARRINER,2007). The study of transnational literacies has of course to take account of, indeed be informed by, global mobilities and flows but in the current phase of the world system needs also to take account of the hardening and closing of borders which can be seen around the world, not least in the countries that surround the Mediterranean. So if we are thinking of transborder, transnational literacies we need to

take into account both the dynamics of globalization and the embordering that resists it, or shall we say filters it. We live in a world characterized for millions of people by what I have called “stuckmobility” (BAYNHAM, 2013, p. 274). The virtually indentured labourer from the Indian sub-continent, the asylum seeker in a camp on a Greek island or on the North coast of France are both mobile and stuck. Unemployed youth in the North East of the UK for example are just stuck. The wealthy are mobile, with their mobility bought by their money and social/cultural capital. To focus on the UK for a moment, this instability in the context of BREXIT has threatened the security and stability of settled mobile citizens, those millions of people from European countries who made their lives in the UK only to find that a reconfigured political landscape, informed by exclusionary populism, makes them not as safe and settled in their new homes as they thought. The threats and consequences of border hardening and closing are palpable across populations.

KELL (2017) describes five dimensions or lenses for considering the access to and practice of literacy by migrants, asylum seekers and refugees:

- i) The travelling and circulating texts of migrants;
- ii) Day to day literacy and translanguaging practices in the lives of migrants and refugees;
- iii) The intricate ways in which the experiences and lives of migrants and refugees are bound up with formal education and the capital it represents;
- iv) The mediation through written texts of the experience of migration itself;
- v) The forms of surveillance by which the movements of migrants and refugees are tracked and traced.

To these one might add a further element:

- vi) The ways that language and literacy are used as gatekeeping devices through language and citizenship tests to identify and filter the “desirable” skilled and educated migrants from the “undesirable/unskilled”.

## 2.2 TRANSCONTEXTUAL LITERACIES: KELL

Transnational literacies invoke, of course, global mobilities and flows across national/international borders. However the arguments of Pratt and Mezzadra and Neilson also point to borders and contact zones which need to be taken into account, negotiated and inhabited within national borders. Here Kell’s idea of transcontextual or translocal literacies (KELL, 2009, 2017) is useful and indeed connects with the idea of transnational literacies but is broader in that it fleshes out both the idea of internal boundaries and borders and also the mobility of texts in time/space. As she points out: texts travel. This position is clearly expounded in KELL (2009). Starting from an

examination of literacy activity in an ethnography of house building a South African township of Khayaletu, identifying processes that started in Khayaletu but went further: these included:

- i) Ordering building materials;
- ii) Dealing with the consequences of building a house that was over-sized for the allocated plot, involving local meetings, meetings in the city centre;
- iii) Recording members “activeness” to be sure they qualified to be allocated a building site;
- iv) Writing a story that became an important element in “writing a wrong” for a disabled woman, Noma, who had been unjustly treated;
- v) Attempting to establish an office for the civic association which included the “occupation” of a building. (Interestingly Kell treats the occupation of the building performatively as a mode of communication, anticipating similar arguments in Butler [2015].)

All these activities involved people and texts travelling, for example from the township to the city centre. Noma’s story, written down as part of a writing project, circulated in the township but went on to be read and told at provincial level and at the meeting of a national organization. Kell thinks of these as “meaning making trajectories” which move in space and time, across the borders which delimit contexts: local/provincial/national. Again the theoretical framing for the study, like Brandt & Clinton, involves ANT and she writes in conclusion:

I started with the concepts of literacy events and practices and focusing on the joins between one local and another not-local, but questioned them. In following the threads of meaning making, I moved across space and time. (KELL, 2009. p. 95)

Thus, instead of the settled Aristotelean unities of time and place which shape the here and now of the literacy event, literacy activity becomes a travel story.

### **3. A LITTLE MORE ON ACTOR NETWORK THEORY.....**

ANT as a way of understanding the organization or perhaps coordination of social and indeed natural life, including literacy has already been touched upon. We have seen it involves the notion of actants both human and non-human. It is not the only approach which focuses dynamically on social activity: sociocultural theory and activity theory are others. So let’s illustrate the scope of ANT with a familiar example: the classroom. A suitable case for the Aristotelean drama you might think. So who are the dramatis personae in the classroom drama? Students of course and teachers. They are visibly present on stage. But what about those who are not present: the department heads, the school administration, the city administration, the Ministry of Education? They are not visibly present but surely shape in some ways what goes on in the classroom. Exam time is approaching. Who sets the exams? And here we have just the humans that can potentially have an influence in shaping the

classroom drama. Let's think of non-human actants. Think of the layout of the classroom. Are the chairs and desks bolted down in rows, or do the students sit grouped at tables? Are the tables and chairs and their arrangement also actants? What technology is available? White board, PowerPoint, Smart Board, computers. What shaping influence do these technologies have on classroom activity. How about the materials, text books, work sheets etc. What about their shaping influence? Curricula, syllabi? Who has more influence in shaping what goes on in the classroom? The teacher or the syllabus? A little further afield, we can identify the contribution of departmental and school policies, policies and practices of city administration, government ministries, as well as global trends in education. More abstract entities, technologies of classification and standardization, record keeping regimes, marking schemes also contribute. ANT is a way of accounting for all the connections between these actants, human and non-human, which work together in the production of the scenes, situations, events, processes, which one way or another inter-animate the classroom drama. Are students misbehaving? Activate the discipline network! Here Bowker and Star are talking about classification and standardization from an ANT perspective:

How do we “see” this densely saturated classified world? We are commonly used to black-boxing this behind-the-scenes machinery.....All classification and standardization schemes are a mixture of physical entities such as paper forms, plugs, or software instructions encoded in silicon and conventional arrangements such as speed and rhythm, dimension, and how specifications are implemented. Perhaps because of this mixture, the web of intertwined schemes can be difficult to “see”. In general, the trick is to question every apparently natural easiness in the world around us and look for the work involved in making it easy. (BOWKER; STAR, 2013[1997], p. 95)

Here we get a sense of the inter-animation, co-production of social life, with inanimate objects understood as actants with their own agency, to be sure not agency in the human sense, but an active engagement in shaping whatever is ongoing. One additional insight from this excerpt is that the network brings together and connects elements of a very different order: humans, physical entities, texts, spatial and temporal arrangements, classificatory systems. These networks in ANT tend to bring together not “sames” but “differents”. This will be a useful point to bear in mind when we come to look at a related construct, *assemblages*.

#### 4. AND SO.....ASSEMBLAGES

Closely related to the concept of network in ANT, understood as the bringing together of heterogeneous elements connected in a network, is the idea of *assemblage*. There are some differences in the way that the terms are used (cf for example the discussion in MULLER, 2015), but for the sake of this presentation I will treat them as close near equivalents, siblings even, and talk about networks/assemblages. Originating in the philosophy of Deleuze and Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 2013) the notion of assemblage has been taken up by a number of researchers on

language such as PENNYCOOK (2018) and CANAGARAJAH (2018) who both link to the concept of spatial repertoires. This emphasis on the spatial is in line with the thinking of Deleuze & Guattari who evoke space in their discussion of assemblage, writing in *Mille Plateaux* : “Tout agencement est d’abord territorial” [every assemblage is first and foremost territorial] (DELEUZE; GUATTARI, 2013).

The word assemblage is a translation from French of the word “agencement” meaning bringing elements together into a whole. It can be used in the everyday world to mean for example the furnishing of a room. The concept is of bringing together disparate elements to make a whole. One of the problems with the English translation “assemblage” however is that it misses an important dimension of the French meaning”. “Agencement” in French can mean the end product, the whole created by assembling the parts, meaning ii) below but it also means the *dynamic process* of bringing the parts together:

Agencement i ) action d’agencer; ii) état de ce qui est agencé

This dynamic aspect of the term is crucial, not just in the thinking of philosophers like Deleuze and Guattari, but also in the thinking of those who are trying to develop more dynamic and processual accounts of language, literacy and communication, as mentioned above Pennycook and Canagarajah but also many others. Such perspectives talk about *linguaging* or *translinguaging* to characterize this dynamic process aspect (cf the work of Garcia & Li Wei ( GARCIA; LI, 2014) and myself and Tong King Lee (BAYNHAM; LEE, 2019).

So the argument is not so much for moving away from literacy events, but rather to see the literacy event not as an Aristotelean stage setting with a unity of time and place, but as a dynamic coming together of different elements: human and non human: bodies, texts, images, work/life practices, artefacts, space time configurations, all dynamically engaged in making something happen in the world. This dynamic coming together as we have seen doesn’t just involve what is present in the here and now, but also a bringing in of elements from elsewhere. Kell talks about texts travelling, but the travelling is also of the network/assemblage, indeed travelling or mobility may be one of its traits. So the metaphor may be more like a travelling circus involving all that constitutes the text. What is brought together or assembled involves embodied, visual, verbal, spatial elements, According to Canagarajah:

The notion of *assemblage* helps to consider how diverse semiotic resources play a collaborative role as a spatial repertoire in accounting for the success of this activity, when language is not predefined as the sole, superior, or separate medium of consideration. Assemblage corrects the orientation to non-verbal resources in scholars addressing ‘multimodality’. From the perspective of assemblage, semiotic resources are not organized into separate modes. (CANAGARAJAH, 2017, p. 39)

## 5. GOOD MIGRANT/BAD MIGRANT

In the summer of 2018, a particular event or rather sequence of events played out in Paris. An undocumented Malian migrant bravely scaled an apartment block and rescued a small child who was hanging from the railing of a balcony.

**Figure 1: Undocumented migrant rescues child from balcony in Paris, May 2018.**

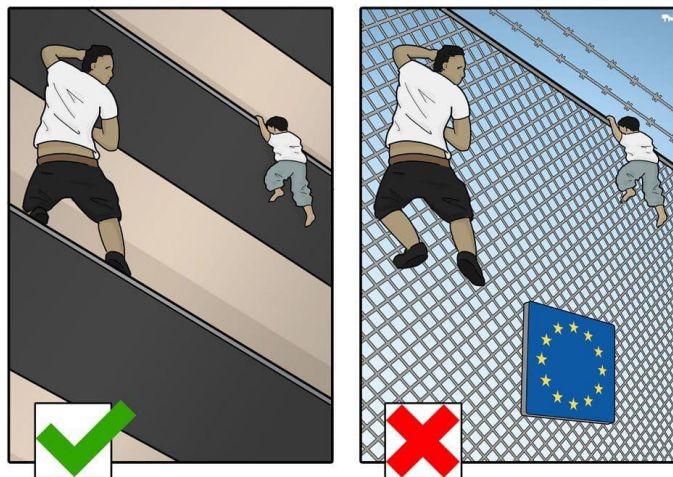


The event, and I am sure we would all agree that this IS an event, was captured on camera and went viral, not just on social media but also in the world press. The rescuer was invited to meet the President of the Republic, granted citizenship, found work. If we consider just for a moment the initial photograph, we can agree with Kell that texts travel. Here the photograph travelled. It was recontextualized, transmediatized (DE SOUZA JUNIOR, 2021). But with our network/assemblage lens we can see that the text travels as part a kind of circus of accompanying elements. (If humans are de-centred by the post human turn, so are texts.) For example it is the affordances of mobile photography that made capturing the rescue possible in the first place. The affordances of social media enable the image to go viral. Other more abstract, semiotic elements are triggered such as expectations around narrative and plot: the happy ending for example. All of these feed into the network/assemblage. In terms of narrative, there is the narrative of the original event. Following this is the narrative of what happened after. The anonymous rescuer acquires a name and a history, his circumstances lead to interventions from the powerful which dramatically change his life, a fairy story element that would have been appreciated by Propp.

However as we have seen from our discussion of the here-and-now of events we always need to take into account elements that are not present in our network/assemblage. It is a matter of some consequence in the unfolding of this event sequence that the rescuer is not just a brave and athletic young man and as such hero material, but also an undocumented migrant from Mali, an illegal and dark skinned at that. So mixed in to the actions observable in the image and how it is read is the network/assemblage around migration, race and Europe and all that this triggers. We can't read/make sense of what happens next for the protagonist without it. The text trajectory of this image

and its story takes another direction when it is picked up by a talented political cartoonist Tjeerd Royaards.

**Figure 2: Good Migrant/Bad Migrant Tjeerd Royaards**



His cartoon drawn from and simultaneously commenting on the story makes more explicit the non-visible elements which inform the image, the well-known discourses about migration into Europe. The title Good Migrant/Bad Migrant triggers this, as does the colour semiotics of **green TICK** and **red CROSS**. The balconies scaled in the apartment block, as the protagonist moves diagonally up towards the child. On the right hand side the protagonist scales a wire fence decorated with the EU Flag, moving diagonally upwards towards the child, ironically mirroring the first image.

So how does this work as a network/assemblage? First, we can take the product perspective, treating it as an assembled thing, composed of words, image, semiotic elements such as the red/green colour coding and the TICK/CROSS and compositional elements such as the parallelism of the visual and verbal stuff. These are the visible elements, but equally important are the non-visible elements, the discourses on migration and the closing of borders, the Fortress Europe trope. We might in fact think of this as a reader perspective, but, from a dynamic, process perspective it is worth bearing in mind that, in considering the network/assemblage we are not nor can be the disengaged reader confronted by the autonomous text, by engaging with the text we become part of the network/assemblage, plug ourselves in as it were. In consuming the text we act on and with it. In the last part of this paper I am going to apply the network/assemblage construct to an example of literacy activity in the TLANG project: Lucy, a monolingual migration lawyer, who does not have access to an interpreter, is giving advice to Momodou, using Google Translate.

## 6. AN ADVICE-GIVING EVENT IN THE CONTACT ZONE

To examine the next interaction we will also start from the event and see where the network/assemblage lens takes us. This event is drawn from the professional advice-giving practice of Lucy a migration lawyer, helping Momodou to clarify his residency situation. Momodou speaks a certain amount of English and fluent Italian and probably other languages not recorded. Lucy speaks only English and they make frequent use of Google Translate. In this interaction Momodou, is drawing on his Italian and English repertoire to try and communicate to Lucy that he needs a resident's card. He seems to be using a translanguaging strategy, to be understood as: "any language is good provided it helps me get my meaning across", for example:

### Extract One

(M= Momodou, L = Lucy, GT = GoogleTranslate; Black = English, Red = Italian, Blue = English translation)

L: you want (.) a **card**?

M: **l' ho fat** pa- passaport [**I have done a passport**]

L: ok let me just

(2.0)

M: **si** ((beep)) **fai la carta si** [**do the card yes**]

L: would you like a registration card for the UK

GT: **Vuoi una scheda di registrazione per il Regno Unito** ((beep)) [**would you like to have a UK registration form**]

M: **si**, my (like) erm **residente**

L: ( ) resident

M: (uh-uh)

L: ok perfect ok I will write

M: **si si** hm hm

L: ok

[00:00:26] M (perfect-) **long** working **per.personato** (**permit**)

L: you jobseeker

M: job- jobseeker **si**

L: ah perfect

M: jobseeker

L: no problem lovely

M: job- jobseeker

M. draws on both English and Italian to get his meaning across to Lucy. **l' ho fat** pa- passaport [**I have done a passport**]. In contrast Lucy has no such option, so what does she do? One strategy is that of simplification: she used simplified grammar and identifiable language chunks: a) you want (.) a **card**?[question formed with rising intonation];b) "ok perfect ok I will write" [transitive verb without an object]. Interestingly she returns to the topic of the registration card a few turns later, when she adopts the Google Translate strategy, only here the wording has shifted to a more formal register: "Would you like....". The formality is not picked up by Google Translate, which translates this with informal "vuoi" and also with "scheda di registrazione" which is an apparent approximation, but

conforms more to the sense of registration card as used when registering at a hotel. So there is multilingual interaction going on. M. draws on English and Italian to get his meaning across. With regard to Lucy's contributions the multilingual dimension is supplied not by Lucy, but by a non-human actant: Google Translate. It is clear that Google Translate is a somewhat clumsy actant and it takes some human interpreting to fill in the gaps of the translation provided.

Alarm bells start ringing for Lucy when it appears that Momodou has been in the UK and job-seeking since 2013, a fact that would certainly prejudice his application for documentation and she again resorts to Google Translate to get this message across.

### Extract Two

L: ok so I will try and explain for you ok. You can ( ) (2.0) ((beep)) you can make an application for a residence card in the UK **but** you have been jobseeking here for a very long time and that can cause problems

GT: **é possibile presentare una domanda di carta di soggiorno nel Regno Unito ma se restate ricerca di (.) lavoro qui per un tempo molto lungo e che possono causare problemi**

[it is possible to make (present )an application for a residence card in the UK but if you keep jobseeking here for a very long time and that they can cause problems ]

((beep))

B: ok?

Here Google Translate reverses the formality, taking the relatively direct “You can make...” and impersonalizing it: “é possibile”. The clause that starts “but you have been jobseeking...” is rather disjointed with a number of grammatical errors, for example third person plural “possono” has no obvious antecedent plural subject. As a non-human actant Google Translate again shows up as a rather clumsy one, with difficulty both in handling the pragmatics of address and the syntax of moderately complex clauses.

Putting together a network/assemblage as we have seen involves not just the present elements, but also the not visible, not materially present. Another not visible, not materially present actant is the whole complex of rules and procedures governing residence in the UK and hence applications for residence. It is these that Lucy is attempting to mediate here as she starts by glossing her intentions: ok so I will try and explain for you ok. The next sequence arises when Momodou explains that, during the period in question he has been going back and forward repeatedly between Italy and the UK and is able to produce air tickets to prove it.

### Extract Three

M: no my my go back erm Italia

L: Ita- oh you go back?

M: yes you go back Italia I come back erm

L: aha:: ok a::h

M: I come here back ok I come here back erm **ventisette**  
((papers rustling)) (2.0) one second [twenty-seven]

L: that's ok

M: one second one second  
 L: ah more tickets let's see  
 (10.0)  
 [00:03:31]  
 M: **questo** [this]  
 L: ok  
 M: I come back (Italia)  
 L: so you come back ah in so you went  
 M: **si** (fifteen day)  
 L: and then you come back in  
 M: **si**  
 L: and  
 M: come back in (you) go back Italia  
 L: and so and then when did you come back to UK  
 M: ( )fifteen fifteen day  
 L: fifteen day  
 M: **si**  
 L: ok now the problem is  
 M: I come back erm (3.0)  
 L: November (.) fifteen ok (so) let me just have a look  
 M: **si si**  
 (3.0)  
 L: so tha- that's from Manchester to Milan so that's  
 M: **si si**  
 L: yea and then you  
 M: **si**  
 L: come back  
 M: **si**  
 (3.0)  
 L: Bologna to Bristol and that was in April  
 M: I come (in) back erm **ventisette eccolo** [twenty seven here it is]  
 L: ah let's have a look  
 M: yes I come back in  
 L: let (we) let us just work this out so this is so this is Pisa to Leeds Bradford  
 M: **si si**  
 L: twenty-seventh of May twenty sixteen  
 M: **si**  
 L: ah so you ha- so a:h ok so you jobseeking from May  
 M: **si si** jobseeking **si**  
 L: easy  
 M: ok yeah  
 L: thank you very much  
 M: you're welcome  
 L: that makes it very easy

We see in this exchange something that was highly characteristic of all our data around rights and benefits, both in terms of employment, housing education but also immigration. Clients would bring with them plastic bags or folders full of their documentation and would periodically pause to fossick through them to find the relevant documentation. Here it is the airline tickets which prove his coming and going between Italy and the UK. Again Momodou moves easily between English and Italian, punctuating his talk with “si...si...si” and using Italian deictics when he hands or points to documents (“questo”, “eccolo”). Lucy on the other hand does not resort to Google Translate, perhaps

because there is nothing especially complex to explain and also because Momodou is in charge of the interaction here. She does however draw on the simplified English range in her repertoire: “ok so you jobseeking from May” [verbless sentence]. Although a somewhat clumsy actant, with difficulty handling pragmatics and the syntax of moderately complex sentences, Google Translate serves a purpose here in communicating the gist of a complex or important point. In Extract Two it conveys the point to Momodou sufficiently clearly so he can energetically refute the idea that he has been “jobseeking” since 2013. So in this interaction it has served its purpose. Momodou translanguages, drawing on the Italian and English he has in his repertoire, Lucy draws on another characteristic of hers, the ability to simplify her speech along lines that have long been described in the literature on pidginization and learner language.

## CONCLUSION

In this paper I have reviewed developments in literacy studies, starting at the moment when universalist claims about the efficacy of literacy in personal and social development were challenged by approaches which emphasized context, the situated, the local and typically used an ethnographic methodology to investigate it. Understanding literacy in social life was foregrounded in this new approach. We have seen how this approach was progressively challenged and elaborated, by arguments such as Brandt and Clinton who wanted to take literacy beyond the limits of the local. The next critical element came with the argument of Mary Louise Pratt against the commonly accepted view that the social world was organized into speech communities with shared linguistic and interactional norms and values, arguing that we communicate in contact zones, typically negotiating difference. A similar argument is developed by Mezzadra and Neilson concerning borders, not just national borders but also fault-lines of difference within societies. Surely the question of borders and embordering is one of the key issues of our time, with a rhetoric of openness, globalization and mobility being countered by a paranoid populist rhetoric which I hardly need to rehearse to a Brazilian readership. People travel, texts travel, literacies travel. This brings us to think again of literacies of displacement from another angle as transnational literacies and at a more abstract level transcontextual literacies. We also noted that mobility is not equally distributed. In fact the kind of mobility associated with globalization finds its rationale in the politics of neo-liberalism. The right to be mobile depends on money, the type of passport you have, various forms of social/cultural/economic capital. For those not endowed with these benefits, the asylum seeker stuck in a camp, the indentured labourer, it is, as I suggested above, a stuckmobility. Not only that, it is countries on the periphery who are asked to and offer the most resources in welcoming strangers. So the twin tensions of mobility and border-closing define in many ways the shape of literacy activity on and around borders in the current turbulent period we are living through. The second shifter since literacy studies was initiated in the mid 1980s has of course been the transformative effect of on-line

communication and social media, as for example in the cameo of my daughter's homework practices. She is in effect spending the evening in her bedroom both working and socializing with her friends, on-line.

All of these factors have pointed us and the researchers reviewed to approaches such as ANT and Assemblage Theory in order to understand the dynamic complexity of literacy activity. I have chosen in this paper to ignore the differences between these approaches and focus on their many similarities, referring to network/assemblage. In discussing these we have come up against the well known problem of construing the social world dynamically rather than as a stringing together of objects. Both network and assemblage suffer from this semantic bias and this is why approaches that twist the language to emphasise dynamic process such as *linguaging* and *translanguaging* are so important. This is not however to underplay the importance of reification. If we were not able to talk about processes as things we would be severely limited in our capacity to talk up the world in language. Speaking of language an important shift over the decades we are considering has of course been the emergence of an awareness of word/ image combinations, pioneered in the work of the late Gunther Kress and of other such as Charles Goodwin. Networks/assemblages involve the spatial, the linguistic, the visual, the embodied the gestural. Concepts like spatial repertoire, adopted by Pennycook and Canagarajah embody this. We have looked at this aspect in the Good Migrant/Bad Migrant example. Both ANT and Assemblage Theory point to the fact that it is not just present elements which are enlisted to make up the network/assemblage, but also the non-present which lean into and take a role in constituting the ongoing activity, thus answering Brandt and Clinton's critique and indeed that of Kell. Another important element is the acknowledgement in both ANT and Assemblage Theory of the active role of non-human participants in the network/assemblage.

So as well as involving displaced communication, I want to argue, in line with Pratt and Mezzadra and Neilson that these advice sessions involve literacy on the border, between the every day life of the client and the discourses and practices of the benefit system. So this is an instance of the many deep social cleavages that run through UK society, indeed underpinning and shaping the turbulence we are living through at the moment. Lucy, the lawyer, can be seen in the contact zone, mediating at a border, here not the benefits system but the immigration system. So if we are to understand the face to face practices she engages in with her clients we need to factor in as an actant or maybe a cluster of actants which powerfully shape whatever is done and said by human agents in the putting together of the network/assemblage which is the application for a residency permit. The affordances of non human technologies are drawn on when Lucy and Momodou enlist Google Translate as an actant or element in the network/assemblage which is being put together. The focus of the paper is on the usefulness of the network/assemblage construct in constructing a dynamic account of literacy activity. However these arguments are paralleled if we look at this data through the lens of translanguaging. It is crucially important to recognize that translanguaging doesn't

involve the obvious multilingual dimension of repertoire, but also aspects of register, discourse and embodiment. The border/boundary across which Lucy and Momodou are talking and mediating is as much to do with discourses (of inclusion/exclusion for example), institutions (the relevant legislation, the ministry and its immigration procedures) and registers (legal/everyday/simplified mediating language use) as it is discrete languages (English/Italian).

## REFERENCES

- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies*. London: Routledge, 1998.
- BAYNHAM, M. Postscript. In: DUCHENE, A.; MOYER, M.; ROBERTS, C (ed.). *Language, Migration and Social Inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M (eds.). *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave, 2009.
- BAYNHAM, M.; LEE, T. K. *Translation and Translanguaging*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2019.
- BHATT, I. *Assignments as Controversies*. London: Routledge, 2017.
- BRANDT, D.; CLINTON, K (2002) Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. (Eds.) *Literacy Studies*. London: Sage, 2013[2002], vol. 2, p. 35-53.
- BRICE HEATH, S. *Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BUTLER, J. *Notes Towards a Performative Theory of Assembly*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2015.
- CANAGARAJAH, S. (ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London: Routledge, 2017.
- CANAGARAJAH, Suresh Translingual Practice as Spatial Repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, 2017, p. 31-54.
- CREESE, A. et al. *Translation and Translanguaging (TLANG)*. Disponível em: <https://tlang.org.uk/>.
- DELANDA, M. *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mille Plateaux: Capitalisme et Schizophrénie 2*. Paris: Editions de Minuit (electronic version), 2013.
- DE SOUZA JUNIOR, J. Transmediatisation of the Covid-19 Crisis in Brazil: the emergence of (bio-/geo-)political repertoires of re-interpretation. *Humanities & Social Sciences Communications*, v. 8, n. 1, DOI:10.1057/s41599-021-00883-x, 2021.
- GARCIA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.
- KELL, C. Making Things Happen: literacy and agency in housing struggles in South Africa. In: PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. (Eds.). *Literacy Studies*. London: Sage, 2013[2008], p. 163-185.
- KELL, C. Literacy practices, Text(s) and Meaning Making across Time and Space. In: PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. (Eds.). *Literacy Studies*. London: Sage, 2013[2009], p. 75-99.
- KELL, C. Literacy, mobile texts and translocal literacies. In: CANAGARAJAH, Suresh. (ed.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London: Routledge, 2016.
- LATOURETTE, B. *Re-assembling the Social: an introduction to Actor Network Theory*. Oup Oxford, 2005.

- MEZZADRA, S.; NEILSON, B. *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. Durham: Duke University Press, 2013.
- MULLER, M. Assemblages and Actor-networks: Rethinking Socio-material Power, Politics and Space. *Geography Compass*. v. 9, n. 1, 2015, p. 27-41
- PENNYCOOK, A. *Posthumanist Applied Linguistics*. London: Routledge, 2018.
- PHILLIPS, J. Agencement/Assemblage. *Theory, Culture & Society*. v. 23, n. 2-3, 2006, p. 108-109.
- PRINSLOO, M.; BREIER, M. *The Social Uses of Literacy*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. *Literacy Studies*, Vols. 1-5. London: Sage, 2013.
- PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. In: PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. (Eds.). *Literacy Studies*. London: Sage, 2013[1991], Vol. 5, p. 1-14.
- SCOLLON, R. *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex, 1981.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- WARRINER, Doris S. Transnational Literacies: immigration, language learning and identity. In: PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. (Eds.). *Literacy Studies*. London: Sage, 2013[2007], Vol. 5, p. 79-95.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Mike Baynham

Emeritus Professor of TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) in the School of Education at the University of Leeds, UK. E-mail: m.baynham@education.leeds.ac.uk

## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

#### Everyday literacies in education: insights from using ‘real literacies’ and the ‘linguistic landscape’ for teaching English to deaf young adults in India

*Letramentos cotidianos na educação: reflexões  
sobre o uso dos “letramentos reais” e da  
“paisagem linguística” no ensino de inglês para  
adultos jovens surdos na Índia*

*La lectoescritura del día a día en educación:  
reflexiones sobre el uso de las  
“alfabetizaciones reales” y el “paisaje  
lingüístico” en la enseñanza del inglés a  
jóvenes sordos de la India*



Recebido em: 11 de maio de 2023  
Aceito em: 4 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48625

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Uta Papen

[u.papen@lancaster.ac.uk](mailto:u.papen@lancaster.ac.uk)

<https://orcid.org/0000-0001-8989-6365>

Lancaster University, UK

## ARTIGO

## RESUMO

Neste artigo, discuto a minha experiência em dois projetos de pesquisa-ação sobre o desenvolvimento do ensino de inglês para adultos jovens surdos na Índia, em Gana e em Uganda. Com foco na Índia, eu reflito sobre como nos baseamos em dois conceitos, “letramentos reais” (ROGERS, 1999) e “paisagens linguísticas” (CONOZ; GORTER, 2008), para construir uma pedagogia comunicativa da linguagem centrada no/a aluno/a. Adotamos essas perspectivas para criar conjuntamente com os estudantes um programa de estudos baseado em seus usos cotidianos de inglês. O projeto buscou empoderar jovens surdos por meio do desenvolvimento de sua capacidade de se comunicarem em inglês, valorizando também a sua língua materna – a língua de sinais –, oferecendo, portanto, uma educação bilíngue adicional. Neste trabalho, discuto como estudantes e tutores se engajaram com a abordagem. Eles questionaram ativamente alguns dos nossos planejamentos e sugeriram adaptações para as atividades propostas inicialmente. Concluo o artigo com algumas reflexões sobre o que podemos extrair da nossa experiência no que diz respeito à adaptabilidade e à relevância dos ‘letramentos reais’ e das ‘paisagens linguísticas’ para o trabalho com estudantes surdos.

Palavras-chave: letramentos reais; paisagens linguísticas; surdos; Inglês; Índia.

## ABSTRACT

In this paper I discuss the experience of two action research projects to develop English literacy teaching for deaf young adults in India, Ghana and Uganda. With a focus on India, I reflect on how we drew on two concepts, ‘real literacies’ (ROGERS, 1999) and ‘linguistic landscapes’ (CONOZ; GORTER, 2008) to design a student-centred and communicative language pedagogy. We used these perspectives to co-create with students a curriculum based on their everyday uses of English. The project sought to empower deaf young people by developing their ability to communicate in English, while also valuing their first language - a sign language – thus offering an additive bilingual education. In the paper, I discuss how students and tutors engaged with the approach. They actively challenged some of our plans and asked for adaptations to our planned lesson activities. I conclude my paper with some thoughts on what to take from our experience with regards to the adaptability and relevance of ‘real literacies’ and ‘linguistic landscapes’ for work with deaf students.

Keywords: real literacies; linguistic landscapes; deaf; English; India.

## RESUMEN

En este artículo analizo mi experiencia con dos proyectos de investigación-acción sobre el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura en inglés con jóvenes sordos en la India, Ghana y Uganda. Centrándome en la India, reflexiono sobre dos conceptos en los que nos basamos para diseñar una pedagogía comunicativa del lenguaje centrada en el alumno, "alfabetizaciones reales" (ROGERS, 1999) y "paisajes lingüísticos" (CONOZ; GORTER, 2008). Utilizamos estas perspectivas para crear conjuntamente con los estudiantes un plan de estudios basado en sus propias experiencias cotidianas con el inglés. El proyecto buscaba empoderar a los jóvenes sordos a través del desarrollo de su capacidad para comunicarse en inglés, al mismo tiempo que valorando su lengua materna -la lengua de signos-, ofreciendo así una educación bilingüe aditiva. En el artículo, analizo cómo los estudiantes y los tutores se involucraron con este enfoque, cuestionando activamente algunos de nuestros planes y sugiriendo adaptaciones de las actividades programadas. Concluyo mi artículo con algunas reflexiones sobre lo que podemos extraer de nuestra experiencia en lo que respecta a la adaptabilidad y la relevancia de las "alfabetizaciones reales" y los "paisajes lingüísticos" para el trabajo con alumnos sordos.

Palabras clave: alfabetizaciones reales; paisajes lingüísticos; sordo, Ingles; India.

### Como citar:

PAPEN, Uta. Everyday literacies in education: insights from using 'real literacies' and the 'linguistic landscape' for teaching English to deaf young adults in India. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 256-275, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48625  
Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUCTION

In this paper I discuss insights from two recent projects with young deaf<sup>1</sup> adults in India, Ghana and Uganda. The aim of these projects was to develop and try out a learner-centred and collaborative approach to teaching English that considered the specific context and aspirations of young deaf people in the countries the project was located in. Specifically, we aimed to develop a curriculum that was relevant to our students' everyday uses of English and that built on their prior knowledge and experience of the language. To achieve this, we drew inspiration from two concepts, both of which have been used previously to support literacy and language learning, but not in the specific way we use them in our project. The first of these is the idea of 'real literacies', while the second is known as 'linguistic landscapes'.

In what follows, I first provide information about the projects and the contexts we worked in. I then introduce the two concepts that inspired our work. In the main part of the paper, I offer two examples of how we worked with these concepts in our classrooms, what kind of curricula and learning activities were developed and how the teachers (whom we called tutors) and students engaged with the approach we offered. I conclude with some thoughts on what can be learned from our experience with regards to the adaptability of these approaches and their relevance for working with deaf students.

### 1. THE PEER-2-PEER DEAF MULTILITERACIES PROJECT

Beginning with a one-year pilot project in 2016-17, we – a group of researchers and educators from different disciplines<sup>2</sup> - developed and tried out an approach to teaching English reading and writing skills to deaf young adults in India based on what is known as 'real literacies' (ROGERS, 1999). A 'real literacies' approach means that the curriculum of a literacy programme is not based on a literacy primer or textbook, but on students' everyday uses of written language and literacy. This includes writing in their environment, in our case, the cities our students lived in. Writing in the environment, for example on billboards or public notices, is also referred to as 'linguistic landscapes', associated with a field of research and pedagogical practice at the interface of sociolinguistics and applied linguistics.

In a 3-year-long follow-on project (2017-2021), the approach was further developed and implemented in a wider range of countries (India, Ghana and Uganda) as well as extended to

---

<sup>1</sup> In this paper (as in other publications about the Peer-To-Peer Deaf Multiliteracies project) I use lowercase 'deaf' and not the deaf-Deaf distinction that has in the past been used by researchers. This is in line with a new convention in Deaf Studies which seeks to avoid static notions of deaf experience and identity (Kusters et al. 2017).

<sup>2</sup> The research team were Ulrike Zeshan, Julia Gillen, Sibaji Panda, Uta Papen, Deepu Manavalammami, Nirav Pal, Noah Ahereza and Marco Nyarko. Our project partners in India were the Delhi Foundation for Deaf Women and the Indore Bilingual Deaf Academy.

children<sup>3</sup>. To take account of the multimodal and digital nature of many English literacy practices the students engaged with, in the second and longer project we also used ideas from 'multiliteracies' (COPE; KALANTZIS, 2009). Bringing these various ideas together we designed and implemented a way of teaching English to deaf students that we called 'Peer-2-Peer Deaf Multiliteracies'.

In the present paper I discuss experiences of working with young adults in two classes in India, as part of the second project. This project began with a six-month long training course for tutors and research assistants, held in one of the project locations in India. All the tutors and research assistants were from the local deaf community. None of them were formally trained teachers; some were university graduates (BA). The training was conducted in Indian Sign Language (ISL). For all our tutors, research assistants and students, ISL was their main language of communication. Colleagues from Uganda and Ghana had a working knowledge of ISL, and where necessary we used International Sign to support communication.

Teaching took place in two cycles of 7 months each, in 2018 and 2019, with daily lessons of 90 to 120 minutes. We used pre-and post-tests to assess gains in English. The classes were implemented in collaboration with a range of partners in each of the countries<sup>i</sup>.

The students in our Indian classes were young adults, in their late teens and early twenties. English was a language they interacted with on a regular basis, which they had some knowledge of, had studied to a greater or lesser extent at school and wanted to become more proficient in. Access to education for deaf people in India is severely limited. There are few schools for the deaf. The majority of deaf children attend mainstream schools where they are unlikely to be taught by teachers who know sign language and where their access to the curriculum therefore is severely restricted (Randhawa 2006). Access to hearing aids or cochlear implants is limited to families with the necessary resources. Sign languages have been and continue to be undervalued and subject to prejudices. Deaf people not only experience a lack of opportunities but can also face discrimination. While our projects aimed to develop the students' English, supporting their first language, their sign language, was a core part of our ethics. In practice, our teaching was bilingual-bimodal, with ISL and English being used in the lessons. This can also be described as an additive bilingualism (SWANWICK, 2017). Gains in sign language were valued and often commented on positively by students and teachers.

Most of the students in our classes were still at school or college, some were working, others were helping their families. Our classes were an additional learning opportunity that they attended voluntarily and could, and sometimes did, leave if the classes didn't suit their interests or needs.

The data I draw on here include classroom observations, by the research assistants and by ourselves (the international collaborators), video-recordings of lessons or parts of lessons,

---

<sup>3</sup> Both projects were funded by the ESRC and the former Department for International Development. We are grateful to our funders for making this project possible. I am particularly grateful to the tutors, the students and the research assistants who took part in the project, who let me observe their lessons and who shared their insights with me.

photographs (of lesson activities), learning materials, conversations with students and tutors (during our visits) as well as examples of student texts produced in lessons – what we call portfolios. These portfolios were collected by the tutors monthly. Tutors also wrote monthly reports detailing the themes and activities they focused on in their lessons, commenting on how these were engaged with by the students, and discussing any difficulties with the lessons that they had experienced. We also have records of extended WhatsApp conversations, between tutors, between tutors and research assistants, and also with the UK-based researchers who were in regular contact with local tutors and research assistants throughout the project. For this paper I also draw on insights from my participation in the training (Odisha, 2018) and while visiting one of our project sites, in Indore, in September 2019. I spent a week with two of our classes, daily visiting lessons and working with the tutors and one of the research assistants.

## **2. 'REAL LITERACIES' AND MULTILITERACIES**

The 'real literacies' approach (hereafter real literacies) was originally developed for use with adults learning to read and write (NIRANTAR, 2007; STREET, 2012), with instruction usually taking place in the students' first language. Real literacies represents a deliberate approach by some of the major theorists in New Literacy Studies to develop the pedagogical implications of the understanding of literacy as social practice (STREET; BAKER; ROGERS, 2006). Real literacies is based on the idea that for literacy learning to be meaningful and relevant, it must be firmly connected to learners' existing literacy practices. In other words, the learners' everyday uses of reading and writing need to form the basis of the curriculum (STREET, 2012). Students' cultural understandings of literacy as and the values they attach to different literacy practices need to be considered. Real literacies assumes that even novice learners have prior experience and knowledge of written language and that any teaching needs to build on this prior experience. Real literacies was developed in response to the limitations of conventional literacy teaching for adults, where the materials used were often not relevant to the adult learners. Those who succeeded in learning to read and write in these classes found it difficult to make use of their skills in everyday contexts that involve reading and writing (ROGERS, 1999).

In its original form, real literacies was implemented as a training programme for literacy teachers and curriculum developers, first in India in 2001, and later in Eritrea and Uganda. In these programmes, the trainees researched their own communities to identify the literacy practices that adults encountered or engaged with in their daily lives. We can also say that the trainee teachers acted as ethnographers of local literacy practices. Based on their findings, they developed curricula and materials for literacy teaching. In the Peer 2 Peer Deaf Multiliteracies project I used this approach when training our deaf tutors and research assistants. I asked them to take photographs of texts they could find in the environment and to collect documents related to everyday activities. In

the training room, we worked on how these texts could be used for vocabulary work, comprehension activities, and grammar teaching (PAPEN; TUSTING, 2019). Initially, we used mostly non-digital texts, including signs, advertisements and forms. When our classes started, it was the students themselves who were asked to bring to the lessons real texts that they wanted to work on, becoming ethnographers of their English literacy practices. In the main part of this paper, I will show how this was done.

After the first project, the concept of multiliteracies was added to our theoretical framework. I will only briefly introduce this concept here, the role it played in the lessons is discussed in more detail in another paper (PAPEN; GILLEN, 2022). Developed by an international group of educators who were aware not only of the growing importance of digital technologies but also of the persistent inequalities in literacy education, multiliteracies sought to develop an inclusive education promoting the participation of all young people and children in their communities, in society and in the economy (NEW LONDON GROUP, 1996).

The two concepts, real and multiliteracies, have much in common, and suggest similar pedagogical approaches. Both are oriented towards social justice and inclusivity. Both seek to link teaching with 'real-world contexts' (MILLS, 2009, p. 118) 'building on the lifeworld experiences of students, situating meaning-making in real-world contexts' (MILLS, 2009, p. 108). Both real literacies and multiliteracies conceptualise education from a non-deficit perspective, which is particularly relevant in the context of working with deaf young people and sign languages. The orientation towards inclusivity and social justice that both concepts share is consistent with our belief in deaf bilingual education, as explained above. What multiliteracies adds to the real literacies approach is a more explicit orientation towards students' agency and input (HEPPLE et al., 2014). The latter was relevant to us, as it was in line with the general ethos of our work. Respect for deaf students and their interests was paramount and we aspired for our project to be genuinely collaborative, promoting deaf student and tutors' empowerment and capacity-building.

### **3. LINGUISTIC LANDSCAPES (LL)**

The idea of linguistics landscapes and their uses for literacy and language education had originally not been part of our conceptual framework. However, elements of the linguistic landscape first popped up in our training and were often used in the teaching. The LL can be defined as the 'geospatially situated domain of material texts and textual practices in public space' (MALINOWSKI; DUBREIL, 2019, p. 1). In our projects these public spaces were the cities in India, Ghana and Uganda where our learners lived and attended classes. LL researchers have previously noted on the exceptional role of English in many contexts where it is best considered a 'non-foreign language' (BEN-RAFAEL et al., 2006). This was also the case in the contexts in which we worked. These included cities such as Kampala, New Delhi and Indore. While these are 'multilingual cityscape(s)'

(CENOZ; GORTER, 2008, p.268), English is very much present in their linguistic landscape. English is widely used on commercial signs and public notices and can be found on the often handmade signs of local traders and businesses.

The role of the linguistic landscape as a resource for language learning and teaching has been acknowledged in previous studies (see GORTER, 2018; MALINOWSKI; DUBREIL, 2019; MALINOWSKI; MAXIM; DUBREIL, 2020). Such work has highlighted the importance of texts in the public sphere as a source of 'authentic' language input (ALADJEM; JOU, 2016; MALINOWSKI; DUBREIL, 2019). For us, the LL provided a readily available source of relevant texts to which the students were regularly exposed, for example on their journeys to and from the classes. When working with deaf people, the LL was particularly important given the focus on written English. Our students in India had smart phones making it easy for them to take photographs of LL items and bring them to class.

Linguistic landscape research includes two strands. The first, with a sociolinguistic orientation, examines linguistic landscapes in relation to multilingualism, the status of minority languages, language policies, language vitality and language revitalisation (see for example PUETZ; MUNDT, 2018.). Closer to our work is the second strand, where the LL is used for language and literacy learning, in second and foreign language contexts. Studies have been undertaken for example in Japan (ROWLANDS, 2013) and Mexico (SAYER, 2010). Sayer's work in particular has similarities with our approach. His Mexican students of English researched the uses and social meanings of English in the linguistic landscape of their neighbourhood. Sayer explains that this kind of work can include work on vocabulary or grammatical features found on the linguistic landscape texts. As I will explain later, this proved particularly important in our project.

We can see from this brief introduction into linguistic landscape work for language learning the obvious overlap with the concept of real literacies and its applications. As explained above, real literacies is also about focusing learning on real-world or authentic uses of language. The linguistic landscape, while not named as such, has been a core element of real literacies from its inception, recognising that 'literacy in the environment', for example on streets and houses, is an important source of exposure to and learning of literacy (ROGERS, 1999). LL research too includes initiatives that focus on reading skills. This type of work is often referred to as 'environmental print' used with children (see GILES; TUNK, 2010). A similar idea is that of 'English literacy walks' (CHERN; DOOLEY, 2014) as an activity for English language teaching, where students explore the written English used in the linguistic landscape. Chern and Dooley explain that the linguistic landscape can be used to develop literacy skills such as decoding and comprehension, as well as pragmatic knowledge and critical analysis of the texts found.

Real literacies and linguistic landscape for language learning share a desire to offer a curriculum that does not privilege textbooks but uses 'authentic, contextualized input' (CENOZ; GORTER, 2008, p. 273). This was particularly relevant to us because of the lack of English textbooks

suitable for deaf students in the countries in which we worked. Given this lack, LL items provided us with learning materials that were relevant and close to the students' everyday language experiences.

#### **4. TEACHING WITH REAL LITERACIES AND LINGUISTIC LANDSCAPES: TWO EXAMPLES**

##### **4.1 Example 1: A form to open a bank account**

My first example illustrates how we used the real literacies approach by looking at a series of lessons on an application form to open a bank account.

These took place over the course of a week in December 2018, with lessons lasting 90 minutes each weekday. The class was offered by one of our project partners, the Dehli Foundation for Deaf Women, from May 2018 to January 2019. There were 9 female students aged between 16 and 27 years.

The form was brought to the lessons by one of the students, illustrating here how our plans for a learner-centred curriculum have been realised. Deepu Manavalamamuni, the tutor, had asked his students to bring to the lessons any authentic texts, which he called 'real life English', that they wanted to learn from. The form, written entirely in English (see figure 1 below), contains a series of questions that have to be answered and boxes that have to be ticked.

How Deepu taught with this form illustrates the kind of work around a real text that we know has also happened in other lessons and other classes. The level of vocabulary and the specificity of the terms used in the form required a lot of work on comprehension. Figure 2 below shows some of the terms that the students learned about. In his tutor report, Deepu explains that much of the lesson time was taken up with helping the students with what he calls 'world knowledge' related to banking. What he means here is that while he had to explain to the students how the English words translated into sign language, this also involved familiarising them with key concepts related to banking such as the difference between savings and current accounts.

In a practical exercise, Deepu asked the girls to each fill in a copy of the form (figures 3 and 4 below).

Figure 1: Application form to open a bank account

The image shows a Canara Bank application form for opening a bank account. The form is filled out with handwritten information. At the top, it says 'Canara Bank' and 'Branch:'. Below that, there are fields for 'Branch Code' and 'Account No.'. The form asks for 'Name' (First, Middle, Last) and 'Date of birth'. It also has a section for 'Residential Address' and 'Official Address'. There is a section for 'OPTIONAL DETAILS' with checkboxes for various categories like SC, ST, OBC, etc., and marital status. At the bottom, there are fields for 'Signature of the Applicant' and 'Signature of the Interviewer'. The form is dated '15/01/2018'.

Figure 2: Banking terms and concepts

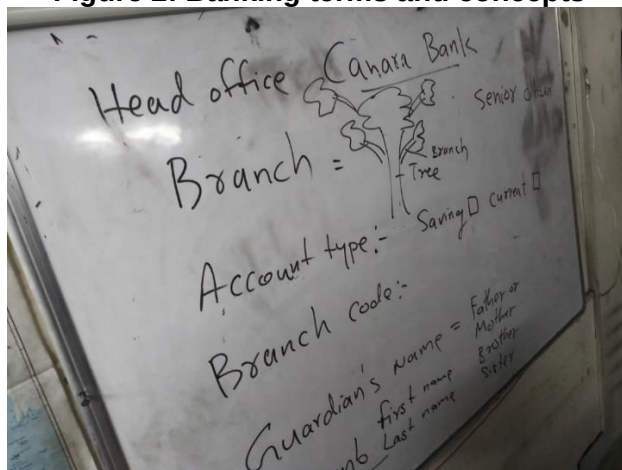
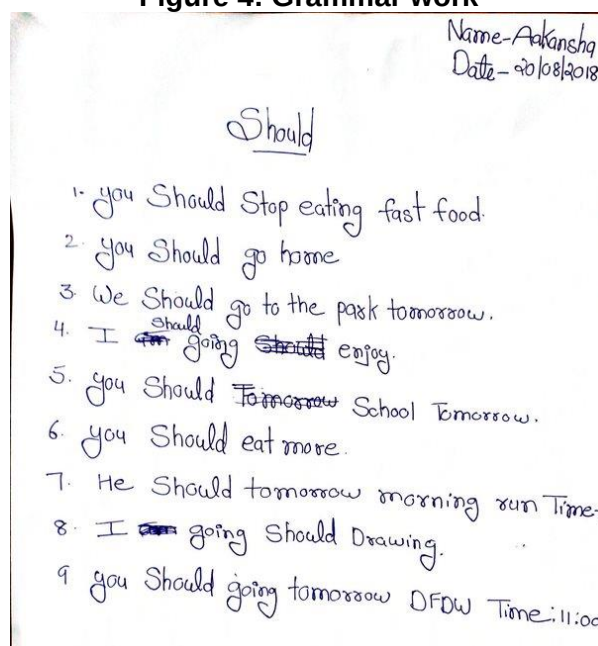


Figure 3: The students complete their forms



Figure 4: Grammar work



Grammar was also included in the lessons. This focused on the meaning and use of the modal verb *should*. At the bottom of the form, it says: 'The photograph should be signed by the applicant across the image'. After explaining the meaning of *should*, the Deepu asked the students to make their own sentences using the word. He noticed that some of the students instead of coming up with their own sentences copied examples from the internet. In his report he also explains that he found it difficult to explain English grammar points found in real texts such as this one. I will come back to this in the discussion section.

#### 4.2 Example 2: Shopping and sales

In my second example, I describe a series of lessons that took place in one of our classes in Indore. These lessons focused on English texts related to shopping, sales and customer feedback. The class, hosted by our second Indian project partner, the Indore Deaf Bilingual Academy, had 13 students who received daily lessons, offered from June 2018 to January 2019.

Similar to the previous example, the lessons I am looking at here – taking place over one week in August and another week in September 2018 - were initiated by the students, who brought to the class texts that they wanted to work on. In this second example, these were objects from the linguistic landscape. In many contemporary cities and towns, shopping malls and markets, are important parts of the linguistic landscape. Indore, as I was able to see for myself during my visit in 2019, a city of over 3 million inhabitants in the north-east of India, is no exception.

The lessons I am focusing on here began when the students brought to the class pictures they had taken while visiting a shopping mall in Indore. In the shop windows (see figure 5 below) they found posters advertising a discount of 'flat 40%' for clothes. They did not know what 'flat' meant

in this context. They also found posters offering discounts of ‘up to 60%’ reduction and they were not sure what the phrase ‘up to’.

**Figure 5: Photo of a shop window taken by the students**



**Figure 6: Sales advert found by the students on the internet**



In class, the students discussed the difference between these two discounts with the help of their tutor Ankit Vishwakarma. They searched the internet for other examples of sales advertisements, using similar slogans and terms. One of the adverts they found is shown in figure 6. The students created what could be seen as a small ‘curated digital collection of pictures of signs’ (KIM; CHESNUT, 2021, p. 71) that supported their understanding of words and phrases used in the context of sales.

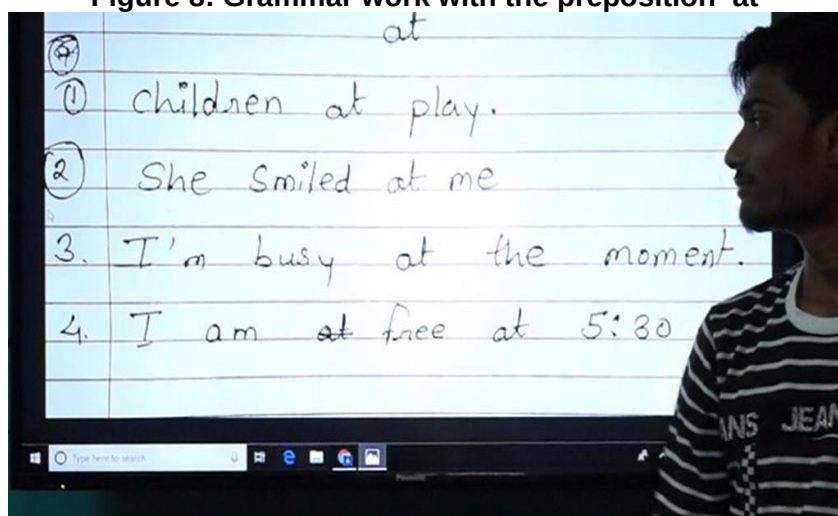
Shopping was a shared interest of several students. In an earlier lesson, a student who had been to a jewelry shop with her parents brought the photo in figure 7 into class and explained that

they walked past this rating tool on their way out of the shop. She did not know what the work 'rate' means.

**Figure 7: Photo taken by a student at the exit of a jewelry shop**



**Figure 8: Grammar work with the preposition 'at'**



The LL items in these examples provided opportunities to work on vocabulary that was close to the students' everyday lives (see SAYER, 2010). Another word unknown to some of the students was 'experience'. The students also did an exercise on the preposition 'at', where they tried to come up with a range of example sentences for 'at' which they then explained in ISL (see figure 8). Prepositions were a frequent hurdle, if not a conundrum, for the students, because the way prepositions are expressed in ISL is fundamentally different from English. There may not be a separate sign for a preposition, because its meaning is expressed in the context of the sentence.

In line with our bilingual-bimodal approach, it was common for unknown words, phrases or sentences on LL items and other authentic texts to be discussed and explained in ISL, to ensure that everyone in the group was clear about their meaning and of the appropriate signs or combinations of signs to use when translating into ISL. We know from tutor and research assistant reports, that these signed explanations (see figure 9 below) were highly valued by the students. While all our students, as explained above, used ISL daily, their levels of proficiency varied. This was mainly due to the age at which they had learned ISL, with some having been exposed to it from childhood (as their parents also used it) and others only learning it in their teens. Improving their ISL was a benefit of our classes for many of the students. In some of the lessons, such as this one, the tutors filmed the students signing explanations of English words, as shown in figure 9. These short videos were uploaded to an online learning platform shared by all our classes. The LL texts were also added. In this way, the lessons conducted in one class were available to the students in the other sites, where they could be replicated<sup>ii</sup>.

**Figure 9: a student explaining the word 'jewels' in ISL**



## 5. DISCUSSION

The examples I discussed in the previous section illustrate the kind of work with real literacies and linguistic landscape texts that was frequently used in the classes with young adults in India. In these lessons, linguistic landscape items and other 'real' texts were a source of 'authentic second language (L2) input' (MALINOWSKI; DUBREIL, 2019, p. 1, see also ALADJEM; JOU, 2016). Work on the vocabulary of these texts was combined with pragmatic knowledge related to the texts' meaning and function. 'World knowledge', as Deepu called it - what we would perhaps refer to as life skills - provided additional learning to the students and was closely linked to work on the texts' uses.

Another example of working with the LL is when the students visited their local railway station. We had tried out these 'literacy walks' or 'vocabulary tours' (KIM; CHESNUT, 2021, p. 76) in the

training where one of the research assistants went out with the trainee tutors to the local zoo to photograph signage and to film explanations in ISL. This was later taken up with two of the classes in India. Working with the LL, as we can see here, provided an opportunity for language teaching to reconsider 'the places of learning', as suggested in a recent publication (MALINOWSKI; MAXIM; DUBREIL, 2021, p. 5). A railway station provides an ideal opportunity for extended language learning, in our case, that was perhaps better described as extended text work. Understanding the words on signs such as 'enquiry window' or 'courier office' allowed students to gain pragmatic skills related to what to do and how to behave in public spaces such as at the railway station. In one of the lessons in Indore, a student had brought a platform ticket to the class. When he went to the train station to meet a relative, he did not know that anybody wanting to meet an arriving traveler on the platform had to buy a ticket to enter it. There were other examples of our lessons helping with life skills relevant to the students' experiences. Another student commented positively on the lessons on mobile phones helping him understand what the sim card was for and how it can be exchanged. This is an example of real literacies focusing on a popular object (the mobile phone) and its associated texts (e.g. settings, etc.).

An important strength of our approach was the flexibility of the curriculum and its closeness to the students' interests. As the students brought texts to the lessons, they had agency in deciding the content and direction of their classes. However, this also posed a challenge for the tutors, who had to work with the material the students brought. They had to remain flexible and responsive to the student's interests. As the curriculum was constantly evolving, it was difficult for the tutors to plan ahead, and to consider progression. There was, we might say, a degree of randomness to the way the lessons developed, even though there were sometimes obvious connections between lessons. For example, inspired by the questions on the bank application form about marital status and relatives, the girls in Deepu's class asked him to do further work on family trees and the names of extended family members in English.

Another challenge was the suitability of the texts chosen. Not all the texts brought into the classroom were equally suitable or interesting for the students. Linguistic landscape items such as public signs were useful because they were short and often contained no more than one or two important grammatical features (e.g. an imperative). Especially when a collection of such texts (the above mentioned 'curated' collection) was compiled by the tutor or the students, as we saw above (another example was a collection of public notices about parking), these collections allowed for focused and engaging lessons. But some real texts were challenging. For example, in one of the classes in Delhi, the tutor used a seat reservation form for a train journey. However, the seat reservation form is a long document containing a lot of information, significant parts of which are written in small print and use very specific language and terminology. Perhaps most importantly, not all this information is necessary or required to be read and understood in order for someone to be able to book a seat for their train journey. In his lesson report, the tutor pointed out that the seat

reservation form was not only long, but also contained complicated sentences that were difficult to understand. If he had insisted on trying to read and understand the entire document with his students, this would have taken many hours of work. This would most likely have been of little appeal to the students.

As explained, our approach relied on students' bringing texts to class. This often led to inspiring and well-received lessons, in which the students were highly engaged, as my two examples illustrate. However, the students didn't always come to class with texts, or even topics, that they wanted to work on. In the early stages of the classes, when the approach was new to the students, it was the tutors who had to find suitable materials. This was mitigated to some extent by the tutors being able to draw on ideas and materials developed during the training, which also involved a collection of sample lesson activities available on our project's shared online platform. These included texts used in the training, such as public notices about parking or safety in water, with word explanations (videos in ISL), grammar explanations and quizzes. These lessons inspired the tutors to find similar texts to work with in their own classes. However, sometimes the tutors chose texts that did not resonate with the students and their interests. For example, in the first class in Indore, after visiting the island of Goa, the Ankit brought to class a photograph of a notice that he had found on the beach. It contained a long list of 'do's and don'ts' on the beach, regulating behaviour. As Goa is a tourist destination, the notice was written entirely in English and could therefore be seen as useful material for our class. From what Ankit said in his report, the students struggled with the text, and it seems that work on this signboard was soon abandoned. Ankit didn't explain in detail why this happened, but we know from students' feedback that working with real texts and linguistic landscape items didn't always match their interests and expectations. While the sales advertisements undoubtedly captured the students' interests and were chosen by them, the notice from the beach in Goa, it can be assumed, was not close enough to the students' own life and everyday experiences to make it interesting. For example, it included references to snorkeling and scuba diving which presumably none of them had done before or would have expected to do in the near future.

There was a more fundamental challenge in using a combination of real literacies and linguistic landscape texts in our peer-to-peer project. As explained earlier, our project was designed to build on and respect students and tutors' agency. This led to a situation where the intended teaching methodology had to be reconsidered and revised in light of the students' demands. Students questioned how much work with real texts should be done. Fundamental to the real literacies methodology is a communicative approach to language and literacy teaching. We used real and linguistic landscape texts with these aims in mind. The goal was for students to be able to understand and engage with the text as appropriate, for example by knowing the difference between a price reduction of 'flat 50%' and 'up to 50%'. This communicative approach de-emphasises formal skills and the explicit teaching of such skills. However, this perspective didn't necessarily match the

students' expectations and their own assessment of their learning needs. Many commented positively on what they had learned and how it had enabled them to act more independently, for example understanding what to do at the railway station or knowing how to buy an item online. However, in all our classes, the students often talked about the need to improve their grammar. Some of them left our classes because they felt there was too much discussion and not enough instruction. During my week in Indore in 2019, I found out that several of the students had left the class in the weeks before my arrival. They had only come back because they were curious to meet the visitor from England. On the first day of my stay, the tutor told me that the students weren't happy with the 'real life English' (that is what the tutors called the real literacies perspective). He and I worked together to adapt his lessons to include more explicit grammar teaching and practice. This resulted in a move away from the communicative approach we had envisaged. In conjunction with grammar teaching (for example, we developed a lesson on possessive pronouns), we included more writing activities. Syntax, I observed, was often a hurdle for the students, because the word order in English is fundamentally different from syntax in ISL. As Huebner (2016) suggests, working with LL texts can provide opportunities to develop students' meta linguistic understanding of, for example, word order. However, this is an aspect of LL work that we did initially incorporate into our approach. Developing writing activities linked to real texts had also been neglected in our training.

The fact that my paper focuses on our work with young adults in India is not just a matter of my choice. In our classes in Ghana, our real literacies approach was met with skepticism. Students expected our lessons to help them with the demands of their school curriculum and exams. In Ghana, our project partner was a high school for deaf students and our classes were held on the school's premises. Although our lessons were supplementary, voluntary, and not linked to the school curriculum, the students saw in our classes an additional opportunity to help them with their school English. The approach we had planned could not meet this expectation.

## CONCLUSIONS

That a communicative approach focused on real or authentic texts did not fully meet the students' expectations should not have come as a surprise to us. Richards and Rogers (2014) note that students' backgrounds and prior experiences of language teaching or teaching more generally may make them skeptical of a pedagogy that privileges language experience and communicative activities over overt instruction.

As our project was firmly grounded in collaboration, with student and teacher agency being respected and encouraged, there was no question that our approach had to be adapted according to what students and tutors wanted. As mentioned earlier, a request for grammar was frequently expressed in all classes and it is regularly mentioned in both tutor and research assistant reports. At the same time, all the tutors frequently talked about their own difficulties in teaching grammar.

Over the course of our second and longer project, which included a one month follow-up training for the tutors, their desire to respond to the students' demand for grammar teaching and their wish to improve the way they taught grammar came to the fore. A standard grammar book for hearing students (widely used in India) was of limited use to them and their students. Instead, as I had observed and discussed with the tutors, they mostly used the internet to find grammar explanations and exercises. There was a tendency to work with examples, to illustrate a grammatical rule or pattern. However, explaining specific grammatical forms was a challenge and there was a lot of discussion between the students and the tutor about grammatical patterns and rules. For example, in one lesson I observed, the class talked at length about possessive pronouns, practicing their use and trying to understand how they are used in English. But the tutors' explanations did not seem to satisfy the students, who spent a lot of time discussing the rules with him and they made frequent mistakes.

We needed to do more and develop a way of grammar teaching that would specifically meet the needs of deaf students. We were keen to continue to link grammar teaching to real texts such as LL items or other authentic documents from the students' environment. In a subsequent capacity building project for deaf teachers, we began to develop our own approach to grammar teaching, using 'grammar games'. Grammar games are a deliberate method of teaching core grammar concepts in an engaging way, using example sentences, often from real texts and LL items, but with a language of explanation for the linguistic form that seeks to bridge the example, the students' understanding of grammar based on their first language and the often very abstract terminology of formal grammar. We have explained this approach and how it was tested in a recent book chapter (PAPEN; ZESHAN 2021).

Looking at our project and its implementation in the adult classes in India, I conclude that the two perspectives we had started with, the concepts of real literacies and linguistic landscapes, were of great use to us, but needed considerable adaptation. The real literacies approach, originally developed for adult literacy work in students' first language, had to be adapted to suit the needs of (second) language learners who, in our case, also operated with different modalities. The use of LL texts had to be adapted to suit the needs of deaf students, who used English regularly but had limited knowledge of grammar. Compared to the students in many other LL projects - university students with a more advanced knowledge of the target language - our deaf students, as they had told us, needed more teaching of the 'basics' (an expression they used). We had to respond to this need and revise our approach. When first developing the approach, we had placed perhaps too great an emphasis on real texts as the core resource for the curriculum. This created challenges. In future iterations of our work, it may be necessary not only to improve the way grammar is taught (which we have begun with the grammar games), but also to devise a methodology in which real texts (including LL items) are integrated into an overall broader and more diverse curriculum.

## REFERENCES

- ALADJEM, R.; JOU, B. The Linguistic Landscape as a learning space for contextual language learning. **Journal of Learning Spaces**, v. 5, n. 2, p. 66-70, 2016.
- BEN-RAFAEL, E.; SHOHAMY, E.; AMARA, M.H.; TRUMPET-HECHT, N. Linguistic landscape as symbolic construction of the public sphere: the case of Israel. **International Journal of Multilingualism**, v. 3., n. 1, p. 7-30. 2006.
- CENOZ, J.; GORTER, D. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 46, n. 3, p. 67–287, 2008.
- CHERN, C-I; DOOLEY, K. Learning English by walking down the street. **ELT Journal**, v. 68, n. 2, p.113-123, 2014. <https://doi-org.ezproxy.lanacs.ac.uk/10.1093/elt/cct067>.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies': New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009.
- GILES, R.M.; TUNKS, K.W. Children write their world: environmental print as a teaching tool. **Dimension of Early Childhood**, v. 38, n.3, p.23-30. 2010.
- GORTER, D. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. **Linguistics and Education**, v. 44, p. 80-85. 2018. <https://doi-org.ezproxy.lanacs.ac.uk/10.1016/j.linged.2017.10.001>.
- HEPPEL, E.; SOCKHILL, M., TAN, A.; ALFORD, J. Multiliteracies pedagogy. Creating claymations with adolescent, post-beginner English language learners. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 58, n.3, p. 219-229, 2014. <https://doi-org.ezproxy.lanacs.ac.uk/10.1002/jaal.339>.
- HUEBNER, T. Linguistic landscape: history, trajectory and pedagogy. **MANUSYA: Journal of Humanities**, Special Issue n. 22, 2016.
- KIM, S.; CHESNUT, M. Teaching with virtual linguistic landscapes: developing translingual and transcultural competence. In: Malinowski, D.; Maxim, H.H. and Dubreil, S. (eds.) **Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space**. Springer International Publishing AG, 2021. p. 69-92.
- KUSTERS, A.; DE MEULDRR, M.; O'BRIEN, D. Innovations in deaf studies: Critically mapping the field. In: Kusters, A.; de Meulder, M. and O'Brien, D. (eds.) **Innovations in deaf studies: The role of deaf scholars**. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 1-53.
- MALINOWSKI, D.; DUBREIL, S. Linguistic landscape and language learning. In: Chapelle, C.A. (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. John Wiley and Sons, 2019. p.1-6.
- MALINOWSKI, D.; MAXIM, H. H.; DUBREIL, S. Introduction. In theirs (eds.) **Language learning in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space**. Springer International Publishing, 2021.
- MILLS, K. A. Multiliteracies: interrogating competing discourses. **Language and Education**, v. 23, n. 3, p. 103-116, 2009. <https://doi-org.ezproxy.lanacs.ac.uk/10.1080/09500780802152762>.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- NIRANTAR. **Exploring the everyday: ethnographic approaches to literacy and numeracy**. Delhi: Nirantar, 2007.
- PAPEN, U.; GILLEN, J. Peer to Peer Deaf Multiliteracies: experiential pedagogy, agency and inclusion in working with young adults in India. **International Journal of Inclusive Education**, 2022 (e-pub), available at: <https://doi-org.ezproxy.lanacs.ac.uk/10.1080/13603116.2022.2121433>
- PAPEN, U.; TUSTING, K. Using ethnography and “real literacies” to develop a curriculum for English literacy teaching for young deaf adults in India. **Compare: A Journal of Comparative and**

**International Education**, v. 50, n. 8, p.1140-1158, 2020.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585756>

PAPEN, U.; ZESHAN, U. English grammar games. *In*: WEBSTER, J.; ZESHAN, U. (ed.) **READ WRITE EASY Research, practice and innovation in deaf multiliteracies**. Lancaster: Ishara Press. 2021. p. 173-200. Available at <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52174>

PÜTZ, M.; MUNDT, N.-F. (ed.) **Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource**. Channel View Publications. 2018.

RANDHAWA, S.P.K. **A status study of selected special schools for the deaf and identification of intervention areas**. PhD Thesis, Indian Institute of Technology, Roorkee, India, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, chapter 5 on Communicative Language Teaching and Chapter 9 on Task-Based Language Teaching.

ROGERS, A. Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries: the 'real literacies' approach. **International Journal of Educational Development**, v. 19, n.3, p. 19, 219–234. 1999.

ROWLAND, L. The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 16, n. 4, p.. 494-505.

SAYER, P. Using the linguistic landscape as a pedagogic resource. **ELT Journal**, v. 64, n. 2, p. 143-154. 2010. <https://doi-org.ezproxy.lancs.ac.uk/10.1093/elt/ccp051>

STREET, B. V. 2012. Letter: Learning for Empowerment through Training in Ethnographic-Style Research. *In*: GRENFELL, M.; BLOOME, D.; HARDY, C.; PAHL, K.; ROWSELL, J.; STREET, B. V. (ed.) **Language, Ethnography, and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu**. Abingdon: Routledge, 2012, p. 73-88.

STREET, B. V.; BAKER, D.; ROGERS, A. Adult teachers as researchers: ethnographic approaches to numeracy and literacy as social practices in South Asia. **Convergence**, v. 39, pp. 31–44, 2006.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 233–49, 2017.DOI: <https://doi-org.ezproxy.lancs.ac.uk/10.1080/14790718.2017.1315808>.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Uta Papen

Professor of Literacy Studies in the Department of Linguistics and English Language at Lancaster University (UK). E-mail: u.papen@lancaster.ac.uk

## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

#### **Socioliteracy: an interface between rural knowledge and academic knowledge in the autoethnographic perspective**

*Socioletramento: uma interface entre o saber  
do campo e o saber acadêmico na perspectiva  
da autoetnografia*

*Socioletramiento: una interfaz entre el  
conocimiento de campo y el conocimiento  
académico desde la perspectiva de la  
autoetnografía*

#### RESUMO

As ações afirmativas no Brasil criam acesso a uma população que, em outros tempos, não imaginava estudar em uma universidade pública. As pessoas do meio rural trazem consigo um perfil sociolinguístico que entra em conflito com a cultura acadêmica da universidade. Diante desse desafio, apresento o resultado de uma pesquisa sobre socioletramento, que foi realizada na Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB Planaltina, de 2013 a 2019. Este artigo tem como objetivo examinar o socioletramento nos Trabalhos de Conclusão de Curso que integra conhecimentos teórico-metodológicos de sociolinguística, letramentos múltiplos e etnografia, saberes, fazeres, conflitos dos povos camponeses.

Palavras-chave: socioletramento; formação de professores; cultura das comunidades quilombolas; etnografia.



Recebido em: 5 de março de 2023  
Aceito em: 5 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48625

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Rosineide Magalhães de Sousa

[rosineide@unb.br](mailto:rosineide@unb.br)

<https://orcid.org/0000-0001-7588-4224>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,  
Brasil

## ARTIGO

## ABSTRACT

Affirmative actions in Brazil create access to people that, in other times, could not imagine themselves studying at public universities. People from rural areas bring with themselves a sociolinguistic profile that conflicts with the academic culture of the university. Faced with this challenge, I present the result of a survey on socioliteracy, which was carried out in the Rural Education Course (LEdoC) at Faculdade UnB, Planaltina, from 2013 to 2019. This paper aims to examine socioliteracy practices in essays which integrate knowledge, theoretical-methodological aspects of sociolinguistics, multiple literacies, ethnographies, actions, and conflicts of peasant peoples.

Keywords: socioliteracy; teacher education; culture of quilombola communities; ethnography.

## RESUMEN

Las acciones afirmativas en Brasil abren el acceso a una población que, en otros tiempos, no podía imaginar estudiar en una universidad pública. Las personas de las zonas rurales traen consigo un perfil sociolingüístico que entra en conflicto con la cultura académica de la universidad. Ante este desafío, presento el resultado de una encuesta sobre socioletramiento, que se realizó en la Licenciatura en Educación Rural, en la Faculdade UnB Planaltina, de 2013 a 2019. Este artículo tiene como objetivo examinar la socioletramiento en Trabajos de Finalización de Curso que integren conocimientos teórico-metodológicos aspectos de sociolingüística, alfabetizaciones múltiples y etnografía, saberes, acciones, conflictos de los pueblos campesinos.

Palabras clave: socioletramiento; formación de profesores; cultura de las comunidades quilombolas; etnografía.

### Como citar:

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Socioliteracy: an interface between rural knowledge and academic knowledge in the autoethnographic perspective. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 276-291, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48625 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUCTION

*"We arrived at school, now what?"*  
(Bortoni-Ricardo, 2005)

The presence of people coming from the rural areas: *quilombol*<sup>1</sup>, *ribeirinhos*<sup>2</sup>, *indigenous people*, among others, in the university, through affirmative action promoted by public policies, causes changes in the way of dealing with literacy at the university, particularly, with academic literacy. This highly privileged context is combined with issues of culture, identity and linguistic diversity, bringing challenges and possibilities into university classes.

Affirmative actions in Brazil create access to people that, in other times, could not imagine themselves studying at public universities. People from rural areas bring with themselves a sociolinguistic profile that conflicts with the academic culture of the university. The rural people bring with themselves their way of thinking about the world, their culture, identity, linguistic variety, which often come into conflict with the academic culture of the university. This conflict makes possible to reflect on how the university can embrace diversity and transform these rich cultural expressions into research, and maybe into social change. And yet, diversity can bring about challenges, making it necessary to create strategies on how to deal with this context, so we are able to profit from what is best in this situation and possibly enjoy it.

Confronted with this challenge, I present the result of a research on socioliteracy, which is situated in a macro context, however, I limit it here to a micro scenario. This work adds to other investigations on academic literacy, teacher education and diversity: Kleiman (1995), Vóvio *et al.* (2010), Moura (2015), Araújo (2015), Lillis *et al.* (2016), Melo (2018) and Silva (2018). The intersection of these fields still produces a small amount of research in Brazil, and most of the work is done in Applied Linguistics and Educational Sociolinguistics, boosting multidisciplinary investigation in the relationship between linguistics, literacies as social practices, genres and ethnography.

The research was carried out at the Rural Education Course (*LEdoC*)<sup>3</sup>, at *Faculdade UnB Planaltina (FUP)* from 2013 to 2019. This study has a lot to do with my involvement with the undergraduate students of this course, because as a professor in the Reading and Writing course, and of other courses in Linguistics such as: Fundamentals of Linguistics, Morphosyntax, Syntax, Semantics, Pedagogical Practice and as advisor in Course Conclusion Papers<sup>4</sup>, I have a very close

---

<sup>1</sup>People that live in rural communities founded by black people that were enslaved during Brazil slavery period but were able to run away. Afro-Brazilians of African origin.

<sup>2</sup> People that live in communities along rivers, especially in the North region of Brazil generally living off the family farming, the extraction and management of forest and aquatic resources; children of indigenous and non-indigenous people.

<sup>3</sup> The students can get a job as teachers in the rural area of Brazil with a degree in Rural Education.

<sup>4</sup>This is a paper explaining the theory, data analysis and result of an academic research conducted by undergraduate students at their final semester at the university. In general, the genre of this paper is that of an essay, and it is submitted to a committee of three examiners who make comments on it

relationship with the students in class. This makes it possible for me to work with four years, the time undergraduate students need to get a degree, helping them with academic literacy.

I analyze here some essays written by my students of the Rural Education Course focusing on socioliteracy. For this work, I positioned myself in the role of researcher, considering the need to disseminate the findings of essays of the Rural Education Course, with themes that are relevant to rural communities. I highlight the work done by students that are quilombolas from Chapada dos Veadeiros – GO.

For the development of the students' academic literacy, specifically for the writing of the essays of the Rural Education Course, there was a preparatory phase with the use of strategies considering a whole scenario of students' decision and first entry into the Rural Education Course, their development in the course, and their involvement with other fields of knowledge presented by other faculty members of this course. However, academic literacy, sociolinguistics and ethnography are the main focus of this paper.

It is worth mentioning that due to the linguistic variety of the students of the Rural Education Course, we took sociolinguistics as an axis that theoretically and methodologically guides the work in the Language Courses students take for a degree. I think that with sociolinguistics knowledge, students feel empowered to value their vernacular language and seek to learn the variety of prestige used in the academic setting.

My position as a professor at the Rural Education Course has made me embody the role of an educational ethnographer, who seeks, here and now, (ERICKSON, 1990) observes, reads the world (FREIRE, 2008), analyzes, evaluates to understand people and seek strategies to mediate interaction with the students, always considering their culture, identity, history, memory, and knowledge.

The key to literacy that is inclusive, in fact, lies in the search for knowledge and strategies that can develop the communicative competence (HYMES, 1972) of students for the production of different genres (BAKHTIN, 2003), which circulate in society. Through academic literacy, which is added to the knowledge of people in rural areas, especially the quilombolas, throughout their studies at the Rural Education Course, in different areas of knowledge, students can use the essays of the Course to represent their multiple literacies and disseminate knowledge about their communities in specific settings (STREET, 2014). I understand multiple literacies as:

Different types of knowledge that are built and sustained from different situations of reading and writing, constituting social and literacy practices that circulate in different spheres of providing readings, understandings and interpretations of empirical and scientific knowledge. For us, reading and writing proficiently is one of the keys to building, refining and transforming education. (SOUSA *et al.*, 2016, p. 11).

The observation and description of the experiences of rural communities, mainly Quilombola communities, which are in the analyzed essays, present an ethnographic look (ERICKSON, 1990)

that makes a detailed reading of a people and their culture. The neophyte researchers that are from these communities bring in their memory specific knowledge of that same context, with the view of subjectivity, which constitutes autoethnography (BLANCO, 2012).

Having developed academic literacies, the standard form of the language (BORTONIRICARDO, 2004) required for academic papers, people who were previously object of research, through ethnography, become leading researchers, using ethnography with an external look at their researched community, with an autoethnographic point of view, as one who looks from the inside out.

Communicative competence, which is within the Ethnography of Communication approach, a term that was coined by Hymes (1972), is defined as a set of skills and knowledge necessary for people in a group to understand each other. That is, it consists of the ability to interpret how to properly use the social meaning of linguistic varieties in any context of interaction. This concerns the genres used in everyday interactions, in different situations of language use, whether in a face-to-face conversation among a few or many people; in trade negotiations; in teaching classes at schools or universities; whether through bureaucratic, media, journalistic written genres; whether in relaxed speech, which is used through metaphors, ironies, personifications, or even in interactions through remote means.

There are infinite situations in which linguistic variety is presented through different genres. This diversity cannot be neglected when addressing teacher education courses. In this course, the ethnographic look of the teacher is essential. Thus, the knowledge that favors this methodology in the classroom was expanded, especially in the academic context of quilombola (african descent) and indigenous teachers.

From this context, this paper aims to identify socioliteracy in undergraduates' papers of the Rural Education Course, which is configured in the integration of theoretical-methodological knowledge in sociolinguistics, multiple literacies and ethnography, mainly focusing on knowledge, practices, conflicts, and rural people's problems.

## **1. RESEARCH DATA AND METHODOLOGY: WHAT AND HOW**

The research data consisted of thirty essays, from 2013 to 2019, by undergraduates in their final term of the Rural Education Course, twenty-nine on Language - Linguistics, and one in Natural Sciences, which are the two major areas students can choose from. The essays of the Rural Education Course are hosted at the Central Library of the University of Brasília (UnB).

This paper can also contribute to the indigenous teacher's education and can indicate facets of socioliteracy guided by social, linguistic, cultural and identity factors of beginning teachers-researchers, in relation to their autoethnographic view of their social reality that implies in their professional and personal continuing education. In this analysis, I focus on the introduction, which I

consider another genre that is located in different genres, including conclusion papers. The frame of the introduction presents the theme, the problem, the motivation, the context, the aims, the indication of theoretical and methodological basis and the contribution of the research, which contextualizes the readings for the work. The authors of the essays of the Rural Education Course are identified by the names of trees found in the Center-West region of Brazil named Cerrado (*Jatobá Hymenaea sp.*, Mangaba *Hancornia speciosa*, Baru *Dipteryx*).

For the analysis of the data, I resort to the interpretivism of qualitative research, which takes place through a macro display of a table that summarizes the themes and socioliteracy information in the essays of the Rural Education Course. Throughout the analysis of aspects related to socioliteracy some authors are privileged with their explicit discourse, to ratify the axis of the discussion, which is socioliteracy and all its unfolding of theoretical and methodological scope. In the analysis, socioliteracy is an axis that unfolds in aspects of sociolinguistics, such as linguistic variety, orality, linguistic prejudice; multiple literacies, covering aspects of reading, writing, non-verbal language, ethnography, visualizing observation, description, culture evaluation, identity, memory, history, social problems of the community; and aspects of autoethnography in the presentation of subjective narratives in relation to everything that is based on aspects of ethnography (FREIRE, 2008).

## 2. THE ESSAY: CONTEXT OF SEVERAL FRONTS

Essays are contexts of multiple literacies (SOUSA, 2016; LILLIS, 2016) that reveal culture, identity, research, ethnography, memory, and history. They can contribute a lot to reflection on teacher education, especially that of rural educators.

Understanding their linguistic variety, and mainly their communicative competence (HYMES, 1974), allows students of the Rural Education Course to circulate through the vernacular and/or school, and/or academic variety and produce texts using the one considered most prestigious. This practice can lead to academic literacy, when we think about the students in research and the production of a scientific text such as the essay, because of the construction of the social role, of teacher-researcher/beginner and taking into consideration the particular social reality itself. This is because these students were able to refine or/and expand their literacy through situated events of reading, investigation, interpretation, text production, which materialize in a genre.

This reflection opens up a range of possibilities on how the construction of an academic research can take place, since this whole context is linked to territories, to social and cultural realities and identities that go beyond a course, in the case of this study, the Rural Education Course, and at the same time all these questions are within it. The literacy as a social practice associated with sociolinguistics has contributed, as can be seen in the research recorded through the essays written

by the students of the Rural Education Course, with knowledge that will guide them to know how to deal with issues related to different languages in their daily and school practice.

In the Essays I found data that came from the oral knowledge of the elderly, who keep in their memories the history of their community, related to the following topics: struggle for a plot of land, environmental protection, family, folk medicine, the rural school defense, religiosity, and so many others that relate to a group's culture and identity.

Currently, with the creation of university courses addressing people in rural areas: for the indigenous, intercultural degrees, and for peasants and quilombolas, the Rural Education Course, there has been the emergence of multiple literacies that incorporate traditional knowledge, coming from these communities' particular oral, cultural and identity practices, and urban and academic literacies (SOUSA, 2016). In addition, there are different ways of registering these communities' knowledge through the diversity of semiotic resources and "ways of talking" (HYMES, 1974, p. 182). According to Kleiman and Sito (2016, p. 169-170):

[...] we note a redefinition of the concept of literacy in terms of two dimensions that point to resignifications worthy of mention: firstly, the diversity of semiotic systems and modes of communication and, secondly, the linguistic-cultural diversity. The concept of multiliteracies encompasses these two dimensions, pointing out that other systems of meaning, such as sound, oral, gestural, imagery, and graphic; Literacy is not just about writing. (Translation from Portuguese R. Souza)

The university is a social context where there are many ways of reading and writing different languages, such as Portuguese, English, Spanish and Indigenous languages in different genres, for example: narrative, descriptive, dissertation and expository. Each university course, in addition to the requirement of the standard writing, has a lexical and semantic variety of the area of activity, for example: Medicine, Law, Biology, Mathematics, Architecture, Engineering, Education, and so on.

Academic literacy, in particular, is already in the domain of the linguistic and stylistic variety of each professional area, which students in those areas need to learn or understand. Of course, depending on the linguistic insertion in a given linguistic variety, the insertion will be easier or more difficult. Within a specific course at the university, depending on its interdisciplinary approach to a central theme, the student will also have access to different writing styles and, consequently, to a different access to lexical and semantic varieties.

It is a fact that with the entry of diverse people in public universities, it has also been noticed the entry of cultures, identities and sociolinguistic profiles that bring with them different ways of understanding the world. These ways can contribute to different ways of producing academic works.

In this regard, the research group Sociolinguistics, Multiple Literacy and Education (*Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação - SOLEDUC*), with the works by Moura (2015), Araujo (2015) Almeida (2016), Carvalho (2016), Silva (2016); Ribeiro (2017), Melo (2018), Pereira (2018) and Silva (2018) at the master's and doctoral level, has dealt with the perspective of

socioliteracy. But, returning to the essays I analyze, this genre in the Rural Education Course is one of the developments of socioliteracy, as seen in section 4.1.

### **3. WHO, WHAT, HOW, WHERE: SOCIO LITERACY**

I will present a table that summarizes the theme and content of 30 essays by students in the Rural Education Course who graduated from 2013 to 2019, in the areas of Language and Natural Sciences.

The essays make up a dynamic context where the result of the academic literacy process can be identified with the mediation of sociolinguistics, multiple literacies and the ethnographic methodology, which are part of the courses offered in Rural Education, highlighting students' knowledge and accomplishments. We call this integration socioliteracy.

Let me explain the name socioliteracy. In the Rural Education class, I started to characterize the work that was being carried out with the students in the Reading and Text Production classes, from 2010 in this way, because with a course with 60 students speaking varieties of Brazilian Portuguese to work on academic reading and writing, I began to bring in sociolinguistic knowledge, so that they could understand the linguistic variety of teachers and colleagues and the texts that were circulating in different disciplines of Rural Education. They also kept diaries of the events that took place in class. In fact, I adopted the posture of a teacher-researcher (BORTONI-RICARDO, 2008), that is, I assumed the role of a classroom ethnographer, who observes, takes notes of the field events and reflects on them in search of data.

Thus, I had ethnographic narratives, which according to Blanco (2012), consist of autoethnography, when one is inserted in the context and subjective reflections are drawn from it, which, in fact, is what I did. I adopted autoethnography for the development of students' writing as well. In the students' written texts, I always identified their linguistic variety. With the students' permission, some texts were analyzed in class, to deal with the linguistic varieties of the texts, from the most standardized pattern to those that are more associated to oral tradition (BORTONI-RICARDO, 2004). In addition, with the fragments of spoken language in the texts, we discussed their cultural identities, memories, life stories, real autoethnography.

From that time on, it was a great challenge for me to find strategies and knowledge that would lead to academic literacy, valuing the students' linguistic varieties, showing the lexical and semantic varieties of the texts, from different areas of knowledge, that circulated in the Rural Education Course. This was what I named socioliteracy.

At the time of my post-doctorate, 2018, at the University of Campinas, under the supervision of Angela Kleiman, while reading a book by Bazerman (2007), I found the term "socioliteracy". With great curiosity, I checked the meaning of the term for him, but it did not have a precise conceptualization, only the following:

In a differentiated contemporary society, each person participates through multiple identities and interests, because individuals develop in multiple fields of socioliteracy. To some extent, these identities can be kept apart, thereby simplifying individual roles within each field (BAZERMAN, 2007, p. 80).

I understand that in a way this explanation by Bazerman is aligned with what I was doing as a professor in the Rural Education Course, as I mentioned above.

To close this section, the table below is a summary of my analysis:

### 3.1 Summary of essays from a socioliteracy perspective

Number of Essays	Theme of Essays	What do the essays show
1	Influence of the employer class discourse (discourse of representation of power resulting from class hegemony) on family farming practices.	Naturalization and power of the agribusiness discourse in the discourse of family farming, monoculture cultivation, land degradation, erosion of culture and peasant identity. An autoethnographic look through ethnography. Contribution of Rural Education in teacher education for critical literacy on the level of interdiscursive relation (narrative, descriptive, dissertation and expository).
7	Multiple literacies of peasant and quilombola communities in the Center-West of Brazil (Goiás, Mato Grosso and Mato Grosso do Sul)	Genres specific to quilombola communities with intergenerational linguistic variety. Tradition of oral culture. Quilombola identity. The school relationship with the local culture. Such points indicate multiliteracies. An autoethnographic look through ethnography. Contribution of Rural Education to teacher education for critical literacy.
8	Peasant or quilombola linguistic variety	Linguistic prejudice (Prejudice against the variety of writing and speech of academics from quilombola and indigenous communities (BAGNO, 2008). Orality and literacy. Linguistic varieties in contact. Stigmatized linguistic varieties. Linguistic varieties of school and community. Intergenerational linguistic varieties. Language behavior and attitudes. An autoethnographic look through ethnography. Contribution of Rural Education to teacher education for critical literacy.
11	School literacy and oral knowledge	School literacy and social inclusion. Reading and writing in rural schools. Oral knowledge in school literacy. Literacy and interdisciplinarity in teacher education. Cultural genres and teaching. An autoethnographic look through ethnography. Contribution of Rural Education to teacher education for critical literacy.
1	Memory in a settlement of the Agrarian Reform	History of an Agrarian Reform settlement and struggle of land conquest.
2	Portuguese Language Teaching Methodology	Concern with the teaching of Portuguese in teacher language education in the internship
1	Sustainability and environment	Ecolinguistic study in a quilombola community: An autoethnographic look through ethnography. Contribution of Rural Education to teacher education for critical literacy.

### 3.2 Socioliteracy: paths, challenges, and strategies in the students' essays

Reflecting on the 30 essays, I found that for the development of an academic literacy praxis it is necessary to create opportunities for students to have access to language research, since language is the means of accessibility (GIMENEZ; THOMAS, 2016). Therefore, for Rural Education

students to have more access to academic literacy, it is important to observe and reflect on what they bring in terms of their linguistic varieties, from the social and school context to cope with the variety they expect to learn. In this way, there can be an understanding of the varieties that circulate in the academic environment with their specificities through different genres and their language styles.

The inclusion of people with cultural and linguistic diversity in public universities, in the case of Rural Education / Faculdade UnB Planaltina, makes one think about how to deal with academic literacy in the courses these people attend. Brazilian Portuguese (BAGNO, 2007) is heterogeneous and cultural diversity is part of the formation of the Brazilian people. Many changes have taken place in Brazil with industrialization, with the use of technological resources and with multicultural interaction, and dealing with this heterogeneity is a practice of the language teacher's work.

We know that variation of any level makes its way into academic writing. Something acceptable, obviously. Therefore, it is recommended to discuss with students, especially those who take the "Reading and Text Production" course, in addition to the configuration of academic genres, the lexical, semantic and stylistic variation that comes from less monitored speech (BORTONI-RICARDO, 2004), the possibilities of morphosyntactic variation of texts, and which variety is more accepted in academic genres. Considering that academic literacy also involves autoethnography, some reflection is also recommended on the students' personal identities, their intellectual and personal experiences. This can often come into conflict with the students, but there can be negotiation and peer debate in order to resolve the issue of voice in the written text (KAUFHOLD, 2016).

As some topics in Sociolinguistics were approached, such as: linguistic heterogeneity, linguistic variety and variation, levels of linguistic variation, community competence, linguistic behaviors and attitudes, stylistic monitoring, and others, many students began to understand the Portuguese language variety better, which greatly facilitated the work with academic literacy. According to Zavala (2010, p. 72):

despite the massification of higher education in the country – and the coming of people from indigenous and peasant backgrounds – there is no guarantee that students will come prepared to deal with academic literacy [...]

The discussions about socioliteracy that interface rural knowledge and academic knowledge from the perspective of autoethnography presented are found in the relationship of multiple literacies with the dynamics of sociolinguistics in more qualitative terms. This is what was found in most of the 30 analyzed essays of the autoethnographic texts.

Rural Education Course prepares teachers to work in middle and high school. However, there is news from the majored students, who are in contact with us, that there are majored students working in elementary school. This is due to the lack of teachers for this type of education in rural

schools. In a way, it is a gain for children to have teachers with very specific knowledge of language, who understand literacy, sociolinguistics and text production and value the culture and identity of their community, fulfilling the duty of teaching literacy considered of prestige.

In this regard, Jatobá's essay records fables that come from the oral knowledge of the elderly in the community and those that are created in school literacy by children and pre-adolescents at the end of elementary school. With this, the teacher shows in her essay the intergenerational variety that occurs in her quilombola community, bringing the memory of the elderly, as part of cultural heritage and at the same time updating her students about their history.

For Ingle and Yakovchuk (2016), writing can have a meaning of knowing, as it helps in the recognition of the student's self, which must be done. Academic literacies, if well used, have the power of changing students.

We can perceive how academic knowledge for the quilombola people brings empowerment, especially when we take into account all the struggle, which they have to face when they arrive at the university: socioeconomic, racial, sociolinguistic; but this does not invalidate the use that they take from much of the literacies that the university offers. Many know how to take advantage of their knowledge acquired in the rural communities in their favor, producing original works that are rich in knowledge of their social reality. Thus, Pequi makes this comment:

This essay is the result of my studies, as a student of the Rural Education course allows the student to place herself/himself as a researcher of the community, bringing local issues to the scientific environment. I believe that this course was the most important thing that has happened in recent years, as it is a course that makes people see things differently, analyze things from a different perspective, have a broader view of society. Through this course I became a critical being and started to look at society with another vision. It is a course that allows you to reflect on reality [...] (p. 19).

This vision helps the quilombola students in teacher training, using strategies that were learned in Rural Education Course that value their culture and identity, their linguistic variety, which perhaps with another look might not happen. The entry of people from the countryside, quilombolas and indigenous peoples, into the public university, can promote daily transformation in the way Brazilian society thinks about diversity. I have mentioned here people from the countryside, without excluding those who are not part of this discussion, because I interact with a local group. Such transformation can lead to learning to interact with different realities in the university, which is so governed by canonical practices: these which often do not meet the cultural, identity and sociolinguistic diversities that are part of those peoples. Here are challenges for further thinking.

Mangaba, as well as other quilombolas, indigenous people or gypsies challenge us in the ways of being a teacher and researcher. In her Course Conclusion Papers, she wrote more than a hundred pages. She had so much to say after she became a researcher at the Kalunga Tinguizal

community, located in the municipality of Monte Alegre de Goiás. The name of the community is inspired by the native tree Tinguí, whose fruit is raw material for soap production.

Mangaba addresses several themes of her community in her essay, with the general purpose of investigating and analyzing orality and literacy in a perspective of the Kalunga people's social inclusion. Mangaba also investigated how the orality processes historically work in the Tinguizal community; mapping and relating representative discourses of traditional Kalunga literacies; and examining what influences the sociocultural context exerts on the community and school; also investigating to what extent teacher training contributes to the recognition of the multiple literacies of the community and how they can be strengthened.

In view of this outline, Mangaba, with the ethnographic narrative that she tells in her text, discusses themes with considerable reflection on orality and multiple literacies in quilombos (former slaves' territories); how people understand literacy in traditional communities; what is quilombola education and rural education; a proposal of multiple literacies to quilombola education; the Kalunga people's knowledge and actions, which she classifies as differentiated literacy. It also presents cultural and religious events, beliefs, prayers, blessings and other traditions of the Tinguizal community. About the school, she makes a very sharp description of the institution with the pedagogical political project. In addition, she interviewed people of different age groups from the community to complete her ethnographic study with more refinement to support her research work present in her speech. According to Mangaba:

debating orality and literacy is to understand that our sociolinguistic tools transcend their historicity, as social literacies are cultural practices, passed on from generation to generation, which result in important linguistic instruments of social or intercultural inclusion, that is, instruments of knowledge that circulate in the social media. (MANGABA, 2017, p. 19)

Orality for traditional communities is very relevant, as it is through it that the history of the territory, deeds, knowledge, beliefs, values, traditions, rites are passed on. In other words, it is through orality that the memory of a community based on oral practices passes from generation to generation.

With the Rural Education Courses, writing and other forms of communication such as visual arts and technologies are entering communities and exerting influence that can add or subtract, that is, they help to improve the understanding of traditions or cause conflict and confusion in them. This change can be imposed on them, or it can take place in a negotiated way, as considering their tradition.

Mangaba's research thinks about orality in several dimensions: as a linguistic resource for transmitting knowledge, or as everyday communication in cultural settings: music, prayer, songs. Orality and its linguistic variety, which is part of the identity of a people, and orality, which can bring

about conflict in relation to the school variety, if this is not well worked out sociolinguistically (MOURA, 2015). All of these can be considered a context for study at the university.

I have experienced, as a supervisor and examiner of the graduate work, at the Rural Education that native students with knowledge about literacy in different conceptions of sociolinguistic ethnography have used this knowledge, in a very competent way, to study their communities or their own relationship with this knowledge. Almost all of the 30 essays I investigated are concerned with their social reality, which belongs to them and the community.

The essay belongs to academic literacy, in the sense that this genre is specific, that is, typified (BAZERMAN, 2007) for a given social sphere, with a directed purpose, with well-established norms, well-established producers and readers; it is specific and highly institutionalized, homogeneous and hegemonic. However, its configuration, style, lexical variety and norms of use vary according to the undergraduate course, in the case of Brazil, where the essay is one of the genres of the Final Paper (*TCC*). The essay, like other genres of the *TCC*, such as the article, projects and reports, are genres of a scientific nature, and they can also be multisemiotic according to the languages that are used in their composition (symbols of writing, graphics, tables, photographs, colors etc).

Baru's essay and all the others analyzed follow a formatting pattern, but this pattern is not as strict, as in many university courses, where there is a very strict requirement regarding the formatting of scientific papers.

The Rural Education essays under study follow an academic standard, with formatting rules for that, but many of them are creative in the themes, in the methodology, in the integration of theories and practices, especially regarding autoethnography. Baru, with a lot of creativity and in possession of the knowledge acquired at the university, did her Course Conclusion Research in 2 different genres: essay and documentary. Here she reached creative, multisemiotic and multicultural academic literacy.

The documentary is very important for rural people, especially those who do not have access to written texts, due to having no access to literacy. And the documentary genre is a form of inclusion for everyone to participate in research, knowing about their territory, their history, their highlighted linguistic variety.

About the documentary, in informal but ethnographic conversations with indigenous people, they suggest it should be considered as an academic work with the same function as the essay, dissertation and thesis, in audiovisual format. They really enjoy working with photography, images and drawings, and with sounds to show their culture and oral language.

In view of this discussion, I argue that socioliteracy constitutes a strategic configuration that integrates knowledge of multiple literacies, genres, sociolinguistics; knowledge of ethnography and the application of autoethnography to facilitate the development of academic literacy by people who come from the countryside, such as the quilombolas.

Thus, the theoretical and methodological strategy of socioliteracy has been shown to be satisfactory for achieving the academic literacy of students who enter the university, bringing with them their cultural, identity and linguistic diversity, which is rich for the university and can contribute to social transformation.

## CONCLUSION

The thirty essays of the Rural Education Course that I analyzed bring knowledge of local contexts or multicultural literacies, which were previously under the control of dominant literacies, but that with the implementation of public policies, such as teacher training, can strengthen the protagonism of those who were previously just “objects of research”, as is the case of the quilombola people.

Even being in accordance with the norms established by the university, the essays investigated present a lot of creativity and solutions in the ways of talking, showing themes that arise out of real problems, very close to the cultural reality of each author, which constitutes a latent scenario of much knowledge.

In addition to these aspects, I have presented a theoretical-methodological contribution within socioliteracy for the purpose of academic training, mainly of professors/researchers, people from diverse sociocultural background.

I emphasize that socioliteracy is not a new theoretical-methodological approach, but the integration of empirical and scientific knowledge that emerged from challenging social practices, demanded attitudes on the part of those who were in the mediation of academic literacy. These attitudes conflicted with knowledge from the contexts of diversity. Still, there are many ways to go in search of literacy practices at the university that can address the diversity of Brazilians who are part of this context.

The papers, in a way, present the return of empirical and academic-scientific knowledge in the view of the teachers/researchers/beginners from the countryside. They can be seen as records of social practices.

## REFERENCES

- ARAUJO, Ana Cristina. **Discursos que revelam o letramento acadêmico na (Re)constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. (Dissertação de Mestrado em Linguística).
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN. MIKAEL. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, 2003.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Australia: Blackwell, 2007.

- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. HOFFNAGEL, Judith C.; DIONISIO, Angela P. (org.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BLANCO, Mercedes. **Autoetnografia**: uma forma narrativa de geração de conhecimentos andamios. *Revista de Investigación Social*, vol. 9, n. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 49-74 – Universidade Autónoma de la ciudad de México, Distrito Federal – México.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade**. São Paulo: Parábola, 2011b.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004d.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014a.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008c.
- COUPLAND, Nikolas. **Sociolinguistics**: theoretical debates. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- ERICKSON, Frederic. **Qualitative methods in research in teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. v. 2.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOFFMAN, Erving. Footing. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Age, 1998, p. 70-97.
- HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico – problemas de investigación sociolinguística. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Políticas na América Latina**. São Paulo: Pontes, 1988.
- HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC. ROZ (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge, 1983.
- HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistic**: an ethnographic approach. Philadelphia: University Press, 1974.
- HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. London, Penguin, 1972.
- INGLE, Julian; YAKOVCHUK, Nadya. Writing development, co-teaching and academic literacies: exploring the connections. *In*: LILLIS, Theresa et al (Eds). **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, 2016, p.143-154.
- KAUFHOLD, Kathrin. Making sense of my thesis: master's level thesis writing as constellation of joint activities. *In*: LILLIS, Theresa et al (Eds). **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, 2016.
- KLEIMAN, Angela, B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramento de uma perspectiva sociocultural da escrita. Campinas: Mercado de Letras., 2016, p.169-198.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995a.
- LILLIS, Theresa et al (ed.). **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, 2016.

- MELO, Ana Carolina Capuzzo de. **Sociolinguística**: da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. (Dissertação de mestrado em Linguística).
- MOURA, Ana Aparecida V. de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos dos professores do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015. (Tese de doutorado em Linguística).
- RIBEIRO, Roberta Rocha. **O português kalunga do Vão de Almas-GO**: a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: história e cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.
- SANTOS, Camila Malzenauer dos; BIANCALANA, Gesela Reis. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. **Revista ASPAS – PPGAC – USP**, v. 7 n. 2, 2017.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. 2.ed. São Paulo: AnnaBlume, 2012.
- SILVA, Simone B. B. da; SILVA, Laureci Ferreira da. Etnografia e Autoetnografia na formação de professores. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramento de uma perspectiva sociocultural da escrita. Campinas: Mercado de Letras., 2001, p. 223-252.
- SOUSA, Rosineide Magalhães; ARAÚJO, Ana Cristina. Introdução. In: SOUSA, Rosineide Magalhães; MOLINA, Mônica Castagna; ARAÚJO, Ana Cristina. **Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília – DEX, 2016
- SOUSA, Rosineide Magalhães; MOLINA, Mônica Castagna; ARAÚJO, Ana Cristina. **Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília – DEX, 2016.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.
- VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de (org.). **Letramentos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de (org.). **Letramentos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Rosineide Magalhães de Sousa

Postdoctoral in Applied Linguistics from the University of Campinas (UNICAMP) and PhD in Linguistics from the University of Brasília (UnB). Leader of the (Socio)Linguistics, Multiple Literacy and Education Research Group (SOLEDUC). Professor of the Post-Graduation in Linguistics and the Degree in Rural Education (Language/Linguistics area), respectively at Campus Darcy Ribeiro (Brasília) and Campus Planaltina of UnB. (Planaltina-DF). E-mail: rosineide@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7588-4224>

## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

## Letramentos na deficiência visual adquirida: uma perspectiva em análise de discurso crítica

*Literacies in acquired visual disability: a  
perspective in critical discourse analysis*

*Literacidad en Discapacidad Visual Adquirida:  
una perspectiva desde el Análisis Crítico del  
Discurso*

#### RESUMO

Este artigo objetiva investigar como pessoas com deficiência visual adquirida representam discursivamente atividades de letramento em uma biblioteca acessível de Brasília (DF). O corpus é composto de transcrições de um grupo focal produzido no contexto e atividades de tertúlia literária. A metodologia é a etnográfico-discursiva, fundamentada pela Análise de Discurso Crítica (ADC). Para as análises, utilizamos as categorias da ADC: Interdiscursividade; Significado de Palavra/Vocabulário; Metáfora e Avaliação. O resultado aponta a possibilidade de agenciamento e emancipação. Também há o comprometimento com a leitura e a escrita, dado seu potencial na contribuição para mudança social nas vidas com cegueira adquirida.

Palavras-chave: Deficiência Visual Adquirida; Letramentos; Análise de Discurso Crítica; Tertúlia Literária.



Recebido em: 18 de março de 2023  
Aceito em: 4 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48711

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Girlane Maria Ferreira Florindo**

[girlane.florindo@ifb.edu.br](mailto:girlane.florindo@ifb.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-9501-9542>

Universidade de Brasília (UnB) Instituto Federal  
de Brasília (IFB), Brasília, DF, Brasil

**Izabel Magalhães**

[izabelunb@gmail.com](mailto:izabelunb@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4715-4424>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,  
Brasil

## ARTIGO

## ABSTRACT

This article aims to investigate how people with acquired visual impairment represent speech activities in an accessible library in Brasília (Federal District). The corpus includes transcriptions of a focus group produced in the context of literary gathering activities. The methodology is discursive-ethnographic based on Critical Discourse Analysis. In the analysis we adopted CDA categories: Interdiscursivity; Word-Meaning/Vocabulary; Metaphor and Appraisal. The result points to the possibility of agency and emancipation. There is also a commitment to reading and writing, given their potential contribution to social change in lives with acquired blindness.

Keywords: Acquired Visual Impairment; Literacy; Critical Discourse Analysis; Literary Gathering.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar cómo las personas con discapacidad visual adquirida representan las actividades de literacidad en una biblioteca accesible en Brasilia (DF). El corpus utilizado está compuesto por transcripciones de un grupo focal producido en el contexto de las actividades de la tertulia literaria. La metodología es etnográfica-discursiva, basada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para los análisis, utilizamos las categorías del ACD: Interdiscursividad; Significado de Palabra/Vocabulario; Metáfora y Evaluación. El resultado apunta para la posibilidad de agencia y emancipación. También existe una apuesta por la lectura y la escritura, dada su potencial contribución al cambio social en la vida de las personas con ceguera adquirida.

Palabras clave: Discapacidad Visual Adquirida; Literacidad; Análisis Crítico del Discurso; Tertulia Literária.

### Como citar:

FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; MAGALHÃES, Izabel. Letramentos na deficiência visual adquirida: uma perspectiva em análise de discurso crítica. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 292-311, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.48711 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Nossa sociedade está estruturada, em contextos diversos, conforme o padrão da visualidade. Tanto espaços como ações são marcados e organizados segundo um ideal de normalidade estabelecido por aqueles que veem (videntes<sup>2</sup>). Assim, das mais simples atividades cotidianas às mais complexas estão pautadas na capacidade de percepção da luz. As pessoas com deficiência visual (DV) estão submetidas à concepção historicamente construída de incapacidade atribuída à cegueira. No entanto, a deficiência visual é um fenômeno social, manifestado de forma objetiva, e não apenas um fenômeno orgânico-sensorial.

Mesmo com o advento da modernidade e o acesso das pessoas cegas à educação, a cegueira ainda é considerada como condição de limitação. Desde as concepções míticas (idade antiga, média e moderna), até as biomédicas (deficiência como impedimento corporal), o que prevalece é a cultura da visão (MASINI, 2004; OLIVEIRA, 2002). Nas palavras de Martins (2014, p. 17): “se, por um lado, o momento iluminista criou um espaço (epistemológico e institucional) que favoreceu o advento do braille, por outro a modernidade viria a caracterizar-se por um inédito centrismo visual”.

Ao retomar Classen (1993) e enfatizar o centrismo visual moderno, Martins (2014) ratifica que a visão é o sentido da ciência. Socialmente, tem-se o pressuposto de que o conhecimento advém da visão e, por conseguinte, as pessoas com cegueira não poderiam alcançá-lo. Se o acesso ao conhecimento em nossa sociedade (ocidental, sobretudo) realiza-se, predominantemente nos moldes visuais (MARTINS, 2014), ainda são vigentes as concepções que pressupõem a limitação do sujeito deficiente visual para tal acesso. Se consideramos significativa para as pessoas com cegueira congênita a presença dessas concepções marcadamente negativas, o que se poderia dizer em relação às pessoas que adquirem a cegueira na idade adulta?

Em contexto de Brasília - Distrito Federal, existe uma biblioteca específica que atende ao público de pessoas com DV (pessoas cegas e pessoas com baixa visão). A biblioteca oferece títulos em formatos acessíveis ao seu público – livros com escrita em relevo e livros em áudio. Sendo um espaço que promove leitura e escrita, pode-se considerá-lo como um espaço de atividades de letramento. Uma dessas atividades, que ocupa um lugar de destaque na biblioteca, é uma “tertúlia literária”.

Com o intuito de entender como as pessoas com deficiência visual adquirida representam a atividade de letramento “tertúlia literária”, e em que medida esta oferece condição para se autorrepresentarem, foi realizado um grupo focal com os participantes. Neste artigo, há uma apropriação da Análise de Discurso Crítica (ADC) e dos Estudos do Letramento (EL) como uma

---

<sup>1</sup> Este estudo está vinculado ao projeto integrado de pesquisa: “Trajetórias de Famílias e Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social”; o projeto foi coordenado por Izabel Magalhães na Universidade de Brasília, com apoio do CNPq (2018-2022).

<sup>2</sup> Termo técnico da área da deficiência visual.

construção social. Essa perspectiva possibilita-nos analisar os discursos das pessoas com deficiência visual (DV) acerca de como percebem a prática de letramento das tertúlias literárias; e como as práticas de letramento contribuem para a criação de novos sentidos para os participantes.

Com base na abordagem da Teoria Social do Letramento (TSL) (MAGALHÃES, 2012; STREET, 1984, 2012, 2013, 2014) e em diálogo transdisciplinar com a ADC em seu arcabouço teórico-metodológico (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2010; VIEIRA, RESENDE, 2016; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), examinaremos, por meio da análise de textos, de que maneira se deu a representação da atividade de letramento (Tertúlias Literárias) pelos participantes com deficiência visual adquirida, como se identificaram como pessoas com cegueira nessas atividades.

O artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos brevemente as “Tertúlias Literárias”, observando as especificidades do grupo com deficiência visual. Na segunda seção, traçamos alguns dos aspectos que envolvem a Teoria Social do Letramento, cuja integração com a ADC é proposta por Rios (2009) como profícua. Na terceira, apresentamos uma discussão sobre a Análise de Discurso Crítica como abordagem teórico-prática. A quarta seção é dedicada à metodologia e a quinta às análises, divididas em duas subseções. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho realizado.

## **1. TERTÚLIAS LITERÁRIAS - O CASO ESPECÍFICO DE UMA TERTÚLIA PARA PESSOAS COM DV**

Pereira e Andrade (2014, p. 20), ao comentarem sobre a posição do crítico literário Antônio Cândido" (na obra “O direito à literatura”) de que a literatura não é para poucos abastados, reforçam a defesa do autor de que é no contexto social – no caso dos brasileiros, de exclusão – que se criou “a ideia de que a capacidade de olhar estético só pertence às elites, como se somente estas tivessem sensibilidade para apreender e apreciar a arquitetura poética das palavras”. As autoras ainda enfatizam que “manifestar-se por meio da arte, seja pela literatura, seja pela música ou por outro segmento desse universo, é uma característica inerente ao ser, que não ‘escolhe’ sexo, idade ou classe social”. E nós diríamos mais: não escolhe condição sensorial.

Considerando a nossa formação em Literatura e nossa crença de que a Literatura é um direito humano, assim como trata Cândido (2004) em “O direito à literatura”, propusemos a criação de uma tertúlia literária para pessoas com DV, participantes da biblioteca específica. Tendo um particular interesse nas questões que envolvem as pessoas com DV – em vista de nossa experiência docente com esse grupo – propusemos a realização desse trabalho por saber do potencial democrático de sua metodologia. Embora denominada como “Tertúlia Literária Dialógica”, para o grupo com DV denominamos apenas de Tertúlia Literária (TL), por considerar que, pelo fato de ser uma tertúlia já se constitui dialogicamente. Com o grupo de participantes, escolhemos um

título para a (nossa) tertúlia, a qual passou a chamar-se “Tertúlia Literária: prosa à luz de Louis Braille” (PLLB) pelos motivos óbvios, primeiro por ter sido Louis Braille quem por meio de sua invenção de leitura e escrita em relevo, promoveu “o encontro da cegueira com a palavra” (MARTINS, 2009, p. 11) e, segundo, por ser o Sistema Braille uma marca identitária das pessoas com DV.

De origem espanhola, a palavra “tertúlia” quer dizer “encontro entre amigos”. É por isso que consideramos a tertúlia dialógica por si. O fato de ser uma tertúlia literária (TL) significa que serão os textos literários que irão mobilizar encontros e temas. A escolha pela literatura é também por ser essa forma de arte, capaz de promover nos leitores reflexões, dúvidas e sentimentos relativos à condição humana (PEREIRA; ANDRADE, 2014). A atividade da TL é assim definida:

É uma atividade cultural, social e educativa, baseada na leitura de clássicos da literatura universal e no diálogo entre a palavra escrita e a visão de mundo de cada um, constituindo um processo gerador de aprendizagem e de superação da exclusão social e pode acontecer em diferentes espaços. É uma atividade que não tem prazo para acabar, assim que a leitura e o diálogo em torno de um livro terminam, podem-se começar outros livros (PEREIRA; ANDRADRE, 2014, p. 23).

No caso específico da “Tertúlia literária: Prosa à luz de Louis Braille”, o apoio a sua realização semanal – durante oito meses – foi o da biblioteca com a mediação feita por nós, que propusemos a atividade. Como um dos objetivos da atividade da TL é a superação da exclusão social, a nossa intenção primeira, ao propor a atividade, foi superar a exclusão ao letramento (à leitura e à escrita) a que estão sujeitas várias pessoas que perdem a visão, como era o caso do nosso grupo.

Florindo (2021) reitera os princípios fundamentais de uma tertúlia literária propostos por Confepa (1999) e Flecha (1997) a saber: *diálogo igualitário* (respeito todas as falas, sem imposição ou assimetrias); *inteligência cultural* (valorização da inteligência cultural de cada um/uma), *transformação* (superação por meio da leitura, da escrita das próprias limitações ou limitações ambientais); *dimensão instrumental da educação* (aquisição de conhecimentos literários, históricos, políticos, linguísticos, além da escrita autoral); *criação de sentido* (possibilidade de ressignificação do sentido da vida e ressignificação da cegueira com base em práticas discursivas e literárias); *solidariedade* (podem participar pessoas com DV de qualquer classe social ou escolaridade, alfabetizadas ou não); e *igualdade de diferenças* (a igualdade em direitos de cada membro da TL: participação e potencialidades; e valorização das diferenças no pensar, no criar). Tais princípios nos balizam a metodologia para realização da tertúlia com os DV, bem como nos aproxima das propostas pedagógicas de Freire (2011, 2020): a pedagogia da autonomia e a pedagogia da esperança, ambas firmadas no processo de conscientização com vistas à emancipação.

A TL é um espaço sem hierarquias ou meritocracias, todos os envolvidos detêm a mesma parcela de tempo de fala. Desse modo, foram estabelecidas as seguintes etapas no

desenvolvimento das tertúlias do grupo PLLB, que aconteceram às sextas-feiras, das 14h às 16h (tempo mínimo para uma tertúlia): (i) compreensão da realidade individual dos frequentadores da biblioteca e os obstáculos a que estão sujeitos dia após dia; (ii) apresentação de obras literárias como contos, cordéis crônicas e poesias; (iii) proposição de reflexões culturais, histórico-geográficas e linguísticas, além conexões estabelecidas com o cotidiano, vivências particulares, referências e analogias aos seus conhecimentos individuais. As obras literárias foram disponibilizadas por meio de audiolivros e impressão em braille com o objetivo de facilitar o acesso à leitura dos textos pelos participantes com DV.

Embora existam na atualidade diferentes suportes de materialização de textos para as pessoas com DV, como sintetizadores de voz (leitores de tela do computador), linha braille<sup>3</sup>, a maioria do nosso grupo PLLB não dispunha desses recursos, por não conhecê-los (tampouco dominá-los) ou por serem recursos de alto custo, o que os tornam inacessíveis para o grupo. A TL, como uma atividade de letramento, é um instrumento de agência<sup>1</sup> individual e coletiva particularmente relevante para aqueles/aquelas que se encontram na condição de pessoas que não veem. Considerando esse contexto, nos interessou verificar o que os participantes da TL, como um “grupo de afinidade” (COPE; KALANTZIS, 2009), entendem ou representam a atividade e como a relacionam às suas identidades.

As pessoas com DV, sobretudo aquelas que perdem a visão na idade adulta, constituem um grupo minoritário, sujeitos a uma ordem visiocêntrica discursiva dominante (LIMA; MAGALHÃES, 2018), mas que têm direito de serem ouvidas, de terem suas experiências consideradas. Magalhães, Martins e Resende (2017) apontam que grupos minoritários tem direito à luta por conquistas de acesso a bens materiais e simbólicos. Portanto, este artigo apresenta-se relevante para dar visibilidade a esse grupo minoritário e a suas práticas letradas, considerando o instrumental da ADC para questionar sentidos ideológicos e para construir sentidos que contemplem as necessidades de pessoas com DV.

## **2. AÇÕES LETRADAS E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE REINVENÇÃO**

Letramento envolve para além de processos individuais de leitura e escrita, os contextos comunicativos compartilhados, definindo localmente o significado do que se entende por ações letradas (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007). Nos “Novos Estudos do Letramento” (NEL), o ponto crucial é exatamente o contexto social e cultural. Nesse sentido, foi questionado o termo letramento no singular, considerando, os múltiplos letramentos de acordo com Street (2012). Houve a necessidade de se entender que os usos da leitura e da escrita nos mais variados contextos são diferentes – sendo marcados por inúmeras variações, por exemplo de domínio (escola, trabalho,

---

<sup>3</sup> A Linha braille é um recurso de tecnologia assistiva que permite ao leitor cego acessar em braille diferentes acervos armazenados em arquivos de computador de uma biblioteca, por exemplo (FLORINDO, 2021).

família), tempo, espaço, situação. Os aspectos socioculturais nos estudos do letramento são enfatizados por Street (1984, 2012, 2013, 2014), um dos principais estudiosos do campo dos Novos Estudos do Letramento.

Nessa abordagem, Street (1984, 2012, 2013, 2014) propõe o “Modelo Ideológico de Letramento” contrapondo ao “Modelo Autônomo”, porque este representa a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades, que poderiam ser ensinadas independentes do contexto, o que separaria os “chamados grupos dos letrados dos iletrados” (MAGALHÃES, 2012, p. 26). Infelizmente, esse modelo de letramento ainda persiste nos currículos da educação básica, bem como nos cursos de Letras e Educação; esse processo deriva de correntes culturais e ideológicas mais amplas, nas palavras de Street (2014).

Em contraponto, o Modelo Ideológico considera o contexto social em sua relação com o letramento e a mudança social (STREET, 2014); assim a leitura e a escrita “são consideradas práticas sociais atravessadas por relações de poder e ideologia” (MAGALHÃES, 2012, p. 28). Nesse sentido, aplicam-se as reflexões de Thompson sobre a manifestação da ideologia na linguagem, atendo-se a “uma análise cuidadosa das maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação em circunstâncias particulares e concretas” (THOMPSON, 1995, p. 82). Em suma, o Modelo Ideológico é aquele que considera o letramento uma prática social, a qual é situada, envolve diferentes atores que compartilham contextos e, localmente, definem os significados de suas ações letradas (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007). Com base nesse conceito, podemos dizer que a “Tertúlia Literária”, conforme a descrevemos na seção anterior, está pautada num “Modelo Ideológico de Letramento”, estruturada sobretudo pela leitura. A leitura é o motor das TL, bem como daquelas que realizamos com os DV. Ela estabelece relações com outros textos ou discursos, possibilitando uma reflexão constante nos diálogos e na interação do grupo.

Assim, os leitores são ativos negociadores de significados. A interação com os textos (por meio da leitura) e com os pares DV e a construção de significados na TL (um evento de letramento) possibilitam aos participantes desempenhos que podem contribuir para uma mudança na relação social do grupo, em seus valores e crenças. Os eventos de letramento são eventos que configuram modos culturais ligadas à leitura e/ou à escrita podendo fazer parte de instituições formais, como na universidade, e de contextos informais, como nos ambientes familiares.

Na introdução da obra *Literacy in the study of social change: Lusophone perspectives*, Martin-Jones, Magalhães, e Baynham (2019, p. 1) defendem que o letramento deve ser considerado mais amplamente na pesquisa contemporânea que trata sobre linguagem na vida social, “particularmente sobre linguagem e política, mudança social e institucional” e também relações assimétricas de poder. Seguindo essa indicação que se enquadra numa visão sociocultural do letramento, a qual envolve poder e ideologia, entendemos que precisamos considerar a questão da emancipação social, conforme pensada por Santos (2007):

O problema da emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e possibilidades de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. Então é a sociedade que pela primeira vez cria essa tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor. Isso é novo, já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado, morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor (SANTOS, 2007, p. 17-18).

Entender que pessoas que adquirem cegueira numa sociedade ocidental, cuja racionalidade produz diversas formas de “ausências” (SANTOS, 2007), é constatar que essas pessoas (nessa lógica) são desacreditadas em sua condição, a qual diverge da condição hegemônica que atribui ao conhecimento a capacidade visual. Assim desacreditadas, também o são em suas possibilidades de uma “reinvenção da emancipação social” (SANTOS, 2007, p. 21) – nesse contexto da cegueira adquirida, o conceito de “reinvenção” é apropriado, pois os sujeitos precisam construir uma nova emancipação, uma emancipação outra, aquela que lhes dê condição de enfrentamento às barreiras físicas e sociais que anulam sua autonomia e os limitam cotidianamente.

“A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente.” (SANTOS, 2007, p. 28). Com esse entendimento, situamos o nosso trabalho como um estudo crítico reflexivo que, etnograficamente, possibilita a leitura e a produção de textos pelas pessoas com DV, verifica o que eles falam sobre esses textos e o que isso significa em seu espaço social. Esse aspecto está em consonância com a ADC que também pode ajudar esse grupo no discernimento de sua realidade social, “especialmente as oportunidades de intervenção por meio do discurso” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 181). Em uma etnografia discursiva é possível construir uma perspectiva de estudo que seja culturalmente sensível e politicamente consciente. Portanto, nossas considerações são pontuais sobre uma situação específica, não fazendo generalizações, pois nossa investigação é com um grupo particular e entendemos que o letramento é um conceito complexo.

Como argumentamos, existe no contexto das pessoas com cegueira adquirida uma barreira em sua emancipação e em sua relação com o letramento, barreira que se configura em impedimentos (DINIZ, 2007). Então, existe um problema de discriminação e de desigualdade. Nesse aspecto, consideramos o diálogo transdisciplinar entre a Teoria Social do Letramento (TSL) e a Análise de Discurso Crítica (ADC), sendo que essa nos oferece caminhos de análise da relação entre discurso e prática social. Na próxima seção, faremos algumas considerações acerca da abordagem dialético-relacional do discurso da ADC de Fairclough (2001, 2003).

### 3. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA - UMA FERRAMENTA TEÓRICO-PRÁTICA

Para a Análise de Discurso Crítica (ADC), discurso e estrutura social possuem uma relação dialética em que a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, linguagem e sociedade estão imbricadas. A vida social é constituída de diversas dimensões: “dimensões espaço-temporais constituintes de ações e interações” (MAGALHÃES, 2004, p 114). Dentre essas dimensões e interconectado a elas, dialeticamente, há o discurso. Para a ADC, o discurso, como um momento da prática social, materializa-se em textos, que são produzidos em eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2001). “Por textos, entendemos todos aqueles produzidos nas mais diversas situações sociais, formais ou informais, tanto os escritos como os falados ou visuais” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 42). Tais situações são consideradas como práticas discursivas em ADC, nas quais diferentes discursos são articulados. As diferentes formas de ver o mundo e agir sobre ele (FAIRCLOUGH, 2001) são possíveis de serem verificadas pela interpretação dos discursos.

A ADC vai operacionalizar a análise das práticas sociais e as respectivas ideologias – que as mantêm ou as modificam por meio da análise dos três significados da linguagem – acional, representacional e identificacional (FAIRCLOUGH, 2003). Trata-se de analisar como atores sociais, por meio de textos, agem sobre o mundo, representam-no e identificam-se. São diferentes os significados que são articulados em determinado evento discursivo, que resulta em texto(s). Para a ADC, a ação dos atores sobre o mundo (o significado acional) está articulada aos gêneros discursivos; assim como a forma que os atores representam (significado representacional) o mundo articula-se aos discursos presentes nos textos e, por fim, a forma que se identificam (significado identificacional) articula-se aos estilos. Em termos de análise, como é possível chegar a tais significados nos textos? A resposta é por meio de categorias analíticas – desenvolvidas pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) – as quais possibilitam examinar textos em seus aspectos lexicogramaticais e verificar as formas particulares de inter(agir), de representar e de identificar(-se) em determinadas práticas (situadas).

A ADC, portanto, possibilita por seu viés teórico-metodológico entender o funcionamento social da linguagem. Nesse sentido, teoria e análise discursiva (método) caminham juntas. Para tal empreendimento, a ADC, como uma abordagem crítica, articula-se inter e transdisciplinarmente com conceitos das ciências sociais – como o conceito de emancipação social que abordamos na seção anterior. É nesse sentido que a análise das conexões entre o discursivo e o não discursivo e seus respectivos efeitos sociais dão à análise de discurso a sua característica crítica. Relações sociais de poder (efeitos de poder) e lutas hegemônicas são exemplos desses efeitos sociais. O atual momento da vida social, entendido por Fairclough (2010) como “o novo capitalismo”, ou como tratam outros estudiosos, modernidade tardia, modernidade líquida ou modernidade posterior é o início de muitas pesquisas em ADC, visto ser esse momento, o resultado (ou as consequências) das

reestruturações do sistema econômico, cujas práticas capitalistas mantêm e ampliam as desigualdades sociais. Tal versão atual do capitalismo, nas palavras de Santos (2020, p. 24) é o neoliberalismo combinado com o domínio do capital financeiro global: “Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso, ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos”.

Ao lado dessa dimensão, temos ainda o papel da Internet e das tecnologias que “suscitaram a emergência de novos parâmetros culturais e de percepções de mundo” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 47). Nesse aspecto, ao considerar a dialética do discurso em termos históricos, Fairclough (2010, p. 227-228), toma o conceito de ‘economia do conhecimento’ e de ‘sociedade do conhecimento’ para apontar a “mudança qualitativa nas economias e sociedades, cujos processos são dirigidos pela produção, circulação e operacionalização de conhecimentos”. Tais mudanças (rápidas) são ‘dirigidas pelo conhecimento’, e também são ‘dirigidas pelo discurso’, uma vez que este em sua condição dialética produz e faz circular os conhecimentos. Sendo assim, a ênfase da ADC está em não se perder de vista a dimensão discursiva e ideológica da linguagem e sua relação com as desigualdades e assimetrias sociais.

Dentre outros aspectos que a caracterizam, a ADC discute as estruturas e as estratégias discursivas de dominação ou de resistência, assim como mantém uma postura solidária em relação aos grupos minoritários. Nessa perspectiva, acreditamos que a TL é uma forma de letramento alternativo bem distinto de modos escolarizados e pedagogizados, vinculados ao modelo “autônomo do letramento”, tão criticado por Street (2014). Defendemos, portanto, uma configuração política e ideológica do contexto situado e suas práticas letradas construídas pelos sujeitos com DV. Para tal, soma-se as reações das pessoas com DV ao letramento proposto e compartilhado. Tais reações são verificadas em análises na seção seguinte.

#### 4. O QUADRO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Nossa pesquisa no campo dos Estudos do Letramento é de cunho etnográfico conforme recomendado por Street (2014) e também por analistas críticos do discurso de abordagem dialético-relacional (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Descrever uma população ou grupos de pessoas nos mais variados termos, tais como crenças e práticas sociais (ANGROSINO, 2009), é apropriar-se da ciência etnográfica, devendo o/a pesquisador/a ir a campo, sabendo que cada campo é único, cada pesquisa é única, bem como cada dia da própria pesquisa. Diríamos, ainda, cada atividade é única, assim como é única a atividade da TL vivenciada pelos participantes com DV em uma biblioteca específica (sobre a realização das tertúlias ver seção 2 e 5.1). Para a constituição do *corpus* para análise, de forma complementar à etnografia, utilizamos o *grupo focal*.

## 4.1 Grupos focais

Os grupos focais possuem ótimo desempenho em proporcionar percepções dos processos grupais, sem buscar focar os resultados da discussão (BARBOUR, 2009). Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, tal como práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos são permitidos pelo trabalho com grupos focais. Trata-se, portanto, de uma técnica produtiva para alcançar o conhecimento das representações, percepções, hábitos, crenças e discursos prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns aspectos em comum, como o caso das pessoas com DV usuárias da biblioteca acessível. Foram as seguintes condições de produção do *corpus* de análise a saber:

a) O grupo focal aconteceu dentro da TL<sup>4</sup>, cujos encontros realizaram-se às sextas-feiras, das 14h às 16h. Foi proposta uma conversa sobre a atividade da TL com base em três questões lançadas ao grupo para a discussão: *Qual o sentido que esta atividade tem para você? Como você pode relacionar os encontros dessa atividade com o seu dia a dia? Que sugestões cada um/a tem ou pode dar para melhorar a nossa atividade e ainda motivar outros participantes?*

b) A participação dos usuários da biblioteca durante as TL e no dia da realização do grupo focal foi de livre e espontânea vontade, a partir de um convite feito por Girlane e por um colaborador da biblioteca. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam pseudônimos para salvaguardar suas identidades, conforme apresentado no quadro 1:

**Quadro 1 – Participantes do Grupo Focal**

Participantes	Condição Visual	Idade
Manuel	Cego(cegueira adquirida)	69
Helena	Baixa visão congênita	65
Teresa	Cega (cegueira adquirida)	62
Samuel	Baixa visão adquirida	56
Mateus	Baixa visão congênita	35
Francisco	Cego (cegueira adquirida)	34

Fonte: autoras

c) As transcrições e a codificação dos arquivos de áudio foram preparadas para fins de organização, possuindo a abreviação de três informações básicas separadas pelo caractere especial ( \_ ), são elas: tipo de instrumento; nome fictício do participante e identificação da linha de ocorrência na transcrição.

Quanto à metodologia de análise do *corpus*, adotamos a seguinte ordem: a) leitura das transcrições e dos artefatos (instrumentos ou objetos que participam, juntamente aos atores sociais,

<sup>4</sup> Na introdução do encontro do grupo focal, esclarecemos aos participantes da TL que gostaríamos que eles conversassem sobre tópicos acerca da atividade. Nesse dia, uma colaboradora ficou com a função de mediação do grupo. Tomamos essa decisão de não fazermos a mediação por sermos responsáveis pela realização da atividade semanalmente e, assim, talvez, pela nossa presença, as opiniões não fossem tão espontâneas.

de uma determinada atividade); b) seleção de trechos relevantes que abrangessem a maior incidência das categorias de análise evidenciadas; c) análise sob a lente da ADC.

## 5. O CAMINHO DA ANÁLISE: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Selecionamos, como base empírica de análise, os textos gerados do grupo focal realizado com os sujeitos com DV. Salientamos, mais uma vez, que o contexto da TL é compartilhado, e os significados do que se entende por ações letradas são locais e particularmente definidos. Para realizar as análises que apresentamos nesta seção, lançamos mão de algumas categorias em função dos dados, as quais apresentaremos a seguir:

### 5.1 Significado de palavra e interdiscursividade

A categoria *significado de palavra* foi escolhida tendo como base a posição dos sujeitos com DV adquirida na atividade de letramento em questão e os seus entendimentos acerca da atividade. Essa categoria enquadra-se no significado representacional do discurso, ou seja, como atores sociais, por meio de textos, representam o mundo. O significado das palavras é uma variável socialmente construída e socialmente contestada (RESENDE; RAMALHO, 2016). Não é, portanto, uma construção individual, embora a agenciamento do/a produtor/a do texto (falante) seja ofuscada. Como tratamos ao discutir sobre o Modelo Ideológico de Letramento, os significados são construídos, o que marca a posição político-ideológica do grupo num contexto de coparticipação e de afinidade. Os sujeitos com DV envolvidos nesse evento de letramento (que também se constitui numa prática de letramento) estão levando em consideração aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais (conscientes ou não), além de histórias de vida, que os constituem como sujeitos (STREET, 1984).

A TL como um “encontro de amigos” já caracteriza uma afinidade. A proposta da atividade de letramento baseada nesse evento e no diálogo entre a palavra escrita e a visão de mundo de cada participante, é para nós um processo gerador de aprendizagem e de superação da exclusão social, ou superação das “ausências” – a que estão submetidas as pessoas com DV –, segundo a leitura de Santos (2007). Essas são, portanto, as nossas expectativas como idealizadoras e proponentes das TL. E para as pessoas com DV que participam das atividades, o que essas tertúlias – como ações letradas – representam para elas? Para verificarmos os significados dessas ações para os participantes, identificamos as maneiras que eles “lexicalizam” a atividade. Como esclarece o quadro a seguir, há uma repetição de palavras, palavras derivadas e/ou sinônimos ou quase sinônimos, consideradas as mais frequentes nos excertos selecionados:

**Quadro 2 – Palavras frequentes**

<b>Palavras mais frequentes</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Conhecimento/conhecer	22
Falar	16
Literatura	11
Cultura	11
Oportunidade	09
Participar/participação	09
Leitura/ler	08
Importância	08
Livro	06
Amigos	06
Aprender/aprendizado/aprendizagem	06
Encontro	05
Valorizar	04

Fonte: autoras.

Um dos comprometimentos trazidos pela cegueira está relacionado ao acesso à leitura e à escrita – na nova condição, ações como verificar as contas de água e de luz ou até mesmo cuidar das próprias operações financeiras ficam dependentes da ajuda (ou interferência) de outra pessoa, o que afeta significativamente a autonomia (emancipação) desses sujeitos. Nas áreas da vida cotidiana que exigem a leitura e a escrita, homens e mulheres com DV adquirida passam a ter restrições: na organização da rotina diária, na comunicação pessoal, no lazer particular, na documentação da vida, na participação em atividades e eventos, no acesso à literatura e outras formas de produção de sentido (RIOS, 2012).

Percebemos a vinculação dos participantes da TL ao discurso do protagonismo (possibilitado pela atividade de letramento) pelo conjunto de palavras (que se repetem), às quais recorrem para representarem a atividade, e pelo respectivo significado que delas emerge. Tal discurso entra em contradição com o discurso da limitação, dos obstáculos ao acesso ao conhecimento que ainda paira tanto no senso comum, quanto nos espaços acadêmicos – decorrente do alto grau de naturalização da ideologia do visiocentrismo que atrelou a cegueira à incapacidade. A fala de Samuel mostra que nem sempre alguém dá importância ao que ele (pessoa com DV) tem a dizer, a compartilhar: “[...] A gente quando percebe que tem alguém que se aproxima e você vê uma possibilidade de compartilhar [...]” (GF\_Samuel (112)). Aqui temos o discurso da limitação implícito, o qual está relacionado à prática da discriminação vivenciada pelas pessoas com cegueira. O discurso da limitação (ou da incapacidade) filia-se ao discurso biomédico e ao discurso jurídico, os quais são articulados e criam uma dualidade entre os vocábulos “deficiente” e “direito”. As pessoas com deficiência, em geral, precisam cotidianamente lidar com essa opacidade, cujos efeitos não são necessariamente aparentes para elas. O sujeito, muitas vezes, precisa considerar-se uma pessoa com deficiência para alcançar alguns direitos. O efeito desse processo é de reificação; o termo “deficiente” ou “deficiência” é muito comum entre as

peças com cegueira; como observado na fala de Manuel: “Essa atividade é muito importante para nós, principalmente para nós que temos essa *deficiência*” (GF\_Manuel (32)).

A recorrência do campo semântico do “conhecimento” para representar a atividade de letramento (conforme quadro 2) e o que ela proporciona para os sujeitos com DV adquirida indica a grande dificuldade que esses sujeitos encontram em acessar textos, e suas consequências sociais e pessoais no que tange às posições ocupadas por eles na família, no trabalho e em outros espaços sociais. Por outro lado, essa recorrência também aponta no sentido da argumentação de que são pessoas capazes de acessar o conhecimento, articulando, assim, outro discurso (um modo particular de representação nesse contexto situado) que rejeita a identidade incapacitante.

Segundo Martins (2006) não se trata de um equívoco social o significado atribuído à cegueira. Ao contrário, trata-se de um significado social e historicamente construído que influencia os modos como as pessoas e a sociedade em geral (pensam) e tratam as pessoas com DV. Ao constatar essa “liminaridade social” em nossa experiência etnográfica, pode-se dizer que a pessoa que perde a visão perde a sua posição de elegibilidade, nas palavras de van Leeuwen (2008), condição elegível a um papel numa prática particular (FLORINDO, 2021). A pessoa que adquire a cegueira (ou se encontra em um processo de perda, considerada pessoa com baixa visão) perde a posição de um/a trabalhador/a, perde a posição de responsável mantenedor de sua família. Dentre as perdas, há a perda da sua condição de leitura e escrita e até a perda do direito à fala. No quadro 2, podemos observar que o item lexical que aparece em segundo lugar é *falar*, o qual é contextualizado nos seguintes excertos:

*GF\_Helena (52) [...] eu acho que se der para mim continuar mais eu vou ter o que falar e poder testemunhar do que aprendi, do que vi.*

*GF\_Teresa (73) Não tenho tempo de arranjar uma pessoa pra ler pra mim. Eu só escuto, eu não sei falar. Não me ponha para falar não. Eu tô aqui na roda de conversa, aí eu presto atenção no que vocês tão falando, aí eu resumo com as minhas palavras no papel. Pra falar assim, pra me expandir assim que nem o Francisco tá fazendo, em hora que dá um bloqueio, sabe?*

*GF\_Francisco (83) Eu aceitei a participar dessa atividade pelo interesse nas fábulas. Posso falar um pouco das fábulas? [...] (97) Então falar das fábulas pra mim é uma paixão, é como se eu tivesse apaixonado assim por alguém. Você abre sua boca pra saber se expressar nesse mundo tão tenebroso que a gente vive hoje é tão importante, entendeu?*

*GF\_Samuel (110) [...] Eu sempre falo pra eles, eu falo de coração: não tenho mágoa, não tenho rancor de ninguém. O que eu busco é a compartilhã, quanto mais você conversa, mais você aprende. E esse momento é o agrado. O que Roberto vem falar, o Manuel vem e fala, a Teresa fala. Quando eu não venho, a emoção é maior, eu fico comigo mesmo: por que não fui na biblioteca? Eu tenho algo a falar com alguém, eu tenho algo a compartilhar. O que eu busco aqui dentro é isso.*

Podemos, assim, associar o vocábulo *falar* com o campo de significado ativado. Por que a ação de falar (verbo *dicendi*) – que identifica um processo *verbal* – é tão enfatizada por esses sujeitos? Os relatos de observação participante asseveram que, principalmente no ambiente familiar, a pessoa com DV não tem o direito, espaço ou a autonomia de “falar”. Se esse espaço não existe ou é ofuscado, o sujeito com DV não é ouvido. Em muitos contextos, inclusive o familiar,

a identidade do sujeito que adquire a cegueira passa a ser uma identidade subalternizada. Segundo Spivak (2000), não se pode falar pelo/a subalterno ou subalterna, mas se pode trabalhar “contra” a subalternidade, ou seja, criar espaços nos quais o/a subalterno ou subalterna possa articular-se e, como consequência, possa ser ouvido/a. Para tal perspectiva emancipatória, a ADC, em consonância com a etnografia-discursiva, é relevante. Consideramos essa reflexão com base nas palavras de Teresa:

*(GF\_Teresa (107)) Então como eu moro só, pra eu ficar sozinha em casa [...] Eu tô aqui de repente, me dá um estralo: eu vou ali. Tomo um banho e já tô saindo. Não tem quem me prenda, não quero ninguém pra tá comigo dentode casa porque não suporto prisão.*

Teresa relaciona a presença de mais alguém morando consigo a uma possibilidade de prisão. Com base em nossa observação de campo, ela refere-se a um parente, que é vidente; o familiar na maioria das vezes anula a autonomia da pessoa com DV, até em seu direito de ir e vir, por compartilhar de concepções ainda vigentes acerca da limitação da pessoa com DV, o que pode ser estendido à questão do acesso ao conhecimento por este realizar-se predominantemente nos moldes visuais. Haja vista que o vocábulo que mais aparece é *conhecimento/conhecer* (22 ocorrências) em referência ao que a TL significava para eles. Nesse sentido, o campo de significado da ação de *falar* extrapola a questão verbal propriamente dita. *Falar* aqui significa ser reconhecido/a como um sujeito ativo, capaz. Assim, a atividade da TL, por sua dinâmica interativa e dialógica, possibilita aos participantes com DV uma conscientização de relações ou posições de opressão (pilar da regulação), apontando para mudanças (pilar da emancipação) nas relações de poder. A compreensão de que o processo de luta por mudanças sociais começa no discurso é possibilitada por estudos em ADC. Conforme Fairclough (2003) se a pessoa tornar-se consciente do valor ideológico de um determinado discurso, poderá resistir a ele, diminuindo, conseqüentemente seu efeito.

## 5.2 Metáfora e avaliação

Uma categoria que nos ajuda a compreender significados identificacionais do discurso é a metáfora. Ela está associada a escolhas de caráter estilístico, estando no campo da função experiencial da linguagem (HALLIDAY, 1994). Assim, a maneira como se experienciam aspectos da realidade social podem ser texturizados no discurso, em termos de outros aspectos, estabelecendo correlações. Na atualização realizada pela ADC, a metáfora, como categoria discursiva, também está associada à cognição, à maneira como se experienciam os aspectos da realidade, permitindo, assim, acessar o significado identificacional do discurso. Isso significa que os conceitos metafóricos que estruturam o pensamento, também estruturam a percepção, o comportamento, as relações, a identidade pessoal e social (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Ainda segundo os autores, há três tipos de metáforas: as conceituais, as orientacionais e as ontológicas.

Nos textos em análise, percebemos a presença de metáforas ontológicas, as quais permitem compreender a forma que experiências (no caso a experiência das atividades de letramento proporcionadas pela TL) são concretizadas.

Ao operarmos discursivamente como comunidade, construímos coletivamente determinados significados e usos de elementos semióticos a fim de representarmos o mundo, de agirmos sobre o mundo, de identificarmos outras pessoas e de nos identificarmos no mundo (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). As metáforas, por sua vez, permitem identificar de uma maneira particular (estilos) uma determinada realidade. Tal identificação pode ter aspectos realçados ou encobertos pelas metáforas (FAIRCLOUGH, 2001). Por meio da metáfora, a TL é identificada nas falas dos participantes da seguinte maneira (como nos excertos 108, 99 e 121):

*[...] esse cativo todo é só um buquezinho de flor [...] quanto mais você conversa, mais você aprende. E **esse** momento é o agrado. (GF\_Samuel\_108)).*  
*[...] Então falar das fábulas pra mim é uma paixão, é como se eu fosse apaixonado assim por alguém. [...] (99) sempre estaremos aqui e isso faz com que esse movimento só tenha a melhorar e aprender mais. (GF\_Francisco, 121).*

As metáforas destacadas são metáforas ontológicas, pelas quais os participantes compreendem a atividade da TL em termos de um objeto (*um buquezinho de flor*) e de uma entidade (*esse momento é o agrado; esse movimento*). Essa maneira particular de identificar a atividade de letramento em questão realça seus aspectos positivos.

Outra categoria ligada ao significado identificacional (estilos) é a *avaliação*. A *avaliação* está associada ao que é bom ou mau, ao que é desejável ou não. Nesse sentido, de acordo com o que as pessoas se comprometem nos textos, é possível entender como elas se identificam, sendo que há tipos de enunciados avaliativos que expressam julgamento em relação a algo de forma explícita e outros de forma implícita (FAIRCLOUGH, 2003). Em relação ao julgamento dos participantes da TL, observamos que a atividade é representada como algo positivo, necessário. Há a presença, sobretudo, de adjetivos e advérbios no texto.

*GF\_ Helena (49) então isso pra mim foi de uma grande satisfação. [...] aprendi, me incentivou, queria aprender mais. [...] eu tô muito satisfeita de tá participando aqui com pessoas capacitadas ensinando e oferecendo essa oportunidade.*  
*GF\_Teresa (70) É uma coisa nova pra mim, é um aprendizado melhor, a cada dia a gente vai tendo novos conhecimentos, né?*  
*GF\_Francisco (101) Eu tenho aprendido muito a ser uma pessoa mais centrada no falar, no agir, no pensar, no mover, no tocar, entendeu?*  
*GF\_Manuel (119) [...] pra ter conhecimento maior dessa matéria que é muito importante, muito interessante (28). [...] se não fosse uma participação como essa, com pessoas nos ajudando a ter esse conhecimento e que isso nos engrandece.*

Assim, os participantes representam a TL como uma atividade positiva e relevante, por meio de afirmações avaliativas explícitas, com as quais se comprometem ao reconhecerem a oportunidade de seu espaço de fala, ou seja, seu espaço de ser ouvido/a, de poder compartilhar aprendizagens, ou ter contato com as narrativas (o que se deu somente na infância). Como nas palavras de Samuel, lembrar (“relembração”) e ter “saúde”: “[ouvir histórias] onde cativava

*mais o ensinamento que a gente procurava e isso traz uma lembrança muito boa, porque a gente tem o conhecimento de que a cultura literária ela traz muita coisa da antiguidade” (GF\_39). A avaliação está relacionada também aos efeitos que a atividade da TL provoca:*

*[...] me serve como terapia, melhora minha consciência, revela mais habilidades na minha autonomia. (GF\_ Francisco 17).*

*Creio que seja uma forma muito pura de se absorver informação, seja ela de cultura ou de tentar entender o meio (GF\_ Mateus).*

Os comentários dos participantes projetam possibilidades diferentes da realidade, ou seja, relacionam “a projetos de mudança do mundo”, de acordo com uma perspectiva particular (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 71). Os textos em questão apontam uma disputa (mais ampla) entre discursos cultural e historicamente construídos pela sociedade majoritariamente vidente e os anseios do grupo minoritário que é dos cidadãos cegos. Apesar de mudanças filosóficas e políticas, o significado negativo e pejorativo do item lexical “cegueira” e suas derivações ainda prevalece. Como exemplo, “a ligação entre cegueira e escuridão ocorre fundamentalmente nos planos figurativo e simbólico” (OLIVEIRA, 2002, p. 47), o que indica que os significados das palavras e a lexicalização de significados “não são construções individuais, são variáveis socialmente construídas” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 75) e muito arraigadas. A simbologia da cegueira está diretamente ligada à ordem visiocêntrica do discurso hegemônico (LIMA; MAGALHÃES, 2018). Portanto, a prevalência das escolhas sócio-semânticas que constituem a referida ordem tem implicações ideológicas marcantes nas vidas das pessoas com cegueira. Mas, no caso dos participantes da TL, o que prevalece é a possibilidade de agência e emancipação, como é por eles preconizada, o que podemos conferir no excerto: “[...] *melhora minha consciência revela mais habilidades na minha autonomia*” (GF\_ Francisco 17). Entendemos aqui que o significado da palavra *autonomia* para as pessoas com DV é equivalente à emancipação como vimos discutindo ao longo do artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva emancipatória da pesquisa em ADC fortalecida pela etnografia é que propusemos este estudo com foco na prática de letramentos contextualizada (um modelo ideológico) por um grupo de pessoas com DV adquirida. A seleção que fizemos dos comentários para a interpretação do evento “tertúlia literária” e seus significados para as pessoas com DV implicou valorizar não somente suas ações particulares, mas também dar-lhes “visibilidade” por meio de suas próprias vozes. Os participantes das atividades da TL recorrem a afirmações avaliativas explícitas, comprometendo-se com o reconhecimento da oportunidade de seu espaço de fala – a oportunidade de ser ouvido/a – e de aprendizagem e acesso à leitura e à escrita. Essa representação ligada à oportunidade de aprendizagem e participação figura o significado do

letramento para o grupo em seu contexto específico: a DV adquirida. Esse contexto é muito singular e faz toda diferença ao se discutir letramentos de pessoas com DV.

Sobre a atividade de letramento vivenciada pelo grupo, notamos que os participantes identificam o potencial da prática em possibilitar-lhes a aproximação à cultura letrada e um meio significativo de aprendizagem, o que é por eles representado como algo muito caro, pois implica também sua autonomia. A aprendizagem proporcionada pela tertúlia é uma ação, um artifício potencial para a superação das relações assimétricas, o qual é subsidiado por uma reflexividade crítica. Assim, novas representações são construídas para a cegueira, trazendo-lhe um significado de potencialidade. Isso posto, recomendamos que mais etnografias e estudos sejam realizados para a investigação do letramento como prática social no contexto das pessoas com cegueira adquirida.

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Tradução de J. Fonseca).
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CÂNDIDO, A. Direito à literatura. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 135-163.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.
- CLASSEN, C. **Worlds of sense: exploring the senses in history and across cultures**. Nova Iorque: Routledge, 1993.
- CONFAPEA. **Tertúlias Literárias Dialógicas**. Barcelona: Mimeo, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": new Literacies, new Learning. **Pedagogies: An International Journal**. Londres, v. 4, n. 3, p. 164 -195, 2009.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. London/New York: Routledge, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. (Tradução de: Izabel Magalhães).
- FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLORINDO, G. M. F. **Ações letradas como construção social: práticas de letramentos de pessoas com deficiência visual de uma biblioteca pública**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- FREIRE, P. [1996]. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres: Arnold, 1994.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **As metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- LIMA, B. F. A.; MAGALHÃES, I. Ordem visiocêntrica do discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre letramentos de pessoas com deficiência visual. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 4, 2018.
- MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 1045-1070, 2017.
- MARTIN-JONES, M.; MAGALHÃES, I.; BAYNHAM, M. Literacy in the study of social change: lusophone perspectives. **International Journal of the Sociology of Language**. Berlin/Boston, n. 259, p. 1-13, 2019.
- MARTINS, B. S. **A modernidade segundo Louis Braille**. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, 2014.
- MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego**: narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.
- MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, J. V. G. de. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan/Faperj, 2002.
- PEREIRA, J. C.; ANDRADE, A. P. S. **Tertúlia Literária Dialógica**: teoria e prática – guia didático e partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: Editora IFB, 2014.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2016.
- RIOS, G. V. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 196-226, 2012.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Edições Almedina, 2020.
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. (Tradução de: Mouzar Bedito).
- SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, v.33, n. 89, p. 51-71, 2013.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Tradução de Carmen Grisci. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: new tools for critical discourse analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VIEIRA, J. A. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: SILVA, D. H. G. da; VIEIRA, J. A. (Org.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Editora da Universidade de Brasília/Oficina Editorial do Instituto de Letras/Editora Plano, 2002.

## **OIA(S) AUTOR(ES/AS)**

### **Girlane Maria Ferreira Florindo**

Doutoranda em Linguística (UnB). Possui mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio (2005), especialização em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário São Camilo (2002), especialização em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), especialização em Gestão da Administração Pública pela Universidade Castelo Branco (2007), especialização em Educação em e para os Direitos Humanos com ênfase na Diversidade Cultural pela Universidade de Brasília (2015) e graduação em Letras pelo Centro Universitário São Camilo Espírito Santo (1999).

### **Izabel Magalhães**

Currently Collaborating Researcher in the Post-Graduate Program in Linguistics of the University of Brasília. Founder and former editor-in-chief of *Cadernos de Linguagem e Sociedade/Papers on Language and Society* (1995-2008). E-mail: izabelunb@gmail.com

## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

## Discursos de letramento e identidades maternas no contexto da Educação Especial

*Literacy Discourses and Maternal Identities in  
the Context of Special Education*

*Discursos de Alfabetización e Identidades  
Maternas en el Contexto de la Educación  
Especial*

#### RESUMO

Neste artigo, apresento um recorte de minha pesquisa etnográfico-discursiva com base em Magalhães, Martins e Resende, (2017), onde analiso como textos as entrevistas transcritas com mães de meninos atendidos em um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Modelo Ideológico de Letramento (STREET, 1984) adotado aqui propiciou perceber como os discursos das mães sobre o letramento foram construindo suas identidades. O método de pesquisa qualitativa-etnográfica usada foi a Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2003). Um discurso que se destacou em suas falas foi a concepção da escola regular como instituição normatizadora e, como consequência, segregadora para seus filhos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); pesquisa etnográfico-discursiva; práticas de letramento.



Recebido em: 9 de março de 2023  
Aceito em: 4 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48589

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Lissa Mara Saraiva Fontenele

[fulano@gmail.com](mailto:fulano@gmail.com)

Colégio Militar de Fortaleza (SIGLA), Fortaleza,  
CE, Brasil

## ARTIGO

## ABSTRACT

In this article, I present an excerpt from my ethnographic-discursive research based on Magalhães, Martins and Resende, (2017), where I analyze as texts the transcribed interviews with mothers of boys attended at a Specialized Educational Assistance Center (AEE). The Ideological Model of Literacy (STREET, 1984) adopted here made it possible to perceive how the mothers' speeches about literacy were building their identities. The qualitative-ethnographic research method used was Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2003). A speech that stood out in their statements was the conception of the regular school as a standardizing institution and so segregating for their children.

Keywords: Specialized Educational Assistance (AEE); ethnographic-discursive research; literacy practices.

## RESUMEN

En este artículo, presento un extracto de mi investigación etnográfico-discursiva basada en Magalhães, Martins y Resende, (2017), donde analizo como textos las entrevistas transcritas con madres de niños atendidos en un Centro de Atención Educativa Especializada (AEE). El Modelo Ideológico de Alfabetización (STREET, 1984) adoptado aquí permitió percibir cómo los discursos de las madres sobre la alfabetización iban construyendo sus identidades. El método de investigación cualitativo-etnográfico utilizado fue el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003). Un discurso que se destacó en sus declaraciones fue la concepción de la escuela regular como una institución normalizadora y, consecuentemente, segregadora.

Palabras clave: Asistencia Educativa Especializada (AEE); investigación etnográfico-discursiva; prácticas de alfabetización.

### Como citar:

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva. Discursos de letramento e identidades maternas no contexto da Educação Especial. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 312-328, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48589 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

Neste artigo discorro sobre a realidade de algumas mães de um centro de Atendimento Educacional Especializado (a partir de agora: AEE) pesquisado estavam em um momento de transição nos atendimentos de seus filhos e filhas, a saber: partir de imposições governamentais, as instituições até então existentes deixariam de funcionar como escolas de educação especial, tornando-se AEEs (BRASIL/MEC/SEESP, 2007). Como as mudanças não foram devidamente detalhadas nos documentos oficiais, isso acabou gerando dúvidas e questionamentos por parte dos profissionais e das profissionais e nas mães que têm seus filhos e filhas atendidos ali.<sup>1</sup>

### 1. 1.CONTEXTO DAS MÃES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar de originalmente o objetivo da pesquisa ser direcionado aos profissionais e às profissionais, quando comecei minhas visitas, no início de 2010, a um AEE na cidade de Fortaleza, não pude deixar de perceber a presença diária das mães dos alunos que frequentavam a escola. Como muitas moravam longe, não possuíam transporte próprio nem condições financeiras de voltar para casa no transporte público, elas passavam toda a manhã ou toda a tarde na escola esperando por seus filhos<sup>2</sup>.

Observei que uma parte delas reunia-se para desenvolver trabalhos manuais. Realizavam ali diversas atividades: crochê, bordados, costuras e tecelagem. Com o dinheiro arrecadado de vendas anteriores, elas adquiriam o material necessário para a confecção de seus produtos e dividiam o restante entre si. Assim, além de terem uma pequena renda extra de seus artesanatos na escola, essa foi uma forma que arranjaram para que, enquanto seus filhos estivessem sendo atendidos, elas pudessem se reunir e conversar, trocando informações importantes sobre seus filhos e filhas, os esposos, as frustrações, as alegrias e planos futuros. Muitas delas ainda se reuniam às segundas-feiras à tarde com uma das psicólogas da escola para conversarem e discutirem seus problemas.

Esse contexto das mães na instituição despertou em mim algumas questões a respeito dos discursos sobre letramento em suas falas, bem como o interesse em tentar entender de que forma suas concepções sobre o letramento foram forjando suas identidades maternas ao longo do tempo de convivência com as dificuldades de seus filhos e filhas. Porque, a partir da descoberta de que

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte de minha tese de doutorado que teve por objetivo investigar um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que possui, de acordo com as determinações governamentais (BRASIL/CNE/CBE n. 04/2009, Art. 9º), profissionais das várias áreas clínicas e profissionais da área educacional. Minha tese, por sua vez, fez parte do Projeto Integrado “Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência” (2010 – 2014) e contou com o apoio do CNPq. A coordenação do projeto foi da Profa. Dra. Izabel Magalhães.

<sup>2</sup> Uso o feminino aqui, porque a grande maioria dos membros familiares que levam seus filhos e filhas diariamente para os atendimentos e que permanecem ali é composto pelas mães, repetindo-se essa realidade no AEE pesquisado.

tinham DID<sup>3</sup>, isso ocasionou uma série de desdobramentos que levaram essas mães a ter que tomar inúmeras decisões a respeito de seus filhos e filhas, incluindo: deixar empregos e ambições pessoais para se dedicarem a eles; visitar vários médicos para conhecer e entender suas dificuldades; fazer leituras sobre DID; decidir sobre qual o tratamento mais apropriado; procurar profissionais para atendê-los; decidir se e quando colocá-los na escola regular; e, em muitos casos, escolher uma escola de Educação Especial.

Na época da minha pesquisa, elas ainda estavam se defrontando com outro desafio: decidir se matriculariam ou não seus filhos e filhas na escola regular no contraturno aos atendimentos da escola especial, sob pena de perderem seu direito ao atendimento na escola especial se não o fizessem. Naquele momento, encontravam-se especialmente inseguras a respeito da inclusão de seus filhos e filhas, pois, como muitas comentavam entre si nas ocasiões de convivência com o grupo, mencionadas há pouco, e também comigo durante as entrevistas semiestruturadas, a maioria delas considerava que a escola regular não estava preparada para receber seus filhos e filhas, receando, entre outras coisas, que eles fossem ignorados pelos professores e até maltratados pelos colegas.

Diante de todas essas questões com as quais as mães foram se confrontando cotidianamente, elas foram sendo expostas a diversos discursos sobre as DID e, sem perceber, foram acolhendo uns como aceitáveis e até desejáveis, e rechaçando outros.

Interessaram-me, no contexto da pesquisa, falas sobre o letramento, visto que podiam revelar muito de suas identidades, já que seriam seus discursos relacionados ao letramento que me ajudariam a entender mais profundamente o que as moveu a tomar decisões no passado e o que as estava movendo na época da pesquisa.

## 2. CONCEITO DE LETRAMENTO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Adotei na pesquisa a noção de Letramento conforme entendido por Barton e Hamilton (1998) como *práticas de letramento* que, a partir da definição de Street (1984) de *Modelo Ideológico de Letramento*<sup>4</sup>, estão presentes no dia a dia das diversas comunidades. Esses trabalhos das décadas de 1980 e 1990 estabeleceram os *Novos Estudos do Letramento* como uma sólida corrente de pesquisa nos estudos da linguagem e da educação. Portanto, o foco dos estudos do letramento

---

<sup>3</sup> Essa é a terminologia adotada em minha pesquisa em lugar da expressão “*deficiência intelectual*” que, no meu entender carrega uma carga de significado negativo de “falta”, de “incapacidade”. Ao passo que, *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento* (a partir de agora: DID) (SANTOS; MORATO, 2012) consegue, de forma mais clara e apropriada, enfatizar a perspectiva ecológica que foca na interação do sujeito com o meio ambiente (em outras palavras, a concepção da *adaptação*) e no entendimento de que os usos de sistemas de apoios individualizados podem ajudar a pessoa a minimizar suas dificuldades e assim, melhorar sua atuação no mundo (SCHALOCK *et al.*, 2007, p. 117; SANTOS; MORATO, 2012, p. 4).

<sup>4</sup> *Modelo Ideológico de Letramento*, que percebe o processo de letramento como estando envolvido por ideologias e práticas culturais, não podendo ser, portanto, encarado como algo neutro, ligado à tecnologia. Nesse sentido, o autor destaca como aspectos cruciais no processo da leitura e da escrita a presença de atitudes, crenças, valores e ideologias, aspectos que estão presentes de formas diferenciadas nas variadas culturas, nas relações sociais e nos diversos contextos sociais (STREET, 1984).

direcionou-se naquele momento para a interação social, na qual a pesquisa qualitativa se mostrava mais apropriada do que uma análise simplesmente quantitativa, visto que esta não conseguiria dar conta de todo o complexo contexto social envolvido nas interações diárias.

Esse impacto que os *Novos Estudos do Letramento* trouxeram para as pesquisas nas áreas da linguagem e educação, e mesmo nas ciências sociais, diz respeito à metodologia, pois os pesquisadores começaram a conjugar suas pesquisas, em torno do letramento em diversas comunidades, a métodos etnográficos. Esse uso conjugado do modelo ideológico de letramento com a metodologia etnográfica mostrou-se muito frutífero para o entendimento das práticas de letramento das comunidades pesquisadas, visto que era somente convivendo naquela comunidade que o pesquisador ou pesquisadora conseguiria compreender essas práticas de forma mais profunda e significativa.

### 3. PESQUISA ETNOGRÁFICA, REFLEXIVIDADE E VALIDADE

Tendo a etnografia como método, Angrosino (2009) aponta algumas de suas características, dentre as quais destaco ser ela baseada na pesquisa de campo, onde as pessoas residem ou trabalham e não em ambientes controlados como nos laboratórios; é personalizada, já que é conduzida por um pesquisadores ou pesquisadoras, que se encontram cotidianamente com as pessoas “que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo”; é multifatorial, visto a pesquisa utilizar mais de uma técnica de coleta de dados de modo que a pesquisa possa ser fortalecida; é indutiva, ou seja, é conduzida de forma a acumular informações detalhadas que possibilitem a construção de modelos gerais ou teorias explicativas, em vez de se basear na testagem de hipóteses oriundas de modelos ou de teorias já existentes; é dialógica, pelo fato de ser conduzida pelo pesquisador ou pesquisadora, mas de seus informantes terem acesso às suas interpretações e conclusões podendo discuti-las com o pesquisador ao longo do estudo e, por fim, uma última característica a ser destacada seria a de ser holística, isto é, a pesquisa é conduzida de forma a “revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 58).

Nesse sentido, minha pesquisa foi qualitativa, visto que, de acordo com a definição de Flick (2009b), a pesquisa qualitativa tem por objetivo investigar um determinado contexto social a fim de melhor entender as dinâmicas ali presentes. Essa pesquisa pode acontecer de muitas maneiras, dentre as quais através da análise de grupos ou indivíduos, já que suas “*experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia*” (FLICK, 2009b, p. 8). Ele menciona ainda como sendo importantes para a análise qualitativa a observação e o registro por parte do pesquisador ou pesquisadora das interações que comumente ocorrem no contexto social pesquisado. Por último, porém não menos importante, é preciso ter acesso a documentos

relacionados à instituição ou ao grupo social estudado, de modo que eles possam ajudar a conhecê-los melhor e mais profundamente. Reforçando esse conceito, Denzin e Lincoln (2008) consideram que a pesquisa qualitativa é um campo de pesquisa próprio por conseguir transpassar disciplinas e campos de pesquisa, e é rodeada de suposições, conceitos e termos interconectados e complexos.

Identifico o processo da pesquisa qualitativa como fazendo parte da reflexividade, característica que esteve presente em todos os momentos de minha pesquisa. Segundo Davies (1999), a reflexividade:

Significa voltar-se para si, um processo de autorreferência. No contexto da pesquisa social, a reflexividade nos seus mais óbvios graus refere-se às maneiras nas quais os produtos da pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer a pesquisa. Esses efeitos devem ser encontrados em todas as fases do processo de pesquisa – desde a seleção inicial do tópico até o relatório final sobre os resultados<sup>5</sup> (DAVIES, 1999, p. 4).

A reflexividade é, assim, um processo importante nas pesquisas sociais e linguísticas, já que torna possível aos pesquisadores deixarem claro, em seu trabalho, a relação existente entre os métodos usados e o objetivo de seu estudo. No contexto da pesquisa etnográfica, essa atitude reflexiva torna-se ainda mais patente, visto que o principal instrumento de coleta e geração de dados é o pesquisador ou pesquisadora. Dessa forma, ele ou ela percebe que tem de tomar decisões constantemente com base em suas leituras, seus valores, objetivos e sentimentos. Assim, a reflexividade envolve o reconhecimento por parte do pesquisador ou da pesquisadora de que todo o processo envolvido no desenvolvimento de sua pesquisa é marcado pela subjetividade, ou seja, muitos elementos estão envolvidos ali e estão influenciando a pesquisa, como sua biografia pessoal, que por sua vez está localizada em determinada classe social, em um gênero, uma raça, cultura e comunidade, e que influenciará seu processo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2008).

O fato de ser uma pesquisa com características dialógicas e holísticas acarreta o reconhecimento de que ela não possui métodos de medição tão exatos como os métodos usados em outras ciências, o que de forma nenhuma invalida os resultados da pesquisa. Sua natureza é que é diferente, pois nela o pesquisador é quem determina seus interesses e seus objetivos assim como os caminhos a seguir, já que ele conhece como ninguém seu campo de estudo.

Em uma pesquisa com essas características, uma preocupação que desponta tem a ver com a questão da validade, já que uma pesquisa com as características citadas não possui instrumentos de medição exatos de aferimento. Com o objetivo então de se conseguir uma melhor compreensão do contexto pesquisado, de entendê-lo com maior profundidade e complexidade e, ao mesmo tempo, dar maior rigor aos processos de análise, costuma-se adotar como estratégia de pesquisa

---

<sup>5</sup> Tradução minha. “Means a turning back on oneself, a process of self-reference. In the context of social research, reflexivity at its most immediately obvious level refers to the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research. These effects are to be found in all phases of the research process from initial selection of topic to final reporting of results” (DAVIES, 1999, p. 4).

a triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2008), que nada mais é do que o uso de mais de um método (FLICK, 2009b) de coleta de dados com o objetivo de abordar os diferentes aspectos das questões de pesquisa.

Utilizei para a triangulação de meus dados sobre as mães a observação participante, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas. O uso da triangulação também me ajudou a compreender melhor como suas concepções de letramento, inclusão, e seu entendimento a respeito das DIDs de seus filhos e filhas contribuíram para tomadas de decisão em relação aos tratamentos que poderiam ser ofertados a eles.

A “observação participante” é definida por Davies (1999, p. 67) como um período de tempo prolongado “normalmente de pelo menos um ano”, no qual um pesquisador “vive entre as pessoas as quais ele está pesquisando, participando em suas vidas diárias de forma a obter a mais completa compreensão possível dos significados culturais e das estruturas sociais do grupo e como eles estão interrelacionados”<sup>6</sup>. De forma que, para me familiarizar com a dinâmica dos AEEs, a observação participante foi meu primeiro método de pesquisa. Assim, desenvolvi uma rotina de visitas à instituição e, com o tempo, pude perceber que as participantes também estavam se acostumando em me ver sempre naqueles dias e horários. Depois de assistir aos atendimentos com a equipe multiprofissional, eu me dirigia à sala de convivência das mães a fim de acompanhar informalmente o desenvolvimento de seus trabalhos manuais e também de participar em suas conversas cotidianas. Com sua devida permissão, também participei, às segundas-feiras, do grupo de apoio no qual elas se reuniam com uma psicóloga da instituição, que fazia voluntariamente essas reuniões. Lá era um espaço onde tinham a oportunidade de exporem seus sentimentos, aflições, esperanças e lutas travadas em seu cotidiano com filhos e filhas e com os companheiros ou outros parentes. Esses momentos para mim foram de grande emoção e de muito engrandecimento pessoal, e no contexto da pesquisa, ajudaram sobremaneira, na aproximação com elas.

O sucesso que consegui obter com as visitas rotineiras ao AEE foi conseguido em grande parte pela disponibilidade com a qual eu procurava sempre me colocar para com as participantes e para todos e todas as funcionárias em geral, de forma a ser aceita mais facilmente naquele contexto profissional. Angrosino destaca essa postura do pesquisador ou pesquisadora como sendo fundamentais em uma observação participante:

O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. Assim, ele ou ela deve adotar um estilo que agrade à maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ele ou ela depende da boa vontade da comunidade (...) e deve haver um acordo tácito

---

<sup>6</sup> Tradução minha: “(...) usually at least a year (...), living among the people he or she is studying, participating in their daily lives in order to gain as complete an understanding as possible of the cultural meanings and social structures of the group and how these are interrelated” (DAVIES, 1999, p. 67).

de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado (ANGROSINO, 2009, p. 33).

De forma que as “notas de campo” foram englobando todos esses passos tomados por mim durante o desenvolvimento da pesquisa.

Minhas “notas de campo” tomaram a forma de “diários de pesquisa” porque, de acordo com a definição de Sanjek (1993, p. 108), os diários também têm a função catártica de propiciar ao pesquisador ou pesquisadora expressar seus sentimentos em relação ao campo e aos seus achados, incluindo surpresas, descobertas, conquistas, assim como frustrações. Assim, ao chegar à minha residência procurava fazer um diário do que tinha acontecido naquele dia, destacando pontos do meu interesse para o entendimento da dinâmica das mães nesse centro.

Em suma, em uma pesquisa etnográfica, as “notas de campo” sob a forma de “diários de pesquisa” são um instrumento de acumulação de informações e de conhecimento do pesquisador ou pesquisadora e, ao consultá-la vez após vez ao longo do estudo, propicia-lhe reflexão sobre a prática.

Aliar a observação participante a esses dois métodos de geração de dados proporcionou-me um conhecimento mais geral e ao mesmo tempo mais específico da instituição, além de me deixar mais familiarizada com todos ali. No entanto, é importante salientar que os textos decorrentes desses métodos não foram utilizados para análise, mas sim como um recurso a mais para embasar e ampliar o foco das minhas análises dos textos advindos das entrevistas transcritas.

As “entrevistas semiestruturadas”<sup>7</sup> foram outro método de pesquisa qualitativa, utilizadas por mim, na composição da triangulação. Angrosino (2009, p. 67) define a entrevista semiestruturada como aquela que segue “de perto o tópico escolhido de antemão e apresenta questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico”

Esse tipo de entrevista, por ter como característica a pouca estruturação e não possuir procedimentos padronizados de conduta, requer do pesquisador habilidade para lidar com situações não previstas que possam aparecer no momento da entrevista. Destreza essa que poderá ser alcançada se o pesquisador estiver profundamente familiarizado com os assuntos que serão tratados na entrevista e se conhecer as opções metodológicas que estão a seu dispor (KVALE, 1996).

Dessa forma, houve uma criteriosa preocupação de minha parte em, antes da realização da entrevista, escolher os assuntos a serem tratados de forma que eles estivessem em consonância com as questões de pesquisa. No entanto, pelo fato de as entrevistas serem pouco estruturadas, muitas vezes as participantes acabavam falando até mais do que havia sido perguntado anteriormente, ou ainda, desviavam para outro assunto que lhes vinha à lembrança que, para elas,

---

<sup>7</sup> Comecei a gravar as entrevistas semiestruturadas somente quando recebi a permissão do Comitê de Ética, em setembro de 2010, para realizar a pesquisa e depois de ter entregue para as mães lerem e assinarem, se assim concordassem, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Mães*.

era relevante ao contexto da conversa. Isso acontecia muito frequentemente com as mães ao contarem detalhes de suas vidas tanto relacionados ao passado em relação aos seus filhos ou filhas deficientes intelectuais, como seu cotidiano com eles ou elas.

Assim, mesmo possuindo um roteiro temático dos assuntos a serem discutidos, tive que tomar muitas decisões no momento do desenvolvimento da entrevista, por exemplo, se deixava o assunto desviar um pouco ou se fazia alguma outra pergunta para voltar ao assunto original. Porém, quando percebia que era importante para a participante aquela informação, procurava deixá-la à vontade para falar sobre ela. Depois eu conseguia voltar aos assuntos planejados previamente de forma mais natural. Assim, elas acabaram produzindo narrativas bem significativas e abrangentes de suas vidas no contexto da deficiência de seus filhos e filhas.

Considero que essa postura do pesquisador ou da pesquisadora tenha a ver com o que Shuman (2005, p. 8) nomeia de *empatia (empathy)* e *simpatia ou compreensão (sympathy)*, sendo que *simpatia ou compreensão* refere-se à resposta da ouvinte (no caso, eu como pesquisadora) à situação da participante, e *simpatia* como a tentativa da ouvinte (outra vez, eu como pesquisadora) em experimentar o que estava sendo relatado. Conforme destaca a autora, na pesquisa etnográfica na qual as entrevistas são analisadas como narrativas, a ênfase na *empatia* contribui para o desenvolvimento de uma relação de confiança entre participantes e pesquisador ou pesquisadora onde seus respectivos contextos culturais, políticos e históricos são respeitados (SHUMAN, 2005).

Conseguir essa dinâmica entre a ouvinte (eu, como pesquisadora) e as participantes foi o que mais procurei alcançar em minhas entrevistas de forma a deixá-las o mais à vontade possível para falar sobre sua realidade e para contar suas experiências, sentimentos e expectativas na criação de seus filhos e filhas no contexto de suas deficiências.

#### 4. PESQUISA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA

Minha pesquisa foi etnográfico-discursiva, termo usado pela primeira vez no Brasil por Magalhães (2000, p. 45) para designar pesquisas etnográficas que analisam as entrevistas transcritas como *textos* visto que, segundo ela, eles constituem “(...) a *materialidade linguística e semiótica das práticas sociais*” (MAGALHÃES, 2006, p. 72).

Essa forma de ver o *texto* vai diretamente ao encontro da abordagem teórico/metodológica da Análise de Discurso Crítica<sup>8</sup> (ADC) de Fairclough (2003) e que foi utilizada em minhas análises. A ADC entende os *textos* como sendo semióticos, já que são partes dos *eventos sociais*. Isto porque constituem modos de representar o mundo, tanto em seus aspectos físicos, quanto sociais e mentais (os discursos). Os *textos* constituem maneiras de agir no mundo (*gêneros*), como também são maneiras de se identificar no mundo através de expressões de comprometimentos mais fortes

---

<sup>8</sup> De agora em diante ADC.

ou mais fracos com afirmações ou negações (estilos). Fairclough (2003, p. 28) explicita como se dão as relações entre esses três elementos das *ordens do discurso*:

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos fazendo duas coisas interconectadas: (a) olhando para eles em termos dos três aspectos do significado, Ação, Representação e Identificação, e como são percebidos nas várias propriedades dos textos (o vocabulário, a gramática, e assim por diante); (b) fazendo uma conexão entre o evento social completo e as práticas sociais mais abstratas, perguntando quais gêneros, discursos e estilos são delineados aqui e como os diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados, em conjunto, no texto?<sup>9</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p.28).

Assim, analisei as entrevistas transcritas como textos, o que me possibilitou reconhecer as identidades, que vão sendo formadas e reformuladas no contexto da deficiência intelectual dos estudantes.

Para a ADC, a vida social é composta por três níveis: as *estruturas sociais* – correspondendo aos aspectos mais abstratos e, portanto, mais fixos da sociedade, como o sistema linguístico (destacando aí a linguagem), as estruturas econômicas e as instituições educacionais; tendo como seu extremo, os *eventos sociais* – que constituem os aspectos mais concretos, sendo assim, mais flexíveis, no sentido de mudanças da sociedade, por exemplo: uma determinada aula, uma sessão do tribunal do júri, apresentando também início e fim.

O terceiro e mais importante nível da vida social para os estudos da ADC é o nível intermediário, que constitui a ponte entre as estruturas e os eventos. São chamados de *práticas sociais*, ou seja, as maneiras habituais nas quais as pessoas levam suas vidas e fazem usos de recursos simbólicos e materiais. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), as práticas são constituídas nos diversos domínios da vida cotidiana, como os domínios da economia, da política e da cultura, de acordo com o tempo e os lugares. Eles constituem o que Fairclough chama de “ordens do discurso” (2003, p. 24). Para ele, as *ordens do discurso* estão relacionadas a redes de práticas sociais com os seguintes elementos correspondendo, por sua vez, aos seguintes significados: *discursos (significado representacional)*, *gêneros (significado acional)* e *estilos (significado identificaciona)*: sendo que esses elementos controlam e organizam a linguagem nas diversas áreas da vida social.

Para este artigo, utilizo para a análise o *Significado Identificaciona*, que reconhece os estilos como sendo o aspecto discursivo das identidades. Segundo Fairclough (2003, p. 159): “Quem você é, é em parte uma questão de como você fala, como você escreve, assim como uma questão de

<sup>9</sup> Tradução minha: “When we analyse specific texts as parts as part of specific events, we are doing two interconnected things: (a) looking at them in terms of the three aspects of meaning, Action, Representation and Identification, and how these are realized in the various features of texts (their vocabulary, their grammar, and so forth); (b) making a connection between the concrete social event and more abstract social practices by asking, which genres, discourses, and styles are drawn upon here, and how are the different genres, discourses and styles articulated together in the text?” (FAIRCLOUGH, 2003, p.28).

corporificação – como você olha, como você se porta, como se movimenta, e assim por diante”.<sup>10</sup> É observado nos textos o processo de construção das identidades sociais das participantes dos diversos eventos dos quais elas fazem parte ao longo de suas vidas. Analisar identidades e como elas são formadas, percebendo que, ao mesmo tempo, outras estão sendo rechaçadas, é importante em pesquisas críticas porque esse processo envolve relações de dominação: a escolha de qual identidade será aceita e de qual será rejeitada será fruto de um jogo de relações de poder entre grupos assimetricamente situados.

Dentro do *Significado Identificacional* faço uso da categoria da *modalidade*, especificamente, da *modalidade epistêmica*. Ou seja, em um processo de identificação nos textos, os atores sociais poderão ou não se comprometer com o que dizem em diferentes graus – nesse contexto, seu comprometimento torna-se uma questão de modalização textual. Para Fairclough (2003), o processo de envolvimento das pessoas com aquilo que dizem é uma característica do que elas são ou do que podem ser, pois existem limites sociais nas escolhas da modalidade que vão além das relações sociais de textos ou de conversas particulares. A *modalidade epistêmica*, que diz respeito às trocas de conhecimento, foi observada em algumas falas. Ela pode acontecer nas formas de *declarações* e *perguntas*. *Declarações*: refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser: afirmações, afirmações modalizadas e negativas. *Perguntas*: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade.

A outra categoria do *Significado Identificacional* que uso aqui é a *avaliação* (FAIRCLOUGH, 2003) que também auxilia na construção de identidades, visto ser perceptível nas falas das pessoas ao expressarem comprometerimentos implícitos ou explícitos com questões morais e de valores. Ainda segundo Fairclough (2003), até mesmo os pronomes escolhidos pelo/a falante ao se expressar podem ser significativos na elucidação desses comprometerimentos ao usar, por exemplo, o *nós* para demonstrar sua aceitação ou aderência a alguma atitude ou modo de pensar e no uso *deles/delas* quando ele/a deseja excluir-se de determinado grupo de postura da qual discorde ou mesmo que deteste.

## 5. ANÁLISES

Um dos aspectos que se destacou nessas conversas foi como os discursos sobre letramento das mães foram pautando muitas de suas decisões que envolviam educação formal e atendimento clínico e seu impacto nas identidades maternas. Assim, nas entrevistas semiestruturadas perguntei sobre as primeiras experiências de seus filhos e filhas na escola comum.

Rosana (nome fictício) descreve assim sua experiência:

**1**Lissa: levou ela pro colégio com qual idade?

**2**Rosana: eu levei com um ano e pouco eu levei assim pra

<sup>10</sup> Tradução minha: “Who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment - how you look, how you hold yourself, how you move, and so forth” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

**3**socialização.(...) foi difícil quando ela começou a não se adaptar  
**4**mais na escola regular porque apesar de já ter sido trabalhada muito  
**5**cedo a deficiência dela problema MAS é uma GRANDE DIFICULDADE  
**6**Lissa: quando foi que você começou a perceber essa dificuldade?  
**7**Rosana: é... ela já estava o quê, com quatro, cinco, seis anos ela  
**8**num se adaptava mais a ficar numa escola regular entendeu e aí eu  
**9**conversei com a a dona da escola, conversou comigo, mas ela  
**10**podia continuar lá, mas agora só que ela não tava mais se  
**11**adaptando à sala de aula, né, como as outras crianças fazia a  
**12**atividade, ela não queria fazer, entendeu e a professora não podia  
**13**ficar (...) com ela aí eu mudei de escola mudei prota escola que  
**14**tinha terapia e fonoaudiologia dentro da escola  
**15**Lissa: mas era uma escola regular?  
**16**Rosana: era uma escola regular particular também  
**17**particular aí ela ficou até uns, de não, dez não, até uns oito, nove  
**18**anos ela ficou lá. Foi quando ela ficou um ano parada porque  
**19**também já era idade escolar mesmo, né, que as crianças tavam  
**20**aprendendo a ler a escrever e tudo e ela não se alfabetizou,  
**21**entendeu, ela não conseguiu se alfabetizar, aí tava prejudicando o  
**22**andamento dos outros, porque o pessoal gostava muito dela mas  
**23**(...). Procurei outra escola mais perto de casa, mas não era  
**24**adequada pra ela. Botei noutra escola especial (...).<sup>11</sup>

Nas linhas 3, 4, 8, 10-13, 20, 21, é possível ver como Rosana demonstra claramente perceber que sua filha Ana (nome fictício) não se adapta à escola regular, usando para isso diversas vezes a *modalidade epistêmica*, especificamente, a função discursiva *declarativa*, usando as *negações*, ao relatar que, a partir de determinado momento, sua filha passou a não se adaptar mais à escola regular: “(...) ela começou a não se adaptar mais (...)” (linhas 3, 4); “(...) num se adaptava mais a ficar numa escola regular (...)” (linha 8); “(...) ela não tava mais se adaptando à sala de aula (...)” (linhas 10, 11).

Essa construção com *mais*, na forma negativa, indica a descontinuidade de uma ação ou de uma realidade, de modo que se ela “não estava mais se adaptando” é porque houve um período de tempo no qual houve uma adaptação de Ana à escola. Rosana diz que a levou cedo para a escola: “(...) eu levei com um ano e pouco, eu levei assim, pra socialização (...)” (linhas: 2,3). De acordo com seu relato, Ana parece ter ficado bem na escola (ou, dentro dos padrões aceitáveis da escola comum) até chegar aos quatro, cinco ou seis anos de idade (linha 17).

Ao se aproximar do período da alfabetização, que ocorre a partir dos seis anos de idade, é que as crianças começam a ser expostas, mais formalmente, à escrita e à leitura, incluindo realizar tarefas nessas duas habilidades na sala de aula e em casa. Provavelmente, então, é esse o período que exige das crianças uma adaptação à nova dinâmica escolar, agora mais formal, com menos brincadeiras e requerendo mais concentração e elaboração da parte delas, algo que acabou demarcando a crise que se criou entre Ana e a escola comum, nas palavras da mãe: “(...) as outras crianças fazia a atividade, ela não queria fazer (...)” (linhas 11, 12); “(...) já era idade escolar mesmo,

<sup>11</sup> Usei as seguintes convenções para as transcrições: (...) inaudível; ... pausa; letras em caixa alta: tom de voz sobe. O tipo de transcrição usada foi a Transcrição Literal, onde todos os aspectos da fala são reproduzidos com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala.

*né, que as crianças tavam aprendendo a ler a escrever e tudo e ela não se alfabetizou, entendeu, ela não conseguiu se alfabetizar (...)* (linhas 19-21).

Outro aspecto que chama a atenção em sua fala é o fato de ela não mencionar a escola como devendo adaptar-se à DID de sua filha. Segundo ela, era sua filha que estava ali de forma inadequada; então, era ela que deveria sair: *“(...) que ela não tava mais se adaptando à sala de aula, né, como as outras crianças fazia a atividade, ela não queria fazer, entendeu e a professora não podia ficar (...) com ela (...)* (linhas 10-13);”. Ela usa, a seguir, uma oração avaliativa (FAIRCLOUGH, 2003) ao dizer que *“(...) Ana tava prejudicando o andamento dos outros (...)*” (linhas 21, 22). Para ela, então, parece aceitável entender que, enquanto sua filha encontrava-se na escola comum ‘socializando-se’ ou brincando, assim como contando com a atenção especial da professora (linhas 3, 12, 13), ela poderia ficar ali. No entanto, quando chega, segundo ela, a *“(...) idade escolar mesmo (...)* (linha 19)”, ou seja, o período da alfabetização, sua filha, além de não se adaptar mais, passou a prejudicar seus colegas.

Ao dicotomizar a ‘socialização escolar’, esta ligada ao lúdico, e a *“idade escolar mesmo”* – período ligado ao processo de alfabetização –, a mãe revela, em sua fala, a importância que o discurso sobre o letramento escolar formal parece ter para ela, tanto que, segundo ela, esse momento acaba definindo a saída de sua filha da escola comum. Ela, então, vai procurar colocá-la em uma escola especial.

Sua fala também parece sinalizar para o discurso tradicional da DID, no qual se entendia que as pessoas que a possuíssem não conseguiriam adaptar-se à escola comum e que, portanto, deveriam sair e passar a frequentar uma escola especial. Esse mesmo discurso concebia a escola por um viés conservador e elitista, no qual, quem fosse diferente do padrão não poderia permanecer ali (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

As representações que outra mãe, Márcia (nome fictício), possui sobre os letramentos também parecem envolver a valorização dos letramentos formais, vivenciados em seu contexto, através da escola comum.

**1**Lissa: (...) ele ia pro colégio, frequentava escola?  
**2**Márcia: Frequentava particular, só tinha ele, né, queria dar do bom e  
**3**do melhor. Só que até os nove ano ele só só pulava, corria, não  
**4**ficava quieto, levava as nota boa porque era goleiro, né, e tal.  
**5**(incompreensível) Até a idade de oito ano ele levava as nota boa  
**6**tudo, ainda guardo os boletim. Só que depois, daí ele foi piorando,  
**7**eu era casada, né, eu me divorciei, ele era muito chegada ao pai  
**8**dele aí, com a separação, mostrou ter mais dificuldade ainda, Aí foi  
**9**quando, a partir daí que ele começou os problema no colégio: num  
**10**aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia... aí, aí, até  
**11**agora. Eu descobri dos nove ano, dos nove ano até agora.

Para esta análise fiz uso da orientação linguística da ADC que é a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (LSF) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), porque harmoniza com a ADC ao conceber como sendo o objetivo fundamental da linguagem a comunicação. Com esse objetivo, a

teoria funcionalista de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) investiga de que maneira as formas e as funções linguísticas se relacionam, analisando assim como a forma atua no significado e como as funções exercem influência sobre a forma. Para ele, então, existe uma relação íntima entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico. Quando Márcia diz, por exemplo, que até os nove anos seu filho “(...) **só** pulava, corria, não ficava quieto (...)” (linhas 3, 4), o uso do adjunto adverbial com o sentido de *somente, apenas*, parece subentender que na idade de nove anos é normalmente esperado que as crianças apresentem um maior comprometimento com a escola, incluindo estudar na escola e em casa, e ficar quieto/a nas aulas e ao estudar. O objetivo desse comportamento parece ser o de tirar boas notas (mesmo que elas não sejam frutos do estudo do aluno), já que isso é mencionado por ela mais de uma vez. Primeiramente, ela justifica as boas notas de seu filho não como fruto de seus estudos, visto que ela estabelece uma relação de causalidade entre tirar boas notas e ser goleiro: “(...) levava as nota boa porque era goleiro (...)” (linha 4). Ela escolhe a conjunção *porque* para estabelecer a coesão em sua fala e, segundo Halliday e Mathiessen (2004), a teoria da coesão inclui relações funcionais entre as orações de quatro maneiras diferentes: por *conjunção*, por *referência*, por *substituição* e por *coesão lexical*.

Para analisar os significados estabelecidos nessas orações, parece ser mais apropriado usar a coesão por conjunção, já que ela normalmente revela como o autor ou autora cria e expressa relações lógicas entre as orações (EGGINS, 1996). Para Halliday e Mathiessen (2004), existem três principais tipos de relações conjuntivas: *elaboração*, *extensão* e *intensificação*. A conjunção *porque*, nesse contexto, é analisada através da *intensificação*, significando que uma oração pode intensificar o significado de outra, aqui, especificamente, no sentido de causa ou condição: ele tira notas boas porque é goleiro; se for goleiro, ele tira notas boas.

Em seguida, Márcia usa outro tipo de relação conjuntiva – a *elaboração*<sup>12</sup>, provavelmente, para omitir a relação que ela havia estabelecido entre ele ser goleiro e tirar notas boas, destacando agora, somente que ele tirava boas notas: “(...) Até a idade de oito ano ele levava as nota boa tudo, ainda guardo os boletim (...)” (linhas 5, 6). Este, no entanto, não constitui o uso clássico de conjunção explícita, visto que ela não aparece de forma explícita na frase (EGGINS, 1996). Porém, através da justaposição dessas duas frases sobre as notas escolares do filho, é possível estabelecer uma relação entre esta última frase, na linha 5, com sua primeira ocorrência na linha 4.

Ao acrescentar que “ainda guarda seus boletins” (linha 6), provavelmente os têm como uma espécie de troféu, visto que ela disse que um dia seu filho “foi bem na escola”, pelo menos dentro dos padrões preestabelecidos do que é esperado de um aluno, já que o que segue à sua fala é uma descrição de acontecimentos que o levaram a sair definitivamente da escola comum (linhas 7 – 9). Ela inicia usando uma afirmação avaliativa de cunho negativo, pois escolhe o verbo “*piorar*” no gerúndio: “(...) *daí ele foi piorando* (...)” (linha 6), ressaltando que a piora apresentada pelo filho teve

<sup>12</sup> A *elaboração* é uma relação de atualização ou de clarificação, onde uma frase é dita com o intuito de reiterar ou rerepresentar algo dito na frase anterior (EGGINS, 1996).

uma duração significativa e foi se intensificando até chegar a um clímax – sua saída da escola regular: “(...) *ele começou os problema no colégio num aprendia mais nada, num ficava quieto, num dormia, aí aí (...) eu descobri dos nove ano dos nove ano até agora.*”

Para finalizar, cabe ressaltar também em sua fala que, mesmo ao reproduzir o discurso da escola tradicional, que tende a segregar alunos e alunas que não atendem ao padrão estabelecido de ensino (ver linhas 3, 4, 9, 10 da transcrição anterior), ela, no começo, opõe resistência ao discurso das professoras que apontam supostas deficiências no aluno. Isso é apresentado no extrato a seguir, quando menciona que matriculou o filho na escola comum pela primeira vez:

- 1**Lissa: *E como foi, como foi o processo de adaptação dele na*  
**2***escola?*  
**3**Márcia: *quando ele começou?*  
**4**Lissa: *É.*  
**5**Márcia: *Primeira escola...*  
**6**Lissa: *Sim.*  
**7**Márcia: *Chorava muito, era inquieto, quando eu chegava lá pra pegar*  
**8***ele, as professora perguntava o que que eu dava a ele, que ele era*  
**9***um menino muito, ele não ficava calmo de jeito nenhum: “Mulher, eu*  
**10***dou Neston, (ri) Farinha Láctea e Leite Nim” – o que as criança*  
**11***come, né. “Não mulher, porque eu tô perguntando*  
**12***(incompreensível) esse teu menino não cansa, todo tempo*  
**13***pulando”. Aí eu dizia assim: “acho que é normal, né” até eu levar*  
**14***ele no médico pra vê o problema dele. A professora reclamava,*  
**15***que todo colégio que eu botava ele era correndo, mas ele levava*  
**16***nota boa no começo, né.*

É possível perceber isso claramente nas linhas 10, 11, 13, 15, 16, onde busca referências de “normalidade” em seu comportamento com base na alimentação (linhas 1 e 11), na justificativa de seu comportamento como sendo “normal” (linha 13) e, novamente, através da justificativa de que ele tirava notas boas (linhas 15, 16). No entanto, ela acaba reproduzindo o discurso das professoras quando descreve o comportamento de seu filho de forma semelhante à descrição delas. É o que é possível perceber a partir da comparação entre sua fala, na linha 7, e a descrição, segundo ela, que as professoras faziam sobre o comportamento de seu filho, nas linhas 8, 9, 12 - 15. Essas características comportamentais dele aparecem descritas por ela diversas vezes ao longo da entrevista.

A resistência em aceitar o que as professoras falavam sobre o filho parece ter relação com sua não aceitação da DID. Para ela, parece que, enquanto o filho estivesse na escola comum, esta era a prova de que ele era “normal”. Durante a entrevista, depois de mencionar que tinha a muitos médicos procurando um diagnóstico para o filho, uma fala sua foi muito significativa, no meu entender, em demarcar o momento no qual ela reconhece que o filho tem uma DID: (...) (incompreensível) *“saí procurando uma escola com professores formados do jeito dele”*.

Nesse sentido, essa ação em relação à educação de seu filho vem a reboque da constatação da DID: a escola continua importante, mas agora ela tem de ser uma escola adaptada para ele.

Parece haver também, com base em sua atitude de tirá-lo da escola comum, a pressuposição de que ali não seria mais o lugar adequado para ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do uso da pesquisa etnográfico-discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) e a aplicação do conceito da triangulação na coleta de dados (FLICK, 2009b, p. 71), percebi, em muitos momentos das falas das mães, a grande importância que atribuem aos letramentos relacionados ao ensino escolar formal, quando tentam ensinar, por exemplo, aspectos de escrita da língua portuguesa, como o alfabeto e o nome.

Nessas falas, também encontrei um discurso relacionado à visão tradicional da escola como uma instituição segregadora, na medida em que estabelece os parâmetros aceitáveis de comportamento e desempenho desejáveis para alunos e alunas. Quem não se adapta corre o risco de sofrer sanções ou mesmo expulsão. Ao reproduzir esse discurso, as mães acabam reproduzindo o discurso tradicional da 'deficiência' que a relaciona à incapacidade e à exclusão escolar. As análises sugerem, então, identidades conflitantes, pois enquanto querem propiciar a seus filhos e filhas os melhores atendimentos que possam conseguir, tentam distanciá-los da escola comum muitas vezes em suas falas, dando a entender que seria para sua proteção, como se eles ou elas não fossem capazes de frequentar aquele lugar.

Essas representações podem estar na origem da resistência de muitas famílias em incluir seus filhos e filhas na escola comum. Daí ressalto a importância de o Governo investir em mudanças de paradigmas relacionados à escola comum, especificamente a pública, de modo que ela seja realmente um lugar democrático de aprendizagem onde todos se sintam bem-vindos e valorizados em suas diferenças. Nesse contexto, será possível pensar a inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARTON, L.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres/Nova York: Routledge, 1998.
- BRASIL/MEC/SEESP, 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2007.
- BRASIL/CNE/CBE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009*. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov.2013.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- DAVIES, A. C. *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*. Routledge, Londres, 1999.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. 3. ed. Estados Unidos/Reino Unido: Sage Publications, 2008.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Ed. Pinter, 1996.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3ª Ed. London: Edward Arnold, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage Publications, 1996.
- MAGALHÃES, I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- MAGALHÃES, I. *Múltiplos letramentos, identidades e interdisciplinaridades no atendimento educacional à pessoa com deficiência (2010-2014)*. Fortaleza: CNPq/UFC, 2014).
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A.R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- SANJEK, R. *Fieldnotes: the makings of anthropology*. Nova Iorque: Cornell University, 1993.
- SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *In: Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n.1, jan-mar, 2012, p. 3-16.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SCHALOCK, R. L. *et al.* The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *In: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 45, n. 2, abril, p.116–124, 2007.
- SHUMAN, A. *Other people's stories: entitlement claims and the critique of empathy*. Universidade de Illinois, Estados Unidos, 2005.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Lissa Mara Saraiva Fontenele

Profa. Dra. Lissa Mara Saraiva Fontenele. Email: lissafontenele@gmail.com Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2005. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 2014. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Militar de Fortaleza (CMF)

## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

#### Letramento no processo de legitimação da educação inclusiva em Timor-Leste

*Literacy in the legitimation process of inclusive  
education in East-Timor*

*La alfabetización en el proceso de legitimación  
de la educación inclusiva en Timor-Leste*

#### RESUMO

Neste artigo, buscamos compreender, na ótica da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) e dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1995, 2014)), o currículo nacional do Ensino Básico (2014) de Timor-Leste como prática de letramento. Problematizamos a aplicabilidade das orientações do referido currículo. A metodologia é a Análise de Discurso Textualmente Orientada, adequada ao estudo da educação inclusiva no contexto social diversificado daquele país. Os resultados demonstram um currículo permeado de ideologia, relações de poder, valores e concepções diferenciadas.

Palavras-chave: Timor-Leste; discurso e letramento; práticas sociais; texto oficial; Análise de Discurso Textualmente Orientada.



Recebido em: 8 de março de 2023  
Aceito em: 4 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48567

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Lucimar França

[lfantossouza@gmail.com](mailto:lfantossouza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-003-1981-8972>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,  
Brasil

## ARTIGO

## ABSTRACT

In this article we seek to understand, specifically, from the perspective of CDA- Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI AND FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) and Literacy Studies (STREET, 1984, 1995, 2014), the National Curriculum of Basic Education (2014) of Timor-Leste as a literacy practice. We problematize the applicability of the Curriculum guidelines. The method is Textually Oriented Discourse Analysis, suitable for the study of inclusive education in a diverse context of that country. The results demonstrate a curriculum permeated with ideology, power relations, values and different conceptions.

Keywords: East Timor; discourse and literacy; social practices; official text; Textually Oriented Discourse Analysis.

## RESUMEN

En este artículo, buscamos comprender, desde la perspectiva del ADC-Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) y los Estudios de Alfabetización (STREET, 1984, 1995, 2014)), el currículo de Educación Básica (2014) como práctica de literacia. Problematizamos la aplicabilidad de los lineamientos del mencionado currículo. La metodología es el Análisis del Discurso Orientado al Texto, apto para el estudio de la educación inclusiva en un contexto social diverso, como es Timor-Leste. Los resultados demuestran que el currículo está permeado de ideología, relaciones de poder, valores y diferentes concepciones.

Palabras clave: Timor-Leste; discurso y literacia; practicas Sociales; texto oficial; Análisis del discurso orientado textualmente.

### Como citar:

FRANÇA, Lucimar. Letramento no processo de legitimação da educação inclusiva em Timor-Leste. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 329-347, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48567 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



## INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem trazido à tona um discurso favorável à educação inclusiva, mas os benefícios dependem da elaboração de leis e normas. Ainda, na implementação das orientações legais, há muitos aspectos a serem considerados, antes que uma proposta possa ser aplicada (MANTOAN, 2006). Discorrer sobre educação inclusiva é defender um processo de ensino que garanta o direito à educação, pressupondo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, sejam condições físicas, emocionais ou sociais. Defender a inclusão é abrir caminhos que rejeitem antigas práticas e atitudes de discriminação e segregação. Assim, é “preciso não invocar o nome da inclusão em vão, tentando “mapear” [...] [a] distância entre os discursos e as práticas” (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Neste artigo, discurso e prática remetem à construção de uma realidade. O discurso é um elemento que ao mesmo tempo que molda a sociedade, é também moldado por ela (FAIRCLOUGH, 2001). A prática social são os comportamentos do dia a dia, em espaços e tempos particulares, por meio dos quais os sujeitos interagem e executam ações.

Em Timor-Leste, Governo e Igreja, apesar de algumas dificuldades, têm se voltado à inclusão das pessoas mais vulneráveis, o que vai ao encontro do que está proposto na legislação da área da educação. Etimologicamente, inclusão significa dar oportunidade a alguém para adentrar um lugar até então fechado (MANTOAN, 2006). Disso, depreendemos que algumas pessoas precisam ser incluídas, ou seja, serem situadas na sociedade que compartilham com outros.

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no sistema comum de ensino está amparada pela Conferência Educação Para Todos (JOMTIEN, TAILÂNDIA), com a recomendação de medidas que garantem a igualdade do acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (MOREIRA, 2014). Cabe à escola disponibilizar meios necessários ao desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que seu papel vai além da formação básica e superior, estendendo-se à formação da cidadania e à construção do sujeito como um todo.

Em Timor-Leste, embora haja uma legislação coerente e consistente, existem muitas dificuldades na condução do processo de inclusão. Um exemplo disso é a prática equivocada da escola ao receber estudantes com deficiência, mas não inseri-los, verdadeiramente. Há um aspecto importante sobre a existência das PcD ao longo do tempo:

Constatamos que as verdades sobre as PcD são mutáveis. Se na antiguidade e medievalidade, esse público era exterminado, escondido, ignorado; se na modernidade foi categorizado, classificado; na contemporaneidade, passa a ser compreendido como detentor de direitos, incluindo o direito à diferença (COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, p. 2).

Essa discussão sobre o paradigma da inclusão em Timor-Leste está baseada na minha experiência docente e de pesquisa,<sup>1</sup> nesse país, durante doze anos, por meio de participação em um projeto de formação de professores (2005-2007), e em programas de formação continuada de professores e gestores da área administrativa (2008-2017). Isso foi parte de uma iniciativa entre o Brasil e o Timor-Leste,<sup>2</sup> a fim de reduzir o trauma pós-guerra (2002)<sup>3</sup>.

Timor-Leste<sup>4</sup> ou Timor *Lorosa'e*<sup>5</sup>, lócus desse estudo, é uma ilha do continente asiático.<sup>6</sup> Todo o tempo em que lá estive, aproveitei todas as oportunidades de interação nos costumes, nas crenças e na história do povo, bem como presenciei o enfrentamento de alguns desafios, a exemplo da reconstituição do currículo da educação, após a conquista da soberania (2002). Dediquei-me à observação, ao ensino, à pesquisa, à convivência, e aprendi a língua nacional (*tetun*)<sup>7</sup>. Diante disso, busco analisar a implementação da educação inclusiva, sob a ótica da Análise de Discurso Crítica-ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2012) e dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1995, 2014)), campos do estudo, e o Currículo Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2014), o *corpus*.

## 1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM CONTEXTO PLURILÍNGUE

Timor-Leste é um país lusófono, plurilíngue, com dezesseis línguas locais e duas oficiais: tetun e português. Nessa realidade linguística, há muitas línguas em contato. Calvet (2002, p. 35),

<sup>1</sup> Este breve estudo é parte da pesquisa de doutoramento (em andamento) da pesquisadora.

<sup>2</sup> O acordo de cooperação estabelecido entre os governos do Brasil e de Timor-Leste por meio do decreto nº 5.346, de 19 de janeiro de 2005, tem como foco a área da educação, priorizando, dessa forma, uma cultura de integração de modo a tornar cada vez mais firmes os laços que unem o Timor-Leste e o Brasil, e a promoção de políticas de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste. O texto do referido acordo destaca “a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino”. O acordo propõe, dentre outras ações, dar contribuição ao ensino de português, uma das línguas oficiais de Timor conforme o Artigo 13 da Constituição Federal da RDTL-República Democrática de Timor-Leste (Presidência da República Federativa do Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 20 de janeiro de 2005).

<sup>3</sup> Com a restauração da independência em 2002, surge a necessidade de formar professores para a educação básica (trauma pós-guerra), depois de um tempo em que indonésios foram os administradores públicos e educadores do país, por mais de duas décadas de regime de opressão (Nota da pesquisadora).

<sup>4</sup> Timor-Leste está localizado na parte sudoeste do continente asiático, tem 13 municípios, 16 línguas locais, 15 mil quilômetros quadrados e população em torno de um milhão de habitantes. As línguas oficiais do país são o tetun (também língua franca, nacional) e o português, conforme o art.13 da Constituição da República (2002). Em Timor-Leste também estão presentes algumas línguas estrangeiras modernas (inglês, espanhol) que adentraram intensamente o país, após a Restauração da Independência em 2002, quando Timor-Leste derrotou por meio de Consulta Popular o regime de opressão imposto pela Indonésia, durante 24 anos, de 1975 a 1999. Devido ao período da dominação indonésia, grande parte da população fala o indonésio. Apesar da violência causada no período indonésio, Timor-Leste e Indonésia mantêm boa relação diplomática e comercial. No território timorense também há muitos chineses, cuja chegada à ilha de Timor, desde o tempo da colonização portuguesa (1512-1975), tem sido motivada pelo comércio.

<sup>5</sup> A palavra *lorosa'e* (do tetun) equivale à expressão “Sol Nascente” em português. A denominação Timor-Leste é o nome dado para designar a República Democrática de Timor-Leste (RDTL). No contexto local, a população refere-se ao seu país como Timor Lorosa'e. No tempo da colonização portuguesa chamava-se Colônia Timor Portugal e no período da invasão indonésia denominava-se Província Timor-Timur (*Timur*, palavra da língua indonésia=ilha).

<sup>6</sup> Segundo os dados de 2018, a população de Timor-Leste é de 1.300.000 aproximadamente. A extensão territorial é de 15 mil Km<sup>2</sup> (Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU)).

<sup>7</sup> A palavra tetun tem acento paroxítono. Essa é a grafia utilizada pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) de Timor-Leste (Nota da autora).

afirma que “O plurilinguismo faz com que os falantes e suas línguas estejam constantemente em contato e o lugar dos contatos pode ser o indivíduo ou a comunidade”. Dessa forma, é esperado que línguas em contato sofram interferências, aproximem-se ou se misturem por meio de alternâncias ou estratégias. No ambiente linguístico leste-timorense<sup>8</sup>, especificamente, as pessoas de um mesmo município de origem usam sua língua materna nas interações cotidianas. Entretanto, quando os munícipes interagem uns com os outros, são usadas a língua nacional (tetun), além de outras que possam dar-lhe suporte. Essas línguas em contato estão presentes no contexto educativo.

A condição de colônia de Portugal durante alguns séculos e as duas décadas e meia do regime opressor indonésio ainda impactam a organização social de Timor-Leste. Com isso, o desenvolvimento de uma consciência crítica demanda muito tempo, e depende da participação ativa de cada cidadão/ã. Todavia, o objetivo é que os sujeitos se tornem conscientes de suas limitações sobre sua própria prática, assim como das possibilidades, dos riscos e do ônus do desafio, individual ou coletivo, diante de imposições ou impedimentos, para se engajarem em uma prática independente (FAIRCLOUGH, 2003). A isso atribuímos a resistência como “força agenciadora em defesa das necessidades” dos sujeitos (MAGALHÃES, 2019, p. 11).

Nessa discussão, o texto que dá materialidade às práticas letradas voltadas ao contexto da educação inclusiva é o *Curriculum Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico 2014*, de Timor-Leste, especificamente, a subseção *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, página 31. Nesse caso, tratamos de uma prática, justificada como modo de utilização do letramento ao qual as pessoas recorrem em um momento letrado (STREET, 2012). Logo, uma prática de letramento.

## 2. PRÁTICA DE LETRAMENTO

Compreendemos prática de letramento a partir de Street (1993) como algo abstrato, tal como validado por Barton; Hamilton; Ivanic (2000). Ainda, a prática de letramento é percebida como ligação entre as atividades de leitura/escrita e as estruturas sociais, às quais são vinculadas e que elas contribuem para moldar. Logo, essas atividades representam a forma de uso da escrita e da leitura mediante contextos culturais situados. Consoante Street (1995), as práticas de letramento são modos culturais de uso do letramento. Ademais, as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, fazendo com que haja letramentos mais dominantes e visíveis que outros. Isso remete à situação da maioria dos/as professores/as não proficientes ou suficientes nas línguas de instrução.

---

<sup>8</sup> A expressão “leste-timorense” se refere ao Timor-Leste independente, diferentemente da parte ocidental da ilha de Timor, pertencente à Indonésia.

As práticas de letramento ocorrem onde questões de poder e de ideologia estão presentes, e referem-se a histórias de vidas particulares, como no caso do impacto da própria história leste-timorense sobre sua população, levando a compreensões relativas sobre letramento.

Assim, as comunidades de prática<sup>9</sup> produzem seus próprios textos, tal como seus usos e ideologias presentes nesses textos, de modo que possa facilitar o domínio da escrita e a assimilação ideológica. Para Wenger (1998, p. 6, tradução nossa)<sup>10</sup>, as comunidades de prática estão em todo lugar [...], pois “em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos nós pertencemos a várias comunidades de prática em determinado momento. E as comunidades de prática às quais pertencemos mudam ao longo de nossas vidas”.

O uso de ‘ideologias’, nessa discussão, corresponde a “sistemas simbólicos ou de crenças que pertencem à ação social ou à prática política” (MAGALHÃES, 2003, p. 25). Acrescentamos a relação entre esses sistemas simbólicos e seus contextos sócio-históricos, pois somente esses contextos “podem, ou não, servir para estabelecer e manter relações de dominação” (THOMPSON, 1990, p. 56). Também cabe relacionar ideologia e linguagem, assim como “unidades linguísticas a unidades sociais” (MAGALHÃES, 2019, p. 8), por meio da demonstração de como as línguas são ligadas às suas populações (MARTIN-JONES; MARTIN, 2017). Um exemplo disso é a minha experiência com comunidades linguísticas diferentes e conjuntos singulares de crenças, hábitos e costumes.

As práticas de letramento são compreendidas dentro de práticas gerais e particulares, sendo que as especificidades podem dar origem a processos de mudança social. Essas práticas têm determinadas características por terem um modo particular de realização na sociedade, em seus diversos domínios, sejam gerais ou exclusivos. Nessas situações, os textos de práticas específicas, tal como os valores contidos e veiculados pelas práticas sociais podem adquirir importância em maior ou menor grau para os sujeitos que dependem da manutenção das práticas sociais.

Para Richardson (2007), as práticas sociais influenciam textos, moldando o contexto e o modo como são produzidos, e, por outro lado, os textos influenciam a sociedade. Devido a essa pouca ou nenhuma flexibilidade das atividades, o texto escrito é produto da prática social, e, por isso, interessa aos estudos do letramento, no sentido de saber como esse texto é produzido e utilizado.

Com isso, entendemos que “os textos são escritos, a fim de reproduzirem discursos, cujos grupos que os produzem, usam-nos para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar” (GEE, 2000, p. 413). Um conjunto de semioses é formado por esses textos, incluindo todos os modos de construir significados, constituindo formas de conhecimento, de ser e estar no mundo (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, é entre a reprodução das regras estabelecidas e a

---

<sup>9</sup> O conceito de comunidades de prática foi trazido a este artigo a partir de três principais estudos de Etienne Wenger (1991; 1998; 2002), pesquisador do campo da Teoria do Aprendizado (Nota da autora).

<sup>10</sup> At home, at work, at school, in our hobbies — we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives.

possibilidade de transgredi-las que surgem novos modos de compreender as relações entre os sujeitos. Numa breve conclusão, a prática de letramento é mediada por texto escrito que permite a observação parcial de práticas sociais nas quais os letramentos estão situados.

Essa afirmação ecoa nas minhas observações e interações com professores e professoras, os quais costumam trazer para suas práticas de sala de aula, suas formas de ser, de ver e produzir conhecimento. Dessas práticas motivadas por inquietudes e fragilidades, surge o letramento cultural, político, regional, acadêmico. Esse último, tendo em conta a realidade de Timor-Leste, corresponde a diferentes processos de formação profissional, motivados por distintos momentos políticos.

Se por um lado, o currículo do Ensino Básico pode ser entendido como uma prática de letramento, cujos legisladores produziram formas específicas de valorização da população ante um projeto de sociedade, perspectivado para o período pós-independência, por outro lado, essa prática de letramento [o currículo do Ensino Básico] impede a sua concretização, devido ao distanciamento entre o que está proposto aí. Isso é o que acontece nos movimentos das práticas sociais.

A proposta de educação inclusiva em Timor-Leste teve início há mais de uma década<sup>11</sup> com a formação do seu primeiro gabinete (2008). Embora o país tenha mais professores do sexo masculino, a prática da inclusão escolar é exercida, principalmente, por professoras, leigas e religiosas. Contudo, o fato de haver mais mulheres que homens no trabalho de assistência a pessoas com deficiência não configura um problema de gênero, e sim, características atribuídas às mulheres, relacionadas com o discurso da inclusão, *a priori*, voltado a atitudes e comportamentos altruístas, benevolentes, de sensibilidade, compaixão e cuidado.

Essa abordagem à população por meio de algumas escolas públicas e missões religiosas, incluindo organizações não governamentais tem resultado numa mudança de pensamento em relação aos/às estudantes com deficiência, promovendo sensibilização geral em torno da educação inclusiva, levando à necessidade de um novo olhar por parte das lideranças políticas. Aos poucos, a política de segregação adotada no período da dominação indonésia vai dando lugar ao ideal de inclusão, de fato.

Mesmo que num ritmo lento, em 2010, começa a organização da educação inclusiva, com ajuda de capital externo. No âmbito da educação, surgem as primeiras discussões sobre escola inclusiva e preparação de professores para atuarem em salas de aula inclusivas. Embora incipiente, a preparação inclui explicar o que significa educação inclusiva, voltada às pessoas com deficiência.

Para os professores, a solução de algumas lacunas é imperativa como formação sobre acessibilidade, que deve estender-se a outras esferas do governo; recursos materiais adequados e, também, apoio técnico especializado para que os professores e professoras possam identificar

---

<sup>11</sup> Em 2008, quando da aprovação da Lei de Bases da Educação, foi criado, no Ministério da Educação, um gabinete para a educação inclusiva (Nota da pesquisadora).

as reais habilidades dos estudantes. Assim, eles se esforçam, tentando dar respostas pedagógicas satisfatórias aos estudantes com deficiência, adequando-as às prescrições do currículo, se / quando possível.

Ao iniciar a formação, é esperado que professores/as já conheçam a proposta de inclusão por meio da Lei de Bases da Educação (2008) e do currículo do Ensino Básico (2014), e que tenham acesso aos documentos oficiais produzidos em português e traduzidos para tetun. Mais adiante, analisaremos a influência da situação linguística na formação continuada para a educação inclusiva. Para Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor [nessa perspectiva] implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

A preparação para trabalhar com estudantes com deficiência contribui para diminuir a resistência à inclusão, às vezes, externada ou percebida (PRADO; FREIRE, 2001). Uma possível explicação para a resistência é a falta de conhecimento, que leva os/as docentes a sentirem-se inquietos e desafiados pela heterogeneidade na sala de aula inclusiva. Face o exposto, professores/as inclusivos/as precisam ser preparados para lidar com diferenças, diversidade e singularidade, haja vista a importância de considerar aspectos essenciais no âmbito educacional, afetivo e sociocultural.

Além disso, em Timor-Leste, a coexistência de línguas, a política linguística vigente e a falta de planejamento linguístico adequado são, também, fatores de resistência, que impactam a formação e, por conseguinte, o trabalho dos/as professores/as nas escolas inclusivas. Isso leva à busca de respaldo na análise linguístico-discursiva. Para Fiorin (2014), o/a analista deve e pode explicitar os processos de identificação pela sua análise, pois fala-se a mesma língua, mas de modo diferente. Se é assim, o dispositivo que ele/a constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso.

Nesse viés, discursos e práticas de letramento formam fronteiras discursivas, ocorridas nas práticas sociais que, de certo modo, resistem ou apresentam dificuldades em relação às orientações legais sobre a educação inclusiva. Com base no contexto linguístico diverso desse estudo, referimo-nos a uma política linguística regular, discutida em todas as esferas.

Essas inquietações e dificuldades, as quais chamamos de práticas letradas, merecem atenção, pois é delas que emergem, paralelamente, outras práticas e discursos (FAIRCLOUGH, 2003; MAGALHÃES, 2004; BLOMMAERT, 2005), voltados à situação linguística (planejamento linguístico adequado à política linguística vigente, por exemplo) e aos processos de formação inicial e continuada. Com base em Street (2014) e Moita Lopes (2003), esse movimento [das práticas sociais] de diferentes domínios discursivos indica a construção de identidades múltiplas, a exemplo das famílias de pessoas com deficiência que já começam a falar sobre inclusão de seus filhos e de si. Também, os/as professores/as inclusivos(as) veem a necessidade de discutir o paradigma da inclusão, demonstrando suas fragilidades e alternativas para o enfrentamento das dificuldades.

No sentido de compreender as lacunas e os desafios que se apresentam no processo de educação inclusiva, analisamos o Currículo Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2014), que normatiza a proposta da educação inclusiva em Timor-Leste, como uma forma de compreender as transformações sociais impostas pela atualidade, o que vai ao encontro da proposta da ADC, que concebe o estudo da linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Num exercício de análise prévia, questionamos alguns aspectos pertinentes à realidade dos/as professores/as leste-timorenses que atuam em salas de aula inclusivas, sobre os quais discorreremos a seguir. Para isso, consideramos tanto os sujeitos distintos no interior das realidades plurilíngues, quanto outras maneiras de fala e escrita que expressam a materialidade das atividades do/a professor/a inclusivo. Além disso, a maioria dos professores não possuem suficiência em português, estando longe, portanto, de proficiência<sup>12</sup> nessa língua. Nesse caso, o currículo produzido em português resulta em dificuldades de compreensão, podendo até gerar resistência à proposta curricular.

Assim, práticas de letramento são vivenciadas na realidade da educação inclusiva nas escolas. São, portanto, grandes desafios, além de contribuírem para o surgimento e fortalecimento de certas convicções linguísticas (MAGALHÃES, 2019). Nesse sentido, entendemos que o Currículo Nacional do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2014) se constitui como prática de letramento à medida que promove a construção de práticas letradas específicas ao contexto da sala de aula inclusiva.

### 3. DISCURSO, TEXTO E COMPORTAMENTO

Neste tópico, refletimos sobre a ADC, carregada de sentidos sociais, com diferentes modos de ver e interpretar determinados fatos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Uma característica significativa do discurso é a relação com os atores sociais, dispostos a realizar determinadas ações que levam os sujeitos a assumirem comportamentos relacionados com práticas sociais pertinentes a seus contextos culturais, econômicos, políticos e sociais.

De modo geral, a análise de discurso é um campo dotado de muitos recursos a serem utilizados na análise das transformações (FAIRCLOUGH, 2003), sendo que estas têm sido trazidas pelo advento da globalização e das mudanças constantes da modernidade tardia (GIDDENS, 2002). Logo, o discurso é expressão e manifestação das relações sociais, tornando impossível dissociar atividade humana e língua. Na visão de Orlandi (2015), o discurso é a palavra em movimento, é prática de linguagem. Para a autora (2015), nos estudos do discurso, observamos o sujeito falando. Dessa forma, a construção da linguagem se dá por meio das práticas sociais e sem a linguagem

---

<sup>12</sup> Neste artigo, o uso da palavra 'suficiência' refere-se a um objetivo específico, ou seja, os professores que conseguem ler e compreender os textos de divulgação oficial, neste caso, todos os artigos, cláusulas, parágrafos e pareceres sobre educação inclusiva. Já a palavra 'proficiência' refere-se aos professores que dominam estas quatro habilidades básicas: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Com isso, eles são capazes de se comunicarem em português (Nota da pesquisadora).

não há relação com o real. À vista disso, consideramos que a prática social é essencial aos estudos críticos do discurso.

Com base nesse preâmbulo, compreendemos a ADC como um método analítico de estudo, cuja tarefa é perceber de que forma os textos demonstram alguns comportamentos da sociedade, às vezes, inadequados, e como isso é combatido ou sustentado, independentemente de serem os textos orais ou escritos, em contextos específicos, sociais ou políticos, conforme Van Dijk (1999). Ainda, a ADC é mais que um meio de análise textual, pois ela parte de problemas sociais no âmbito discursivo. Ao utilizar uma explanação crítica, a ADC busca desnaturalizar discursos hegemônicos, colocando as lutas de poder no centro da discussão, assim como problemas de discriminação, exploração, desigualdade social, entre outros. Dessa maneira, a ADC estimula a agência dos sujeitos. De acordo com Fernandes (2014), a ADC busca colaborar com a tomada de atitudes que possam conduzir a mudanças, efetivas, significativas na sociedade.

Um exemplo de conduta imprópria, que pode proporcionar sérios problemas à sociedade, é o abuso de poder. Consoante Magalhães (2008), ainda que não saibamos muito sobre o poder, seu começo ou quando ele, de fato, se concretiza, pelo menos estamos certos de que existem formas de manipulação ideológica. E, do mesmo modo que percebemos o poder como organizador da sociedade, também o vemos como recurso de poder usado para mascarar determinadas situações, nas quais ele extrapola limites éticos e bom senso, dando lugar à exclusão, que, ao ser descoberta, acaba por motivar reações que podem mudar as práticas sociais.

Além disso, a inclusão ou a exclusão ocorre a partir de uma compilação de conhecimentos, incluindo um conjunto de crenças concebido como legítimo, de prestígio. Nisso, a língua é concebida como principal ferramenta ideológica nas lutas de um poder existente a partir da relação entre o discurso e a estrutura social. E como a língua aparece em relações de poder e dominação, e opera ideologicamente, disso emerge a desigualdade social como consequência dessas relações que definem como os sujeitos podem interagir uns com os outros. Ao entender a relação entre exclusão e modo pelos quais os textos são usados para denotar poder e ideologia, pode-se encontrar formas de modificar essa desigualdade. De acordo com Fairclough (2001, p. 117): “A ideologia constitui-se nas significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução, ou a transformação das relações de dominação”. Neste estudo, o texto a ser analisado é o currículo do Ensino Básico (2014), mencionado anteriormente. Para isso, a ADC pode oferecer rigor adequado, tanto na análise quanto na forma como esses textos são produzidos, distribuídos e consumidos na sociedade leste-timorense. Para Blommaert (2005), o discurso como prática social é algo que as pessoas produzem, fazem circular, distribuem e consomem em sociedade, por meio da linguagem, e isso tem relação com a ADC. Além do mais, uma das formas de compreender a prática social é incluir a linguagem como discurso na análise.

Isso posto, e tendo em conta as proposições de Fairclough (2001), ao asseverar que os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelá-las e reestruturá-las, acreditamos que as referências trazidas a essa discussão dão suporte ao estudo, elucidando que os sujeitos têm poder sobre a língua, pois são eles ou elas que, por meio dos usos linguísticos, justificam a existência concreta dessas escolhas, de modo a construir planejamento com vistas à criação de políticas voltadas a um projeto de desenvolvimento da sociedade.

Para chegar às práticas discursivas, é preciso, primeiramente, contextualizar o discurso. Os textos, nesse caso, são sua materialidade, pois em uma estreita relação com a ADC, a produção de um texto, o discurso que o veicula, bem como sua recepção estão a serviço de demandas criadas por grupos, pessoas ou instituições. Ainda sobre os textos, ao analisá-los, entendemos tratar-se de objetos semióticos localizados nas práticas sociais. Estas, no que lhes concerne, são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011), de atuação social, e essa atuação faz com que os textos surjam e circulem na sociedade, podendo seus significados contribuírem para mudar as pessoas e a relação entre elas.

Posto isso, decisões sobre políticas de educação inclusiva em Timor-Leste dependem de vontade política, o que pode ser ancorado na ADC, visando considerar as práticas sociais e sua relação com as condições sociais que constituem o povo leste-timorense e sua história. Nesse caminho, a ADC é posicionada de modo crítico diante de problemas sociais relacionados a poder e justiça que envolvem o uso da linguagem. Isso implica ver o discurso como prática que identifica ou desidentifica.

Além disso, a relação língua(s) e sociedade é interna e dialética, pois a língua em sua realização passa por transformações, por estar situada na teia das relações sociais. A língua não é exterior à sociedade, por isso apresenta influência mútua, pois por intermédio da linguagem participamos das relações sociais de poder, e as mudanças que atingem velozmente a estrutura social em seus ramos de atividade são decorrentes da dinâmica dessas relações.

Na ótica da ADC, voltar o olhar para as pessoas desamparadas socialmente é assumir uma postura crítica, que no âmbito social significa avaliar a sociedade com a finalidade de promover o bem-estar dos sujeitos (FAIRCLOUGH, 2003). Para Beck *et al.* (1994), voltar a atenção para os vulneráveis ou excluídos é não somente dar espaço à crítica; é ser reflexivo também. Esse autor vê a reflexividade de modo relevante, pois a reflexão leva ao conhecimento social, e da junção desses fatores, surgem os ideais de transformação social. Logo, o discurso é parte da vida social, em uma constante articulação com as práticas sociais. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 15), o “discurso é o lugar em que se pode observar [a] relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”.

#### 4. ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA (ADTO) E ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

A metodologia utilizada considerou a ADC e a ADTO, a fim de dar suporte à análise textual do estudo. Também foi considerada a interação que construí com o povo leste-timorense por mais de uma década, tal como a oportunidade de conhecer os documentos oficiais da esfera da Educação. Aqui, ADC, como teoria e método, pode descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; MAGALHÃES, 2004), uma vez que analisa textos em diversas práticas sociais.

Na ADC, a vida social é um sistema aberto (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), e tem um objetivo específico: analisar os efeitos sociais dos textos, que emergem da produção de sentidos (FAIRCLOUGH, 1999). Compreendemos a partir desse autor que uma análise instrumentalizada pelo método da ADTO busca examinar textos de modo que possamos compreender o processo de produção de significados representacionais, identificacionais e acionais (FAIRCLOUGH, 2003).

A capacidade de os textos, como materialidade do discurso, funcionarem nas práticas sociais, contribuindo com a construção dessas práticas e, ao mesmo tempo, em que são construídos por elas, é, para Fairclough (2001), a propriedade dialética do discurso. Os textos são “elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não discursivos. Dessa forma, os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais” (MAGALHÃES, 2004, p. 115). Assim, as diferentes práticas das atividades humanas, quando se relacionam, fazem-no por meio do discurso em um processo de interdiscursividade, no qual se misturam formas, sentidos, significados, igualmente, construindo representações e juízos de valor sobre sujeitos e práticas.

Ainda, na perspectiva de Fairclough (2001) e Magalhães (2008), são os discursos presentes nas práticas das esferas ou instituições, que formam as ordens do discurso. Essas ordens não são categorias puramente linguísticas, e emergem de uma rede de práticas sociais. Seus elementos funcionam e se diferenciam como discursos, gêneros e estilos. Com isso, ao chegarmos à instância semiótica do texto, o discurso passa a ser os modos de representar, o gênero são modos de agir e o estilo diz respeito a maneiras de identificar (FAIRCLOUGH, 2003).

A ADC é adotada aqui, em razão da relação com a análise dos processos de manutenção de poder. Na crítica ao poder, o sistema linguístico é considerado heterogêneo e se encaixa num contexto bem amplo, de modo que “ao signo linguístico é acrescido o significado social de sua realização” (PAGOTTO, 2001, p. 21). Por isso, se a vida social é textualmente mediada, a ADTO exige um tipo de análise de discurso que se preocupa com a relação constitutiva entre textos e mudanças sociais. A ADC discute questões de poder e ideologias por meio de análises textuais, de modo que possa discernir relações entre a linguagem e outros aspectos do ambiente social,

preocupando-se sempre com mudanças sociais, sem ter em conta a dimensão dos contextos impactados pelas mudanças.

## 5. ANÁLISE LÉXICO-GRAMATICAL E SEMÂNTICA

Apresentamos, de modo empírico, uma breve análise de dados a partir do currículo do Ensino Básico no que compete à educação inclusiva. Entendemos que nos textos há questões que envolvem posições coexistentes e competitivas na sociedade, revelando seus discursos, seja de poder, inclusivos ou excludentes.

O processo de análise teve início com a leitura do referido documento e, em seguida, foram selecionados trechos, a fim de responder à problematização da pesquisa. A análise textual do documento contribuiu com a confrontação teórico-prática no sentido de demonstrar o que está prescrito naquele currículo nacional, e o que se apresenta na realidade cotidiana do país, tendo em conta aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Ainda, se entendemos que o currículo deve ser a referência para educadores/as de todas as escolas, questionamos aspectos como as lacunas voltadas à falta de formação continuada, a fim de que sejam discutidas as orientações legais do referido documento. Além disso, discutir sobre as formas de implementação das normas prescritas, sobretudo a inclusão escolar de estudantes com deficiência, tema deste estudo. Outro problema refere-se às línguas do currículo, escrito em português e tetum (línguas oficiais), visto que há professores não suficientes ou proficientes nessas línguas. Ao considerar a realidade linguística do país, é necessário um programa de formação continuada, tendo por base um planejamento linguístico adequado à proposta curricular (cf SOUZA, 2017).

Se tomamos por base o caráter da ADC, consideramos o discurso em todas as suas dimensões, realizadas em um determinado tempo, atendendo às etapas de um percurso dos textos e dos discursos. Para Fairclough (2003), há uma rede específica de práticas às quais os sujeitos recorrem em sua relação com outros sujeitos e suas comunidades, bem como em interações e textos.

O documento que embasa esta análise crítica foi produzido pela esfera governamental de Timor-Leste, especificamente pelo Ministério da Educação. Trata-se de um texto que pode ser classificado como pertencente a um gênero textual/discursivo institucional. A concepção da ADC, defendida neste estudo é pertinente, pois ela pode dar suporte à análise dos processos relacionados à questão do poder na educação inclusiva do Timor-Leste.

Assim, apresentamos um fragmento do texto constante do Currículo Nacional do Ensino Básico (TIMOR-LESTE, 2014, p. 31):

A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes (resolução do governo número 14/2012) garante a participação ativa de todos os

cidadãos na vida pública. Isto também inclui o direito das crianças à escola [...]. Muitos alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas e o professor tem de os motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades. Mas, alguns que estão na escola não conseguem obter o mesmo nível de comportamentos iguais aos outros alunos, por diversas razões. Nestes casos, os professores podem dar mais tempo às crianças com necessidades educativas especiais, para que possam obter sucesso na escola e que obtenham a oportunidade para completar o currículo, de acordo com as suas capacidades. É importante que o professor abra caminho para que as crianças com necessidades educativas especiais possam utilizar um método de avaliação alternativa, quando for preciso. Estes métodos podem incluir testes orais, dar um tempo e lugar especial etc.

Nesse excerto, notamos o esforço do governo em criar um currículo que torne a sociedade mais justa e humana. Observamos, também, que o trecho, de certo modo, apresenta clareza, embora tenha sido produzido em um único parágrafo. O trecho apresenta afirmações assertivas, justificadas pelo emprego de locuções verbais, construídas a partir do verbo 'poder' na função de verbo auxiliar. Nos usos "*podem atingir*", "*podem dar*", "*possam obter*", "*podem utilizar*" e "*podem incluir*", percebemos a predominância do tempo presente (indicativo e subjuntivo), destacando o presente em oposição ao passado.

No entanto, o uso frequente da modalidade é talvez o aspecto mais importante (HALLIDAY, 1994; FAIRCLOUGH, 2003). Quando se compara "podem atingir" com "podem incluir", nota-se que o primeiro uso de poder está relacionado ao período inicial do parágrafo, que se refere ao direito de aprender das pessoas com deficiência e à garantia de "participação ativa de todos os cidadãos"; mas no segundo uso, a ideia de inclusão das pessoas com deficiência parece enfraquecer-se no momento que o texto sugere métodos alternativos de avaliação como possibilidades, sem explicitá-los.

Na ótica do currículo, existem aspectos que instigam e despertam uma posição crítica no sentido de compreender de que maneira esse currículo contribui, ou não, com o ideal da educação inclusiva em Timor-Leste. A exemplo disso, observamos o significado das palavras no trecho: "*Mas, alguns que estão na escola não conseguem obter o mesmo nível de comportamentos iguais aos outros alunos, por diversas razões*" (TIMOR-LESTE, 2014, p. 31). Nesse caso, questionamos essas razões e o porquê de não serem identificadas, com base na dinâmica da sociedade leste-timorense, até mesmo no sentido de esclarecer o que podemos/devemos depreender do trecho "*o mesmo nível de comportamentos*" (p. 31). Além disso, inferimos, a partir do uso do vocábulo "*comportamentos*", uma correlação com o vocábulo 'desenvolvimento', o qual julgamos mais adequado.

Outro aspecto do currículo a ser analisado diz respeito ao letramento das pessoas com deficiência. Para esse intuito, tomamos por base o fragmento a seguir: "*Muitos alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas e o professor tem de os motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades*". Destacamos que o currículo vigente foi revisado em 2014, e até o presente momento, a esfera da Educação ainda enfrenta muitas dificuldades no que tange a recursos financeiros,

humanos e técnicos, de modo a garantir assistência adequada aos estudantes com deficiência. Dentre os recursos, apontamos a necessidade de criação da língua leste-timorense de sinais.

Ao mencionar que *“alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas”*, evidenciamos uma afirmação que vai de encontro à realidade dos estudantes com deficiência em Timor-Leste. Isso pode ser exemplificado pelos que têm deficiência auditiva, e são assistidos por uma instituição religiosa de origem indonésia. Nesse espaço, eles recebem tratamento com técnicas orais e gestuais, a fim de que possam aprender a falar. No entanto, esses recursos são aplicados na língua indonésia, que não é a língua oficial, a nacional ou a língua materna do estudante. Portanto, o letramento desses/as estudantes acontece em um único espaço, dissociado de sua cultura, seus hábitos, seus costumes.

Ainda sobre o letramento dos estudantes com deficiência, relevamos o seguinte trecho: *“[...] o professor tem de os [estudantes com deficiência] motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades”*. Percebemos aqui uma declaração assertiva, que tem encontrado dificuldades quanto a essa tomada de atitude. A justificativa está presente no relato de alguns/algumas professores/as que se declaram carentes de formação inicial e/ou continuada para atuarem em escola inclusiva; outros apresentam a necessidade de estudar conceitos de educação inclusiva, tipos de deficiência, como também conhecer programas bem-sucedidos de educação inclusiva em outros locais do mundo.

Ademais, ao considerar o que está proposto no currículo: *“A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes garante a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública”* (TIMOR-LESTE, 2014, p. 31), entendemos que ao preconizar *garantia* aos cidadãos e cidadãs leste-timorenses com deficiência, de acesso à educação e inclusão de todos, há que se pensar no acesso à escola comum e em aspectos mais abrangentes como habilitação, reabilitação, lazer, utilização de tecnologia de informação e comunicação e acessibilidade. Ademais, a pertinência e relevância de toda essa infraestrutura não é mencionada no texto do currículo. Por esse motivo, essa análise torna-se oportuna, pois é esperado que toda prática social letrada, nesse caso, dê visibilidade às pessoas com deficiência.

No entanto, o texto do currículo, ao mencionar participação ativa de todos os sujeitos em diversos setores da vida pública, como também o direito das crianças à escola, vai de encontro ao propósito das práticas letradas no sentido de dar visibilidade a todos os/as cidadãos/ãs leste-timorenses. Nessa realidade social, isso não se concretiza, porque as PcD ainda não têm acesso legitimado ao mercado de trabalho formal, devido a condições físicas ou falta de formação adequada, ou por outras razões. Uma das justificativas refere-se aos problemas da esfera governamental na implementação da política de inclusão social, na qual são protegidos os direitos das PcD, o que inclui terem reconhecidas as suas capacidades e habilidades profissionais.

Contraditoriamente à proposta mencionada no currículo de que professores e professoras devem abrir o caminho às PcD, há a falta de formação adequada aos profissionais para lidar com a

realidade da educação inclusiva. Além disso, para que as práticas letradas possam dar visibilidade aos/as cidadãos/ãs com deficiência, é preciso combater outro problema enfrentado pelas PcD, ligado a comportamentos sociais voltados à falta de conhecimento sobre deficiência. Em Timor-Leste, isso pode ser exemplificado pela dificuldade de apoio social, enfrentada pelas PcD, em razão dos poucos recursos humanos dos serviços da esfera governamental.

Outro aspecto dificultador é a ausência das Organizações Não Governamentais (ONGs), que embora sejam grandes parceiras do governo, não se encontram presentes em todos os municípios, principalmente nas áreas rurais. Essas ONGs colaboram, inclusive, com a obtenção de dados fixos sobre o número de PcD. Ademais, a situação torna-se ainda mais difícil quando as PcD não são aceitas pelas próprias famílias, o que leva à perda de dados porque essas pessoas não possuem documento de identidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o objetivo foi analisar a implementação da educação inclusiva em Timor-Leste, a partir de usos linguísticos, como palavras, frases, expressões no âmbito da gramática e da semântica, presentes no currículo. Nas análises, enfatizamos a ideia de construir um percurso que dê visibilidade à nossa compreensão da constituição do campo teórico-social da ADC. Para isso, destacamos conceitos e concepções que consideramos fundamentais. A partir da materialidade empírica, os procedimentos metodológicos para análise do *corpus* demonstram uma inter-relação entre ADC e ADTO que julgamos oportuno reiterar.

A ADTO é motivada pelo esforço de promover uma contribuição à pesquisa social crítica, fornecendo recursos para análise linguística detalhada da dimensão discursiva de práticas sociais com foco sobre os textos e seus efeitos. É, também, uma forma de crítica em que a ideologia como sentido está a serviço do poder. Por meio das análises, entendemos que a ADC tem sido um suporte efetivo para estudos como este aqui apresentado, constituindo, dessa forma, uma fundamentação precisa e clara, em conformidade com a natureza do campo de pesquisa.

No que se refere ao texto analisado, trata-se de linguagem em uso no interior de uma prática social que precisa considerar as necessidades específicas das pessoas com deficiência e a formação adequada de docentes. O currículo do Ensino Básico de Timor-Leste destaca a atenção a ser dada aos estudantes que enfrentam desafios ou que tenham alguma deficiência. Embora não sejam mencionados os desafios comumente enfrentados por esses sujeitos, pressupomos que o currículo faça referência à situação econômica dos/as estudantes, favorável a poucos e desfavorável à maioria, à sua realidade linguística (plurilinguismo: línguas materna, de trabalho e de instrução) e às condições geográficas do seu país, marcadas pela dificuldade de acesso às regiões mais distantes dos centros urbanos. Esses aspectos têm relação com a proposta de Desenvolvimento Sustentável nº4, a qual propõe educação de qualidade que sirva a todos/as

estudantes, sobretudo os excluídos de oportunidades educacionais, por motivos econômicos, lingüísticos e/ou culturais (UNESCO, 2017).

A preocupação com o direito das crianças à escola e a prevalência das referências à inclusão, enquadram-se não somente nas orientações do documento, mas também na Agenda da UNESCO de 2030, voltada ao Desenvolvimento Sustentável, na qual um dos principais objetivos é “não deixar ninguém para trás”, possibilitando, desse modo, a oportunidade de construção de sociedades mais inclusiva (UNESCO, 2017). No entanto, os resultados da análise vão de encontro ao que está preconizado na política nacional de inclusão e no próprio currículo da educação básica. Isso ainda não pode ser implementado na realidade cotidiana da educação em Timor-Leste, tendo em conta a política de inclusão e currículo vigente, que exercem impacto sobre o papel docente e desempenho discente, incluindo outros domínios de atuação da escola que pretende ser inclusiva.

A relevância do tema educação inclusiva é apresentada no currículo por meio dos discursos de legisladores, que se mostraram ora assertivos, ora modalizadores no cuidar das pessoas com deficiência. Certos de que não se esgotam aqui as possibilidades, buscamos manter uma postura crítica sobre a efetividade do currículo, sinalizando questões para reflexão e discussão sobre este tema tão caro à contemporaneidade: educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. England, UK: Routledge. 2000.
- BECK, U. et al. *Re exive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, United States: Stanford University Press, 1994.
- BLOMMAERT, Jan. *Discurso: Uma Introdução Crítica*. Cambridge: Cambridge University Press, (2005). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Maria Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *EDUR. Educação em Revista*. 2020; 36:e208179. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208179>
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- FERNANDES, Alessandra Coutinho. *Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade*. Curitiba: InterSaber, 2014.
- FIORIN, Jose Luiz. *Elementos de análise de discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

- GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MAGALHÃES, I. Escrita e identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 7, Brasília: Thesaurus, 2004.
- MAGALHÃES, I. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópio* Vol. 6, n. 2, p. 61-68, mai/ago, 2008.
- MAGALHÃES, I. Discursos e Práticas de Letramento. *Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*, 4 (especial): 113-131, 2004.
- MAGALHÃES, Izabel. Um método de análise textual para o estudo da prática social. In: MAGALHÃES, Laerte (org.). *Análise de Discurso Crítica e Comunicação: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política* [recurso eletrônico]. Teresina: EDUFPI, 2019. 246p.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre. (ed.). *Pesquisando o multilinguismo: Perspectivas críticas e etnográficas*. Londres: Routledge, 2017. xiii + 283 pp.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOREIRA, Carlos, José de Melo. *Educação Especial: uma análise sobre a concepção e o Direito à educação em documentos nacionais e Internacionais*. 2014.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12.ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PAGOTTO, E. G. *Variação é identidade*. 2001. 454.f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (org.). *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RICHARDSON, J. E. *Analysing newspapers. An approach from Critical Discourse Analysis*. Hampshire/Nova York: Palgrave Macmillan (2007).
- RODRIGUES, David (org.). *Investigação em educação inclusiva*. v. 1. Lisboa: FEEI, 2006.
- SOUZA, L. F. S. *As Representações Sociais da Língua Portuguesa em uma Situação Plurilíngue Concorrencial no Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2017.
- STREET, Brian (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. 1993.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, p. 243, 1984.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, Brian. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethonography and education*. London: Longman. 1995.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427 p.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, 2002.

TIMOR-LESTE. *Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico – 2014*.

TIMOR-LESTE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 14/2008*.

UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

VAN DIJK, T. *EL analisis critico Del discurso*. Anthropos, Barcelona, 1999.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

## OIA(S) AUTOR(ES/AS)

### Lucimar França

Doutoranda em Linguística (UnB); Mestrado em Estudos Linguísticos (UFG); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UNICLAR); Graduação em Letras – Português/Inglês (FEUC-RJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9402826258667089>. Orcid: <https://orcid.org/0000-003-1981-8972>. E-mail: [fsantossouza@gmail.com](mailto:fsantossouza@gmail.com)

## DOSSIER LITERACIES, EVENTS AND SOCIAL PRACTICES

### Dossiê Letramentos Eventos e Práticas Sociais

**TUSTING, K.; McCULLOCH, S.;  
BHATT, I.; HAMILTON, M.;  
BARTON, D. *Academics writing:  
the dynamics of knowledge  
creation. Abingdon, Oxon:  
Routledge, 2019***

*Resenhado por Lucimar França*

*Academics writing: the dynamics of knowledge creation*, ainda sem tradução para o português, é o resultado de um estudo acerca do papel da universidade, motivado por um fato ocorrido em 2018, envolvendo mais de 60 universidades do Reino Unido. Os autores, K. Tusting, S. McCulloch, I. Bhatt, M. Hamilton e D. Barton, trabalharam juntos na produção da obra supracitada, retratando o momento em que professores/as, pesquisadores/as e técnicos/as decidiram repensar o papel da universidade por meio de uma pesquisa, desenvolvida por docentes de diferentes disciplinas de três universidades. Na pesquisa, foi feita uma discussão da produção acadêmica das instituições envolvidas.



Recebido em: 8 de março de 2023  
Aceito em: 5 de junho de 2023  
DOI: 10.26512/les.v24i1.48568

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Lucimar França**

[fsantossouza@gmail.com](mailto:fsantossouza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-003-1981-8972>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,  
Brasília

## RESENHA

A obra é composta de dez capítulos. O primeiro, a Introdução, traz a justificativa para o estudo: a necessidade de debater as mudanças recentes na dinâmica das universidades. Estas são mudanças no modo como elas são dirigidas, com o chamado “gerencialismo”, que é parte do processo de mercadorização das universidades. Também, mudanças na comunicação, ligadas ao uso de tecnologias digitais no ensino, na administração e na pesquisa. De modo específico, a parte introdutória destaca pontos essenciais à investigação realizada, como a comunicação entre pares, o uso cotidiano de tecnologias digitais; a definição de novos modos de ensino e aprendizagem na graduação, de produção e publicação; e a reorganização do tempo e do espaço no contexto do trabalho. De forma inovadora, a pesquisa discute as práticas de escrita acadêmica como “uma janela para explorar as mudanças pelas quais acadêmicos e acadêmicas estão passando” (p. 1).

O Capítulo 2, intitulado *Theories and methods for studying academics writing*, discute as práticas de letramento da universidade, demonstrando a importância de reflexão sobre essas práticas, em razão do seu caráter essencialmente social, no caso, a interação acadêmica. O capítulo tece considerações a respeito das opções teóricas do estudo, ao seu desenvolvimento e à análise dos dados. Ainda, expõe o enquadramento da pesquisa, pondo a produção acadêmica no centro da discussão, a partir de um novo tempo global, influenciado por fatores como tecnologias digitais, o surgimento de teorias sociais e dos estudos do letramento. Oriundo de contextos sociais diversificados, e situados, historicamente, dentro de tempos e espaços determinados, o letramento evidencia dois confrontos do estudo: o conjunto de práticas escritas da universidade (eventos de letramento), e toda a oralidade e escrita presentes no dia a dia, em diferentes espaços (práticas de letramento).

O Capítulo 3 recebeu o título de *Days in the lives of academics writing*. Nele, o/a leitor/a tem a oportunidade de conhecer a principal atividade da pesquisa realizada, os relatos. Estes são descritos, de tal modo que leitores/as entram em contato com um conjunto de práticas referentes ao letramento acadêmico-profissional das instituições envolvidas no estudo. Vale destacar que os relatos sugerem o impacto das tecnologias de informação e comunicação na rotina acadêmica (letramento digital), percebido no relato dos que resistem às mudanças impostas pelos novos tempos (“*chaos management*”).

No Capítulo 4, *Academics writing in space and time*, a leitura e a escrita são apresentadas como dois processos que alguns profissionais fazem sozinhos, em um contexto social, e em determinado tempo e espaço. Aqui é examinado o papel do letramento na universidade e como os sujeitos envolvidos estruturam as práticas de letramento e como são estruturados/as por elas. Isso tem relação com um fator que merece destaque: a tomada de decisão no âmbito institucional devido aos espaços corporativos, em situações internas e contextos externos à universidade. Um dos espaços externos é o trabalho em casa (“*home office*”). Este capítulo discute as vantagens e desvantagens do “*home office*”, que foram comentadas durante a pesquisa.

*Disciplines, genres and writing* é o título do Capítulo 5. Nele, os autores fazem considerações ao enquadramento das disciplinas e à prática de escrita dos gêneros discursivos acadêmicos. O ponto de partida é a concepção de que esses gêneros são relativamente homogêneos e, por isso, se o/a estudante os aprende, envolver-se-á facilmente com as práticas letradas da universidade. Aqui, o/a leitor/a é levado/a a compreender que, para formar bons pesquisadores e boas pesquisadoras, é preciso cuidar atentamente da graduação. Ainda, um modelo de socialização acadêmica pressupõe docentes responsáveis por introduzir os/as estudantes na cultura universitária. A leitura também leva à compreensão de que o conjunto de disciplinas e a escrita dos gêneros discursivos acadêmicos revelam a potencialidade e a efetividade do letramento acadêmico de cada universidade. Outro ponto de destaque é a integração letramento acadêmico e tecnologias digitais. Os autores abordam o fato de que as tecnologias digitais já são acessíveis a uma parte considerável da população mundial. Por isso, impactam formas de aprendizagem, conteúdos de ensino, gêneros discursivos, além do fazer pesquisa.

A condução da pesquisa que resultou na obra *Academics writing* deu-se por meio de um percurso metodológico ativo, cujo *corpus* envolveu textos utilizados em práticas pedagógicas engajadas com uma visão crítica de mundo, como, por exemplo, a universalização do conhecimento, além da observância de certos impactos à vida dos participantes, no bojo de processos reflexivos sobre práticas de escrita. Nesse sentido, o texto contribui, sobremaneira, ao mostrar a importância da construção de um caminho teórico-metodológico crítico e criativo que pode ser usado na prática de escrita do ensino superior.

*Changing tools and technologies in academics writing lives* é o título do Capítulo 6, o qual demonstra que as tecnologias digitais tornaram-se potenciais aliadas ao meio acadêmico. O/A leitor/a percebe a quantidade e a diversidade de informações e conhecimentos, que circulam no meio acadêmico, exigindo análise crítica das tecnologias digitais utilizadas, e reflexão sobre a adequação desses recursos a propósitos comunicativos e a objetivos de ensino e aprendizagem. De certo modo, um confronto entre o letramento tradicional e o digital. Observa-se, também, o impacto das tecnologias digitais na produção escrita dos/das docentes. Neste capítulo, são apresentados os principais resultados da pesquisa.

O Capítulo 7, *New social media genres: marketing the academics self*, joga luz sobre os caminhos da universidade no século XXI, influenciados pelas tecnologias de informação e comunicação. Durante a leitura, percebe-se o emergir de gêneros midiáticos perpassando o trabalho dos/das professores/as de modo frequente. Os autores enfatizam, não apenas neste capítulo, o reflexo das mudanças constantes, responsáveis pelas novas configurações dos textos (virtuais), demandados pelas atividades acadêmicas. A partir das discussões apresentadas neste capítulo, fica clara a indissociabilidade entre tecnologia digital, e esferas acadêmica e profissional, considerando as conexões de ensino e aprendizagem (“*networking*”) e a colaboração entre pares.

Além disso, é possível inferir que parcerias (“*partnership*”) e letramento têm sido cada vez mais necessários à atividade acadêmica.

No Capítulo 8, *Relationships and collaboration in academic writing*, é possível perceber o comprometimento com a realização do estudo, com destaque para o trabalho de análise, que foi conduzido a partir de relatos individuais sobre a rotina de cada profissional (docentes e técnicos administrativos), na qual o letramento não acontece de modo isolado, uma vez que em uma instituição de ensino superior essa atividade é feita com, para, ou algumas vezes, contra aspectos que possam surgir na contramão dos interesses da instituição. Nesse sentido, o capítulo aborda, especificamente, o papel dos pares e de todos os profissionais envolvidos e comprometimentos com o letramento acadêmico.

No capítulo 9, *Learning academics writing: an ongoing process*, os autores se voltam às discussões iniciais do projeto sobre a adaptação da universidade a um novo contexto global. Ainda, a leitura possibilita uma reflexão sobre a internacionalização do ensino, a pluralidade, o multilinguismo, a comunicação intercultural, sugerindo que o advento da globalização reforça a diversidade e a valorização de aspectos culturais. Por fim, leitores/as podem entender os caminhos trilhados por docentes e demais profissionais que compõem departamentos de ensino, pesquisa e extensão das universidades. Trata-se de um momento bastante relevante da leitura, uma vez que o estudo indica a importância da proatividade na aprendizagem a partir das mudanças que se apresentam.

O Capítulo 10, *The futures of writing: conclusions and implications*, salienta um dos resultados da pesquisa *Academics writing*: certo desconforto referente às condições de trabalho oferecidas pela universidade, justificado pelas pressões provenientes do processo de internacionalização, dentre outros fatores mencionados no decorrer desta resenha. Essas pressões requerem ensinar e aprender, simultaneamente; fazer pesquisa voltada ao avanço do conhecimento; ver a interdisciplinaridade não como causa, e sim consequência da convergência de disciplinas. A obra destaca a contemporaneidade, com a consequente necessidade de uma universidade proativa, inovadora, boa gestora. Em outros termos, refletir sobre sua função social; pensar-se.

O grande mérito da obra está no fato de ser um estudo descritivo, detalhado do letramento acadêmico, em uma comunidade de professores/as, pesquisadores/as, técnicos/as e ingressos/as de diferentes origens, raça, cor, credo, permitindo uma visão crítica do papel da universidade como meio de melhorar a vida de toda a comunidade, o que permite ao/à leitor/a a compreensão de que a linguagem molda a sociedade ao mesmo tempo que é moldada por ela.

## O(A)S AUTOR(ES/AS)

### Lucimar França

Doutoranda em Linguística (UnB); Mestrado em Estudos Linguísticos (UFG); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UNICLAR); Graduação em Letras – Português/Inglês (FEUC-RJ).

#### Como citar:

TUSTING, K.; McCULLOCH, S.; BHATT, I.; HAMILTON, M.; BARTON, D. Academics writing: the dynamics of knowledge creation. Abingdon, Oxon: Routledge, 2019. Resenhado por FRANÇA, Lucimar. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 348-352, jan./jun. 2023. DOI 10.26512/les.v24i1.48568 Disponível em: . Acesso em: XXX.

#### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

#### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

