CARTOGRAFIAS DO DIZER:

discurso, cultura e modos de subjetivação



ORGANIZADORES

Ílza Galvão Cutrim
Julio Alfonso Escamilla Morales
Bruno da Silva Rodrigues
Juliana Matos Lavra

Editora Lumen Verbi

CARTOGRAFIAS DO DIZER:

discurso, cultura e modos de subjetivação

Editores - chefes

Dr. José Dino Cavalcante – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Naiara Sales Araújo Santos – Universidade Federal do Maranhão

Conselho Editorial Internacional

Dr.Alberto Rascht Gómez Padilla - University of Technology and Education - USA
Dr. Álvaro Ramón García Burgos - Universidade do Atlântico - Colômbia
Dr. Ámbar Piña Agámez -University of Technology and Education - USA
Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins - Universidade do Minho-Portugal
Dra. Diana Marlén González. - Universidad Nacional Del Nordeste – Argentina
Dra Josefa Samper Suárez - University of Nebraska Omaha - USA
Dr. Julio Alfonso Escamilla Morales - Universidade do Atlântico - Colombia
Dr. Fredy Hernán Prieto Golinda - Universidad La GranColombia - Colombia
Dr. Francisco Diez Fischer - Universidad Católica Argentina - Argentina
Dra. Jorcemara Matos Cardoso - Friedrich-Schiller Universität Jena - Alemanha
Dra. Luciana Pissolato -PUC-Chile
Dr. Marcelo José Cabarcas Ortega – University of Pittsburgh - USA
Dra. Mary Beth Allen - University of Connecticut - Uconn – USA
Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles - Universidad de Granada - Espanha
Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Dra. Virginia Irene Rubio Scola - Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Conselho Editorial Nacional

Dr. Alex Alves Egido – Universidade Estadual do Paraná
Dr. Cássius Guimarães Chai – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Fernanda Alencar Pereira – Universidade de Brasília
Dra. Ilza do Socorro Galvão Cutrim – Universidade Federal do Maranhão
Dr. João Fortunato S. de Q. Júnior – Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Luciano da Silva Façanha – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Marcia Manir Miguel Feitosa – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Maria Aracy Bonfim – Universidade Federal do Maranhão
Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa – Universidade Estadual do Piauí/ Universidade Estadual do Maranhão



CARTOGRAFIAS DO DIZER:

discurso, cultura e modos de subjetivação

SÃO LUÍS

Editora Lumen Verbi

2026

© 2026 EDITORA LUMEN VERBI - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico e Diagramação
Stephane Thayane dos Santos Serejo

Revisão
Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cartografias do dizer [recurso eletrônico]: discurso, cultura e modos de subjetivação / organizadores, Ílza Galvão Cutrim ... [et al.]. — São Luís: Editora Lumen Verbi, 2026.

169 p.: il.
Modo de acesso: Word Wide Web
ISBN 978-65-84378-22-3

1. Discurso. 2. Linguagem - Estudos. 3. Subjetivação - Modos. 4. Cultura. 5. Estudos discursivos. I. Cutrim, Ílza Galvão. II. Morales, Julio Alfonso Escamilla. III. Rodrigues, Bruno da Silva. IV. Lavra, Juliana Matos.

CDD 401.41
CDU 81'42

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira

CRB 13 / 418

CRIADO NO BRASIL [2026]
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDITORA LUMEN VERBI
20.080.761/0001-08
São Luís - Maranhao
www.editoralumenverbi.com.br
contato@editoralumenverbi.com.br

APRESENTAÇÃO

Os estudos da linguagem têm se consolidado, nas últimas décadas, como um campo de investigação marcado pela pluralidade teórica, metodológica e epistemológica. Longe de compreender a linguagem como um sistema neutro de comunicação, as pesquisas contemporâneas revelam seu caráter permeado por relações sociais, culturais e históricas, reconhecendo o discurso como espaço de produção de sentidos, exercício de poder, construção de identidades e constituição de subjetividades. É nessa perspectiva que se insere a presente coletânea, ***Cartografias do dizer: discurso, cultura e modos de subjetivação***, organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras), da Universidade Federal do Maranhão. Esta coletânea reúne alguns trabalhos apresentados no II Colóquio Internacional de Linguagem, Literatura e Discurso, promovido anualmente pelo PGLetras.

Aqui são reunidas pesquisas que remetem à vitalidade e à diversidade das investigações desenvolvidas no âmbito dos estudos discursivos e de suas interfaces.

O título da obra traduz sua proposta central: cartografar os múltiplos percursos do dizer, compreendendo o discurso como prática social atravessada por relações de saber, poder, memória, cultura, ideologia. Em vez de oferecer respostas definitivas, os capítulos aqui reunidos desenham mapas interpretativos que permitem compreender como diferentes discursos produzem sentidos, regulam comportamentos, legitimam práticas sociais e, simultaneamente, abrem possibilidades para a resistência, a transformação e a reinvenção dos sujeitos.

A coletânea faz um diálogo entre diferentes tradições dos estudos da linguagem, especialmente a Análise do Discurso de filiação francesa, a Análise Crítica do Discurso, os Estudos Discursivos Foucaultianos, a Retórica, a Psicanálise, os Estudos Culturais, os estudos de gênero, as teorias da tradução e as pesquisas voltadas para o ensino de línguas e de produção textual. Essa diversidade teórica constitui um dos maiores méritos da obra, demonstrando que os fenômenos discursivos exigem abordagens múltiplas e interdisciplinares para que possam ser compreendidos em toda a sua complexidade.

Os capítulos percorrem uma ampla variedade de objetos de análise. Questões relacionadas às políticas urbanas e às tecnologias de governamentalidade revelam como discursos institucionais fabricam modelos de cidadania e regulam práticas sociais. A literatura comparece como espaço para a problematização das relações entre linguagem, poder, memória e crítica social, seja por meio da análise de clássicos da tradição ocidental, seja pela investigação de narrativas autobiográficas e de seus processos de construção identitária. A mídia, as plataformas digitais e a Inteligência Artificial Generativa também ocupam lugar de destaque, evidenciando novos modos de circulação dos discursos e seus impactos sobre o ensino, a aprendizagem e a produção de subjetividades na contemporaneidade.

A obra também contempla investigações voltadas para a educação e para a formação docente, discutindo desde projetos pedagógicos do ensino superior até discursos sobre formação continuada, ensino de línguas, práticas de sala de aula e democratização do conhecimento. Esses estudos reafirmam o papel da linguagem na constituição dos processos educativos e demonstram que ensinar e aprender são práticas profundamente atravessadas por disputas de sentidos, valores e identidades.

Outro eixo importante da coletânea concentra-se nas discussões sobre cultura, gênero, raça e representações sociais. As análises acerca das narrativas de Malala Yousafzai, das manifestações culturais afro-brasileiras, da visibilidade feminina nos meios de comunicação, das representações de estudantes nordestinos em materiais didáticos e das formas pelas quais diferentes sujeitos são discursivamente constituídos revelam o compromisso das pesquisas com uma ciência socialmente implicada, atenta às desigualdades, às formas de exclusão e às possibilidades de resistência produzidas pela linguagem.

Aqui se destacam reflexões de natureza teórica que revisitam conceitos fundamentais para os estudos discursivos, promovendo diálogos entre retórica clássica, psicanálise, filosofia da linguagem, tradução e análise do discurso. Esses trabalhos demonstram que a investigação teórica permanece indispensável para compreender os deslocamentos conceituais que sustentam as análises dos fenômenos contemporâneos.

Ao reunir pesquisadores de diferentes instituições, níveis de formação e campos de atuação, ***Cartografias do dizer: discurso, cultura e modos de subjetivação*** reafirma a vocação do Programa de Pós-Graduação em Letras para a produção de conhecimento crítico, interdisciplinar e socialmente comprometido. Os textos que compõem este volume comprovam a diversidade temática das pesquisas desenvolvidas e a maturidade acadêmica de um campo que reconhece a linguagem como elemento central na compreensão da sociedade contemporânea.

Mais do que uma coletânea de estudos, este livro constitui um convite ao leitor para percorrer diferentes cartografias do discurso, compreendendo que os sentidos nunca são fixos, mas permanentemente produzidos nas relações entre sujeitos, instituições, culturas e histórias. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas contribuam para ampliar os debates no campo dos estudos da linguagem, inspirando novas pesquisas e fortalecendo o compromisso da universidade com a produção de conhecimento rigoroso, crítico e transformador.

Desejamos a todos e a todas boa leitura.

Os organizadores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

DISCURSOS DE LIMPEZA URBANA E GOVERNAMENTALIDADE: A FABRICAÇÃO DO "CIDADÃO LIMPEZA" EM SÃO LUÍS 9

Ilza Galvão Cutrim
Bruno da Silva Rodrigues

DISCURSOS, MÍDIA, IAG E ENSINO-APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO: SABER, PODER E SUBJETIVIDADES NA WEB 25

Monica da Silva Cruz
Gustavo Nascimento Barbosa
Erika de Sousa Monteiro
Eduardo Victor Lopes Cunha

TRADUÇÃO, EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: UM ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO A PARTIR DE MICHEL PÊCHEUX 36

Elisângela Bertolotti
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo
Neusa Vicente Lazarotto

O PACTO AUTOBIOGRÁFICO NAS NARRATIVAS DE MALALA YOUSAFZAI: A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E MULHERES 42

Sandra Maia Farias Vasconcelos
Sara Nickaelly Aparecida de Sousa

ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO COMO RESISTÊNCIA: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE UMA PRODUÇÃO ACADÊMICA NÃO NEUTRA 52

Fernanda Mitsue Soares Onuma
Lucas Caliari Pereira

A LÓGICA DO DISCURSO: DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA À PSICANÁLISE LACANIANA 67

Araceli Albino
Najla Gergi Krouchane

DO AXÉ À AVENIDA, DA AVENIDA AO AXÉ: CARNAVAL E CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO ATOS DE RESISTÊNCIA 79

Viviane Alves Caldas
Leonardo Jovelino Almeida de Lima

DO PAPEL À TELA: O PROJETO "PÁGINAS DE MULHERES NA IMPRENSA" E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER.....96

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco
Giovana Cerqueira Lopes Nunes
Maysa Duarte Calenzo Leite

EM BUSCA DA LUCIDEZ: GÊNEROS RETÓRICOS NO ARTIGO DE OPINIÃO .103

Maria Isabel Fernandes Bezerra

ENTRE A FALTA E O DESEJO NO DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....111

Tays Fonseca

FORMAS DE TRATAMENTO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: DISTANCIAMENTO OU PROXIMIDADE SOCIAL 120

Fabiana Meireles de Oliveira
Alexandre Aparecido Alves Lima
Rodrigo Assis da Silva

PROBLEMATIZAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO SUPERIOR 126

Alessandra Müller da Silva Freitas

UM OLHAR DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVO: REPRESENTAÇÕES SOBRE ALUNOS NORDESTINOS EM LIVROS DE LÍNGUA INGLESA.....137

Lucas Mestrinheire Hungaro

MULHERES, MORADIA E MÍDIA: A (IN) VISIBILIDADE FEMININA EM NOTÍCIAS SOBRE O PROGRAMA MINHA CASA, MINHA VIDA EM SÃO LUÍS- MA.....152

Ana Lúcia Rocha Silva
Andréa Berbare do Rosário
Tayane Cristina Sousa Araujo

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES E ORGANIZADORES.....162

DISCURSOS DE LIMPEZA URBANA E GOVERNAMENTALIDADE: A FABRICAÇÃO DO "CIDADÃO LIMPEZA" EM SÃO LUÍS

Ilza Galvão Cutrim (UFMA)
Bruno da Silva Rodrigues (UFMA)

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as cidades brasileiras têm sido atravessadas por uma multiplicidade de discursos que definem o que seria uma "cidade ideal", frequentemente caracterizada como limpa e sustentável (Rodrigues e Cutrim, 2021, 2022), turística e economicamente atrativa (Lenzi, 2016) e inteligente (Alves, 2019). Esses discursos não apenas descrevem a cidade desejável, mas também prescrevem modos legítimos de ocupação do espaço urbano, de circulação, de descarte de resíduos e de convivência entre corpos, objetos e territórios.

Frente a esse cenário, e atendendo a uma lógica de higiene, surgem campanhas sobre limpeza urbana que, de modo geral, se apresentam como propostas voltadas à construção de uma cidade limpa e higienizada e operam como dispositivos discursivos que traduzem expectativas normativas em orientações dirigidas diretamente aos moradores. Quando veiculadas em redes sociais digitais, como o Instagram, tais campanhas ampliam seu alcance e sua capilaridade, constituindo-se como arenas privilegiadas de produção, circulação e legitimação de enunciados sobre a cidade e sobre os sujeitos que a habitam. Essas plataformas funcionam, assim, como suportes do discurso político, nos quais se articulam informação, persuasão e gestão das condutas (Sargentini, 2015).

É a partir dessa problemática que se insere o presente artigo, resultante de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *"CIDADÃO LIMPEZA, CIDADE BELEZA": discurso e governamentalidade do corpo populacional pelo dispositivo de segurança*, defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PPGLetras/UFMA). A pesquisa original analisou um conjunto de treze textos sincréticos, compreendidos como enunciados verbo-visuais, pertencentes a campanhas de limpeza urbana da Prefeitura de São Luís e publicados no Instagram entre 2015 e 2020.

No trabalho de dissertação, esses enunciados foram organizados em quatro séries enunciativas principais: limpeza e saúde, limpeza e sustentabilidade, limpeza e economia e limpeza e cidadania, cada uma evidenciando diferentes articulações entre limpeza urbana, campos de saber e processos de subjetivação. No presente artigo, entretanto, o recorte analítico concentra-se nas séries de enunciados "limpeza e saúde" e "limpeza e cidadania", com o objetivo de aprofundar a análise de seus efeitos na fabricação da figura do "cidadão limpeza" e de discutir como essas campanhas participam da condução das condutas no espaço urbano.

Na perspectiva de Foucault (2019a), o enunciado não se reduz a uma unidade linguística isolada, como a frase ou a proposição; trata-se, antes, de uma função que se constitui no interior de um campo de relações. A partir dessa compreensão, Voss e Navarro (2013, p. 103) definem série enunciativa como "a rede de enunciados que, dentre os mais diversos funcionamentos discursivos, empregam as mesmas regras de formação".

Nesse sentido, a noção de série enunciativa desenvolvida por Foucault (2019a) permite agrupar enunciados que compartilham regularidades em suas condições de existência, não se definindo apenas pela repetição temática, mas pelo conjunto de regras e relações que organiza seu aparecimento, sua circulação e seu funcionamento. Neste artigo, tomamos as séries enunciativas como um procedimento analítico que possibilita reunir enunciados a partir das regularidades que apresentam em sua dispersão, tais como objetos, modos de enunciação e efeitos de sentido.

Vale destacar que a noção de série enunciativa difere da de formação discursiva, embora ambas mantenham estreita relação. A formação discursiva, conforme Michel Foucault (2019a), refere-se a um nível mais abrangente, designando o conjunto de condições históricas e regras de formação que tornam possíveis determinadas regularidades, ao definir o que pode ser dito, por quem e em quais circunstâncias. Nesse sentido, enquanto as séries enunciativas operam como recortes analíticos no interior de uma certa materialidade, a formação discursiva diz respeito ao sistema que organiza e regula a emergência desses enunciados.

A escolha pelas séries enunciativas selecionadas para análise neste artigo decorre de dois motivos principais: (a) nelas, a governamentalidade do corpo populacional se torna particularmente visível, seja pela mobilização de discursos médico-higienistas, seja pela redefinição do que significa "ser cidadão" na cidade; e (b) elas permitem evidenciar a fabricação de uma figura específica de sujeito morador ideal, o "cidadão limpeza", que condensa expectativas de conduta ligadas ao cuidado com o lixo, com a saúde, com o espaço público e com a convivência urbana.

Ancorados nos Estudos Discursivos Foucaultianos (Foucault, 2008; 2014, 2019a), buscamos compreender como esses discursos se inscrevem em um dispositivo de segurança, produzindo efeitos biopolíticos ao gerir riscos, calcular danos e orientar condutas em nome da proteção da vida da população. Ao deslocar o foco de uma avaliação moralizante sobre o "certo" e o "errado" em relação ao lixo para a análise das condições históricas e discursivas que tornam certos modos de falar de limpeza urbana possíveis e eficazes, colocamos em evidência a relação entre discursos, governamentalidade e produção de subjetividades.

O objetivo geral deste artigo é analisar como as campanhas de limpeza urbana da Prefeitura de São Luís produzem, por meio das séries de enunciados "limpeza e saúde" e "limpeza e cidadania", um sujeito morador ideal, o "cidadão limpeza", e constituem práticas de governamentalidade do corpo populacional.

As análises mobilizam os enunciados verbo-visuais que compõem o corpus da dissertação, preservando, neste artigo, os mesmos enunciados utilizados naquele trabalho, uma vez que são parte constitutiva do objeto de estudo.

Organizamos este artigo em três seções, além desta introdução. Na seção 2, apresentamos o referencial teórico foucaultiano que orienta a análise, enfatizando as noções de discurso, governamentalidade, biopolítica e dispositivo de segurança. Na seção 3, analisamos as séries "limpeza e saúde" e "limpeza e cidadania", com base nos enunciados verbo-visuais selecionados. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os principais resultados e apontamos desdobramentos possíveis.

2 DISCURSO, GOVERNAMENTALIDADE E DISPOSITIVO DE SEGURANÇA

Na perspectiva foucaultiana, o discurso é entendido como um conjunto de práticas que produz, organiza e regula o que pode ser dito, por quem, em que condições e com quais efeitos. Para Foucault (2019a), o discurso não é mero revestimento de uma realidade prévia; ele participa da constituição dos próprios objetos de que fala, articulando-se a relações de poder e a regimes de verdade.

Ao analisarmos campanhas de limpeza urbana, interessa-nos perceber que elas não se limitam a transmitir informações sobre coleta de lixo, horários de serviço ou regras de descarte. Elas produzem enunciados que classificam comportamentos, definem riscos, descrevem espaços e hierarquizam modos de uso da cidade. Esses enunciados se inscrevem em campos de saber variados, como o médico, o jurídico, o ambiental, o econômico e o moral, e participam da produção de sujeitos, entre eles o "bom morador", o "cidadão responsável" e, no caso em análise, o "cidadão limpeza".

Nessa perspectiva, o poder não se reduz a um aparelho repressivo centralizado no Estado, mas se exerce por meio de uma multiplicidade de técnicas e táticas de condução das condutas, muitas vezes sutis e naturalizadas. Campanhas educativas, orientações de "boas práticas" e apelos à consciência individual são exemplos de modos pelos quais o poder opera ao incitar os sujeitos a se governarem a si mesmos segundo determinadas normas.

É nesse horizonte que se insere a noção de governamentalidade, compreendida como um conjunto de práticas, saberes e racionalidades voltadas à condução das condutas de indivíduos e populações. Para Foucault, 2019b, p. 429, a governamentalidade pode ser compreendida como:

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica e complexa de poder, que tem como alvo a população, por forma principal de saber, a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

Nas sociedades contemporâneas, o exercício do governo volta-se, em grande medida, para a administração da vida, incidindo sobre aspectos como a saúde, a natalidade, a mortalidade, a moradia, a circulação urbana, o saneamento e a segurança, o que configura aquilo que Foucault denomina biopolítica. Segundo Foucault (2010a, p. 207), a biopolítica "vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração". O autor esclarece ainda que "a velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida" (Foucault, 1988, p. 133).

Nessa direção, as campanhas de limpeza urbana inscrevem-se nesse campo biopolítico ao enquadrarem o lixo como risco sanitário, ameaça ambiental ou problema de ordem urbana, produzindo modos específicos de articulação entre corpo, espaço e cidade. Nesse processo, o morador é interpelado como sujeito responsável não apenas por sua própria saúde, mas também pela saúde coletiva, pelo cuidado com o ambiente e pela preservação da ordem urbana, aspecto que será examinado nas análises desenvolvidas na próxima seção.

A governamentalidade opera, assim, por meio de um duplo movimento. Por um lado, produz saberes sobre a população, como estatísticas de doenças, mapeamento de pontos de descarte irregular e estimativas de custo da limpeza pública. Por outro, elabora estratégias destinadas a induzir a adesão a determinadas normas, de modo que os próprios sujeitos internalizem expectativas de conduta.

Em suas análises históricas, Foucault (2008) diferencia três grandes tecnologias de poder: soberania, disciplina e segurança. Para este autor, "a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina" (Foucault, 2008, p. 14).

A disciplina, conforme explica Foucault (2008), trabalha num espaço vazio, artificial, que vai ser inteiramente construído. A segurança, por outro lado, vai trabalhar com a disposição do espaço, com o escoamento das águas, com as ilhas, com o ar etc. Por isso ela trabalha a partir de dados. Em resumo, os dispositivos de segurança não se orientam prioritariamente pela proibição ou pela punição, mas pela gestão de um campo de possibilidades, calculando probabilidades, custos, riscos e vantagens. O objetivo não é eliminar completamente o perigo, mas mantê-lo em níveis considerados aceitáveis.

No caso da limpeza urbana, essa lógica se expressa em ações como o mapeamento de áreas de maior acúmulo de lixo, o cálculo dos custos da coleta e da destinação final, a projeção de impactos sanitários e ambientais, o estímulo ao uso de ecopontos e o incentivo à reciclagem: o lixo, mais do que algo a ser simplesmente extirpado, torna-se um elemento a ser administrado, redistribuído, reaproveitado e integrado a circuitos considerados legítimos.

As campanhas analisadas neste artigo são peças desse dispositivo de segurança. Ao comunicarem riscos associados ao lixo, benefícios de uma cidade limpa ou obrigações de convivência urbana, produzem jogos de verdade que orientam a relação dos moradores com o espaço e com os outros. Quando insistem em fórmulas como "faça sua parte", "não jogue lixo nas ruas" ou "cidade limpa é responsabilidade de todos", deslocam para o indivíduo uma parcela significativa da responsabilidade pela eficácia das políticas públicas, reforçando formas de governamentalidade assentadas no autogoverno dos sujeitos.

3 LIMPEZA, SAÚDE, CIDADANIA E A FABRICAÇÃO DO "CIDADÃO LIMPEZA"

Antes de adentrar a análise específica das séries enunciativas, é importante destacar que as campanhas de limpeza urbana da Prefeitura de São Luís operam em um campo discursivo, no qual saúde pública, civismo e responsabilidade individual se entrelaçam na produção de modos de ser morador. A limpeza não aparece apenas como prática material, mas como operador moral, sanitário e urbano que define quem cuida da cidade e quem ameaça sua integridade.

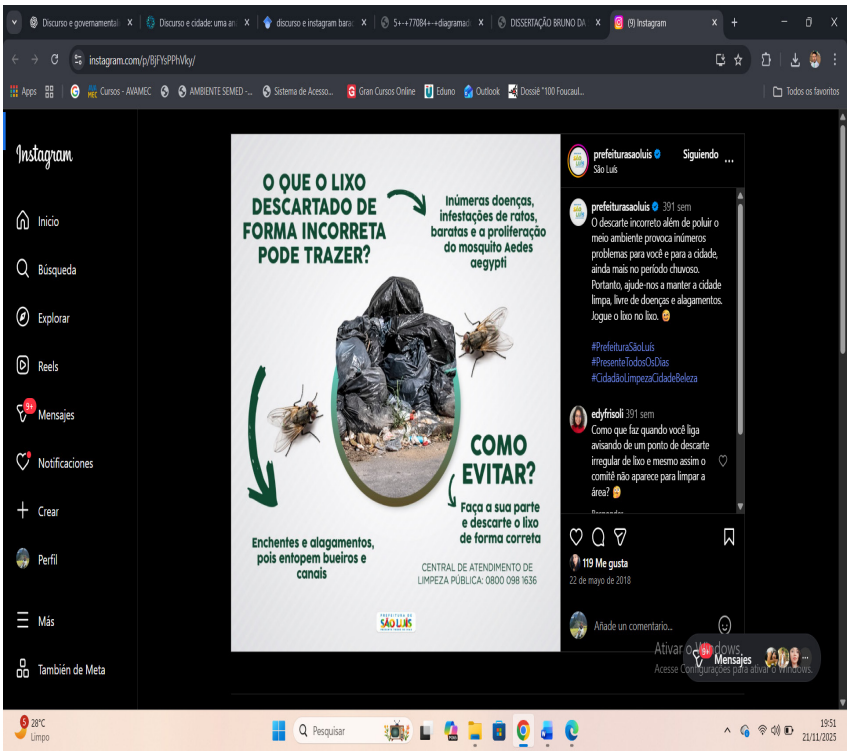
É a partir da articulação entre governo da cidade e governo dos indivíduos que se estruturam as séries de enunciados analisadas a seguir, nas quais o morador é convocado a se reconhecer como gestor de riscos e, simultaneamente, como responsável pela manutenção da ordem urbana.

3.1 Limpeza e saúde: o morador como gestor de riscos

Os enunciados agrupados na série enunciativa “limpeza e saúde”, materializados nas figuras 1 e 2, articulam, de forma recorrente, o lixo à ideia de risco sanitário. Essa série enunciativa pode ser compreendida como uma forma de organização da dispersão dos enunciados, uma vez que reúne materialidades que apresentam regularidades quanto aos objetos que constituem, às posições de sujeito que mobilizam e aos saberes que os sustentam.

Trata-se, portanto, não apenas de uma aproximação temática entre limpeza e saúde, mas de uma série enunciativa que evidencia regras de formação sobre o que pode ser dito acerca do lixo, da saúde e da responsabilidade do morador no espaço urbano.

Figura 1– Campanha da Prefeitura de São Luís que associa o descarte incorreto de lixo a doenças



Fonte: Instagram da Prefeitura de São Luís[1]

A Figura 1 é organizada em torno de uma pergunta central: “O que o lixo descartado de forma incorreta pode trazer?”, que funciona como operador discursivo de saber, pois supõe que o morador não sabe e precisa ser informado pela prefeitura, que assume o lugar de enunciador autorizado.

A imagem central do monte de lixo, emoldurada em círculo, é cercada por setas verdes que o conectam a dois tipos de consequências. Um desses efeitos reúne “inúmeras doenças, infestações de ratos, baratas e a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*”, enquanto o outro se

1Disponível em: < https://www.instagram.com/p/BjFYsPPhVky/>. Acesso em: 13 de dez. de 2025.

refere a “enchentes e alagamentos, pois entopem bueiros e canais”. Assim, o lixo descartado de forma incorreta é construído como epicentro de riscos sanitários e urbanos, e o enunciado estabelece uma cadeia causal aparentemente transparente, segundo a qual o lixo fora do lugar atrai vetores de doenças e provoca enchentes.

Esse funcionamento evidencia aquilo que Foucault compreende como regularidade na dispersão dos enunciados, uma vez que diferentes formulações, como doenças, enchentes e lixo são organizadas segundo uma mesma lógica enunciativa. Destarte, a série enunciativa limpeza e saúde não se define pelo tema “lixo”, mas pelo modo como esse objeto é discursivamente construído como foco de risco, articulando-se a um campo de saber específico e produzindo efeitos de verdade sobre a população.

Na Figura 1, a prefeitura não apenas informa, mas aciona um regime de verdade (Foucault, 2014) sustentado por saberes médico-sanitários e técnico-urbanísticos, que definem o que pode ser dito, visto e legitimado como “risco”. Trata-se da operação de um dispositivo de segurança que organiza uma determinada leitura do urbano, na qual certas condições estruturais – como a precariedade da drenagem, da coleta e da infraestrutura – são silenciadas ou relegadas a um plano de invisibilidade. Em seu lugar, institui-se uma racionalidade governamental que recentraliza o risco no domínio da conduta individual, produzindo o morador como sujeito responsável pela gestão cotidiana da ameaça. Desse modo, o problema urbano é reconfigurado: deixa de ser prioritariamente efeito de condições materiais e passa a ser tratado como resultado de práticas inadequadas, inscrevendo-se em um conjunto de tecnologias de governo que operam pela indução de comportamentos, pela vigilância difusa e pela responsabilização de si.

Nesse sentido, o lixo é produzido como problema sanitário e urbano que pode ser governado se os indivíduos ajustarem suas condutas. A prefeitura aparece como instância que detém o saber (sabe quais doenças são transmitidas pelo acúmulo de lixo, quais as consequências dessas doenças, como evitá-las) e, portanto, legitima-se para dizer ao morador o que ele deve fazer.

Em seguida, o enunciado realiza um deslocamento importante. Depois de descrever os riscos, apresenta um novo bloco interrogativo, “Como evitar?”, que é imediatamente seguido pelo imperativo “Faça a sua parte e descarte o lixo de forma correta”. Nesse ponto, evidencia-se o funcionamento da governamentalidade, pois o governo conduz condutas não prioritariamente por meio de proibições ou ameaças de punição, mas por uma pedagogia do risco que incentiva o sujeito a se autogovernar.

O enunciado “faça a sua parte” fragmenta um problema coletivo e estrutural em uma soma de responsabilidades individuais. O morador é interpelado como gestor de riscos – sanitários (doenças) e ambientais/urbanos (enchentes) –, alguém que deve reorganizar sua rotina conforme a norma de descarte “correto”.

Nessa lógica, o enunciado materializado na Figura 1 opera como parte de um dispositivo de segurança (Foucault, 2008), uma vez que não se pretende eliminar o lixo, mas administrá-lo em condições consideradas aceitáveis. O lixo “descartado de forma incorreta” é o que rompe o equilíbrio; o lixo corretamente descartado é o que se mantém dentro dos limites do risco tolerável.

A campanha opera como uma tecnologia de governo das condutas, oferecendo ao morador a resposta “adequada” à pergunta “como evitar?”. Nesse movimento, não apenas se

prescrevem práticas, mas se produz um campo de inteligibilidade do risco, no qual determinadas ações se tornam evidentes e outras são excluídas do horizonte do pensável. O enunciado participa da fabricação do "cidadão limpeza" como efeito de um dispositivo de segurança: um sujeito que reconhece os riscos, internaliza o regime de verdade médico-sanitário e se constitui como responsável por sua própria proteção e pela dos outros. Paralelamente, são silenciadas, ou deslocadas para uma zona de opacidade, as dimensões estruturais relativas às políticas de saneamento e à gestão de resíduos, reinscrevendo o problema no domínio da autorregulação e da responsabilização individual.

Figura 2 – Campanha da Prefeitura de São Luís que relaciona os "bichos do lixo" a doenças e orienta o descarte adequado dos resíduos



Fonte: Instagram da Prefeitura de São Luís [2]

A Figura 2, por outro lado, organiza-se a partir de um título em destaque: "Bichos do Lixo!". A escolha do termo "bichos" infantiliza e simplifica, mas ao mesmo tempo dramatiza o perigo: não são apenas insetos, são "bichos do lixo", um tipo específico de criatura associada a sujeira e risco. Logo abaixo, surge o comando: "Saiba quais são as doenças causadas por eles!". A prefeitura se coloca imediatamente na posição de quem detém o saber; é ela que vai ensinar ao morador o que ele ainda não sabe.

Em seguida, é apresentada uma lista dos bichos e das doenças causadas por eles: "Mosca: Febre Tifoide, Cólera, Amebíase, Giardíase e Lombriga." Ou seja, um rol de doenças graves, nomeadas em vocabulário médico. A associação entre mosca e doenças sérias é direta. Na parte inferior da Figura, outro enunciado dá um fechamento normativo: "Não dê chance para essa ameaça: descarte o lixo de maneira correta!" E, no canto, o selo "MENOS LIXO MAIS SAÚDE" condensa o gesto discursivo ao reforçar uma relação direta entre a conduta adequada em relação ao lixo e a garantia da saúde.

2 Disponível em: < https://www.instagram.com/p/60jdtqzMeN/>. Acesso em: 13 de dez. de 2025.

Visualmente, o inseto aparece ampliado e marcado por um círculo vermelho com barra, típico símbolo de proibição/alerta. Ele é o ícone da ameaça, o "bicho do lixo" que precisa ser eliminado ou, mais precisamente, mantido longe por meio da conduta correta do morador.

Do ponto de vista foucaultiano, esse enunciado faz circular um discurso médico-higienista muito claro. Ele não fala genericamente em "mal-estar" ou "problemas", mas lista, de forma quase tabelada, doenças específicas, com nomes técnicos. Isso investe a prefeitura de autoridade científica (ela fala a partir de um saber médico); constrói o lixo como objeto sanitário, ligado a vetores e enfermidades, e produz um regime de verdade em que a combinação entre lixo e moscas corresponde a um risco grave à vida.

Nessa perspectiva, a série enunciativa limpeza e saúde é marcada pela recorrência de enunciados que articulam lixo, vetores e doenças, sustentados por regras de formação próprias do discurso médico-higienista.

Esse movimento é típico da articulação saber-poder, já que o saber médico legitima a intervenção sobre as condutas. Ao "informar" sobre as doenças, a campanha prepara o terreno para poder dizer ao sujeito o que ele deve fazer com seu lixo. Ao mesmo tempo, o enunciado reatualiza uma longa história de discursos que associam sujeira, desordem e doença, inscrevendo a limpeza urbana na tradição higienista. O que está em jogo não é só estética, mas a própria "saúde da população".

Quando o poder público municipal diz "Não dê chance para essa ameaça: descarte o lixo de maneira correta!", não se trata apenas de uma orientação normativa, mas da ativação de um dispositivo de segurança que opera no interior de um determinado regime de verdade sobre saúde, higiene e risco. Nesse funcionamento, a mosca não preexiste como ameaça evidente; ela é constituída discursivamente como vetor de perigo, por meio de uma série enunciativa que a vincula a doenças graves e a inscreve no campo do dizível como elemento de risco iminente. Esse regime de verdade, sustentado por saberes biomédicos e sanitários, legitima práticas de intervenção que não se esgotam na proibição jurídica, mas se realizam como tecnologias de governo das condutas, orientadas à produção de sujeitos responsáveis e vigilantes de si. Desse modo, desloca-se para o morador a incumbência de "não dar chance" à ameaça, instaurando-se uma pedagogia do risco que articula medo e proteção como operadores de subjetivação. Não é, portanto, a lei que interdita, mas um conjunto de estratégias que conduz as condutas ao fazer viver: teme-se a doença, regula-se o próprio comportamento e, ao descartar o lixo "de maneira correta", o sujeito se constitui como agente ativo na gestão da vida, de si e dos outros.

O problema da saúde pública aparece, então, como algo que depende, antes de tudo, da conduta cotidiana do indivíduo, e só depois de infraestruturas, serviços e políticas estruturais. O foco da governamentalidade é produzir sujeitos que se vigiam e se corrigem em nome da própria saúde. Considerando a noção de dispositivo de segurança, as Figuras 1 e 2 não propõem um mundo sem lixo nem um controle disciplinar absoluto do corpo; elas propõem a administração do risco. O lixo existe, as moscas existem; o que deve ser controlado é a forma como esse lixo circula e é descartado.

O enunciado materializado nas Figuras 1 e 2 funciona no interior do dispositivo de segurança ao identificar um campo de perigo (lixo, mosca e doenças), definir uma conduta

"aceitável" (descarte correto) e tornar o morador corresponsável por manter o risco num nível tolerável. Não se elimina a possibilidade de doença, mas se distribuem responsabilidades de modo que o governo possa dizer: se o risco se concretiza, é porque "não se descartou o lixo da maneira correta".

A série *limpeza e saúde* participa diretamente da fabricação do "cidadão limpeza" como sujeito informado sobre os riscos ("saiba quais são as doenças…"), temeroso de adoecer (diante da lista de enfermidades), e, por isso, disciplinado em relação ao lixo ("não dê chance para essa ameaça"). O "cidadão limpeza" é aquele que incorpora o discurso médico-higienista e ajusta sua conduta cotidiana para proteger a si mesmo, a família e a cidade. O seu oposto é o morador que "dá chance para a ameaça", isto é, descarta lixo de forma errada e, por isso, aparece como responsável pela manutenção do perigo.

O enunciado não só fala de limpeza e saúde; ele participa da produção de subjetividades, tornando o morador um sujeito que deve se autorregular em nome da saúde pública. É exatamente aí que a campanha deixa de ser apenas "informativa" e passa a operar como tecnologia de governamentalidade no interior de um dispositivo de segurança que administra a vida da população.

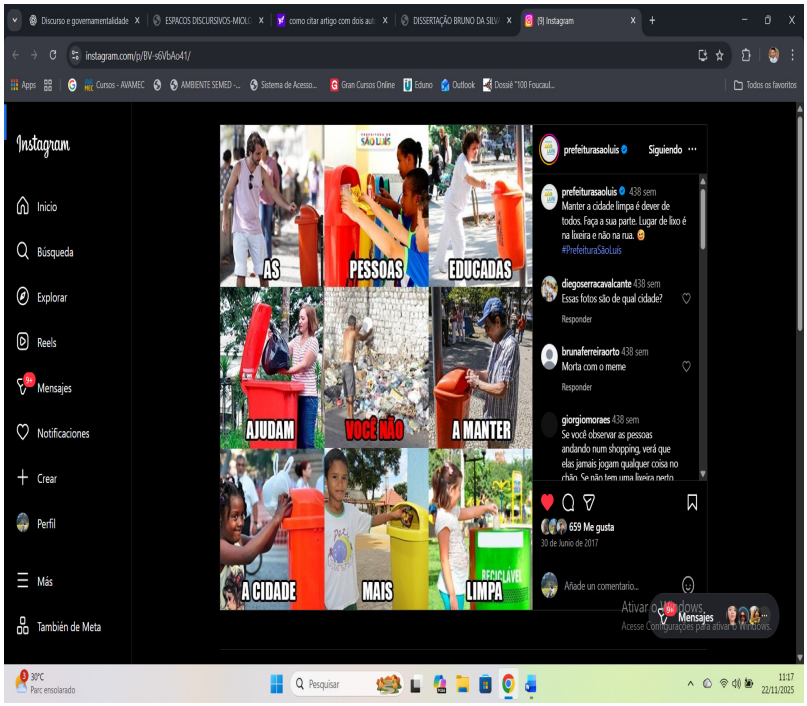
Assim, o "cidadão limpeza", na série enunciativa saúde e limpeza, é aquele que internaliza as normas de higiene e as transforma em princípio de ação: separa, acondiciona, amarra, coloca o lixo no horário certo, evita descartes em áreas impróprias. O corpo populacional é governado pela via do medo do risco que é, ao mesmo tempo, sanitário, social e moral. A governamentalidade se exerce, portanto, pela mediação de discursos que conectam governar a cidade e governar a si, fazendo do morador o primeiro responsável pela contenção de ameaças à saúde coletiva.

3.2 Limpeza e cidadania: o bom morador como cidadão exemplar

Se, na série "limpeza e saúde", a regularidade enunciativa se organiza em torno do risco sanitário e da gestão da vida, na série "limpeza e cidadania" observa-se um deslocamento nas regras de formação, que passam a privilegiar a dimensão moral da conduta. Nesse novo arranjo, o campo do dizível é reconfigurado de modo a produzir sujeitos a partir de critérios de normalidade e desvio, instaurando um regime de distinção entre práticas legítimas e ilegítimas no espaço urbano. Trata-se, portanto, de uma inflexão no próprio dispositivo, que deixa de operar prioritariamente pela lógica da prevenção biológica e passa a mobilizar uma economia moral das condutas, na qual o comportamento do sujeito se torna índice de sua adesão, ou não, às normas de civilidade.

Dito de outro modo, o eixo de inteligibilidade desloca-se do risco e da doença para a qualificação moral da conduta, redefinindo as condições de possibilidade para o reconhecimento do que é ser um "cidadão de verdade". Nesse processo, não apenas se orientam práticas, mas também se produzem posições de sujeito, nas quais a adesão às normas de limpeza passa a funcionar como marcador de pertencimento e legitimidade, ao passo que a recusa ou o desvio tendem a ser inscritos no campo da incivilidade, da negligência ou da irresponsabilidade social.

Figura 3 – Campanha da Prefeitura de São Luís que associa a colaboração na limpeza urbana à ideia de cidadania



Fonte: Instagram da Prefeitura de São Luís[3]

O enunciado materializado na Figura 3 é organizado em nove quadros, compondo uma sequência verbo-visual que forma a frase: AS PESSOAS EDUCADAS AJUDAM / VOCÊ NÃO / A MANTER A CIDADE MAIS LIMPA.

Nos oito quadros ao redor, vemos crianças, jovens e adultos descartando o lixo em lixeiras nas cores laranja, amarela e verde, em cenários de praças e espaços públicos agradáveis. Esses personagens, sorridentes ou concentrados na ação correta, são nomeados coletivamente como "pessoas educadas", isto é, o modelo de conduta desejável. No quadro central, porém, há um corte abrupto: em vez de pessoas sorridentes, vemos um amontoado de lixo jogado na rua, compondo um cenário de sujeira e desordem. Sobre essa imagem aparece, em vermelho, o enunciado "VOCÊ NÃO".

O efeito é claro, pois as "pessoas educadas" são representadas como aquelas que fazem o certo, enquanto "você", o destinatário da campanha, é interpelado como alguém que não ajuda e é associado à cena de lixo acumulado. Essa operação pode ser compreendida como efeito de um mecanismo que organiza os enunciados segundo uma lógica de divisão e classificação dos sujeitos, tal como descrito por Michel Foucault em suas análises sobre práticas discursivas que produzem distinções entre normalidade e anormalidade. A regularidade observada na série enunciativa "limpeza e cidadania" não reside apenas no tema da limpeza, mas na forma reiterada de produzir sujeitos por meio de oposições morais.

O enunciado verbo-visual institui, assim, uma oposição binária estruturante, por meio da qual se organiza um regime de classificação dos sujeitos no espaço urbano. De um lado, figuram

3 Disponível em: < https://www.instagram.com/p/BV-s6VbAo41/>. Acesso em 13 de dez. de 2025.

as “pessoas educadas”, positivamente valoradas e identificadas como bons cidadãos, isto é, como sujeitos alinhados às normas de conduta legitimadas; de outro, o “você” é posicionado como aquele que não corresponde a tais expectativas, associado à sujeira e à desordem, e, portanto, à ameaça à ideia de “cidade limpa”. Trata-se de um funcionamento discursivo que não admite zonas intermediárias: o campo de possibilidades é reduzido a uma alternativa excludente, na qual o sujeito é convocado a se reconhecer e a se posicionar, sob pena de ser inscrito no polo negativo. Nesse processo, opera-se uma tecnologia de normalização, que, ao classificar e hierarquizar condutas, contribui para a produção de sujeitos ajustados às exigências de civilidade urbana.

Do ponto de vista dos Estudos Discursivos Foucaultianos, a Figura 3 evidencia a operação de uma moralização da cidadania, na qual o pertencimento ao espaço urbano é reconfigurado a partir de um regime normativo de conduta. Nesse funcionamento, ser cidadão deixa de ser compreendido como uma relação complexa entre direitos e deveres e passa a ser reduzido à adesão a práticas específicas, como o ato de descartar o lixo na lixeira, elevadas à condição de critério de legitimidade. O adjetivo “educadas” atua como um operador de classificação moral, que não apenas qualifica comportamentos, mas produz uma distinção entre sujeitos ajustados e desviantes. Ser “educado”, nesse regime, implica alinhar-se às normas instituídas pelo poder público, constituindo-se como sujeito correto e legítimo; em contrapartida, aquele que não adere a tais práticas é inscrito no campo da incivilidade, sendo implicitamente posicionado como fora da norma, isto é, como alguém que ameaça a ordem, a convivência e a própria inteligibilidade de uma “cidade limpa”.

Temos, então, uma prática típica de sujeição no sentido foucaultiano, pois o sujeito é interpelado como objeto de julgamento (“você não ajuda”) e, ao mesmo tempo, é convidado a se transformar em sujeito da norma. Trata-se de uma tecnologia de poder que opera pela vergonha e pela comparação, já que o enunciado coloca o leitor diante de um espelho moral (“olha como os outros fazem certo, e você não”).

O enunciado também produz uma divisão clara entre tipos de sujeito. De um lado, o morador ideal, que aparece com rosto, corpo e expressão em uma cena de cooperação com o poder público ao jogar o lixo no lugar correto. De outro, o morador desviante, que nem sequer é representado como corpo e surge apenas como efeito de seu ato. “Você” é reduzido à imagem da sujeira. Em termos foucaultianos, essa operação remete às práticas divisoras descritas por Foucault (1995), que separam e hierarquizam sujeitos em categorias como limpo e sujo, educado e não educado, colaborador e sabotador da cidade.

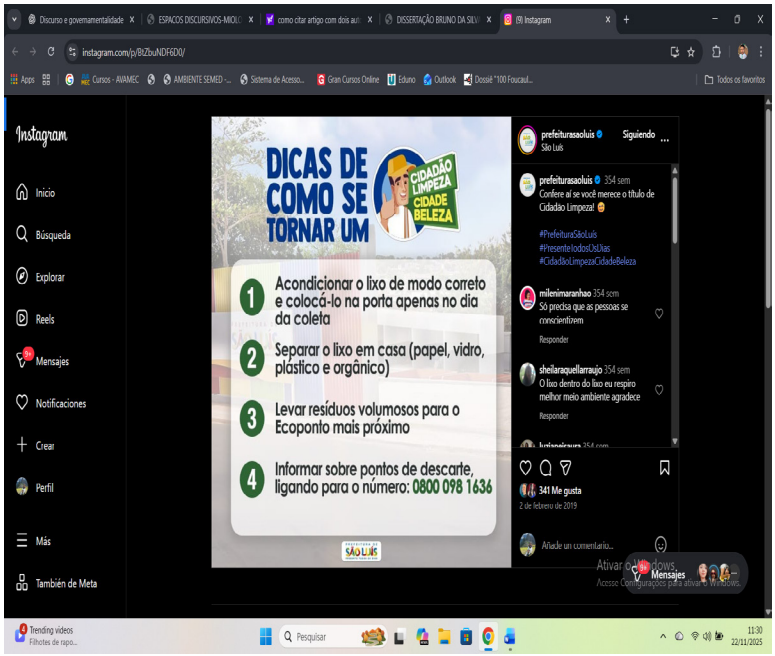
A cidadania é, assim, normalizada, pois se organiza em torno de um padrão considerado legítimo, que consiste em colaborar com a manutenção da cidade limpa, e de um desvio, entendido como a ausência dessa colaboração. A campanha não apenas orienta condutas, mas também produz e fixa identidades ao distinguir o “cidadão limpeza”, alinhado às normas instituídas, do “cidadão sujeira”, associado à transgressão e à desordem urbana.

Além disso, ela tende a apagar estruturas (coleta irregular, ausência de lixeiras, desigualdade urbana) e a localizar o problema na conduta individual. A cidade suja é efeito de “você”, não de políticas públicas insuficientes. Isso reforça uma lógica de responsabilização moral do indivíduo.

Deste modo, quando a Figura 3 enuncia que “as pessoas educadas ajudam a manter a cidade mais limpa, você não”, ela aciona um mecanismo típico da governamentalidade ao definir um perfil ideal de sujeito (pessoa educada, cidadã, colaborativa) e ao induzir um movimento de autocorreção: para não ficar no lugar do “você que não ajuda”, o sujeito deve passar a agir como o “cidadão limpeza”.

Ou seja, o governo da cidade passa pelo governo de si (Foucault, 2010b). O sujeito, afetado pelo apelo moral, é levado a regular voluntariamente sua conduta para se aproximar do modelo de “pessoa educada”. A campanha não ameaça com multa nem com punição jurídica; ela mobiliza a vergonha e o desejo de reconhecimento para produzir autogoverno. Essa é uma forma de poder que não se exerce apenas de fora para dentro, mas que se infiltra na relação que o sujeito estabelece consigo mesmo: “eu não quero ser aquele ‘você’ do meio, o cidadão sujeira; então, vou agir como os outros”.

Figura 4 – Campanha da Prefeitura de São Luís que apresenta “dicas” para se tornar um “cidadão limpeza”



Fonte: Instagram da Prefeitura de São Luís[4]

O enunciado principal materializado na Figura 4 apresenta “DICAS DE COMO SE TORNAR UM CIDADÃO LIMPEZA CIDADE BELEZA”. Isso já é muito forte, pois não se parte da ideia de que o morador já é cidadão; ele precisa “tornar-se”. A cidadania, aqui, não é um status jurídico-político garantido, mas uma identidade normativa a ser conquistada, seguindo um roteiro de condutas.

O selo com o personagem masculino (“cidadão limpeza”) funciona como figura-modelo: um sujeito limpo, sorridente, identificado com a marca da campanha. É o “tipo ideal” a que o morador deve aspirar. No quadro central, aparecem quatro itens numerados:

4 Disponível em: < https://www.instagram.com/p/BtZbuNDF6D0/>. Acesso em 13 de dez. de 2025.

1. *Acondicionar o lixo de modo correto e colocá-lo na porta apenas no dia da coleta*

2. *Separar o lixo em casa (papel, vidro, plástico e orgânico)*

3. *Levar resíduos volumosos para o Ecoponto mais próximo*

4. *Informar sobre pontos de descarte, ligando para o número: 0800 098 1636*

Apesar de aparecerem sob a forma de "dicas", são, na verdade, enunciados imperativos, isto é, uma sequência de comandos que definem o que o morador deve fazer com o lixo em diferentes situações. Nesse caso, a série enunciativa limpeza e cidadania se estrutura como um conjunto de enunciados prescritivos que organizam minuciosamente as práticas cotidianas dos sujeitos. Ela não apenas descreve, mas orienta, regula e normatiza condutas, produzindo um saber prático sobre como agir na cidade.

Do ponto de vista foucaultiano, o poder não se apresenta como proibição dura, mas como orientação amigável, em tom de autoajuda cívica. Essa orientação é apresentada como uma simples "dica", mas opera como a forma legitimada de agir, na qual a liberdade do sujeito é mobilizada para a adesão voluntária às condutas prescritas.

As quatro "dicas" deslocam a política de resíduos para o nível micro das práticas cotidianas, que envolvem acondicionar o lixo, separar materiais em casa, levar resíduos volumosos ao ecoponto e telefonar para informar descartes. Esse movimento evidencia a lógica da governamentalidade, pois o governo orienta minuciosamente o modo como o sujeito deve gerir seu lixo, seu tempo e seu espaço doméstico. Nesse sentido, a cidade passa a ser governada por meio do governo do morador, que é ensinado a organizar a própria vida segundo determinadas racionalidades, como separar, planejar, deslocar-se até o ecoponto e acionar o serviço telefônico.

Assim, a cidade "beleza" é apresentada como efeito da soma de microcondutas individuais ajustadas. A campanha estabelece essa relação ao afirmar que, ao seguir os passos propostos, o morador se torna "cidadão limpeza" e, consequentemente, contribui para a construção de uma cidade limpa, bonita, turística e sustentável.

Não há no enunciado materializado na Figura 4 imagens de doença, mosquitos ou enchentes, como na série limpeza e saúde; a ênfase é na organização dos fluxos: em que momento o lixo sai de casa, para onde vai, como deve ser separado, como deve ser comunicado ao poder público. É exatamente o que Foucault descreve como o funcionamento de um dispositivo de segurança, pois não se busca um mundo sem lixo, mas um lixo distribuído, rotinizado e previsível. Cada dica corresponde a um ponto dessa administração, que envolve controlar o tempo, como colocar o lixo na porta apenas no dia da coleta; ordenar o espaço doméstico e os materiais, como separar papel, vidro, plástico e orgânico; definir o fluxo dos resíduos volumosos, que devem ser destinados ao ecoponto e não a "qualquer lugar"; e acionar mecanismos de vigilância e informação, como ligar para comunicar descartes.

A governamentalidade se articula a essa racionalidade de segurança ao propor a redução de riscos, custos e "desordens" por meio da conduta correta de cada morador. Quando a campanha se apresenta como um passo a passo para que o indivíduo "se torne" cidadão, ela

constrói uma forma de cidadania que é comportamental, definida pelo que se faz com o lixo, moralizada, já que quem não segue as dicas não se torna "cidadão limpeza", e condicionada à adesão às políticas da prefeitura, que incluem o uso do ecoponto, a ligação para o número 0800 e o respeito ao horário da coleta.

O "cidadão limpeza" é, então, um sujeito que internaliza essas orientações como regras para si; reorganiza sua rotina doméstica em função delas e se percebe como coprodutor da cidade ("cidade beleza") quando age conforme o roteiro.

Em termos foucaultianos, os enunciados materializados nas figuras 3 e 4 operam uma tecnologia de subjetivação, pois oferecem ao morador um modelo identitário (o "cidadão limpeza") e um conjunto de práticas para conformar-se a ele. A cidadania, aqui, não é tanto uma linguagem de reivindicação de direitos, mas uma linguagem de ajustamento de condutas.

Se a terceira imagem fazia o jogo da culpabilização ("as pessoas educadas ajudam, você não"), esta quarta funciona como manual de conversão: "veja aqui como deixar de ser o 'você' culpabilizado e se tornar um 'cidadão limpeza' exemplar".

Nessa esteira, a série enunciativa limpeza e cidadania revela-se exemplar na fabricação do "cidadão limpeza", entendido como sujeito educado, não apenas no sentido escolar, mas sobretudo no plano moral. Esse sujeito conhece a norma, incorpora-a como valor ao assumir que é preciso "ajudar a manter a cidade limpa" e age em conformidade com as expectativas da prefeitura ao descartar o lixo nos recipientes adequados e ao preservar os espaços públicos.

Nesse sentido, a cidadania é reduzida a uma performatividade da limpeza, e ser cidadão passa a significar jogar o lixo no lugar certo. Paralelamente, quem não adere a essa prática é deslocado para o lugar de não cidadão, alguém que "não ajuda" e que interfere negativamente no projeto de uma cidade limpa, bonita e ordenada.

Dessa forma, a imagem participa da produção de uma cidadania disciplinarizada e moralizada, pois, mais do que garantir direitos, ela demanda a adequação a um ideal de comportamento. Essa lógica reforça fronteiras simbólicas na cidade e sustenta uma governamentalidade que se exerce menos pela via da lei e mais pela internalização de normas e pela construção do "cidadão limpeza" como modelo exemplar.

Ao serem analisadas como séries enunciativas, essas campanhas deixam de ser analisadas como enunciados atomizados e passam a ser inscritas no interior de um arquivo no qual se reconhecem regularidades, recorrências e regras de formação que delimitam o campo do dizível sobre higiene, risco e conduta urbana. Trata-se de uma rede discursiva que, ao se reiterar e se articular, produz efeitos sistemáticos de verdade e de subjetivação. Assim, o "cidadão limpeza" emerge como efeito dessas regularidades, isto é, como posição de sujeito tornada possível por determinadas condições de possibilidade históricas, que autorizam certos modos de ver, dizer e agir na cidade, ao mesmo tempo em que tornam outros impensáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou duas séries enunciativas – "limpeza e saúde" e "limpeza e cidadania" – para discutir a fabricação do "cidadão limpeza" em campanhas de limpeza urbana da Prefeitura de São Luís, veiculadas no Instagram entre 2015 e 2020.

Na série enunciativa “limpeza e saúde”, observamos a atualização de discursos médico-higienistas que associam lixo a risco sanitário, posicionando o morador como gestor de riscos e corresponsável pela saúde coletiva. A limpeza é construída como barreira sanitária, e o “cidadão limpeza” emerge como sujeito que internaliza normas de higiene e reorganiza sua rotina de acordo com orientações técnicas.

Já na série enunciativa “limpeza e cidadania”, verificamos a moralização da conduta em torno da limpeza urbana e a redefinição da cidadania como adesão a normas de convivência e cuidado com o espaço público. O “cidadão limpeza” aparece como modelo de morador ideal, ao mesmo tempo em que se desenha a figura do morador “desviante”, responsabilizado pelos problemas da cidade.

Em ambas as séries de enunciados, as campanhas operam como práticas de governamentalidade, uma vez que conduzem condutas por meio de apelos à responsabilidade individual, ao medo do risco, ao dever cívico e à busca de reconhecimento como “cidadão limpeza”. O governo da cidade é, assim, deslocado em parte para o governo de si, e o corpo populacional é administrado por meio da internalização de normas de limpeza.

Entendemos que essas campanhas funcionam no interior de um dispositivo de segurança, no qual a limpeza urbana é concebida como estratégia de gestão da vida da população. Em vez de apenas proibir comportamentos inadequados, elas administram riscos e distribuem responsabilidades, combinando saberes médicos, morais e jurídicos na produção de subjetividades.

Como este artigo é um recorte da dissertação, é importante reconhecer que as séries “limpeza e sustentabilidade” e “limpeza e economia”, discutidas em outros trabalhos, ampliam e complexificam a análise, sobretudo no que diz respeito à articulação entre limpeza, meio ambiente e racionalidades econômicas de governo. Juntas, as quatro séries permitem compreender como a figura do “cidadão limpeza” condensa expectativas de saúde, cidadania, responsabilidade ambiental e racionalidade econômica.

Interrogar a fabricação do “cidadão limpeza” implica problematizar os modos pelos quais vidas, corpos e territórios são governados no cotidiano urbano por meio de um conjunto de tecnologias de governo que se apresentam sob a forma aparentemente neutra de campanhas educativas e apelos à colaboração. Trata-se de evidenciar como tais práticas integram um dispositivo de segurança que, ancorado em um determinado regime de verdade, orienta condutas, produz sujeitos responsáveis e redefine o campo de intervenção sobre o urbano. Nesse processo, a gestão da cidade é deslocada para a esfera da autorregulação, ao mesmo tempo em que se tornam menos visíveis, ou secundarizadas, as condições estruturais que atravessam a produção do risco e da própria vida urbana.

Como desdobramentos, apontamos a comparação de campanhas similares em outras cidades brasileiras, a análise de respostas e reapropriações dessas campanhas por moradores nas próprias redes sociais e o aprofundamento do diálogo entre estudos do discurso, estudos urbanos e debates sobre justiça ambiental e direito à cidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. S. Marco. Cidade inteligente e governamentalidade algorítmica: liberdade e controle na era da informação. **Philósophos - Revista de Filosofia**, Goiânia, v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/52730. Acesso em: 12 dez. 2025.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Aula de17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975/1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019a.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Trad. de Roberto Machado. 10.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b. 103

LENZI, Maria Helena. **A invenção de Florianópolis como cidade turística**: discursos, paisagens e relações de poder. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23032016-150608/. Acesso em: 12 dez. 2025.

RODRIGUES, B. da Silva. **"CIDADÃO LIMPEZA, CIDADE BELEZA":** discurso e governamentalidade do corpo populacional pelo dispositivo de segurança. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFMA, 2021. Disponível em: https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/4087 Acesso em: 12 dez 2025.

RODRIGUES, B. da Silva.; CUTRIM, I. Galvão. A limpeza nas tramas do dispositivo de sustentabilidade: práticas de governamentalidade do corpo populacional. In: SOARES, Thiago Barbosa; MILANEZ, Nilton (org.). **Espaços discursivos: políticas de vida na atualidade.** 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 93–116.

SARGENTINI, Vanice. Discurso político e redes sociais. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, 10 ago. 2015.

VOSS, Jefferson.; NAVARRO, Pedro. A noção de enunciado reitor de Michel Foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 13, n. 1, p. 95–116, jan. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/b7LGyWJzb5Y4ZsW986kwVNc/?lang=pt. Acesso em: 01 maio 2026.

DISCURSOS, MÍDIA, IAG E ENSINO-APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO: SABER, PODER E SUBJETIVIDADES NA WEB

Monica da Silva Cruz (UFMA)
Gustavo Nascimento Barbosa (UFMA)
Erika de Sousa Monteiro (UFMA)
Eduardo Victor Lopes Cunha (UFMA)

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de língua(gens) e suas tecnologias perpassa, atualmente, por diversos contextos históricos, sociais e político-educacionais. Desde a perspectiva tradicional, entendia-se que ensinar linguagens consistia, sobretudo, na transmissão de regras e, no domínio sobre línguas, de regras gramaticais em torno da chamada "língua pura". No entanto, devido ao surgimento de correntes teóricas que contestam esse tipo de prática, essas concepções foram sendo modificadas ao longo do tempo. Nesse movimento, passaram a ganhar espaço estudos que compreendem a língua(gem) como um processo não neutro. Assim, a língua deixa de ser pensada apenas como um sistema interior e passa a ser considerada também como atravessada por aspectos considerados exteriores.

É nesse contexto que se inserem os Estudos Discursivos Foucaultiano (EDF), os quais possibilitam compreender a linguagem e os discursos como práticas historicamente situadas que configuram as relações de saber-poder (Foucault, 1999a). A partir dessa perspectiva, torna-se possível analisar não apenas o que é dito, mas também as condições que tornam determinados discursos possíveis, bem como os efeitos de verdade e os processos de subjetivação que deles emergem (Foucault, 2008a; 2008b). Por isso, a importância deste trabalho justifica-se pelo fato de que a circulação de certos discursos, principalmente na web, mobiliza efeitos que são produzidos socialmente nessas relações.

Considerando ainda o contexto de mudanças, sabemos da existência de modificações em processos de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à postura de docentes e discentes. Essas alterações acontecem em função do avanço de grandes tecnologias digitais. Dentre essas tecnologias, tem-se assistido ao *boom* da Inteligência Artificial Generativa (de agora em diante, IAG) em vários setores da sociedade. Com ele vêm os desafios a serem enfrentados. Um desafio que se faz presente neste trabalho reside no discurso em torno dessas tecnologias para a educação.

Por isso, a pergunta discursiva, que norteia esta pesquisa, é: quais discursos sobre o uso da IAG no ensino-aprendizagem de redação circulam na heterotopia da web? Considerando essa problemática, o objetivo deste trabalho consiste em analisar discursos midiáticos sobre o uso da IAG para o ensino-aprendizagem de redação. Para tanto, adotou-se metodologicamente a abordagem descritiva, interpretativa e de base bibliográfica, considerando o *corpus* de análise, composto por duas notícias: uma veiculada no Portal Notícias Uol e a outra no *site* CNN Brasil, que tematizam o uso da IAG no ensino-aprendizagem de redação. A abordagem orienta-se, teoricamente, pelos EDF (Foucault, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2008a, 2008b, 2013; Gregolin, 2004, 2015, 2022) e pelo referencial teórico sobre IAG (Lee, 2019; Santaella, 2023; Santaella e Kaufman, 2024; Pinto Júnior, 2024).

Portanto, além da introdução e da conclusão, o artigo é composto por: a) Tópicos teóricos envolvendo os EDF, sobre a perspectiva arqueogenealógica e a heterotopia da web como conceito operacional; b) A IAG, na sua relação com a escrita e as práticas discursivas no espaço digital; c) Análises e discussões em torno da materialidade discursivo-midiática em questão, ou seja, os discursos midiáticos sobre a IAG no estudo de redação e no ENEM.

2 APORTE TEÓRICO-ANALÍTICO E METODOLÓGICO: OS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS (EDF)

Esta pesquisa fundamenta-se nos EDF, que compreendem o discurso como prática social historicamente situada e atravessada por relações de saber-poder e subjetividades. Portanto, nessa ótica, os discursos não se limitam a representar a realidade, mas participam ativamente de sua constituição, produzindo objetos de conhecimento, efeitos de verdade e modos de subjetivação (Foucault, 2008a; 2008b; 1999a; 1999b).

Ao tomar como objeto os discursos sobre o uso da IAG no ensino-aprendizagem de redação, parte-se do entendimento de que tais dizeres se inscrevem em um campo discursivo marcado por disputas em torno da tecnologia, da educação e da escrita. Esses discursos produzem efeitos de verdade sobre o que significa ensinar e aprender a escrever na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que se legitimam determinadas práticas pedagógicas e configuram posições específicas de sujeito, tais como o aluno autônomo, o professor mediador ou a tecnologia como uma instância reguladora do processo educativo.

Nesse sentido, consideram-se as mídias digitais como espaços privilegiados de produção e circulação discursiva. Tal como discorre Gregolin (2004), precursora dos EDF no Brasil, a mídia constitui-se como um lugar específico de produção de discursos, no qual diferentes discursos sociais são organizados, hierarquizados ou problematizados. Sob esse viés, as materialidades discursivas que circulam nesses ambientes não apenas informam, mas também participam da construção de consensos, conflitos e regimes de visibilidade, produzindo, portanto, efeitos de verdade socialmente compartilhados.

2.1 A perspectiva arqueogenealógica nos EDF

Entrevistada por Vanice Sargentini e Pedro Navarro, Gregolin (2022) afirma que a perspectiva arqueogenealógica dos EDF requer que se compreendam a existência e a emergência dos discursos na história. Isso no tocante à criticidade que torna a arqueogenealogia capaz de lutas e de oposições, ou seja, "a instigação à luta e à desobediência ao autoritarismo", que, portanto, "são sustentados por um pensamento arqueogenealógico como um método sem a rigidez formal tradicional, mas com muita eficiência para os combates" (Gregolin, 2022, p. 38).

Nessa entrevista para a Revista da ANPOLL, Gregolin (2022) foi convidada pelos entrevistadores a discorrer sobre a arqueogenealogia como discussão central dos EDF. Ela salienta que fazer análise arqueogenealógica, no entrelaçamento das linhas arqueológica e genealógica, "significa que nosso olhar investigativo se debruça sobre os discursos a fim de enxergar a trama das relações entre saberes, poderes e processos de subjetivação pela lente crítica da história" (Gregolin, 2022, p. 38).

Dentro dessa perspectiva arqueogenealógica nos EDF, pode-se compreender **a arqueologia** como sendo uma linha de investigação das condições históricas de emergência, insurgência, produção e circulação dos discursos na sociedade. Essa linha busca identificar as regras, as exclusões e as regularidades que governam o que pode ou não ser dito em determinados momentos da história (Foucault, 2008a).

Segundo Gregolin (2015, p. 192), "a análise arqueológica aborda práticas discursivas cujas regularidades implicam na produção de saberes 'verdadeiros' sobre o sujeito (louco, são, trabalhador etc.)". Na linha arqueológica, destacam-se as seguintes obras de Michel Foucault: *História da Loucura* (Foucault, 1978)*; Nascimento da Clínica* (Foucault, 2008b)*; As Palavras e as Coisas* (Foucault, 2007)*; A Arqueologia do Saber* (Foucault, 2008a).

Pode-se entender **a genealogia** como uma análise teórica das forças e lutas em torno das relações de poder e de biopoder, que atravessam diversos dispositivos nos processos governamentais e biopolíticos de sujeição, bem como nas práticas que disciplinam os sujeitos e as vontades de verdades (e seus efeitos) em um certo momento histórico (Foucault, 1999a). Como reforça Gregolin (2015), a linha genealógica envolve duas vertentes teórico-analíticas, assim conceituadas:

(i) **Genealogia do Poder:** Aqui as análises "tomam os jogos em torno da loucura e do crime a fim de compreender como são constituídas determinadas práticas cujos efeitos implicam a produção de discursos 'verdadeiros' sobre a razão alienada e sobre o caráter criminoso" (Gregolin, 2015, p. 192). Nessa vertente, destacam-se as obras: *A Ordem do Discurso* (Foucault, 1999a), aula inaugural de Foucault que funciona como um "entrelugar", como um "rito de passagem" da linha arqueológica para a genealógica; *Vigiar e Punir* (Foucault, 1977); *Microfísica do Poder* (Foucault, 2000);

(ii) **Genealogia da Ética:** Nos trabalhos empreendidos por essa vertente teórico-analítica, de acordo com Gregolin (2015, p. 192), os sujeitos tornam-se tanto sujeito quanto objeto para si próprios, bem como denotam uma certa "subjetividade ética susceptível aos mecanismos disciplinares e às regulações do biopoder das sociedades modernas". Nessa linha, destaca-se a tetralogia foucaultiana de *História da Sexualidade* (Foucault, 1999b, 1984, 1985, 2020).

Para este trabalho, a linha teórico-analítica genealógica, ligada à arqueológica, permite analisar teoricamente as lutas entre saberes e poderes em torno dos discursos que emergem do uso da IAG no ensino-aprendizagem de redação na heterotopia da web. Isso envolve também explorar como o manuseio da IAG reconfigura a produção de imagens e subjetividades. Além disso, a arqueogenealogia possibilita perceber como práticas discursivas e não discursivas atravessam as dinâmicas tecnológicas de poder-saber presentes na sociedade digital, como no caso da IAG.

2.2 A heterotopia da web como conceito operacional

Para a análise proposta, mobiliza-se também o conceito foucaultiano de heterotopia como operador teórico pertinente. À luz dos EDF, compreende-se a web como um espaço heterotópico, caracterizado pela coexistência de múltiplos discursos, temporalidades e formas de visibilidade, no qual se contrastam as fronteiras entre o institucional e o não institucional, o autorizado e o marginal, o dito e o silenciado (Foucault, 2001; 2013).

Heterotopia pode ser definida, de acordo com Foucault (2001, 2013), como "lugar sem lugar", ou seja, "espaços outros", lugares que existem simultaneamente dentro e fora das normas sociais. Portanto, como diz Foucault (2001, p. 415): "esses lugares, porque são absolutamente diversos de todos os espaços que refletem e sobre os quais falam, eu [Foucault] os chamarei, por oposição às utopias, de heterotopias".

Gregolin (2015, p. 196) traça as obras foucaultianas nas quais o conceito de heterotopia é mobilizado: (i) em duas conferências radiofônicas: *O corpo utópico* e *Heterotopias* (Foucault, 2013); (ii) no prefácio de *As palavras e as coisas*[1]; (iii) em sua forma mais acabada, na conferência ministrada na Tunísia e publicada como *Outros espaços*[2]. Ela reforça que se deve a emergência desse conceito a uma questão considerada central do pensamento de Foucault: "a modernidade pensa o espaço como mais importante do que o tempo" (Gregolin, 2015, p. 196).

A precursora dos EDF no Brasil afirma que Michel Foucault considera como dois exemplos extremos de heterotopias: os bordéis e as colônias. Contudo, o intelectual francês ressalta, segundo Gregolin (2015, p. 197), que "a heterotopia por excelência das sociedades ocidentais, do século XVI ao século XX, é o navio"; ou seja, "lugar sem lugar, que vive por si mesmo, (...) lançado ao infinito do mar" (Foucault, 2001, p. 422).

Gregolin (2015) propõe compreender a web como a heterotopia por excelência do século XXI, uma vez que nesse espaço se cruzam diferentes regimes discursivos e se acolhem múltiplas formas de enunciação. Na heterotopia da web, os discursos sobre a IAG no ensino-aprendizagem de redação circulam de maneira acelerada, são constantemente ressignificados e produzem efeitos específicos de visibilidade e legitimação. Desse modo, entende-se que a heterotopia da web constitui o espaço discursivo no qual os enunciados analisados se inscrevem e operam, articulando saberes pedagógicos, tecnológicos e sociais em um campo marcado por ambiguidades, disputas e jogos de saber-poder.

2.3 A IAG, a escrita e as práticas discursivas no espaço digital

Durante muito tempo, a escrita tem sido uma forte aliada na emergência de práticas discursivas sociais, uma vez que ela é constituída por meio de sistemas linguísticos. Para além da concepção de língua(gem) como um sistema de signos, assume-se, neste trabalho, a perspectiva de que a língua(gem) é um processo marcado por questões históricas e sociais, e, portanto, atravessada por sujeitos. Ao adotar esse posicionamento, discorre-se, inevitavelmente, sobre a escrita nos estudos de letramento, a qual tem sido foco de diversos autores como Soares (2010), Kleiman (2005), dentre outros.

Nessa direção, Augusti e Grigoletto (2008, p. 148) reforçam que "a escrita não pode ser separada nem da história nem do sujeito, uma vez que é na escrita que se materializam os fios da história, os quais determinam os modos de individualização (subjetivação) do sujeito". Assim, essa noção de não separabilidade entre escrita e história possibilita inferir que escrever é uma prática situada socialmente, que carrega uma historicidade, com condições de possibilidade que incidem no próprio sujeito.

---

1 Foucault, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

2 FOUCAULT, M. Outros espaços**.** In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault. Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-442.

Sob essa perspectiva, as transformações tecnológicas contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas ao espaço digital, não podem ser pensadas como inertes ou meramente instrumentais, uma vez que reconfiguram as práticas de leitura e de escrita como os modos de atuação discursiva dos sujeitos. É justamente nessa acepção que se entende, com o advento das tecnologias digitais, a exigência a novas formações e formulações de saberes sobre essas práticas, o que antes parecia ser apenas um simples espaço de aceitação de informações.

Portanto, os processos que envolvem leitura e escrita na cibercultura dizem respeito, sobretudo, aos letramentos digitais, os quais possibilitam novas posturas, em torno dessas duas práticas, por parte do sujeito. Conforme destacam Bruxel e Bianchi (2024, p. 9):

> Entende-se que o mero domínio da leitura e da escrita delimitado apenas ao uso do código não atende às necessidades atuais de formação do aluno para a cidadania. A sociedade atual exige a formação de alunos críticos e criativos, capazes de usar as tecnologias para inserir-se plenamente na sociedade letrada (Bruxel e Bianchi, 2024, p. 9).

Nessa linha de raciocínio, trata-se de um sujeito que, mesmo sem plena consciência de suas ações, interage com o mundo ao seu redor, por intermédio da leitura-escrita, mobilizando práticas discursivas situadas social e historicamente. Cabe, então, afirmar que as tecnologias digitais ganham notoriedade, sobretudo no campo dos EDF, ao evidenciarem uma gama de novos comportamentos e modos de agir discursivamente no espaço digital.

É fato que a IAG já é uma realidade por já estar presente em diversos momentos da vida cotidiana, como destacam Saraiva Rodrigues e Santos Rodrigues (2023), desde a facilitação de serviços bancários até o uso de assistentes artificiais, como a "eterna" companheira Alexa. Especificamente no que se refere à IAG, Santaella (2023) destaca que esse tipo de tecnologia tem promovido diferentes mudanças em diversos setores.

Consequentemente, com o uso dessa tecnologia digital, as práticas de leitura-escrita passam a se configurar em novos espaços de produção e circulação de discursos, nos quais os textos são constantemente ressignificados. Essa ressignificação decorre justamente da mediação tecnológica no processo de compreensão leitora e de prática de escrita, que faz com que o sujeito interaja com a IAG para o processo discursivo com gêneros textuais, como é o caso da redação. Nesse sentido, Sachete *et al.* (2025, p. 3) assinalam que:

O aumento exponencial da capacidade computacional e o acesso a grandes bases de dados foram determinantes para o salto qualitativo desses modelos, permitindo que se tornassem sofisticados e eficientes na geração de conteúdo original. Atualmente, ambientes como ChatGPT e Claude demonstram a capacidade desses sistemas em compreender e produzir respostas que simulam a linguagem humana com alta precisão (Sachete et al, 2025, p. 3).

Tais características acima evidenciam o potencial da IAG como uma possibilidade de mediação das práticas de leitura e de escrita no espaço digital, uma vez que se entende que esses sistemas não apenas processam informações, mas geram textos que podem ser comparados e avaliados pelo ser humano. Esse processo, portanto, impacta diretamente na forma de ler e escrever, de pensar e de produzir discursos no contexto contemporâneo.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES: DISCURSOS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Os discursos analisados neste trabalho circulam em materialidades midiáticas de caráter jornalístico, especificamente em reportagens publicadas no Portal de Notícia UOL e no *site* da CNN Brasil. Trata-se de ambientes digitais de ampla circulação e legitimidade social, que ocupam posição significativa na produção e difusão de discursos sobre educação, tecnologia e políticas públicas no contexto brasileiro.

Essas reportagens, enquanto materialidades discursivas, inscrevem-se na heterotopia da web, espaço caracterizado pela coexistência de múltiplos regimes discursivos, temporalidades e formas de visibilidade (Foucault, 2001; Gregolin, 2015). Nesse espaço, os discursos jornalísticos não apenas informam, mas produzem efeitos de veracidade, legitimam práticas e instauram regimes de verdade que orientam a compreensão acerca do uso da IAG na educação.

Desse modo, ao tomar as funções enunciativas dessas reportagens, a análise volta-se não apenas para o que é dito sobre a IAG, mas para as condições de enunciabilidade, circulação e legitimação desses dizeres (Foucault, 2008a). Interessa compreender como, a partir desses espaços heterotópico-midiáticos, se produzem efeitos de verdade e modos de subjetivação que atravessam o ensino da leitura-escrita, a avaliação educacional e a gestão de sujeitos críticos no cenário contemporâneo.

3.1 Discursos midiáticos sobre a IAG no estudo de redação

O primeiro conjunto de materialidades discursivas analisadas corresponde a uma reportagem publicada no portal CNN Brasil, intitulada “Saiba como usar inteligência artificial para estudar redação”. O texto é assinado por Mirella Cordeiro, em colaboração com a CNN Brasil, e foi publicado em 14 de fevereiro de 2025 (ver imagem 1).

Imagem 1: Captura de tela do portal CNN Brasil



Fonte: CNN Brasil

Ao analisar a reportagem em questão, percebe-se que o discurso se constrói como um enunciado pedagógico que orienta, regula e legitima determinadas formas de uso da IAG no campo da educação. A matéria apresenta a IAG como "aliada" do estudante, especialmente no contexto da preparação para o vestibular, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas o faz por meio de uma rede de recomendações, advertências e critérios que delimitam os modos aceitáveis de utilização da ferramenta.

Desde o início, os sujeitos são inseridos em uma lógica discursiva que articula tecnologia e desempenho. A IAG é apresentada como instrumento capaz de "melhorar trechos", "fornecer repertórios" e "corrigir redações", isto é, como uma tecnologia de aprimoramento. Nesse ponto, pode-se compreender o funcionamento de um regime de verdade que produz certos enunciados como legítimos no campo educacional (Foucault, 1999a). Não se trata apenas de informar sobre as ferramentas disponíveis, mas de organizar um modo correto de utilizá-las: elaborar comandos específicos, solicitar justificativas da resposta, conferir informações e treinar a inserção de repertórios. Assim, o discurso não apenas descreve práticas, mas as prescreve, instaurando normas.

Quando a linguista Julia Ferreira, vinculada à plataforma Redação Nota 1000, é citada na reportagem, também quando afirma que o aluno deve pedir justificativas à IAG e elaborar comandos precisos, vê-se emergir uma racionalidade que desloca a responsabilidade para o sujeito-estudante. Na reportagem, enuncia-se que a ferramenta pode errar, cabendo ao aluno confirmar as informações. Aqui se observa um mecanismo característico das sociedades contemporâneas: a produção de sujeitos autogerenciáveis, responsáveis por monitorar, validar e otimizar seu próprio desempenho. Trata-se, portanto, de um processo que aflora as noções sobre as tecnologias de poder e os modos de constituição do sujeito, tais como vistos nos EDF (Foucault, 2000, 1999b).

Além disso, a reportagem mobiliza uma rede institucional que reforça a legitimidade do discurso: cita plataformas como Descomplica, Glau, Redação Nota 1000 e até ferramentas amplamente conhecidas como o *ChatGPT* e o *DeepSeek*. Ao fazê-lo, constrói um campo de saber no qual determinadas tecnologias passam a integrar oficialmente o repertório de estudos. Esse movimento evidencia como os discursos produzem objetos, neste caso, a "IA como ferramenta pedagógica", e os inserem em sistemas de pensamento específicos (Foucault, 2000, 2008a).

Entretanto, o texto também opera por meio de limites. Ao final, afirma-se que as IAs "não substituem livros ou professores" e que, na hora da prova, não poderão ser utilizadas. Tem-se aqui um procedimento de controle do discurso (Foucault, 1996): ao mesmo tempo em que legitima o uso da tecnologia, a reportagem delimita sua função, impedindo que ela ultrapasse o espaço do apoio e se torne substitutiva da formação tradicional. Esse gesto revela uma tensão entre inovação tecnológica e manutenção das estruturas clássicas de autoridade: o livro, o professor, a prova presencial etc.

Quando se considera o contexto mais amplo da educação contemporânea, percebe-se que essa matéria participa de um processo maior de medicalização e tecnificação do desempenho, semelhante ao que Foucault observa em outros campos do saber, como a clínica e as ciências humanas (Foucault, 2008b). A escrita, antes entendida como prática formativa, passa a ser tratada como competência mensurável, passível de correção automatizada, *feedback* padronizado e otimização estratégica. O texto, então, deixa de ser apenas expressão e torna-se objeto de intervenção tecnológica.

Dessa forma, a reportagem não apenas informa sobre o uso da IAG, mas contribui para a consolidação de um discurso que articula tecnologia, desempenho e responsabilidade individual. Ao legitimar o uso das plataformas como apoio e, simultaneamente, delimitar seus limites, ao afirmar que não substituem livros ou professores e que não podem ser utilizados na prova, o texto organiza um campo normativo específico para a atuação da IAG na educação. Nesse entrelaçamento entre saber, poder e processos de subjetivação (Foucault, 1999a, 2008b), torna-se possível compreender como a IAG passa a ocupar um lugar estratégico no discurso educacional contemporâneo.

3.2 Discursos midiáticos sobre o uso de IAG no ENEM

O segundo conjunto de materialidades discursivas analisadas refere-se a uma reportagem publicada no Portal UOL, na editora Cotidiano, com conteúdo produzido pelo Estadão, intitulada "Ministro da Educação diz que inteligência artificial deve corrigir provas do Enem em breve". O texto foi publicado em 4 de junho de 2025 (ver imagem 2).

Imagem 2: Captura de tela do Portal UOL



Fonte: Portal UOL

A partir do que se enuncia na manchete, com efeitos de verdade que se produzem discursivamente durante a notícia, é possível perceber a emergência de um discurso tecnopositivista-educacional. Portanto, através dessa positividade, a IAG é enunciada como uma solução inevitável e moderna na correção de exames. Importa salientar que esse discurso, na referida reportagem, também aponta para a IAG como uma possível "aliada" do estudante e coloca-o como um sujeito que, em um processo seletivo, será avaliado também pela IAG.

É possível perceber na referida matéria um efeito de legitimação institucional de discursos sobre o uso da IAG em processo seletivo educacional. Esse efeito é reforçado a

partir da regularidade com que a editora Cotidiano noticia a reportagem. Para isso, utilizam enunciados como a própria manchete "Ministro da Educação **diz** que inteligência artificial deve corrigir provas do Enem em breve", além de outros que compõem o corpo da notícia, como: "O ministro da Educação, Camilo Santana, **diz acreditar** que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em breve será corrigido por inteligência artificial (IA)"; "'**Eu não tenho dúvida** que a tecnologia vai trabalhar isso com a maior certeza. Daqui a pouco, **nós vamos conseguir** corrigir a prova, vamos conseguir fazer tudo com inteligência artificial'" (destaques nossos).

Esses discursos são legitimados através da posição que o sujeito Camilo Santana ocupa, a de Ministro da Educação, sobre o qual a reportagem afirma: "em entrevista à Rádio Eldorado, ele afirmou hoje que 'não há mais retorno' com relação às novas tecnologias". Isso reforça a perspectiva de Saraiva Rodrigues e Santos Rodrigues (2023) sobre a IAG ser uma realidade que atravessa uma parcela considerável de sujeitos do cotidiano, principalmente daqueles que têm, pelo menos, acesso à internet, direta ou indiretamente. Observa-se, portanto, a produção de enunciados considerados legítimos no interior de um arquivo educacional (Foucault, 2008a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos analisados neste trabalho circulam em materialidades midiáticas de caráter jornalístico, especificamente em reportagens publicadas no Portal de Notícia UOL e no *site* da CNN Brasil. Observou-se que se trata de ambientes digitais de ampla circulação e legitimidade social, que ocupam posição central na produção e difusão de discursos sobre educação, tecnologia e políticas públicas no contexto brasileiro.

Observou-se que a reportagem publicada no site da CNN Brasil participa de um processo maior de tecnificação do desempenho, a qual não apenas informa sobre o uso da IAG, mas contribui para a consolidação de um discurso que articula tecnologia, desempenho e responsabilidade individual. Já na matéria publicada no Portal de Notícia UOL, verificou-se um efeito de legitimação institucional de discursos em torno da utilização da IAG em processo seletivo, tomando como condição de possibilidade desses discursos a enunciabilidade tecnopositivista-educacional.

As análises em torno das duas reportagens evidenciam que os discursos que circulam na heterotopia da web constroem diferentes efeitos de verdade acerca do uso dessas tecnologias na educação. Isso porque ora apresenta-as como uma ferramenta de apoio ao processo de escrita, ora delimita seus usos e implicações no contexto educacional.

Logo, os resultados apontam que as reportagens selecionadas abordam discursivamente o provável uso efetivo da IAG em contextos educacionais e ciberculturais, bem como a eficaz importância, até então não cientificamente comprovada, da atuação dessa tecnologia nas produções redacionais dos sujeitos-usuários. Além disso, os resultados indicam que a heterotopia da web é particularmente visível na maneira como a IAG circula, ressignifica práticas educativas e produz subjetividades.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. **Ministro da Educação diz que inteligência artificial deve corrigir provas do Enem em breve.** UOL Notícias, 4 jun. 2025. Republicado de O Estado de S. Paulo. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2025/06/04/

ministro-da-educacao-diz-que-ia-deve-corrigir-provas-do-enem-daqui-a-pouco.htm Acesso em: 09 de fev. de 2026.

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, 2008. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27912. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRUXEL, M. L. C; BIANCHI, V. Contribuições de Magda Soares para as práticas de alfabetização e letramento. **Revista Educação & Ensino** - ISSN 2594-4444, v. 8, n. 1, 19 jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/633 Acesso em: 10 de fev. 2026.

CORDEIRO, Mirella (colaboração para a CNN Brasil). **Saiba como usar inteligência artificial para estudar redação.** CNN Brasil, 14 fev. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/saiba-como-usar-inteligencia-artificial-para-estudar-redacao/. Acesso em: 09 de fev. de 2026.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** I: A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** II: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** III: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** IV: As confissões da carne. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault. Estética:** Literatura e Pintura, Música e Cinema. Coleção Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 411-442, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico. As heterotopias.** São Paulo: Edições N-1, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica.** Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Os sentidos na mídia: rastros da história na guerra das cores. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 4, n. 1, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Discursos e imagens do corpo: heterotopias da (in) visibilidade na web. In: FLORES, G. G; NECKEL, N. R. F; GALLO, S. M. L. (Org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia.** Campinas: Pontes, pp. 191-213, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Por uma Arqueogenealogia dos Estudos Discursivos Foucaultianos no Brasil - Cartografias: Entrevista com Maria do Rosário Gregolin. [Entrevista concedida a] Vanice Sargentini e Pedro Navarro. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 53, n. 2, p. 20-40, maio-ago., 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp: MEC, 2005.

LEE, Kai-Fu. **Inteligência Artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos comunicamos e vivemos**. Tradução: Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

PINTO JUNIOR, Marcos Antonio Ramos. Memória metálica e ChatGPT: Benefícios e limitações do uso de ferramentas de inteligência artificial na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 6, pp. 1374–1392, 2024. DOI: 10.51891/rease. v10i6.14537. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14537. Acesso em: 01 maio 2026

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, v. 16, p. e45997, 2023.

SACHETE, A. DOS S. et al. EnemIA: correção de redações do Enem com Inteligência Artificial. **Texto Livre**, v. 18, p. e58426, 2025.

SANTAELLA, Lucia. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Almedina, 2023.

SANTAELLA, Lucia; KAUFMAN, Dora. A Inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. **MATRIZes**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 37–53, 2024. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v18i1p37-53. Disponível em: https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/210834. Acesso em: 01 maio 2026.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRADUÇÃO, EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: UM ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO A PARTIR DE MICHEL PÊCHEUX

Elisângela Bertolotti (URI)
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo (URI)
Neusa Vicente Lazarotto (URI)

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a tradução foi compreendida predominantemente como uma prática de transferência linguística orientada por critérios de equivalência, fidelidade e adequação entre textos pertencentes a línguas distintas. Essa concepção, amplamente difundida nos Estudos da Tradução de base estrutural ou funcionalista, sustenta-se na crença de que os sentidos seriam estáveis, controláveis e passíveis de recuperação integral. Tal entendimento pressupõe uma concepção de linguagem transparente, na qual o texto funcionaria como mero veículo de significados previamente constituídos.

Entretanto, abordagens que concebem a linguagem como prática social e histórica têm problematizado essa visão instrumental da tradução. Nesse contexto, a Análise do Discurso de linha francesa, inaugurada por Michel Pêcheux, promove uma ruptura epistemológica ao compreender o sentido não como dado, mas como efeito produzido nas relações entre língua, história e ideologia. A linguagem passa a ser concebida como materialidade simbólica atravessada por contradições, silenciamentos e disputas de sentido.

Na perspectiva da AD francesa, o sujeito do discurso não é origem soberana do dizer, mas constitui-se como sujeito assujeitado, interpelado por formações ideológicas que delimitam as possibilidades do que pode ser dito em determinadas condições de produção. O discurso, assim, não se reduz à intenção do sujeito nem ao conteúdo explícito do texto, mas se configura como efeito de sentidos produzido em um espaço histórico e ideológico específico.

Quando aplicada ao campo da tradução, essa abordagem permite deslocar o entendimento do ato tradutório como simples mediação neutra entre línguas e culturas. A tradução passa a ser concebida como gesto discursivo, isto é, como prática de reinscrição de sentidos em novas condições de produção, na qual se evidenciam deslocamentos, apagamentos e reformulações discursivas. O texto traduzido constitui-se, portanto, como outro discurso, atravessado por formações discursivas distintas daquelas que sustentaram o texto de partida.

Diante desse quadro teórico, o presente artigo tem como objetivo discutir a tradução a partir dos pressupostos da Análise do Discurso francesa, com base nas contribuições de Michel Pêcheux, assumindo um enfoque teórico-analítico. Busca-se compreender como o gesto tradutório evidencia o funcionamento discursivo da linguagem e a impossibilidade de uma equivalência plena entre línguas, destacando a centralidade da ideologia e da memória discursiva na produção de sentidos. A relevância deste estudo reside na contribuição que oferece ao diálogo entre Análise do Discurso e Estudos da Tradução, especialmente no contexto das pesquisas contemporâneas sobre linguagem.

Nesse sentido, refletir sobre a tradução a partir da Análise do Discurso francesa permite ampliar o entendimento das práticas de linguagem, deslocando o foco da mera correspondência entre línguas para a compreensão dos processos de produção de sentidos que atravessam o discurso. Tal perspectiva torna possível problematizar a ideia de neutralidade frequentemente atribuída ao ato tradutório, evidenciando que todo processo de tradução envolve escolhas, posicionamentos e inscrições ideológicas que se constituem nas condições históricas de produção do discurso. Assim, ao articular tradução, discurso e educação, este estudo busca contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o papel da linguagem na construção do conhecimento e na formação crítica dos sujeitos no contexto educacional.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se os fundamentos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, com destaque para os conceitos de ideologia, assujeitamento, formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso, conforme formulados por Michel Pêcheux. Em seguida, discute-se a tradução como gesto discursivo, evidenciando o funcionamento da produção de sentidos no processo tradutório. Posteriormente, são analisadas as implicações dessa perspectiva para o campo educacional, especialmente no que se refere às práticas de leitura, interpretação e produção de sentidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se retomam os principais aspectos discutidos ao longo do estudo e suas contribuições para o diálogo entre Análise do Discurso, Tradução e Educação.

2 FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

2.1 Ideologia e assujeitamento em Michel Pêcheux

A Análise do Discurso de linha francesa emerge, a partir da década de 1960, no entrecruzamento entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Michel Pêcheux, seu principal formulador, propõe uma ruptura com as abordagens que tratam a língua como sistema autônomo ou instrumento neutro de comunicação. Para o autor, a linguagem é indissociável das condições históricas e ideológicas de sua produção.

No cerne dessa perspectiva encontra-se o conceito de ideologia, compreendida não como falsa consciência, mas como instância material que interpela os indivíduos e os constitui enquanto sujeitos. O sujeito do discurso é, assim, um sujeito assujeitado, que fala a partir de posições ideológicas determinadas, ainda que tenha a ilusão de ser a origem de seu dizer. Essa ilusão de autonomia constitui um dos efeitos da ideologia, fundamental para o funcionamento do discurso.

O assujeitamento ideológico implica que todo dizer é atravessado por determinações que escapam ao controle consciente do sujeito. Desse modo, o discurso não pode ser explicado apenas pela intenção do locutor ou pela organização linguística do texto, mas deve ser analisado a partir das condições de produção que o tornam possível. Essa concepção tem implicações diretas para a compreensão da tradução, uma vez que desloca o foco das escolhas individuais do tradutor para o funcionamento discursivo que sustenta tais escolhas.

2.2 Formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso

Outro conceito central na AD francesa é o de formação discursiva, que designa o conjunto de regularidades que determina o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura histórica. As formações discursivas operam articuladas às formações ideológicas e delimitam os sentidos possíveis em um determinado espaço social.

A memória discursiva refere-se ao conjunto de dizeres já produzidos e historicamente estabilizados que atravessam todo novo dizer. Não se trata de uma memória individual, mas de uma memória social e histórica, que sustenta e orienta a produção dos sentidos. O interdiscurso, por sua vez, corresponde a esse espaço do já-dito que atravessa o discurso, fazendo com que todo dizer seja inevitavelmente atravessado por outros dizeres.

Na tradução, a atuação da memória discursiva e do interdiscurso torna-se particularmente visível, uma vez que o tradutor mobiliza discursos anteriores, saberes legitimados e representações historicamente construídas para produzir o texto de chegada. Assim, a tradução evidencia de forma exemplar o caráter não originário do discurso.

2.3 Opacidade da linguagem e ilusão de evidência

A AD francesa rompe com a noção de transparência da linguagem ao afirmar que o sentido não é evidente nem imediato. Pelo contrário, a linguagem é opaca, e o sentido se produz por meio de deslocamentos, silenciamentos e efeitos ideológicos. A ilusão de evidência, segundo Pêcheux, faz com que os sentidos pareçam naturais e óbvios, apagando o trabalho histórico que os constitui. Conforme ele, "o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que essas palavras são produzidas" (Pêcheux, 1997, p. 14).

Essa opacidade é central para a compreensão da tradução, pois evidencia a impossibilidade de uma transferência plena de sentidos entre línguas. Traduzir não é recuperar um sentido original, mas produzir novos efeitos de sentido sob outras condições de produção.

Nesse sentido, os conceitos desenvolvidos pela Análise do Discurso de linha francesa permitem compreender a linguagem como espaço de disputa e produção de sentidos, no qual a ideologia atua de forma constitutiva. A noção de formação discursiva, articulada à memória discursiva e ao interdiscurso, evidencia que todo dizer se inscreve em uma rede histórica de discursos já produzidos. Assim, nenhum discurso se constitui de maneira isolada ou plenamente original, pois todo enunciado retoma, desloca e ressignifica dizeres anteriores. Essa perspectiva teórica torna-se particularmente produtiva quando aplicada ao campo da tradução, uma vez que o processo tradutório evidencia de forma exemplar os deslocamentos de sentido que emergem quando um discurso é reinscrito em novas condições históricas e ideológicas.

3 TRADUÇÃO COMO GESTO DISCURSIVO

À luz da Análise do Discurso francesa, a tradução pode ser concebida como gesto discursivo no qual os sentidos são reinscritos em novas condições de produção. Esse gesto implica necessariamente deslocamentos, uma vez que as línguas não coincidem nem em sua materialidade linguística nem em suas inscrições históricas e ideológicas.

Ao considerar a tradução como gesto discursivo, desloca-se o olhar da simples correspondência entre palavras para a compreensão dos processos de produção de sentidos que atravessam o discurso. Nessa perspectiva, traduzir implica necessariamente interpretar e reinscrever sentidos em outro espaço discursivo, pois o texto traduzido não se configura como mera reprodução do texto de partida, mas como nova materialidade discursiva produzida sob outras condições históricas e ideológicas. Como discutem os estudos da Análise do Discurso, o sentido não está fixado na palavra ou no texto, mas se constitui nas relações entre língua, história e ideologia (Pêcheux, 1997). Assim, o gesto tradutório evidencia que o sentido emerge do movimento interpretativo realizado pelo sujeito tradutor, atravessado pelas formações discursivas nas quais se inscreve.

O tradutor, nesse processo, não atua como mediador neutro, mas como sujeito discursivo assujeitado, atravessado por formações discursivas que orientam seu dizer. Suas escolhas não são puramente técnicas, mas resultam de um complexo funcionamento discursivo no qual intervêm a memória, o interdiscurso e as condições históricas do contexto de chegada.

Essa concepção permite problematizar noções tradicionais dos Estudos da Tradução, como fidelidade e equivalência, mostrando que tais conceitos se sustentam na ilusão de transparência da linguagem. A tradução, longe de eliminar a opacidade, reinscreve-a sob novas formas, tornando visíveis os conflitos e tensões próprios da linguagem.

3.1 Discussão teórico-analítica: funcionamento discursivo da tradução

Assumir a tradução como gesto discursivo implica deslocar o foco da comparação entre textos para a análise do funcionamento dos sentidos. O texto traduzido não é avaliado a partir de sua proximidade com o texto de partida, mas compreendido como materialidade discursiva inscrita em outras condições de produção.

O funcionamento discursivo da tradução evidencia processos de apagamento e silenciamento, nos quais determinados sentidos são atenuados ou excluídos, enquanto outros são reforçados ou ressignificados. Esses processos não configuram falhas da tradução, mas efeitos do funcionamento ideológico da linguagem.

A ideologia opera de forma decisiva no gesto tradutório, interpelando o sujeito tradutor e orientando a produção dos sentidos. Assim, a tradução materializa a tese central da AD francesa de que o sentido é sempre efeito, nunca dado de antemão.

Sob essa perspectiva, o processo tradutório torna visível o funcionamento da ideologia na linguagem, uma vez que as escolhas do tradutor se inscrevem em determinadas formações discursivas que orientam a produção dos sentidos. Determinados termos podem ser mantidos, deslocados ou reformulados, produzindo efeitos de sentido distintos daqueles presentes no texto de partida. Tais deslocamentos não devem ser compreendidos como falhas ou distorções da tradução, mas como efeitos do funcionamento discursivo da linguagem, no qual diferentes posições ideológicas atravessam o gesto interpretativo do tradutor.

3.2 Tradução, discurso e educação: implicações para a leitura e interpretação

A compreensão da tradução como gesto discursivo produz implicações relevantes para o campo educacional, especialmente no que se refere às práticas de leitura, interpretação e produção de sentidos. Ao reconhecer que o sentido não é transparente nem estável, mas historicamente construído nas relações entre língua, ideologia e história, a tradução passa a ser entendida como espaço privilegiado para evidenciar o funcionamento discursivo da linguagem.

No contexto educativo, essa perspectiva permite problematizar concepções tradicionais de leitura baseadas na busca por sentidos únicos ou supostamente corretos. Ao considerar que os sentidos não são dados de forma transparente, mas produzidos nas relações entre língua, história e ideologia, a leitura passa a ser compreendida como um processo interpretativo complexo, no qual o sujeito leitor mobiliza saberes, memórias discursivas e posicionamentos ideológicos.

Nesse sentido, conforme destaca Orlandi (2005), a leitura não consiste na simples decodificação de um texto, mas em um processo de produção de sentidos atravessado pelas condições históricas e ideológicas de sua realização. Assim como na tradução, o ato de ler envolve necessariamente processos de interpretação nos quais o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas que orientam as possibilidades de significação. Desse modo, tanto a leitura quanto a tradução evidenciam que o sentido não está contido no texto de forma fixa, mas se produz no encontro entre o texto, o sujeito e as condições históricas de sua interpretação.

Desse modo, compreender a tradução sob a perspectiva da Análise do Discurso contribui para ampliar as reflexões sobre o ensino da linguagem, evidenciando que tanto a leitura quanto a tradução são práticas interpretativas nas quais os sentidos se produzem historicamente. A tradução torna-se, portanto, um espaço privilegiado para observar deslocamentos de sentido e compreender o funcionamento ideológico da linguagem, oferecendo importantes contribuições para a formação crítica de leitores e para as práticas pedagógicas no campo da educação.

Nesse contexto, a articulação entre tradução e educação permite compreender o ensino da linguagem como espaço de reflexão crítica sobre os processos de produção de sentidos. Ao considerar que os textos circulam em diferentes contextos históricos e ideológicos, o trabalho com tradução pode favorecer práticas pedagógicas que evidenciem a historicidade da linguagem e a multiplicidade de interpretações possíveis. Assim, a tradução deixa de ser vista apenas como exercício linguístico e passa a constituir-se como prática interpretativa que possibilita ao sujeito refletir sobre o funcionamento discursivo da língua.

Além disso, ao evidenciar os deslocamentos de sentido que ocorrem entre diferentes línguas e contextos culturais, a tradução pode contribuir para a formação de leitores mais atentos às condições de produção dos discursos. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante no campo educacional, uma vez que possibilita problematizar a ideia de neutralidade da linguagem e compreender que todo texto é atravessado por posicionamentos ideológicos. Nesse sentido, a tradução constitui-se como espaço privilegiado para observar como determinados sentidos são reforçados, deslocados ou silenciados no processo discursivo.

Sob essa perspectiva, o ensino da leitura e da interpretação pode beneficiar-se de abordagens que considerem a linguagem em sua dimensão discursiva e histórica. Ao aproximar tradução e análise do discurso, abre-se espaço para práticas educativas que incentivem

os estudantes a refletir sobre os processos de construção de sentidos, reconhecendo que a interpretação não é um ato puramente individual, mas um processo socialmente situado. Dessa forma, o trabalho com textos traduzidos pode favorecer a compreensão de que os sentidos se produzem nas relações entre sujeitos, discursos e contextos históricos.

Por fim, pensar a tradução a partir da Análise do Discurso francesa permite ampliar o debate sobre o papel da linguagem na formação crítica dos sujeitos. Ao evidenciar que os sentidos são sempre produzidos em condições históricas específicas, essa perspectiva contribui para deslocar concepções tradicionais de ensino da língua baseadas na busca por interpretações únicas ou definitivas. Nesse sentido, a tradução pode ser compreendida como prática pedagógica capaz de promover reflexões sobre a heterogeneidade dos discursos e sobre o papel da linguagem na constituição das práticas sociais e educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir a tradução a partir dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, com base nas contribuições de Michel Pêcheux. Ao compreender a tradução como gesto discursivo, foi possível deslocar a centralidade da equivalência linguística e evidenciar a produção de sentidos como processo histórico, ideológico e não transparente.

A articulação entre Análise do Discurso e Tradução permite compreender o texto traduzido como outro discurso, atravessado por formações discursivas específicas e pela memória discursiva. O tradutor, nesse contexto, é concebido como sujeito assujeitado, e não como origem soberana de suas escolhas.

Dessa forma, compreender a tradução a partir da Análise do Discurso possibilita deslocar concepções tradicionais que a tratam como simples transposição linguística. Ao evidenciar o papel da ideologia, da memória discursiva e das condições de produção, abre-se espaço para uma compreensão mais crítica da linguagem e de suas implicações nos processos educativos. Assim, o diálogo entre tradução, discurso e educação contribui para ampliar o olhar sobre as práticas de leitura, interpretação e produção de sentidos no contexto acadêmico e formativo.

Conclui-se que a Análise do Discurso francesa oferece um arcabouço teórico consistente para uma compreensão crítica da tradução enquanto prática discursiva, social e histórica, contribuindo para o fortalecimento do diálogo entre Análise do Discurso e Estudos da Tradução no campo das pesquisas contemporâneas sobre linguagem.

Nesse sentido, pensar a tradução a partir da Análise do Discurso francesa não apenas amplia as possibilidades de investigação nos estudos da linguagem, mas também contribui para uma compreensão mais crítica das práticas educativas mediadas pela linguagem, evidenciando o papel da ideologia e da história na produção dos sentidos.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso***: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso***: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

O PACTO AUTOBIOGRÁFICO NAS NARRATIVAS DE MALALA YOUSAFZAI: A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E MULHERES

Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC)
Sara Nickaelly Aparecida de Sousa (UFC)

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo investigar como Malala Yousafzai assume a identidade de autor(a), narrador(a) e personagem em suas narrativas de experiência, considerando o "Pacto Autobiográfico" ao narrar sobre si. Objetivamos, ainda, analisar como o discurso vivido e narrado marca o caráter temporal das narrativas de Malala. Para tratar acerca dos estudos do "Pacto Autobiográfico" nos fundamentamos, principalmente, em Lejeune (2008) e sobre o "Discurso vivido e narrado" utilizamos a teoria de Ricoeur (1994; 1995). Nossa discussão está pautada na Análise do Discurso de linha francesa de Maingueneau (2008a; 2008b; 2008c), uma vez que ela servirá de base referencial e metodológica para analisar os mecanismos discursivos presentes na exploração do nosso *corpus: Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã* (2013); *Malala e seu lápis mágico* (2018) e *Malala: minha história em defesa do direito das meninas* (2020), a partir dos fragmentos selecionados nas obras.

A justificativa e relevância desta pesquisa se empreende pelo seu ineditismo científico, uma vez que não há estudos na área das Ciências Humanas, sobretudo, na Linguística, que discutam sobre o "Discurso vivido e narrado" em torno da tríade do Pacto Autobiográfico: autor, narrador e personagem. Especificamente, no tocante às identidades que uma pessoa autobiografada pode assumir dentro de sua própria narrativa. O que, para além do caráter narrativo-discursivo, nos direciona para o campo subjetivo, social e linguístico do ato de narrar-se.

Portanto, esse estudo se consolida a partir da perspectiva do Discurso vivido e narrado voltado para o caráter temporal das narrativas, a fim de mostrar que uma pessoa que narra sobre si (no presente) não é a mesma pessoa de quando viveu a experiência do passado; é um outro que se instala em sua consciência para falar de si. E que, portanto, os discursos sobre o vivido e narrado são tempos diferentes em narrativas autobiográficas. Por esta razão, consideramos imprescindível trazer essa discussão.

2 O PACTO AUTOBIOGRÁFICO E A DENÚNCIA DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E MULHERES

Nesta seção, tratamos sobre a articulação entre *autor*, *narrador* e *personagem* a partir das contribuições de Lejeune (2008), uma vez que nas autobiografias de Malala, a própria assume as três posições. Nesse sentido, Lejeune (2008, p. 15, grifos do autor) argumenta que "para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o *autor*, o *narrador* e o *personagem*". Com base nessa concepção, discutimos detalhadamente sobre as referidas figuras discursivas presentes nas obras autobiográficas de Malala.

Antes de adentrarmos nas especificidades que abrangem os termos *autor*, *narrador* e *personagem*, buscamos sintetizar sobre o que se trata o "Pacto Autobiográfico". Como discutido na seção anterior, Lejeune, no início dos seus trabalhos, propriamente em seu primeiro livro, "L'autobiographie en France", publicado em 1971, se posicionava de forma bastante rígida quanto à escrita autobiográfica, de forma que, para o estudioso, só poderiam escrever autobiografias pessoas socialmente conceituadas, grandes nomes da literatura considerados pessoas de grandes almas. Apenas elas eram consideradas capazes de escrever sobre suas próprias vidas e, nesse raciocínio, somente as suas experiências de vida valiam a pena serem lidas.

Lejeune (2008) considerava impossível a pessoa sem prestígio social ser escritor de autobiografias, já que não tinham experiência em composição literária, tampouco tinham suas vidas expressas em algum tipo de criação. Na época, com um pensamento bastante restrito, o autor também considerava impossível existirem boas autobiografias escritas por pessoas comuns, desconhecidas. Anos se passaram, e, ao ler e reler seus trabalhos, o estudioso francês passou a autocriticar seus posicionamentos acerca da escrita autobiográfica, a se envergonhar por em algum momento de sua vida ter pensado dessa forma e julgou-se merecedor de ser expulso da Associação de Pesquisa Autobiográfica (doravante APA), a qual fundou em 1992, por ter sido tão purista e elitista.

O autor lembra que, quando estava escrevendo "L'autobiographie en France", menosprezou o talento de seu "[...] avô Xavier-Édouard Lejeune, comerciário e autor de uma autobiografia, [...] por pensar que ele não sabia escrever" (Lejeune, 2008, p. 75-76), quando era o próprio Lejeune "[...] que não sabia ler" (Lejeune, 2008, p. 76), ou seja, não tinha olhos para as escritas de pessoas sem reconhecimento social. Apenas cerca de dez anos após a sua primeira publicação, ao remexer em histórias e baús de familiares, o autor teve conhecimento dos relatos de experiência escritos pelo seu avô.

Diante desse conhecimento, conforme Maia-Vasconcelos (2022), Lejeune se deparou com dois fatos importantes: primeiro, o de estar diante de provas concretas de que pessoas comuns também escrevem sobre si e têm muito a contar. E segundo o *valor de verdade* atribuído aos relatos de seu avô, que, mesmo não possuindo provas concretas, acreditava na veracidade dos escritos transmitida pelo narrador. Esse fato é interessante, uma vez que, em se tratando de obras autobiográficas, acreditamos que somente o sujeito autor que relata algo sobre si é capaz de confirmar a veracidade dos fatos narrados. Ao leitor convencido pela voz narrativa do sujeito narrador, cabe apenas a decisão de acreditar ou não.

Lejeune (2008) argumenta que, após tomar conhecimento das narrativas autobiográficas de seu avô, leu centenas de relatos autobiográficos que passaram por concursos promovidos pela APA[1] e em todas sentiu o *valor de verdade* expresso. Desse modo, o *valor de verdade* presente em uma narrativa é algo bastante subjetivo, pois a partir do momento em que uma história de vida é transformada em narrativa impressa (em obra), ela deixa de ser pessoal e passa a ser social, e cabe ao sujeito-leitor atribuir *valor de verdade* ou não. É nesse sentido que se estabelece o pacto autobiográfico, na relação dos atos de escrita e leitura, especificamente, entre narrador (instância representada por uma pessoa/personagem) e narratário (pessoa que lê ou escuta a narrativa).

1 Associação de Pesquisa Autobiográfica

Ao ter consciência de seus equívocos quanto à atividade de narrar-se, Lejeune democratizou-se, passou a se "[...] interessar pela vida de qualquer um e pelas formas mais elementares e também mais comuns do discurso e da escrita autobiográfica" (Lejeune, 2008, p. 9). Seus estudos foram tomando outros rumos e, a partir de 1980, o estudioso passou a se interessar pelas autobiografias não apenas como discurso literário, mas como fato cultural. Nessa vertente, Lejeune (2008, p. 72) chamou de pacto autobiográfico um discurso dirigido ao leitor, discurso este que "[...] fatalmente continha sua própria verdade: não era uma simples asserção: mas um ato de linguagem, performativo". Isso o levou a considerar que o pacto não tinha sido criado por ele, uma vez que o pacto já existia. Lejeune apenas teve que "[...] colecioná-lo, batizá-lo e analisá-lo" (Lejeune, 2008, p. 72), estabelecendo, assim, uma discussão necessária das posições de autor, narrador e personagem.

Conforme Lejeune (2008, p. 23), "o autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o próprio produtor de um discurso". É a figura extratextual da narrativa cujo nome aparece na capa, ou seja, a pessoa que escreve e publica o livro, é o "[...] referente ao qual remete, por força do pacto autobiográfico, o sujeito da enunciação" (Lejeune, 2008, p. 36). No entanto, esse autor pode ser, em alguns casos, desconhecido para o leitor, que se torna conhecido apenas como aquele que produz um discurso, e sua imagem é feita a partir do que produz. Logo, "nos textos impressos, a enunciação fica inteiramente a cargo de uma pessoa que costuma colocar seu *nome* na capa do livro e na folha do rosto, acima ou abaixo do título" (Lejeune, 2008, p. 23, grifo do autor). E esse nome, conforme o estudioso, se resume ao que ele chama de *autor*. Assim,

> [...] desde o momento em que englobamos ao texto, com o nome do autor, passamos a dispor de um critério textual geral, a identidade do nome, (autor-narrador-personagem). O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo em última instância, ao *nome* do autor, escrito na capa do livro. (Lejeune, 2008, p. 26).

Dessa forma, no que concerne aos termos *autor*, *narrador* e *personagem*, Lejeune (2008) aponta que o leitor pode se questionar sobre a *semelhança* dos termos, pois, quando o texto é autobiográfico, eles se coincidem no nome, é o que o estudioso chama de *identidade de nome*, porém, quanto à própria *identidade* dos termos, Lejeune (2008) assevera que não há o que se questionar, pois a tríade ocupa funções diferentes no texto. Assim, "a autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja *identidade de nome* entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala" (Lejeune, 2008, p. 24). O estudioso francês ainda faz uma consideração bastante necessária quanto à função do *autor* no texto, que, em se tratando de obras autobiográficas, muitas vezes não se restringe a ter somente seu nome estampado na capa:

> O autor de um texto é, na maioria das vezes, aquele que o escreveu: mas o fato de escrever não é o suficiente para ser considerado autor. Não se é autor incondicionalmente. Trata-se de algo relativo e convencional: só se torna autor quando se assume, ou quando alguém lhe atribui, a responsabilidade da emissão de uma mensagem (emissão que *implica* sua produção) no circuito de comunicação. A determinação do autor depende tanto das leis desse circuito quanto da materialidade dos fatos. A questão se complica pelo fato de a noção de autor remeter tanto à idéia [sic] de *iniciativa* quanto à de *produção* e que a produção pode ser ela própria dividida (igualmente ou

> de maneira hierarquizada) entre várias pessoas. Enfim, o estatuto de autor tem diferentes aspectos, suscetíveis de serem dissociados, e eventualmente também compartilhados: a responsabilidade jurídica, o direito moral e intelectual, a propriedade literária (e os direitos financeiros a ela vinculados), e a assinatura que, simultaneamente, remete ao problema jurídico e faz parte de um dispositivo *textual* (capa, título, prefácio etc.), através do qual o contrato de leitura é estabelecido (Lejeune, 2008, p. 124).

De acordo com Lejeune (2008, p. 73), assim como no "pacto autobiográfico" em qualquer "contrato de leitura", a proposta da obra implica

> [...] somente ao autor: o leitor fica livre para ler ou não ler e, sobretudo, para ler como quiser. [...] Mas se decidir ler, deverá levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la, pois entrou em um campo magnético cujas linhas de força vão orientar sua reação.

É a partir da decisão de leitura que entram em cena as impressões do leitor/pesquisador, pois, ao ler um texto autobiográfico, o leitor/pesquisador não costuma se deixar levar apenas pelo que há no texto, como acontece em textos fictícios. Nesse sentido, é comum tecer críticas e reflexões acerca da pessoa que teve sua história narrada, pois o leitor/pesquisador se envolve no processo em que alguém expõe fatos de si que poderão ser julgados de forma positiva ou negativa, e é ao leitor que se incumbe essa tarefa (Lejeune, 2008). Por conseguinte, a palavra "contrato", utilizada por Lejeune, remete à ideia de "pacto", um sinônimo que atenua o caráter místico ou sobrenatural de pacto e que, de outro modo, dá uma ideia jurídica, como se estivesse firmando contrato em um cartório.

> Essas observações de Lejeune se fazem relevantes por nos conduzirem ao entendimento de que o leitor está sempre presente na leitura de um texto autobiográfico, uma vez que a história dos seres se confunde e pode ser vivenciada por diferentes gerações em distintos lugares. Não será rara a situação em que um leitor se verá dentro da mesma experiência de um narrador e, quanto mais as experiências se aproximam umas das outras, mais esse leitor tenderá a tomar partido da história e a construir a sua própria. São situações que não cabem apenas nas grandes literaturas tampouco nas mãos dos grandes escritores e poetas, muito menos nas vidas de grandes celebridades (Maia-Vasconcelos, 2022, p. 20).

Portanto, "ao fazer um acordo com o narratário cuja imagem constrói, o autobiógrafo incita o leitor real a entrar no jogo dando a impressão de um acordo assinado pelas duas partes". (Lejeune, 2008, p. 57). Nesse contexto, a identidade do narrador criada pelo autor estaria ligada ao sujeito real que viveu determinadas experiências e que agora narra sobre si com um olhar retrospectivo por meio de um personagem, e cabe ao leitor adotar ou não formas de leitura diferentes do que é sugerido por alguns "contratos" de leitura. No texto narrativo, o narrador é, para além disso, uma instância interna do texto, que assume a voz que narra. Ao contrário do autor, que é elemento externo ao texto.

Conforme Lejeune (2008, p. 36), "narrador e personagem são figuras às quais remetem, no texto, o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado", e que, por mais que se pareçam, são distintamente instâncias diferentes. O narrador é criado pelo autor, é aquele que se dirige ao leitor e que criou para si um personagem. No texto autobiográfico, a identidade do

narrador-personagem principal é, conforme Lejeune (2008), na maioria das vezes, marcada pelo uso da primeira pessoa, é o que Genette chama de narração "autodiegética". Entretanto, o estudioso francês aponta que também "existem autobiografias nas quais parte do texto designa o personagem principal através da terceira pessoa, ao passo que no resto do texto, o narrador e o personagem principal se confundem na primeira pessoa" (Lejeune, 2008, p. 17). É o que ocorre na obra: *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã* (2013), autobiografia a partir da qual se originam as obras de nossa análise, que chamamos de texto fonte. Em algumas passagens do texto, a narrativa evidencia marcas singulares das autoras, com o uso da primeira pessoa, utilizado por Malala ao reportar as suas experiências a partir de suas memórias, e uso da terceira pessoa, utilizado por Christina Lamb ao narrar sobre fatos da vida de Malala.

Na obra citada anteriormente, o uso da terceira pessoa ocorreu por se referir a uma autobiografia escrita por duas pessoas, por Malala, a própria autobiografada, e por Lamb, jornalista, também autora da autobiografia de Malala. Porém, Lejeune (2008) acrescenta que a presença da terceira pessoa em um texto autobiográfico também é comum quando a obra é escrita apenas pelo autobiografado e, segundo o estudioso, esse fato tanto pode representar orgulho imenso ao falar de si, quanto uma forma de humildade em que o narrador, em relação ao personagem que foi, assume um distanciamento ao olhar para sua história (Lejeune, 2008). Desse modo,

> [...] o narrador-personagem não tem nome – exceto uma única vez, quando no mesmo enunciado propõe-se a hipótese de dar ao narrador o mesmo nome do autor (enunciado que não pode ser atribuído senão pelo autor, pois como um narrador fictício conheceria o nome de seu autor?), assinalando-se, desse modo, que o autor não é o narrador (Lejeune, 2008, p. 29).

A citação do autor nos ajuda a compreender que, apesar de o nome do *autor* estar na capa, ele não está dentro do livro, e que o *narrador* que está no texto opera como uma espécie de ponte entre o *autor* e o *personagem* ao narrar sobre a vida de alguém. Nessa vertente, Lejeune (2008) argumenta que raramente *autor, narrador* e *personagem* se encontram no mesmo texto a ponto de terem os mesmos nomes, esse fato ocorre somente em textos autobiográficos em que *autor*, *narrador* e *personagem* se reportam à mesma pessoa, com o mesmo nome. Nas narrativas de Malala, por exemplo, ela assume as três identidades: de autora, narradora e personagem das suas autobiografias, isso porque ela é a pessoa que escreveu suas narrativas (seu nome consta na capa do livro), Malala também se insere no texto como *narradora* ao contar suas experiências e, através de uma *personagem principal*, protagoniza o enredo de sua história.

É importante ressaltar que a *personagem* criada em *Malala e seu lápis mágico* (2018) e em *Malala minha história em defesa do direito das meninas* (2020) se remete a públicos diferentes, então a forma como ela se posiciona em suas narrativas muda de acordo com o propósito da obra. Assim, a Malala que escreveu suas obras não é a mesma que viveu tais experiências, visto que houve um distanciamento entre o vivido e o narrado, que faz com que o autor e o personagem sejam pessoas diferentes.

Esse fato ocorre, uma vez que contar é diferente de viver, pois quando se está narrando sobre algo não significa que o sujeito esteja vivendo o fato naquele exato momento, mas que o indivíduo se reportou ao passado para relatar algo que foi vivido e que não corresponde ao

seu estado presente. O pacto autobiográfico nos faz compreender que a Malala que escreveu seus livros não é a mesma dos dias atuais, não é mais a mesma de quando viveu as experiências narradas e muito menos é a mesma de quando escreveu sobre suas vivências. Ela é outra pessoa, pois já viveu outras experiências. Logo, o vivido e narrado são tempos diferentes. Na próxima seção, discutiremos com rigor sobre a instância do discurso vivido e narrado.

3 DISCURSO VIVIDO E NARRADO

O discurso vivido e narrado explanado neste estudo remete propriamente a tempos diferentes dentro da narrativa autobiográfica, posto que "o tempo narrado não é necessariamente um tempo vivido, mas muito frequentemente o tempo visto de longe" (Maia-Vasconcelos, 2016, p. 591). O passado é reconstruído através da (re)narrativização e da (re)discursivização realizada pelo sujeito-narrador ao revisitar as suas experiências através de um ato de linguagem. Dessa maneira, "[...] ao contar uma estória, o narrador projeta-se pessoalmente a cada momento da narrativa, configurando várias 'apresentações do eu' durante este 'ato de narrar', transmitindo relações com os outros e com o mundo que o cerca'. (Bastos; Dantas, 2003, p. 26, grifos das autoras). A discursivização da nossa história é uma linha que nos permite entender o decurso da vida por meio de generalizações que não obedecem a regras fixas, mas que se marcam ao longo do tempo e do espaço. Portanto,

> O auto-relato pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se **discurso narrado** pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. (Carvalho, 2003, p. 9, grifos nossos).

Nesse raciocínio, Maia-Vasconcelos (2016, p. 591) argumenta que "a narrativa de experiência é sempre sobre algo vivido, no passado, com um personagem que já não é a mesma pessoa que narra agora". Os indivíduos se distanciam do tempo vivido dando forma ao tempo narrado através dos seus próprios discursos, com os quais eles comunicam as situações e eventos de suas existências. Em consonância a isso, Ricoeur (1995) argumenta que a narrativa que conta uma história é um discurso, pois "[...] Como narrativa, vive de sua relação com a história que conta; como discurso, vive de sua relação com a narração que profere" (Ricoeur, 1995, p. 138). Nesse viés, somos o que proferimos, pois o discurso está presente em toda narrativa, seja oral ou escrita.

Ao entender a (auto)biografia como um curso efetivo e real da vida, o discurso sobre o tempo vivido e narrado opera como forma de representação construída através da existência do sujeito, que relata, narra e constrói enredos sobre si. Nessa perspectiva, a noção de discurso vivido e narrado converge com a concepção de tempo vivido e narrado elucidada por Ricoeur (1995) em "*Tempo e Narrativa - Tomo II*", especificamente sobre o *Tempo do contar e o tempo contado*, uma vez que, para Ricoeur (1995, p. 133), "[...] o tempo de contar se distancia do tempo contado", da mesma forma que, em nosso estudo, o discurso vivido se distancia do discurso narrado. Acerca dessa temporalidade narrativa, Ricoeur (1994, p. 85) levanta a hipótese base de que existe

> [...] entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas que apresenta uma forma de necessidade transcultural". Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal (Ricoeur, 1994, p. 85).

Desse modo, para Ricoeur (1994), através do discurso nós somos capazes de recuperar o passado por meio de projeções sobre o futuro manifestadas no presente. Assim, se, por efeito, as nossas ações podem ser narradas, isso significa que ela já está articulada em regras, signos e normas que são simbolicamente mediatizadas (Ricoeur, 1994). Pois

> Narramos as coisas que consideramos verdadeiras e predizemos acontecimentos que ocorrem tal como havíamos antecipado. É, pois, sempre a linguagem, assim como a experiência, a ação, que esta articula, que resiste ao assalto dos céticos. Ora, predizer é prever e narrar é "discernir pelo espírito" (Ricoeur, 1994, p. 25-26).

Ao considerarmos que as narrativas autobiográficas se constituem como imitação da realidade, sob um recorte temporal, torna-se imperativo explanar acerca da teoria da tríplice mimese de Ricoeur, que também contribui para o nosso estudo, uma vez que nos ajuda a compreender como a narrativa se constitui a partir das três instâncias discursivas. Dessa forma, em *Tempo e Narrativa – Tomo I,* Ricoeur (1994) busca resolver problemas entre "o tempo e a narrativa" a partir da mimese I: chamada de mundo prefigurado, da mimese II: chamado de mundo configurado e da mimese III: chamado de mundo reconfigurado, também denominado pelo autor de "círculo hermenêutico", como mostramos na figura abaixo:

Figura 1. A tríplice mimese de Paul Ricoeur



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No tocante ao círculo hermenêutico ilustrado acima, Ricoeur (1994) acredita que, ao se construir uma relação com os três momentos miméticos, se constitui a mediação entre Tempo e Narrativa. Isso se deve ao fato de o estudioso considerar as mimeses como instâncias criadoras da ação e do poder humano da imaginação e da representação do mundo. Destarte, a mimese I corresponde propriamente a uma pré-compreensão do mundo e da ação, bem como as estruturas inteligíveis, do caráter temporal e das fontes simbólicas (Ricoeur, 1994). Ela é responsável por inserir o indivíduo numa realidade referencial e social em que ele seja capaz de comunicar-se e transitar-se. Nesse cenário, a *prefiguração do campo prático* (mimese I) se aproxima do Viver na sua versão mais indiferenciada.

A mimese I se refere, portanto, ao campo de nossas experiências em caráter temporal, na capacidade de intriga enraizada na pré-compreensão do mundo e da ação. Logo,

> Vê-se qual é, na sua riqueza, o sentido de mimese I: imitar ou representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária [...] A despeito da ruptura que ela institui, a literatura seria incompreensível para sempre se não viesse a configurar o que, na ação humana, já figura. (Ricoeur, 1994, p. 101).

A mimese II opera como ponte mediadora da mimese I (campo prático) e da mimese III (mundo do leitor e receptor), a partir dos aspectos configurativos presentes na tessitura da intriga aristotélica. Segundo Ricoeur (1994), a função de "mediação" deriva do caráter dinâmico estabelecido na operação de configuração. Esse dinamismo consiste na intriga que exerce uma função de integração e de mediação que lhe permite atuar fora desse campo entre a pré-compreensão e ao que Ricoeur (1994) arrisca chamar de pós-compreensão. Assim, a intriga da mimese II é mediadora por três motivos:

1) Ela é responsável por promover "[...] a mediação entre acontecimentos individuais e uma história considerada como um todo. [...] uma pluralidade de acontecimentos ou de incidentes [...]; ou que transforma os acontecimentos ou incidentes – em história". (Ricoeur, 1994, p. 103). Portanto, ela ganha sentido através da configuração e da sucessão temporal dos eventos.
2) De modo definitivo, ela constitui a função mediadora da intriga e dos fatores heterogêneos como agentes, meios de interações, resultados inesperados, circunstâncias, fins etc. Assim, para Ricoeur (1994, p. 103) "[...] a narrativa faz aparecer numa ordem sintagmática todos os componentes suscetíveis de figurar no quadro paradigmático estabelecido pela semântica da ação. Essa passagem do paradigmático ao sintagmático constitui a própria transição de mimese I à mimese II". Propriamente a atividade da configuração.
3) Chamados de generalizações e de caráter temporais, a síntese do heterogêneo envolve duas dimensões, uma de ordem cronológica e outra de ordem não-cronológica: *a dimensão episódica da narrativa* que "[...] caracteriza a história enquanto constituída por acontecimento, e a segunda, a *dimensão configurante,* meio pelo qual, [...] a intriga transforma os acontecimentos em história". (Ricoeur, 1994, p. 104, grifos do autor). Logo, o ato da intriga dá sentido a essa configuração de sucessão.

A mimese III, a última das instâncias miméticas, se insere na capacidade de intriga de experiência do ato de leitura, propriamente o encontro do texto com o público, ela se restitui ao tempo de agir: "[...] a mimese III marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A interseção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exibe-se e exibe sua temporalidade específica" (Ricoeur, 1994, p. 110). Em síntese, para o autor, é no ouvinte ou no leitor que o percurso da mimese se conclui.

A discussão dos três momentos miméticos postulados por Ricoeur (1994) assume, neste trabalho, um caráter especial para o estudo sobre o discurso do tempo vivido e narrado na narrativa de experiência, visto que ela se configura sob as três instâncias. Pela *prefiguração* (mimese I), ao permitir que o sujeito transite pelo campo prático da ação e comunicação em seu caráter temporal, isto é, que o personagem-narrador participe dos acontecimentos da narrativa. Pela *configuração* (mimese II), que opera como ponte entre o vivido e o narrado dando sentido à história através da sucessão de acontecimentos da pré-compreensão e pós-compreensão. E, por último, pela *reconfiguração* (mimese III), quando o texto se conecta com seu público leitor através do ato da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse ensejo, percebemos que os discursos de Malala são construídos por meio da sua "tomada de posição" enquanto figura social, autora, narradora e personagem de suas literaturas. Os trechos analisados mostram que Malala legitima suas literaturas por meio de seus posicionamentos narrativos e discursivo-ideológicos, ao utilizar-se da autonomia de sua representatividade para dar voz às meninas e às mulheres silenciadas, para defender o direito à educação, à igualdade entre meninas e meninos e à liberdade. Percebemos que as autobiografias de Malala são, na verdade, biografias de muitas meninas e mulheres espalhadas pelo mundo, uma vez que falar de si, isto é, das suas experiências, significa trazer à tona a realidade de muitas meninas e mulheres que vivem ou viveram situações parecidas. É nesse contexto que os seus discursos operam como prática social na relação dialética com a estrutura social.

Portanto, constatamos que Malala enquanto autora, narradora e personagem de suas narrativas, tem como propósito se comunicar com leitores(as) de diversas faixas etárias, ao escrever livros que condizem com as suas capacidades de leitura e de compreensão, como os livros de literatura infantil, infanto-juvenil e adulta, estabelecendo, assim, a interação comunicativa entre autor/narrador e leitor.

Logo, ao tratarmos o texto como discurso, observamos as manifestações de produção de sentido, considerando, sobretudo, como os discursos vividos e narrados se constituem no texto e fora dele, tendo em vista os aspectos sociais que envolvem as narrativas de experiência de Malala.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I, C, M, **Biografia, identidade e narrativa:** elementos para uma análise hermenêutica. Porto Alegre: [s.n.], 2003.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra. História de vida e genealogia: categoria narrativa específica em busca do tempo perdido. *In:* **Encontro Internacional de Texto e Cultura**, 2008, FORTALEZA. Anais do Encontro Internacional de Texto e Cultura. FORTALEZA: UFC, 2011.

MAIA-VASCONCELOS, S. M. F.; CARDOSO. M. N. F. Novas Fronteiras Linguísticas: Um Estudo Sobre O Gênero Autobiográfico. *In:* **Revista:** Eutomia Ano II-nº 01. Revista Online de Literatura e Linguística, p. 652-664, 2016.

MAIA-VASCONCELOS, S. **Narrativa de vida:** uma questão de método. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação.** (Orgs). Sírio Possenti; Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário.** Tradutor Adail Sobral. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008b.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

RICOEUR. P. **Tempo e Narrativa Tomo I.** Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR. P. **Tempo e Narrativa Tomo II.** Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

YOUSAFZAI, M.; LAMB, C. **Eu sou Malala:** a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

YOUSAFZAI, M.; McCORMICK, P. **Malala:** minha história em defesa do direito das meninas. Adaptação Sarah J. Robbis; ilustração Joanie Stone; tradução Lígia Azavedo. São Paulo: Seguinte, 2020.

YOUSAFZAI, Malala. **Malala e o seu lápis mágico.** Ilustrações Kerascoet; tradução Ligia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO COMO RESISTÊNCIA: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE UMA PRODUÇÃO ACADÊMICA NÃO NEUTRA

Fernanda Mitsue Soares Onuma (UNIFAL)
Lucas Caliari Pereira (UNIFAL)

1 INTRODUÇÃO

Durante o processo de formação acadêmica generalista, não é incomum que sejamos inicialmente apresentados a um modelo de ciência impessoal e neutra, que advém das influências de um cartesianismo científico, que considera valores como neutralidade, objetividade e exatidão paradigmas basilares de qualquer saber científico de qualidade e robustez (Bicudo, 2008).

Apesar da abordagem positivista estar atrelada a um passado relativamente recente, advindo das ciências naturais, o predomínio das referências de objetividade e de neutralidade se faz presente também na atualidade em diversos campos da academia, mesmo em subáreas do conhecimento que investigam aspectos subjetivos da realidade, como as ciências sociais (Gil, Licht e Oliva, 2005).

Desta forma, a defesa da possibilidade de uma condução imparcial do processo analítico-científico é promovida extensamente nas ciências como um caminho factível e até prioritário para o alcance de um nível de qualidade do conhecimento. Isso ocorre até mesmo em casos nos quais o tema estudado envolve interpretações humanas, invariavelmente carregadas de significados subjetivos (Weber, 1993).

A predominância de elementos provenientes de um modelo positivista hegemônico nas ciências é, portanto, um tema que se baseia nas constantes tensões que se estabelecem em torno da produção do conhecimento, através de formas ideológicas que ocultam e dissimulam os desnivelamentos de poder e as assimetrias sociais que perpassam e legitimam a ciência através do mito da objetividade científica.

Logo, a consolidação de pesquisas, métodos, teorias e iniciativas epistemológicas que subvertem a "norma", através de abordagens inovadoras, inter e transdisciplinares, baseadas em propostas politicamente responsáveis e socialmente equitativas, pode oferecer as vias para revelar aquilo que foi naturalizado através de instrumentos e mecanismos hegemônicos que desconsideram as problemáticas sociais e a necessidade latente de transformá-las.

Posto isto, o presente estudo tem o objetivo de explorar os desafios epistemológicos e as possibilidades presentes no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que não se baseiam em pressupostos positivistas de imparcialidade científica, mas na utilização de abordagens teórico-metodológicas como a Análise Crítica de Discurso (ACD). Esta abordagem pressupõe a valorização do posicionamento político do pesquisador para a promoção de saberes avessos à reprodução e à conservação de práticas de poder e de dominação social enraizadas na academia.

2 METODOLOGIA

O presente estudo possui uma natureza qualitativa, haja vista que examina e discute elementos subjetivos para além de sua mera quantificação "objetiva". De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa se distancia dos ideais analíticos pautados em instrumentos quantificáveis e/ou estatísticos, pois:

> [...] Não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada (Godoy, 1995, p. 58).

A escolha de focalizar a ACD faircloughiana é justificada devido à sua disruptividade e ao papel de destaque que essa abordagem teórico-metodológica representa ao se vincular a uma corrente epistemológica de resistência e de denúncia à naturalização acadêmica das desigualdades sociais (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

De maneira bastante sintética, podemos afirmar que a abordagem de Fairclough (2001a, 2001b, 2003) é uma crítica às formas como a linguagem é utilizada para dissimular as constantes disputas de poder e as lutas que resultam do modelo de sociedade capitalista (Batista Jr., Sato, Melo, 2018). Esse modelo consiste em um modo de organização social centralizado na dominação de classes, refletida em intensas assimetrias na divisão de recursos econômicos, materiais e simbólicos entre grupos e classes sociais (Marx, 2008, 2007; Marx, Engels, 2010; Bourdieu, 1998).

Além de ser uma abordagem não neutra, que pressupõe o posicionamento político do pesquisador desde o processo inicial de seleção dos objetivos de pesquisa, a ACD segue um direcionamento transdisciplinar, dialogando com diversas "teorias e métodos sociais". O objetivo é promover um engajamento entre diferentes áreas de saber, para "suscitar avanços teóricos e metodológicos que perpassem as fronteiras das várias teorias e métodos" (Fairclough, 2001b).

No tocante à forma deste trabalho (ou à subversão desta), nos embasamos na proposta de um ensaio teórico. De acordo com Meneghetti (2011), o ensaio é um gênero literário que pode apresentar diversas formas e atender a diferentes abordagens teóricas, disciplinares ou interdisciplinares, em uma multiplicidade de áreas do saber.

Apesar de ter uma conotação ampla e, por vezes, de difícil definição, o gênero ensaio emprega "meios diferentes daqueles utilizados pela ciência, na sua forma tradicional de produzir conhecimento" para analisar fenômenos particulares, a partir de uma perspectiva reflexiva e interpretativa (Meneghetti, 2011), contrapondo-se à padronização de estruturas e de métodos da escrita acadêmica, predominantemente baseada na constituição de artigos e métodos notadamente inflexíveis (Adorno, 2003).

Acreditamos que o "modelo" do ensaio teórico também pode ser uma alternativa viável para a produção de saberes científicos e robustos. Contudo, esse movimento é ousado, haja vista que, de acordo com Adorno (2003), esse gênero ainda é rotulado de impuro e considerado de menor relevância por uma ciência que relaciona o conhecimento científico a uma ciência organizada e inflexível:

> Ele (ensaio) não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredicto já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão-de-guarda contra o espírito (Adorno, 2003, p. 17).

O objetivo deste trabalho não é formar verdades absolutas, universais e quantificáveis, nem mesmo chegar a um "fim último" em nossa análise. Ao contrário, é abdicar da necessidade de chegar a conclusões "indiscutíveis" acerca de nosso objeto de estudo, pois, em nossa escolha de nos direcionarmos através de uma ciência não neutra, entendemos que devemos abdicar da própria necessidade da formação de convicções incondicionais (Meneghetti, 2011).

Esperamos contribuir para uma reflexão crítica acerca da proeminência de métricas e noções advindas de um modelo positivista de obtenção de conhecimento, que tende a sublimar problemáticas sociais, na medida em que limita as possibilidades de valorização do espírito e da liberdade na construção de saberes (Adorno, 1997, 2003).

Partimos da necessidade de reconhecer que o método científico atual ainda carece de transformações necessárias à construção de uma ciência livre e diversa, que possa ultrapassar valores hegemônicos para a proposição de novos avanços teóricos e epistemológicos no âmbito das ciências sociais (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

3 A ACD A PARTIR DE NORMAN FAIRCLOUGH

AACD se insere no campo das abordagens teórico-metodológicas de natureza e aplicação interdisciplinar, devido à sua composição bastante heterogênea, com influências de diversas áreas do saber, como a linguística, a filosofia, a sociologia, a economia política, dentre outras (Batista Jr., Sato, Melo, 2018).

De acordo com Batista Jr., Sato, Melo (2018), a ACD é uma escola de análise discursiva anglo-saxã que possui diferentes vertentes: a abordagem cognitiva (de Van Dijk), a histórica (de Wodak) e aquela que aborda as relações de produção discursivas capitalistas, de Norman Fairclough. Esta última é a que priorizamos em nosso trabalho.

Podemos entender a ACD como um amplo campo teórico-metodológico de análise de discurso, textualmente orientada, que fornece as bases tanto para uma análise no âmbito formal do texto, através da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), de Halliday, quanto para análises que norteiam os eventos e as práticas sociais que atravessam o discurso. Para isso, são utilizadas contribuições de autores como Foucault, Harvey, Giddens, Thompson, Gramsci, dentre outros (Batista Jr., Sato, Melo, 2018; Fairclough, 2001a, 2003).

Em sua gênese, a ACD foi profundamente influenciada pelos trabalhos de autores da chamada teoria crítica ou Escola de Frankfurt (Batista Jr., Sato, Melo, 2018), especialmente em obras dos representantes da segunda geração da escola, como Habermas. Em síntese, a teoria crítica oferece um amplo arcabouço teórico que denuncia a natureza da ciência moderna, altamente baseada em um conhecimento técnico-instrumental que serve ao princípio da dominação das racionalidades (Freitag, 1990; Matos, 1993; Adorno, 1997).

A teoria crítica se constitui como uma tentativa de contraposição ao método "gnosiológico tradicional" de busca pelo conhecimento, embasado por um paradigma de busca de lógicas e verdades absolutas, reproduzidas através da captação de dados mensuráveis e tangíveis, por uma ciência e prática de pesquisa supostamente neutra e imparcial, que dissimula e naturaliza as relações desiguais de poder por meio de mistificações da realidade (Horkheimer, 1980).

Por esta razão, a ACD rompe com valores atribuídos a uma "ciência objetiva, exata e neutra", ao estabelecer uma vertente da análise de discurso voltada à transformação dessas estruturas sociais problemáticas (Fairclough, 2001a; 2003). Nesse sentido, a ACD se insere em um contexto social crítico, alinhado com os valores de uma vertente da ciência moderna que, de acordo com Bicudo (2008), atribui novos significados e caminhos para o alcance do saber, através da valorização da **intersubjetividade**, da **linguagem** e da **história**.

Podemos também afirmar que a ACD se alinha à produção europeia e americana da sociologia do conhecimento, que focaliza a análise social das ideologias (Berger e Luckmann, 2001) e da linguagem como fator determinante para a construção e a manutenção das relações de poder, de hegemonia e, consequentemente, para a manutenção das ordens do discurso, entendidas através da ACD (com base no trabalho de Foucault) como formas mais ou menos "solidificadas" do discurso, mantidas e reproduzidas através das relações sociais em um determinado contexto sócio-histórico (Fairclough, 2001a, 2003).

Não por coincidência, os valores da ciência moderna descritos por Bicudo (2008) são a base da ACD: ela é **intersubjetiva**, porque focaliza a análise da **linguagem** como um fenômeno amplo e dinâmico, totalmente atrelado às interações que ocorrem entre os sujeitos sociais. Estes sujeitos detêm poderes de agência para reproduzir e/ou modificar os discursos, através das práticas sociais (Fairclough, 2001a, 2003).

Destacamos o conceito de ideologia proposto por Thompson (*apud* Fairclough, 2001a) e utilizado por Fairclough para designar o modo como grupos sociais dominantes ou em posição de poder costumam manipular as percepções e as próprias interpretações de mundo e da realidade social para instrumentalizar e perpetuar as relações de dominação e controle, de modo a atender primariamente aos seus próprios interesses (Onuma, 2023).

Contribui para estes desnivelamentos de poder entre classes a maneira desigual pela qual os recursos materiais e simbólicos são distribuídos na sociedade. Materialmente, as relações desiguais entre classes não são expressas apenas por meio de privilégios econômicos e políticos. Esse processo também ocorre por meio da capacidade e do poder de ocupar espaços privilegiados para a difusão e o alcance das produções discursivas, simbólicas e ideológicas, que atuam na perpetuação de uma ordem social relativamente estável de dominação: "Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é sentido a serviço do poder" (Thompson, 2009, p. 16).

Para Fairclough (2001a, 2001b, 2003), a linguagem é utilizada de modo particular no que ele chama de novo capitalismo ou capitalismo globalizante. Essas mudanças trazidas por aquilo que alguns autores chamam de faceta neoliberal do capital (Harvey, 2005, 2007) se vinculam ao advento dos recursos baseados na tecnologia da informação, que propiciam uma transformação da vida social em nível regional, local e mundial. Tudo isso transcende o âmbito da economia para exercer impacto sobre todas as esferas da sociedade, como a política, a educação etc. (Venugopal, 2015).

Partindo de uma noção da linguagem como inerentemente "dotada de intencionalidade" e "caracterizada pela argumentatividade" (Koch, 2002), a ACD pode ser entendida como um amplo campo teórico-metodológico que fornece uma "caixa de ferramentas" (Onuma, 2023) para a percepção de práticas discursivas. Estas práticas, a partir de seu aspecto ideológico, não estão instantaneamente perceptíveis nos textos, nas imagens, na linguagem corporal e nos demais instrumentos de significação (chamados por Fairclough de "semioses") que mobilizam recursos comunicacionais para possibilitar a transformação da realidade material (Fairclough, 2001a, 2001b).

Ademais, a ACD se preocupa com as formas pelas quais o capitalismo mantém a dominação de classes por meio de mistificações que podem falsear as próprias percepções e representações das relações sociais e das estruturas que compõem o tecido social. Esses desnivelamentos de poder são exacerbados e mantidos por meio da divisão desigual de recursos materiais na sociedade, cimentando relações sociais assimétricas, expressas pela dominância política, de produção ideológica, cultural etc. Desse modo, a multiplicidade de ideologias existentes no campo social costuma ser obliterada pelas ideologias das classes dominantes, para a manutenção de sua própria hegemonia (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

Em outras palavras, a multiplicidade de ideologias dos diversos grupos e classes sociais lutam em um constante embate (que não cessa após a relativa solidificação ideológica hegemônica). Enfim, as ideologias das classes dominantes logram sucesso ao serem incorporadas politicamente através de sua constituição institucional por meio do estado, que acaba por integrar e consolidar os interesses das classes em posições de poder, como um modo de alcançar o objetivo fundamental de toda sociedade (Marx, 2008; Gramsci, 2015).

Esta necessidade da luta constante pelo poder decorre do fato de que, em uma sociedade onde vigora a escassez e a competição, através de relações que viabilizam a distribuição desigual de poder, existe também a necessidade constante e urgente de frear qualquer comportamento ou movimento que transgrida a dominação. Apesar disso, esses esforços comumentemente estão inseridos em práticas que visam estabelecer o consenso entre interesses muitas vezes irreconciliáveis:

> [...] Toda classe que aspira à dominação, [...] deve conquistar primeiro o poder político para apresentar por sua vez seu interesse próprio como sendo do interesse geral, sendo obrigada a isso no primeiro momento, justamente porque os indivíduos procuram apenas seu interesse particular - que para eles não coincide com seu interesse coletivo, já que a universalidade é apenas uma forma ilusória da coletividade -, esse interesse é apresentado como um interesse que lhes é "estranho", "independente" deles e ele próprio, por sua vez, um interesse "universal" especial e particular; ou então eles devem movimentar-se nessa dualidade, como acontece na democracia (Marx, 2007, p. 29).

Como podemos perceber, os conceitos de ideologia e hegemonia são essenciais para compreender a proposta de Fairclough (2001a, 2001b, 2003), haja vista que, como defendido por Marx, "os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos através das formas ideológicas" (Marx, 2008, p. 46). As formas ideológicas funcionam então como instrumentos que medeiam a consciência dos sujeitos em sua relação com a realidade objetiva, filtrando e determinando as próprias possibilidades de vivência e interpretação das estruturas sociais.

Nesse sentido, visando à manutenção da subsistência e da reprodução das condições de produção, o sistema capitalista, visto alegoricamente como um tipo de ser vivo (Batista Jr., Sato, Melo, 2018), implementa, por meio da dominação dos sujeitos, a ideologia dominante em cada fala, em cada texto, em cada imagem, em cada evento ou prática social, discurso ou consolidação discursiva (ordens do discurso).

Sob esta perspectiva, Bakhtin (2006) argumenta que todo instrumento ou elemento da linguagem (uma fala, um texto, uma imagem ou uma representação corporal) pode ser incutido de significados, que objetivam se alinhar em sentido ideológico com algum valor ou crença: "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (Bakhtin, 2006, p. 29).

Apesar de focalizar as ideologias dominantes, pelo expressivo desnivelamento de poder impresso pelas relações sociais, as ideologias de resistência e enfrentamento engendradas pelas classes dominadas também são consideradas e se fazem presentes. Contudo, elas são obliteradas por discursos e práticas que reproduzem os interesses das classes em posição de poder (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

Em outras palavras, categorias como "trabalho", "propriedade privada", "sociedade" etc. não estão totalmente postas e cimentadas, pois possuem significados que são perpassados pela produção ideológica do contexto social. É através do domínio cultural e ideológico que uma classe dominante estabelece a sua hegemonia sobre as demais. Entretanto, isto não ocorre apenas pela coerção, mas também pelo consentimento, através da propagação de valores e crenças que se confundem com o estado de natureza através da marginalização de elementos que subvertem a hegemonia, como os ideais da produção econômica, por exemplo (Gramsci, 1980).

Desse modo, a partir de uma análise ancorada na dialética advinda do materialismo histórico marxista (Onuma, 2020), o problema identificado é relacionado às "formas particulares de vida social". Em outras palavras, é uma consequência do particular modo de organização social capitalista e é apenas no âmbito da "ciência da história" que estas relações materiais podem ser observadas com propriedade (Marx, 2007).

Para utilizar a ACD, é preciso que um pesquisador identifique um problema social. Entretanto, em uma realidade desigual e excludente, uma problemática social se reflete materialmente de distintas formas sobre as classes que compõem a sociedade. Desse modo, "identificar um problema social" significa também se posicionar criticamente em relação ao apoio às classes dominadas. Como percebemos, a ACD está longe do campo da neutralidade (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

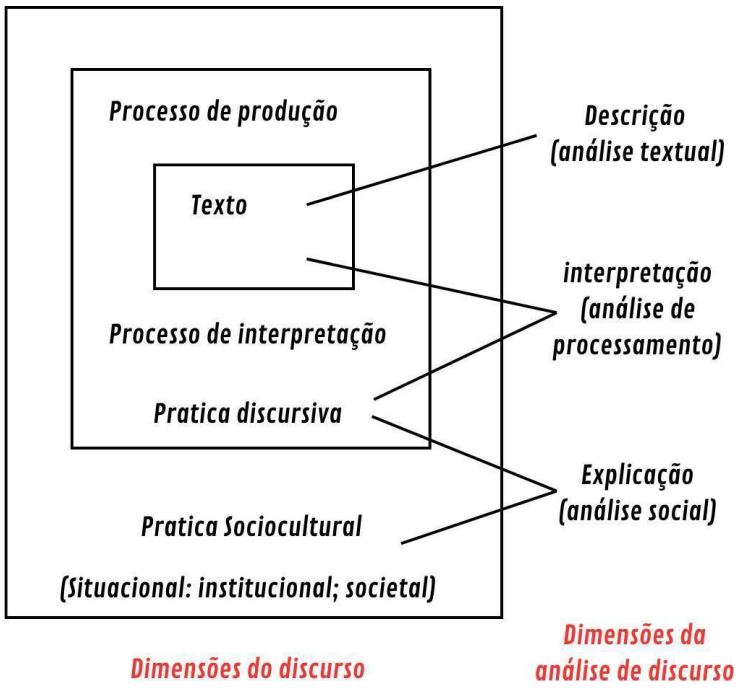
Apesar disso, a ACD faircloughiana não reduz a análise de discurso aos pressupostos do materialismo histórico marxista, em uma perspectiva meramente determinista ou estrutural, que poderia imprudentemente considerar o discurso apenas em seu âmbito de reprodução das ideologias da classe dominante (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

Ao contrário, o discurso na ACD é considerado não apenas como uma representação ou uma reprodução da realidade social e das bases que compõem as estruturas materiais da sociedade, mas como uma prática social, podendo ser utilizado tanto para construir quanto para desnudar as mistificações capitalistas que atuam na manutenção da própria realidade social e que, portanto, perpassam e compõem o discurso com relativa estabilidade.

Dizendo de outro modo, o discurso, a partir da ACD, é ao mesmo tempo constituinte e produto das práticas e relações sociais. Para Fairclough (1995, 2001a, 2003), essas complexas relações dialéticas estabelecidas no tecido social são no âmbito dos três níveis do discurso. Essas dimensões formam aquilo que o autor chama de tridimensionalidade do discurso: o nível textual (ou nível micro); o nível das práticas discursivas (nível meso); e o nível das práticas sociais (nível macro).

A seguir, apresentamos o modelo tridimensional do discurso com base em Fairclough (1995):

Figura 1 – Modelo tridimensional do discurso (adaptado de Fairclough, 1995, p. 98).



Fonte: Fairclough (1995, p. 98)

O modelo tridimensional do discurso estabelece a observância à descrição: 1) das características que estruturam o texto como elemento produtor de sentido coeso e coerente (léxico, estrutura, pontuação, tipologia, coesão); 2) dos elementos que possibilitam contextualizar o texto como mecanismo interacional (produção, distribuição e consumo); e 3) da explicação da relação do discurso com os contextos histórico, social e cultural que moldam os discursos e, ao mesmo tempo, também são transformados por eles (Fairclough, 2001a; 2001b; Caldas-Coulthard e Cabral, 2008).

Apesar disso, as categorias de análise que possibilitam desnudar e interpretar como as relações dialéticas do social se entremeiam nos discursos são bastante plurais (Caldas-Coulthard, Cabral, 2008), cabendo ao analista escolher, dentre aquelas disponíveis na "caixa de ferramentas" faircloughiana (Onuma, 2023), aquelas que mais se adequam à consecução dos objetivos de pesquisa.

Tratando particularmente dos modos de interação, situados em um contexto de maior amplitude do mundo social, Fairclough (2001a, 2003) coloca as práticas sociais como formas de agir habituais e próprias de contextos históricos e espaços específicos, utilizados pelos indivíduos em suas atuações coletivas e contatos com o mundo exterior a si mesmos. Na esfera das práticas sociais se constrói uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Nessa esfera são empregados recursos materiais ou simbólicos que são inseparáveis dos embates que surgem das relações desiguais de poder que atravessam a sociedade. É nela que se expressam também as produções ideológicas (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

Para exemplificar a aplicação da ACD, sugerimos que imaginemos uma pesquisa da qual o objetivo é "analisar as construções discursivas e práticas sociais referentes a uma política pública voltada à promoção de cidadania para uma classe socialmente subalternizada".

Como dito anteriormente, a partir da ACD, todo problema social que aflige algum grupo ou parcela da população é produto das estruturas sociais. Logo, tratar de um tema que desafia o projeto de manutenção das desigualdades sociais (Dowbor, 2020) implica considerar inúmeras questões fundamentais, como, por exemplo: "A quem afeta a problemática da pobreza?"; "Quais os motivos para a perpetuação estrutural da desigualdade social?"; "Como a diversidade de discursos foi transformada em ordem, ao suprimir ideologias e formações discursivas não-hegemônicas?"; "Quais práticas ou meios de produção e representação da realidade social são utilizados para consolidar ou desafiar a problemática social?"; "A sociedade pode e/ou deve se transformar para contornar o problema social identificado?".

Para responder a estas questões, o posicionamento crítico e político do pesquisador não atende apenas ao objetivo de constatar e de desnaturalizar aquilo que artificialmente se confunde com estado de natureza, através da linguagem e das práticas sociais relativamente estáveis. O posicionamento do pesquisador também serve para avaliar como a própria produção material e científica da pesquisa é articulada para denunciar e transformar essa realidade patológica (Fairclough, 2001b, 2003).

Ao pressupor a possibilidade de transformação de uma ordem social mais ou menos estabelecida no campo das práticas, inevitavelmente teremos que considerar que discursos e práticas hegemônicas irão perpassar o processo de realização da pesquisa. Em outras palavras, bases teórico-metodológicas como a ACD ou qualquer pesquisa que se contraponha às ideologias e aos mecanismos de dominação enfrentarão estranheza e resistência social.

Nesse sentido, abordaremos a seguir os elementos que se inserem como desafios e oportunidades para estudos que utilizam a ACD, considerando características que se alinham com discursos hegemônicos dentro da própria academia, como a já citada influência positivista de produção científica (Bicudo, 2008).

4 CIÊNCIA E POLÍTICA: A NÃO NEUTRALIDADE COMO UMA POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Como apresentado anteriormente, as ciências sociais ainda hoje conservam uma grande influência do chamado positivismo científico, primando por valores como objetividade e neutralidade (Bicudo, 2008). A preponderância destes valores para o alcance de um tipo de

conhecimento científico universalmente verificável e aceito decorre da influência das chamadas *hard sciences*, que utilizam metodologias predominantemente quantitativas e positivistas para analisar fenômenos que, em uma abordagem multifatorial, podem ser analisados a partir de vertentes mais subjetivas e focalizadas (Freitas e Jabbour, 2011).

Dessa forma, toda análise da realidade material possui um relativo grau de abstração e parcialidade, pois, do contrário, não seria possível analisar eventos ou fenômenos sociais em toda a sua complexidade e magnitude a partir de uma racionalidade limitada como a humana. Por isso mesmo, a possibilidade da existência de uma ciência neutra e objetiva já é um debate obsoleto há algum tempo na academia (Weber, 1993).

Em *Dialética do esclarecimento*, utilizando uma metáfora para a trajetória de Ulisses na epopeia de Homero, Adorno e Horkheimer (1997) denunciam como a racionalidade moderna, de natureza predominantemente técnico-instrumental, se estabeleceu através de processos que ressignificaram mitos antigos, à medida que a própria racionalidade assumiu um sentido dogmático e autoritário.

Esses limites fronteiriços, tão comuns na trajetória da "micro" e da "macro" história da ciência moderna, ocorrem através de um amplo apelo à legitimação técnico-instrumental. Por isso, por muito tempo resultou na análise de meros padrões ou rupturas que, em tese, poderiam explicar a completude da realidade objetiva (Foucault, 2008).

De acordo com Habermas (1984 *apud* Fairclough, 2003, p. 98), a sociedade moderna se caracteriza por uma separação da vida social através de sistemas especializados, baseados na racionalidade instrumental que "legitima ações, procedimentos ou estruturas em termos de sua utilidade para atingir esses fins". Em outras palavras, há na modernidade uma exacerbada priorização da racionalidade instrumental em detrimento de uma avaliação moral. Isso legitima processos amplamente utilizados para garantir relações de dominação.

Como reflexo deste debate, as ciências sociais contemporâneas se concentram em um processo analítico que considera e destaca a intersubjetividade, a linguagem e a história, por meio da valorização de abordagens qualitativas que salientam a impossibilidade da neutralidade ideológica, ao valorizar o posicionamento político do pesquisador (Chagas, 2015).

As ciências sociais atualmente dispõem de bases epistemológicas e de metodologias que não apenas valorizam a subjetividade e a não neutralidade do pesquisador, mas também rompem com barreiras da especialidade, possibilitando pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares que suscitam novos caminhos e possibilidades analíticas para a compreensão de fenômenos de diversas naturezas. Entretanto, é preciso também propor um esforço para integrar saberes de diferentes campos do conhecimento, em um mundo altamente complexo, fluido e globalizado, em constante transformação (Bicudo, 2008).

Na atualidade, as ciências sociais lograram grandes avanços qualitativos e quantitativos, graças à sua crescente consolidação como uma ciência autônoma e, ao mesmo tempo, inter e transdisciplinar. Isso se expressa por meio de uma forte expansão na diversidade de bases epistemológicas, teóricas e metodológicas, que contemporaneamente já não se baseiam apenas em influências das chamadas *hard sciences* (Freitas e Jabbour, 2011).

Destacamos nesse processo o papel de grande influência exercido pela Escola de Chicago, no início do século passado. Gil, Licht e Oliva (2005) destacam o pioneirismo desta escola na proposição de discussões sobre métodos alternativos àqueles dominantes, para a consolidação e construção de uma ciência social plural.

O método de estudo de caso, por exemplo, que contraria o pressuposto de universalidade e generalização positivista, foi um método proposto pela Escola de Chicago. Esse método rapidamente foi obstruído por uma resposta da Escola de Columbia, com o argumento de que os métodos utilizados na pesquisa sociológica deveriam ser rigorosamente "científicos" ou, em outras palavras, positivistas (Gil, Licht e Oliva, 2005).

Mesmo que o uso dos estudos de caso tenha se popularizado e se consolidado como um método amplamente aceito pela academia após sua apresentação no ocidente, as tensões estabelecidas entre abordagens quantitativas e qualitativas, positivistas e antipositivistas nos direcionam para questionar a real natureza da ciência e dos paradigmas que devem norteá-la, haja vista que, mesmo nos modelos conceituais e teóricos positivistas, sempre, em qualquer modelo de ciência, haverá o impacto de algumas escolhas morais, políticas, econômicas, sociais etc. de seus autores (Foucault, 2008).

Outro exemplo que podemos agregar a este debate se dá no âmbito da psicanálise, ramo do saber que é sempre atacado como campo destituído de critérios empíricos confiáveis ou "científicos" para a confirmação de suas hipóteses e resultados (Costa, 2024).

Estas críticas à psicanálise derivam de uma abordagem sobre a obtenção do conhecimento não apenas limitada em suas bases epistemológicas, mas também na maneira como "o mito em esclarecimento" (Adorno, 1997) contribui para constituir as fronteiras daquilo que é considerado ciência, ao passo que a psicanálise é apontada como detentora de um potencial terapêutico igual ou, em alguns casos, até superior, em relação a outros métodos psicoterapêuticos (Munder *et al*., 2019).

Mesmo que alguns autores afirmem que atribuir ao positivismo um caráter dominante não seja uma conceituação adequada (Silvino, 2007), estas tensões às quais nos referimos expressam um fenômeno amplo, de modo que não faltam exemplos para representar um grande antagonismo entre aqueles que são proponentes da mudança e da inovação e aqueles que defendem os limites fronteiriços de uma ciência mitificada, restrita, e seletiva, que deve se constituir aos moldes dos diversos clubes exclusivistas da elite burguesa.

Deste modo, não é incomum observar a predominância social e acadêmica de elementos discursivos de uma produção ideológica específica. Para esta, estudos que utilizem bases teórico-epistemológicas críticas e inovadoras, como a ACD, são considerados trabalhos de baixo rigor. Assim, há uma completa exclusão das possibilidades de construção de um conhecimento livre, que valoriza a cosmicidade do espírito (Adorno, 2003).

Estes discursos se baseiam predominantemente na não neutralidade destas abordagens, sugerindo que, ao escolher o lado do oprimido, o pesquisador tem sua capacidade analítica limitada, devido aos seus próprios valores, crenças e ideologias. A partir desse posicionamento, a fuga da imparcialidade produz uma análise da realidade social pouco criteriosa, pressupondo que, em princípio, pudesse existir algum tipo de produção de conhecimento isento de qualquer tipo de ideologia (Young, 2012).

De acordo com Weber (1993), durante o processo de pesquisa, os valores sociais impelem não apenas a escolha do objeto de estudo, mas também, invariavelmente, um viés no tratamento deste objeto por parte do pesquisador. Dessa forma, a aderência a valores considerados "éticos", a partir de uma determinada realidade cultural, deve ser percebida como distinta da realidade empírica no processo de construção do conhecimento científico.

O aspecto crítico ao qual Fairclough (2001b) faz referência é um elemento que, de acordo com Weber (1993), irá influenciar no tratamento dos elementos sociais da realidade analisada. Estas visões convergem ao reconhecer a impossibilidade de uma ciência social livre de valores e de ideologias. Entretanto, enquanto Weber (1993) defende uma melhor compreensão da realidade através da busca de uma suposta objetividade e "imparcialidade", Fairclough (2001b) diverge, ao propor que a ciência deve também ser política, reconhecendo seu potencial de transformação da realidade social.

Para Young (2012), o ideal da imparcialidade referido por Weber é um mito que culmina na supressão das diferenças sob a norma de unidade e universalização:

> Só se atingem as posições de distanciamento e ausência de paixão que supostamente geram imparcialidade abstraindo-se das particularidades de situação, sentimento, filiação e ponto de vista. No entanto, essas particularidades ainda operam no contexto real de ação. Assim, o ideal da imparcialidade gera uma dicotomia entre universal e particular, público e privado, razão e paixão. É, além do mais, um ideal impossível, porque particularidades de contexto e filiação não podem e não devem ser excluídas do raciocínio moral (Young, 2012, p. 170).

Em consonância com a crítica da necessidade de observância aos processos de universalização e padronização científica, Abu-Lughod (2018) destaca que a ciência deve valorizar estudos que analisam contextos sociais específicos, como uma maneira de promover um "humanismo tático", que não ignore as relações hierárquicas que se apresentam entre o "eu" e o "outro".

Por isso, a autora pontua que, ao escrever, devemos nos questionar sobre como e para quem estamos escrevendo; quais perspectivas estamos evidenciando em nossas produções; e a qual tipo de discurso estamos nos filiando. De acordo com a autora, é preciso que a academia se volte para produções que priorizem uma "etnografia do particular", valorizando perspectivas que escapam de uma generalização e de uma "igualdade", típica da linguagem humanista moderna (Abu-Lughod *et al*., 2018).

Em concordância com esta ótica, Fairclough (2001b) afirma que a imparcialidade na ciência é uma falácia que inevitavelmente converge para um modelo de produção de conhecimento que omite as relações de poder implícitas pela constante produção ideológica que dissimula a reprodução e a naturalização das violências sociais. Dessa forma, a proposição de uma escrita e de uma produção científica que fujam de noções convencionais é um caminho que pode, assim como a ACD, valorizar outras perspectivas historicamente invisibilizadas no âmbito da academia, pelo reconhecimento e pela legitimação de um posicionamento político que tem o dever de, sobretudo, transpor as barreiras das produções ideológicas capitalistas (Fairclough, 2001a, 2001b).

Nesse sentido, o caminho para a libertação das "amarras" da produção de conhecimento também se traduz como o combate a um tipo particular de história, representado por um historicismo que falseia as relações do presente, através de uma construção artificial da realidade. Esse historicismo tradicionalmente se constitui através de elementos que glorificam e mitificam as classes dominantes, enquanto oprimem e excluem a perspectiva e a experiência dos oprimidos (Benjamin, 1987).

A despeito dos discursos de neutralidade e imparcialidade nas ciências sociais, é preciso que o pesquisador, durante o processo investigativo, questione com quem ele estabelece uma relação de empatia: com as classes dominantes ou com aqueles que são oprimidos por estas. Entretanto, isso não significa se abster de um processo analítico que seja, ao mesmo tempo, direcionado, criterioso e robusto.

Dessa forma, Fairclough (2001a, 2003) defende que é preciso perspicácia para que não haja negligência do pesquisador, abordando de maneira incompleta apenas alguns elementos do modelo tridimensional de discurso, focalizando demasiadamente em aspectos linguísticos e ignorando a análise da realidade social ou vice-versa.

Por fim, o processo de análise discursiva, promovida através da percepção e da interpretação das formas pelas quais as relações de poder estruturam a sociedade, permite também identificar como as práticas socialmente enraizadas se constituem como mecanismos que atribuem privilégios e prejuízos sociais aos sujeitos. Isso pressupõe que o pesquisador que utilize a ACD esteja atento a quais interesses sociais seu trabalho se vincula, haja vista que a sua produção acadêmica deve oferecer um impacto na diminuição de assimetrias e injustiças sociais identificadas (Fairclough, 2001a, 2001b, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos elucidar como a ACD, ao valorizar o posicionamento político do pesquisador, possibilita que novos conhecimentos sejam produzidos à margem de uma vertente científica hegemônica, baseada na padronização e na inflexibilidade. Sob o argumento de defesa da objetividade e da universalização, essa vertente naturaliza e mascara as desigualdades sociais, propondo a máxima da imparcialidade científica.

Defendemos, ao longo deste ensaio, que a categoria "ciência" representa também um campo de intensa disputa. Desse modo, objetivamos questionar como a ciência poderia avançar, através da defesa, da descoberta e da proposição de novos métodos e saberes, se permanecermos atrelados a valores e crenças advindas de uma suposta cientificidade que, como afirma Foucault, em *A arqueologia do saber* (2008), modifica a percepção da realidade examinada "em benefício das estruturas fixas".

Essa abertura de novos caminhos possibilita vislumbrar um horizonte em que o conhecimento produzido pela ciência objetive algo para além de conservar as estruturas de poder, estas que mantêm uma relação intrínseca com o modelo de produção acadêmica a que nos referimos. Essas práticas sociais não podem ser desvinculadas do modelo de organização social capitalista, haja vista que tendem a suprimir as possibilidades de existência e de resistência, através de uma cientificidade embasada na mercantilização e no consumo.

Ao acolher vozes marginalizadas, a ACD questiona os fins aos quais a ciência e o pesquisador moderno estão realmente se vinculando em suas produções. O olhar político dos analistas críticos do discurso desempenha um papel central para desconstruir o "corpo fechado" ao qual se traduzem as práticas científicas na atualidade, imersas em uma massiva construção ideológica que mascara suas problemáticas, sob um manto de pluralidade e altruísmo acadêmico.

Com base no materialismo histórico que direciona a ACD, o passado deve ser trazido à tona através das relações materializadas no agora, de modo a possibilitar discussões e teorias que valorizem a complexidade inerente à construção de novos saberes no presente. Notoriamente, não estamos nos referindo a um passado tido como inerte e homogêneo, típico do historicismo criticado por Benjamin (1987), que apresenta a história sob um direcionamento comum que constrói a realidade através da perspectiva dos "vencedores", glorificando seus espólios sob a legitimação das hierarquias sociais.

É preciso questionar as formações, as representações e as significações que empregamos em nossas produções, repensando não apenas a maneira de pesquisar e produzir artigos, mas também a forma como este pensamento produzido irá atingir determinadas pessoas, pois a própria academia pode atuar como uma instituição que promove a segregação e o cerceamento do conhecimento, através de normas e regras advindas de uma racionalidade técnico-instrumental que naturaliza a desigualdade social.

Em conclusão, destacamos que, a despeito do cerceamento discursivo que nos atinge em cada fala, texto ou semiose estabelecida no tecido das práticas sociais, voltar atrás em nosso objetivo de constituição de uma ciência equitativamente responsável não é uma possibilidade. Por isso, contrariando Weber (1993), é preciso fazer ciência e, para fazer ciência, é preciso fazer política.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. **A escrita contra a cultura.** Equatorial, Natal, v. 5, n. 8, p. 193-226, jan./jul., 2018.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** 6. reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ADORNO, Theodor. **O ensaio como forma.** In: ADORNO, W. T. Notas de Literatura I. Tradução de Jorge de Almeida. [*S.l.*]: Editora 34, 2003. p. 15-45. (Coleção Espírito Crítico).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec.2006.

BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Orgs.). **Análise Crítica de Discurso para linguistas e não linguistas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. 244 p.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **O problema da sociologia do conhecimento.** In: A construção social da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.11-34.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico.** Educação, matemática, pesquisa. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal.** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CALDAS-COULTHARD, Carmem Rosa; CABRAL, Leonor Scliar (Org.). **Desvendando discursos: conceitos básicos.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 373 p. ISBN 978853280421, 2008.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. **Positivismo e marxismo:** o debate sobre a neutralidade científica e a construção do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. Serviço Social em Revista, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 169–186, 2015. DOI: 10.5433/1679-4842.2015v17n2p169.

COSTA, Fabrício Donizete da. **"Ciência pouca é bobagem..." ou o rasgar-se e o remendar-se da psicanálise diante dos críticos.** In: Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. v. 27, 2024.

DOWBOR, Ladislau. **Inequality and politics in Brazil: bolsa família and beyond.** In: Economics and Business Review, v. 6, n. 20, n. 4, 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica.** Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Tradução de Iran Ferreira de Melo. Methods in critical discourse analysis. ed. / Ruth Wodak; Michael Meyer. p. 121-138; London: Sage, 2001b.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis:** the critical study of language. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 31-104.

FREITAS, Wesley Ricardo de Souza; JABBOUR, Charbel Jose Chiappetta. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa:** boas práticas e sugestões. In: Revista Estudo & Debate, [S. l.], v. 18, n. 2, 2011.

GIL, Antônio Carlos, LICHT, René Henrique Götz, OLIVA, Eduardo de Camargo. A utilização de estudos de caso na pesquisa em administração. In: **Base Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, 2 (1), p. 47-56, 2005.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: RAE - Revista de Administração de Empresas, [S. l.], v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere - Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism.** Nova York: Oxford University Press, 2005.

HARVEY, David. **Neoliberalism as Creative Destruction.** The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 610, 22–44, 2007.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica.** In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Textos selecionados.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. 119 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Olgária Chain Féres. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo.** São Paulo: Moderna, 1993.

MUNDER, T.; FLÜCKIGER, C.; LEICHSENRING, F.; ABBASS, A. A.; HILSENROTH, M. J.; LUYTEN, P.; RABUNG, S.; STEINERT, C.; WAMPOLD, B. E.E..s psychotherapy effective? A re-analysis of treatments for depression. In: **Epidemiology and psychiatric sciences**, 28 (3), 2019. p.268-274.

ONUMA, Fernanda Mitsue Soares. **A Análise Crítica do Discurso em Norman Fairclough e os gêneros discursivos como elementos para a compreensão da Política Cognitiva e do funcionamento das organizações.** In: SARAIVA, Luiz Alex Silva; BATINGA, Georgiana Luna. (Orgs.). Discursos e Organizações. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2023.

ONUMA, Fernanda Mitsue Soares. **Contribuição da análise crítica do discurso em Norman Fairclough para além de seu uso como método: novo olhar sobre as organizações.** Organizações & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 585–607, ago. 2020.

SILVINO, A. M. D. **Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje?** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 27, n. 2, p. 276–289, jun. 2007.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Carmem Griscietalli. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VENUGOPAL, Rajesh. **Neoliberalism as concept.** *Economy and Society*, *44*(2), 165–187, 2015.

WEBER, Max. **A "objetividade" do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: Metodologias das Ciências Sociais, parte 1.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p.107-154, 1993.

YOUNG, Iris Marion. **O ideal da imparcialidade e o público cívico.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 9, p. 169–203, set. 2012.

A LÓGICA DO DISCURSO: DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA À PSICANÁLISE LACANIANA

Araceli Albino
Núcleo Brasileiro de Pesquisas Psicanalíticas
Najla Gergi Krouchane
Núcleo Brasileiro de Pesquisas Psicanalíticas

1 INTRODUÇÃO

O termo discurso possui múltiplas definições, que variam conforme a área do conhecimento em que é empregado. De modo geral, pode ser entendido como linguagem em uso, isto é, uma prática comunicativa situada em um contexto social, histórico e cultural específico. O discurso caracteriza-se como uma forma de expressão, seja oral ou escrita, que organiza sentidos e estabelece relações entre sujeitos em determinadas circunstâncias (Tilio, 2008).

Na linguística, Bakhtin (1986; 2006) define discurso como "toda enunciação situada em um contexto social e ideológico", destacando que cada ato de fala é atravessado por vozes sociais e relações dialógicas. Assim, o discurso ultrapassa a frase e envolve aspectos semânticos, pragmáticos e contextuais, configurando-se como uma prática comunicativa que não pode ser dissociada das condições históricas e culturais em que ocorre. Essa perspectiva se articula com a antropologia filosófica de Bakhtin:

> Na antropologia filosófica de Mikhail Bakhtin, o contexto está presente, primeiramente, na teorização sobre a existência humana: os contextos histórico-real e ético-valorativo integram a reflexão sobre o lugar único ocupado pelo "eu" na existência com sua verdade individual singular e sua contraposição valorativa Eu/Outro, com impactos sobre toda a teorização posterior sobre a cultura e a linguagem. O lugar único ocupado pelo "eu" é afirmado na existência histórica da humanidade, ou seja, o estatuto singular de cada ser humano não nega sua vinculação aos valores históricos e sociais da humanidade (Grillo, 2023, p. 23).

Nesse contexto, compreende-se que o estatuto singular de cada ser humano, afirmado na existência histórica da humanidade, não nega sua vinculação aos valores sociais e históricos, mas revela que cada enunciação é sempre atravessada por essa tensão entre singularidade e coletividade. Como destaca Bakhtin (1986; 2006), o discurso é sempre dialógico, pois cada enunciado responde a outros e antecipa novas réplicas, configurando-se como interação situada. Dessa forma, o discurso pode ser analisado como prática comunicativa que articula vozes sociais e individuais, revelando seu caráter essencialmente histórico, ideológico e relacional.

Orlandi (2001) define discurso como "efeito de sentidos entre interlocutores", ressaltando que não se trata apenas daquilo que é dito, mas do modo como se diz, quem diz, para quem, em que condições e com quais efeitos. Essa concepção evidencia que o discurso é atravessado pela ideologia e pela história, constituindo-se como prática social que organiza e distribui sentidos em

diferentes contextos. Assim, cada enunciado está sempre vinculado às condições de produção que o sustentam e às relações de poder que o permeiam. O discurso, portanto, é dinâmico e relacional, revelando-se como espaço de interação em que os sujeitos se posicionam, negociam significados e constroem sentidos coletivos.

Segundo Fairclough (1992), o discurso é "uma forma de prática social que não apenas reflete, mas também constitui o mundo social", evidenciando que se trata de um fenômeno complexo que envolve sujeitos, intenções, relações de poder e práticas sociais. Essa concepção insere o discurso em uma perspectiva crítica, na qual linguagem e sociedade se inter-relacionam de maneira indissociável: ao mesmo tempo em que os discursos são afetados pelas estruturas sociais, eles também participam ativamente da sua transformação. Dessa forma, o discurso é compreendido como espaço de produção e disputa de sentidos, atravessado por ideologias e posicionamentos que revelam as tensões e negociações próprias dos processos comunicativos. Ao enfatizar essa dimensão constitutiva, Fairclough contribui para uma análise crítica da linguagem, mostrando que o discurso é um instrumento fundamental na manutenção e na mudança das relações sociais.

A análise do discurso, enquanto campo teórico, surge na França na década de 1960 como resultado de um movimento intelectual que buscava superar os limites do estruturalismo linguístico e integrar a linguagem às dimensões históricas, sociais e ideológicas (Pêcheux, 1997). Nesse cenário, Jean Dubois (1973) desempenha papel importante ao articular linguística e análise textual, contribuindo para a institucionalização do campo na França. Contudo, é Michel Pêcheux (1995; 1997) quem sistematiza a análise do discurso como abordagem teórica, integrando linguística, marxismo e psicanálise para explicar como os sentidos são produzidos e regulados pelas formações discursivas. Sua obra evidencia que o discurso é atravessado por contradições, deslocamentos e falhas, e que o sujeito não controla plenamente aquilo que diz. Pêcheux propõe que o discurso é sempre atravessado pela memória discursiva, isto é, por dizeres anteriores que condicionam e limitam o que pode ser dito no presente.

A influência de Lacan sobre Michel Pêcheux é decisiva para a constituição da Análise do Discurso, pois introduz a dimensão do inconsciente na reflexão sobre a linguagem. Lacan demonstra que o sujeito é dividido, não transparente nem plenamente consciente, mas efeito da linguagem e do inconsciente, e Pêcheux incorpora essa noção ao afirmar que o sujeito não controla totalmente o que diz. A concepção lacaniana de que o inconsciente é estruturado como linguagem fornece a base para que Pêcheux compreenda o discurso como atravessado por formações discursivas que operam além da consciência. Nesse sentido, ele enfatiza que o discurso é marcado por falhas, contradições e deslocamentos, reflexo da incompletude do sujeito lacaniano. Além disso, a ideia de memória discursiva, segundo a qual todo dizer é condicionado por enunciados anteriores, dialoga diretamente com a repetição e o retorno do inconsciente em Lacan. Assim, a psicanálise lacaniana oferece a Pêcheux a dimensão subjetiva e inconsciente da linguagem, articulando-se com o marxismo e a linguística para fundamentar sua proposta teórica (Patti; Sousa; Garcia, 2017).

Embora tenha se consolidado especialmente com Jean Dubois e Michel Pêcheux, sua constituição teórica é marcada pela contribuição de autores como Ferdinand de Saussure, Karl Marx, Louis Althusser, Michel Foucault, Ludwig Wittgenstein e John Langshaw Austin, cujas reflexões, cada uma a seu modo, ajudaram a delinear o campo tal como se apresenta hoje (Orlandi, 2001).

O ponto de partida desse percurso encontra-se na linguística estrutural de Saussure (2006), que definiu a língua como um sistema de signos regido por relações internas. Sua distinção entre língua e fala e sua concepção de arbitrariedade do signo foram fundamentais para a linguística moderna, mas mostraram-se insuficientes para explicar como os sentidos se transformam historicamente e como a linguagem participa das práticas sociais. A análise do discurso emerge justamente ao tensionar esse modelo, deslocando o foco da estrutura para o funcionamento histórico e ideológico da linguagem (Orlandi, 2009).

Nesse deslocamento, a influência de Karl Marx é decisiva. Sua concepção materialista da história, expressa na ideia de que as formas de consciência são produzidas nas relações sociais, abriu caminho para compreender o discurso como prática vinculada às condições materiais de existência (Marx; Engels, 2007). A partir de Marx (2007), Louis Althusser (1985) desenvolve a noção de interpelação ideológica, segundo a qual o sujeito é constituído pelas formações ideológicas que o atravessam. Para Althusser, a ideologia funciona materialmente, produzindo sujeitos que reconhecem e reproduzem determinadas posições sociais, perspectiva que redefine o papel do sujeito na linguagem e fundamenta a ideia de que o discurso não é expressão individual, mas efeito de posições ideológicas em conflito – ideia central no trabalho de Pêcheux[1] (Fontana, 2014).

Ao lado dessa vertente materialista, a análise do discurso também se desenvolve em diálogo com a filosofia e a teoria social. Michel Foucault (1969/2008) contribui ao mostrar que o discurso é prática que produz saberes, regula comportamentos e organiza relações de poder. Para ele, cada época estabelece regras que definem o que pode ser dito, pensado e legitimado, evidenciando que o discurso não apenas reflete a realidade, mas participa ativamente de sua constituição. Sua noção de formação discursiva, apresentada em *A arqueologia do saber* (1969/2008), amplia o campo ao mostrar que o discurso é atravessado por regularidades históricas que delimitam os enunciados possíveis.

Foucault (1971/1996) argumenta que o discurso é "um conjunto de enunciados que pertencem a um mesmo sistema de formação", destacando que ele está ligado a regras históricas que determinam o que pode ser dito. Essa concepção aproxima o discurso de noções como saber, verdade e poder, permitindo compreender que falar não é apenas comunicar, mas também produzir sentidos que organizam a vida social.

A filosofia da linguagem também exerce papel fundamental nesse processo. Wittgenstein, em sua segunda fase, afirma que o significado depende do uso da linguagem em jogos sociais, aproximando a análise linguística das práticas concretas e dos contextos de interação (Wittgenstein, 1999; Silva, 2019).

Austin, com a teoria dos atos de fala, demonstra que dizer é também fazer, isto é, que a linguagem produz efeitos no mundo. Sua distinção entre atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários contribui para compreender o discurso como ação social, ampliando a noção de performatividade da linguagem (Austin, 1962; Ottoni, 2002).

---

1 A Análise de discurso, tal como praticada por Michel Pêcheux e colaboradores a partir de meados dos anos sessenta até início dos anos noventa na França se inscreve explicitamente no materialismo histórico, a partir de uma leitura althusseriana de Marx. A referência a Althusser e aos autores clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lenin, Mao Tse Tung, entre outros) é explícita nos textos teóricos assinados por Pêcheux individualmente ou em coautoria com seus colegas de pesquisa e militância. (Fontana, 2014, p.23).

Portanto, a Análise do Discurso, como campo teórico, representa múltiplas faces e concepções, podendo ser encontrada tanto na filosofia quanto, na atualidade, em articulação com o campo subjetivo. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo convergente e divergente entre Aristóteles[2] e Lacan[3], ambos preocupados com a questão da subjetividade. Aristóteles, nos primórdios da filosofia, em sua obra *Retórica* (c. 335 a.C./2005), compreende o sujeito a partir da racionalidade e da ética, concebendo-o como ser político cuja identidade se constrói na relação com a pólis e na prática da virtude. Lacan, em seu *Seminário XVII – O avesso da psicanálise* (1969–1970/1992), apresenta a teoria dos quatro discursos, nos quais o giro discursivo é efeito da linguagem e do inconsciente, marcado pela falta e pelo desejo.

A escolha de Aristóteles e Lacan como referenciais possibilita uma abordagem direta da questão do discurso, articulando seus fundamentos nos primórdios da filosofia e na contemporaneidade, em diálogo com a psicanálise. Suas concepções sobre linguagem, sujeito e produção de sentido são profundamente distintas e refletem transformações significativas na compreensão da constituição humana. Em Aristóteles, prevalece a ideia de um sujeito consciente, racional e capaz de dominar os efeitos de sua fala sobre o outro. Lacan, ao contrário, desloca essa perspectiva ao afirmar que o discurso é efeito do inconsciente, subvertendo a noção de um sujeito plenamente senhor de sua palavra. Nesse contexto, ele formula a teoria dos quatro discursos – do Mestre, do Universitário, da Histérica e do Analista – que estruturam os laços sociais e organizam as formas pelas quais o sujeito se relaciona com o outro e com o saber.

A metodologia adotada neste trabalho é de caráter qualitativo e teórico-analítico, fundamentada na leitura crítica de obras clássicas da filosofia e da psicanálise, articuladas com contribuições da Análise do Discurso. As fontes primárias utilizadas são a *Retórica* (c. 335 a.C./2005), de Aristóteles, e o *Seminário XVII – O avesso da psicanálise* (1969–1970/1992), de Jacques Lacan. A análise orienta-se pela interpretação comparativa dessas obras, buscando identificar como cada autor concebe a relação entre linguagem, sujeito e discurso, destacando convergências e divergências. Além disso, recorre-se a autores da Análise do Discurso para ampliar a compreensão do discurso como prática social, histórica e ideológica. O percurso metodológico, portanto, consiste em articular a filosofia de Aristóteles e a psicanálise Lacaniana com a análise discursiva, evidenciando que a linguagem, ora como instrumento racional e ético, ora como estrutura simbólica e inconsciente, constitui o ser e organiza os laços sociais.

Portanto, a aproximação entre Aristóteles e Lacan permite compreender que a linguagem não apenas comunica, mas funda o ser. Em Aristóteles, ela organiza o pensamento e a ação; em Lacan, estrutura o inconsciente e o desejo. Da retórica à psicanálise, o discurso permanece como campo fundamental para pensar o sujeito — ora como agente da palavra, ora como efeito dela.

---

2 Aristóteles foi um dos maiores filósofos da Grécia Antiga (384 a.C.–322 a.C.), discípulo de Platão e mestre de Alexandre, o Grande. Ele sistematizou praticamente todos os campos do conhecimento de sua época — da lógica e metafísica à ética, política, retórica, biologia e poética — e sua influência atravessa toda a filosofia ocidental (Abbagnano, 2007).

3 Jacques Lacan: Dentre os grandes intérpretes da história do freudismo, Jacques Lacan foi o único a dar à obra freudiana uma estrutura filosófica e a tirá-la de seu ancoramento biológico, sem com isso cair no espiritualismo. O paradoxo dessa interpretação inovadora única é que ela reintroduziu na psicanálise o pensamento filosófico alemão, do qual Sigmund Freud se tinha voluntariamente afastado. Essa poderosa contribuição fez de Lacan o único verdadeiro mestre da psicanálise na França, o que lhe valeu muita hostilidade. Mas se alguns de seus ferozes adversários foram injustos, ele se prestou à crítica ao cercar-se de discípulos pedantes, que contribuíram para obscurecer um ensino certamente complexo e muitas vezes enunciado em uma língua barroca e sofisticada, mas perfeitamente compreensível (pelo menos até 1970). (Roudinesco; Plon, 1998, p.445).

2 A LÓGICA DO DISCURSO

2.1 Na filosofia antiga

A reflexão sobre o discurso, embora sistematizada como campo teórico apenas no século XX, possui raízes profundas na filosofia antiga. Os pensadores da Antiguidade foram os primeiros a investigar a linguagem como fenômeno social, político, ético e epistemológico, estabelecendo bases conceituais que influenciariam, séculos depois, o desenvolvimento da análise do discurso contemporânea. Na Grécia e em Roma, o discurso era compreendido não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento de poder, persuasão, formação do sujeito e construção da verdade. Assim, a filosofia antiga oferece um arcabouço fundamental para compreender a historicidade e a materialidade do discurso (Leal; Silva E.; Silva V., 2025).

Os sofistas constituem o primeiro grupo a tratar o discurso como prática social e política. Para Protágoras, cuja máxima "o homem é a medida de todas as coisas" indica a relatividade das percepções humanas, o discurso não descreve uma realidade fixa, mas constrói versões possíveis do real (Protágoras, 1951; Lopes, 2020).

Górgias, em seus escritos, argumenta que a palavra possui força capaz de produzir efeitos no corpo e na alma, comparando-a a um poder que pode "encantar, persuadir e transformar". Esses autores antecipam noções centrais da análise do discurso moderna, como a performatividade da linguagem e sua capacidade de moldar percepções e relações sociais (Górgias, 1993; Lopes, 2020).

Em oposição aos sofistas, Sócrates e Platão defendem que o discurso deve ser orientado pela busca da verdade. Nos diálogos platônicos, especialmente aqueles dedicados à retórica, Platão critica a persuasão desvinculada do conhecimento, distinguindo entre um discurso verdadeiro, voltado ao bem, e um discurso enganoso, voltado à manipulação (Platão, 2002; Costa, 2010). Essa distinção inaugura debates que reaparecem na modernidade, como a relação entre discurso, ideologia e ética. A dialética socrática, baseada no questionamento e na refutação, pode ser vista como uma forma primitiva de análise discursiva, pois busca revelar contradições, pressupostos e implicações dos enunciados.

Aristóteles (c. 335 a.C./2005) aprofunda essa discussão ao sistematizar a retórica e a lógica como instrumentos de análise do discurso. Em seus estudos, ele identifica três dimensões fundamentais da persuasão: *ethos* (credibilidade do orador), *pathos* (emoções do público) e *logos* (argumentos utilizados). Essa tríade antecipa preocupações contemporâneas com a construção discursiva da autoridade, a mobilização de afetos e a organização racional dos argumentos. Além disso, Aristóteles analisa categorias linguísticas, formas de argumentação e falácias, contribuindo para a compreensão dos mecanismos internos do discurso (Braet, 1992).

Sua obra não se limita à técnica persuasiva, mas articula a retórica com a ética e a política, mostrando que o discurso é inseparável da vida comunitária e da busca pelo bem comum. Ao tratar da lógica e da dialética, Aristóteles estabelece fundamentos para a análise racional da linguagem, distinguindo entre argumentos válidos e sofismas, o que influenciou tanto a tradição filosófica quanto a prática jurídica e política ocidental (Braet, 1992).

Essa preocupação com a racionalidade discursiva também ecoa em áreas modernas como a teoria da argumentação, a linguística e até mesmo a psicanálise, que retoma a centralidade da palavra na constituição do sujeito.

Assim, a contribuição aristotélica revela não apenas uma sistematização da retórica como arte da persuasão, mas também uma reflexão abrangente sobre o papel do discurso na formação da racionalidade, da ética e da vida social, antecipando debates que continuam a estruturar a teoria contemporânea da linguagem e da comunicação.

A filosofia helenística também oferece contribuições relevantes. Os estoicos desenvolveram uma teoria sofisticada do significado, distinguindo entre som, significado e referente, antecipando discussões modernas sobre semântica e pragmática. Para eles, o discurso deveria expressar a razão universal, articulando linguagem, ética e cosmologia (Long; Sedley, 1987; Moura, 2012).

Os epicuristas defendiam que a linguagem deveria ser clara e funcional, evitando ambiguidades que geram sofrimento, o que revela uma preocupação com os efeitos pragmáticos do discurso (Epicuro, 1973; Moitinha Ribeiro; Soares, 2019).

Em Roma, a retórica assume papel central na vida política e jurídica. Cícero, em seus escritos, retoma Aristóteles e amplia a retórica como arte política, defendendo que o discurso é instrumento de governo e de formação da opinião pública (Cícero, 1942; Cavalini, 2024). Quintiliano, por sua vez, sistematiza a formação do orador, articulando técnica, moral e eficácia comunicativa, e defendendo que o discurso é inseparável da posição ética e social do sujeito (Quintiliano, 1920; Cerveira; Ferreira, 2019). Esses autores antecipam a noção moderna de que o discurso é prática social situada, atravessada por valores, instituições e relações de poder.

A partir desse breve panorama, torna-se evidente que a filosofia antiga não apenas refletiu sobre a linguagem, mas inaugurou a compreensão do discurso como prática complexa, situada e historicamente determinada. Os sofistas introduziram a ideia de discurso como construção da realidade; Platão e Aristóteles discutiram sua relação com a verdade e a racionalidade; os estoicos e epicuristas articularam linguagem e ética; e os romanos enfatizaram sua dimensão política. Esses elementos constituem o solo intelectual que permitiu, séculos depois, o surgimento da análise do discurso como campo interdisciplinar.

Assim, a análise do discurso na filosofia antiga revela que muitas das questões centrais da teoria contemporânea — como a relação entre discurso e poder, a performatividade da linguagem, a constituição do sujeito e a historicidade dos sentidos — já estavam presentes, ainda que de forma embrionária, nos debates clássicos. A Antiguidade, portanto, não apenas antecede, mas fundamenta a compreensão moderna do discurso como prática social, política e epistemológica. Além disso, tais reflexões exerceram influência decisiva sobre o desenvolvimento da psicanálise, uma vez que autores como Sigmund Freud e Jacques Lacan retomaram elementos da tradição filosófica para pensar o inconsciente, a função simbólica da linguagem e a constituição do sujeito pela palavra.

2.2 Na psicanálise

Jacques Lacan formula a teoria dos quatro discursos no Seminário XVII — *O avesso da psicanálise* (1969–1970/1992). Tal elaboração constitui um momento decisivo de formalização de sua teoria do laço social, ao articular estrutura simbólica, poder e produção de saber. A matriz

conceitual dessa formulação encontra-se em Sigmund Freud (1937/2010), particularmente na célebre afirmação dos "três ofícios impossíveis" — governar, educar e psicanalisar —, que indicam a impossibilidade estrutural de dominar completamente os efeitos do inconsciente no campo da autoridade e da transmissão. Lacan retoma essa formulação freudiana e a radicaliza, deslocando-a do plano funcional para uma formalização estrutural, na qual o discurso passa a ser concebido como dispositivo que organiza posições subjetivas e regula os modos de gozo[4] - satisfação.

O diálogo com a tradição filosófica clássica também é decisivo. Em Aristóteles, especialmente na *Retórica* (c. 335 a.C./2005), o discurso, até então compreendido como técnica de persuasão, passa a ser sistematizado a partir da articulação entre *ethos*, *pathos* e *logos* — elementos que estruturam a autoridade do enunciador, a mobilização afetiva e a racionalidade argumentativa, com ênfase na consciência. Lacan (1969–1970/1992) desloca essa perspectiva ao articular o discurso na dimensão do inconsciente e da falta estrutural do sujeito, demonstrando que toda enunciação é atravessada por uma divisão ($) e sustentada por uma cadeia significante que excede a intenção consciente.

Assim, enquanto Aristóteles pensa o discurso em termos de eficácia comunicativa e ética, Lacan o concebe como uma estrutura simbólica que distribui posições de poder, saber, verdade e gozo. Se para Aristóteles a retórica está vinculada à racionalidade e à responsabilidade moral do orador diante da comunidade, em Lacan o discurso revela a dimensão inconsciente que atravessa toda enunciação, mostrando que o sujeito não domina plenamente o que diz. O discurso, nesse sentido, não é apenas um instrumento de persuasão ou de organização lógica, mas um campo em que se inscrevem a falta estrutural do sujeito e os efeitos de linguagem que excedem a consciência.

Essa mudança de perspectiva desloca o foco da ética da comunicação para a estrutura simbólica que sustenta as relações sociais, evidenciando que o discurso não apenas transmite conteúdos, mas organiza posições, delimita lugares e institui vínculos atravessados por desejo e gozo - satisfação. Com isso, Lacan amplia a compreensão do discurso como prática que não se reduz à racionalidade argumentativa, mas que envolve a constituição do sujeito e a dinâmica dos laços sociais.

A formalização lacaniana apoia-se ainda na linguística estrutural de Ferdinand de Saussure (1916/2006), cuja distinção entre significante e significado inaugura a primazia do significante. Isso significa que, para Lacan (1957/1998), não é o significado — o conteúdo ou a ideia — que organiza a linguagem, mas sim o significante, ou seja, a palavra, sua posição na cadeia linguística e suas relações diferenciais. O sentido não é dado de forma fixa, mas emerge do jogo entre os significantes, sempre marcado pela falta e pela possibilidade de deslocamento.

Nos desenvolvimentos de Roman Jakobson (1963), que enfatiza as funções da linguagem e os mecanismos de metáfora e metonímia — posteriormente articulados por Lacan (1957/1998)

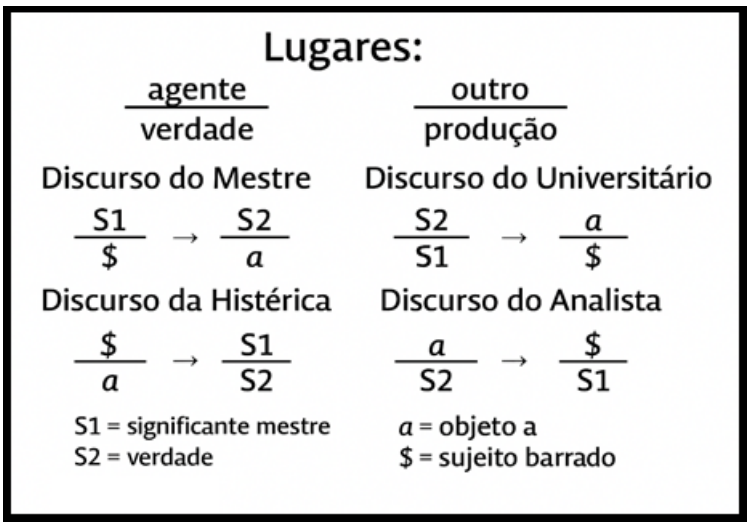
4 Gozo: O gozo pode ser entendido como uma forma de satisfação excedente, que ultrapassa os limites do simbólico. Trata-se de uma experiência que transborda, frequentemente associada à dor, à repetição e à compulsão. Esse excesso não se inscreve plenamente no campo da linguagem, mas persiste como resto — aquilo que escapa à significação e insiste em retornar (LACAN, 1959–1960/2008).

à lógica do inconsciente —, reforça-se a centralidade do significante. Acrescenta-se ainda a influência do estruturalismo antropológico de Claude Lévi-Strauss (1958), que demonstra como os sistemas simbólicos organizam as trocas e as alianças sociais, sustentando a tese lacaniana de que o laço social é estruturado como linguagem.

Lacan (1969–1970/1992) formaliza quatro discursos fundamentais — do Mestre, da Universidade, da Histeria e do Analista — organizados a partir da rotação de quatro termos (S1 – significante-mestre, S2 – saber, $ – sujeito barrado, objeto *a* – objeto causa de desejo) em quatro posições fixas (agente, Outro, verdade e produção). O S1, ou significante-mestre, corresponde ao elemento que comanda, dá ordem e estabelece autoridade, funcionando como ponto de referência do discurso, ainda que não garanta sentido completo. O S2 designa o saber, entendido como o conjunto de significantes articulados que produzem conhecimento em contraste com o comando inicial de S1. O $, sujeito barrado, representa a divisão estrutural do sujeito, marcado pela falta e pela impossibilidade de se completar, sempre atravessado pelo inconsciente. Por fim, o objeto *a*, objeto causa do desejo, não é um objeto concreto, mas uma função: o resto que escapa à significação e sustenta o movimento do desejo. Esses quatro elementos, ao se distribuírem nas posições estruturais dos discursos, revelam diferentes modos de relação entre poder, saber, verdade e gozo.

O Discurso do Mestre coloca o significante mestre (S1) na posição de agente, dirigindo-se ao saber (S2) e produzindo como resto o objeto *a*, enquanto a verdade recalcada é o sujeito dividido ($). Trata-se da estrutura originária do poder, na qual a autoridade se sustenta pela ocultação da divisão subjetiva. O Discurso da Universidade desloca o saber (S2) para a posição de agente, legitimando práticas institucionais e técnicas sob a égide de um S1 implícito, evidenciando a dimensão burocrática e tecnocrática do laço social moderno. O Discurso da Histeria, ao colocar o sujeito dividido ($) como agente, interpela o mestre e produz saber (S2), revelando que o saber emerge da falta e da insatisfação estrutural. Por fim, o Discurso do Analista posiciona o objeto a como agente, instaurando uma operação que subverte a lógica do mestre ao sustentar a causa do desejo e permitir a emergência de novos significantes (Lacan, 1969–1970/1992; Quinet, 2012).

Figura 1 – Os discursos



Fonte: (Lacan, 1969–1970/1992)

Essa formalização demonstra que o discurso não se reduz à comunicação, mas constitui um aparelho de produção de laço social e de distribuição de satisfação - gozo. Cada discurso organiza um modo específico de relação entre saber e poder, estruturando posições subjetivas e determinando modalidades de verdade.

Nesse sentido, a teoria lacaniana aproxima-se da tradição aristotélica ao reconhecer que o discurso organiza a pólis, mas dela se distingue ao afirmar que tal organização é atravessada por uma falta estrutural – ponto em que política, ética e psicanálise se entrecruzam. Essa falta, inscrita na própria constituição do sujeito, indica que não há completude possível nem no nível individual nem no coletivo: o sujeito é sempre barrado ($), e o laço social se funda sobre essa incompletude.

Assim, a formalização dos quatro discursos amplia a compreensão da linguagem como fundamento do laço social, evidenciando que, para Lacan, a psicanálise não se restringe ao espaço clínico, mas constitui também um instrumento crítico para a leitura das formações sociais contemporâneas. Nessas formações, saber e poder se articulam segundo diferentes regimes discursivos, revelando que a organização da pólis não é apenas racional ou ética, mas atravessada por estruturas simbólicas que expõem tanto a divisão do sujeito quanto os impasses da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste estudo evidenciou que a noção de discurso atravessa a história do pensamento ocidental como categoria central para a compreensão do sujeito, da verdade e do laço social. Na filosofia antiga e na psicanálise – presente no contemporâneo, o discurso não se apresenta apenas como instrumento de comunicação, mas como estrutura constitutiva da experiência humana.

Ao retomar a retórica, Aristóteles concebe o discurso como prática racional voltada à persuasão e fundada na suposição de um sujeito consciente, capaz de deliberar e agir na pólis. Nessa perspectiva, a linguagem organiza o pensamento, sustenta a vida política e participa da construção de verdades compartilhadas no espaço público. Jacques Lacan, ao deslocar a questão da linguagem para o inconsciente, subverte essa concepção clássica ao afirmar que o sujeito não domina o discurso, mas é por ele constituído. Ao formalizar os quatro discursos — do mestre, da universidade, da histeria e do analista — mostra que o laço social se estrutura por posições simbólicas. O discurso, nesse sentido, não é mero meio de expressão, mas dispositivo que organiza o campo social e regula as formas de subjetivação, em que a verdade aparece não como transparência racional, mas como efeito parcial, atravessado pela falta e pelo desejo.

A comparação entre Aristóteles e Lacan revela, portanto, uma inflexão decisiva na concepção do sujeito. Se, na tradição aristotélica, o sujeito é agente da palavra e responsável por seus efeitos, em Lacan, ele aparece como dividido ($), marcado pela estrutura da linguagem e pelo impossível que a atravessa. Essa diferença não implica ruptura absoluta, mas deslocamento paradigmático: ambos reconhecem o caráter estruturante do discurso, embora partam de ontologias distintas. Em Aristóteles, o discurso organiza a pólis; em Lacan, estrutura o inconsciente e sustenta os laços sociais por meio de formações simbólicas que excedem a consciência.

Dessa forma, a transição da retórica aristotélica à psicanálise lacaniana não representa a substituição de uma teoria por outra, mas a ampliação do horizonte crítico sobre a linguagem e a subjetividade. Se Aristóteles inaugura a reflexão sistemática sobre o discurso como arte política e ética, Lacan radicaliza essa herança ao demonstrar que todo laço social é sustentado por uma estrutura simbólica marcada pela falta e pelo desejo. O discurso permanece, em ambos, como campo privilegiado para pensar o humano – ora como exercício racional da palavra, ora como efeito de uma cadeia significante que ultrapassa o sujeito.

Conclui-se, portanto, que compreender o discurso implica reconhecer sua dupla dimensão: racional e inconsciente, política e simbólica, ética e desejante. A linguagem funda o ser, organiza os vínculos e estrutura as formas de poder e saber que atravessam a sociedade. Nesse sentido, da antiguidade à contemporaneidade, o discurso permanece como eixo central para a investigação filosófica e psicanalítica da condição humana, revelando que o sujeito é inseparável das estruturas simbólicas que o constituem e que o laço social é, em última instância, efeito da linguagem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARISTÓTELES. **Retórica (335 a.C)**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words.** Cambridge: Harvard University Press, 1962.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 196 p.

BAKHTIN, M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BRAET, A. C. Ethos, pathos and logos in Aristotle's Rhetoric: a re-examination. **Argumentation**, v. 6, n. 3, p. 307-320, 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1007/BF00178130. Acesso em: 1 mar. 2026.

CAVALINI, G. A influência da oratória de Marco Túlio Cícero na educação retórica do Ratio Studiorum. **Revintera – Revista Interdisciplinar de Educação e Linguagem**, v. 5, n. 2, 2024, p. 1-15. Disponível em: https://doi.org/10.35685/revintera.v5i2.3702. Acesso em: 26 fev. 2026.

CERVEIRA, C. M.; FERREIRA, L. A. Quintiliano e a formação do orador. In: **Palavras no Discurso: Retórica, Oratória e Eloquência**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 45-68. Disponível em: https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9788580392883/03.pdf. Acesso em: 1 mar. 2026.

CÍCERO. **De Oratore.** Trad. H. Rackham. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

COSTA, R. R. S. A natureza do discurso verdadeiro a partir de uma abordagem convergente em Platão e Isócrates. **Revista Archai**, v. 2, p. 121–130, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/archai/article/view/1275. Acesso em: 26 fev. 2026.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 1973.

EPICURO. **Carta a Heródoto.** In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

FONTANA, M. G. Z. Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal. **Revista Conexão Letras,** Porto Alegre, v. 9, n. 12, p. 23–35, 2014. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12852. Acesso em: 1 mar. 2026.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber (1969).** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso (1971).** São Paulo: Loyola, 1996.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). In: FREUD, S. **Obras completas**, volume 18: O mal-estar na civilização e outros textos (1930–1936)**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GÓRGIAS. **Elogio de Helena.** Trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

GRILLO, S. V. C. A noção de "contexto" na obra de Mikhail Bakhtin e do Círculo. **Alfa: Revista de Linguística,** São José do Rio Preto, v. 67, p. 1-28, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5794-e17813. Acesso em: 26 fev. 2026.

JAKOBSON, R. **Ensaios de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 7:** A Ética da Psicanálise (1959–1960). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. **Seminário, livro 17:** O avesso da psicanálise (1969–1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LEAL, J. G. G.; SILVA, E. P.; SILVA, V. M. B. Retórica: o poder da linguagem em discussão no movimento sofista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 11, n. 2, p. 5246-5267, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p5246-5267. Acesso em: 26 fev. 2026

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural (1958).** Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1975.

LONG, A.; SEDLEY, D. **The Hellenistic Philosophers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LOPES, D. R. N. Sofística e retórica no Górgias de Platão. **Araucaria**, n. 44, p. 303-324, 2020. Disponível em: https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2020.i44.14. Acesso em: 27 fev. 2026.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MOITINHA RIBEIRO, M. L; SOARES, D. A. Ecos epicuristas nas Odes horacianas. **Revista da ABRAFIL/UERJ**, Rio de Janeiro, 2019, p. 1-12. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/principia/article/view/40544/28311. Acesso em: 1 mar. 2026.

MOURA, D. T. A ética dos estóicos antigos e o estereótipo estoico na modernidade. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 26, p. 111-128, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2012.89459 (doi.org in Bing). Acesso em: 1 mar. 2026.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2001.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 117–143, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005. Acesso em: 1 mar. 2026.

PATTI, A. R.; SOUSA, L. M. A.; GARCIA, D. A. Pelos entremeios da Análise do Discurso: nos fios de Michel Pêcheux. Psicologia Política, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 220–231, maio/ago. 2017. Disponível em: https://revistaabpsp.org.br/revista/article/view/39. Acesso em: 1 mar. 2026.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PLATÃO. **Górgias.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.

PROTÁGORAS. Fragmentos. In: DIELS, H.; KRANZ, W. **Die Fragmente der Vorsokratiker.** Berlin: Weidmann, 1951.

QUINET, A. **Os outros em Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

QUINTILIANO. **Institutio Oratoria.** Trad. H. E. Butler. Cambridge: Harvard University Press, 1920.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise.** Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira: Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral (1916).** São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, L. F. Wittgenstein: jogos de linguagem. **Revista Caboré – Revista do Corpo Discente de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 1, p. 20–27, 2019. Disponível em: http://journals.ufrpe.br. Acesso em: 1 mar. 2026.

TILIO, R. Discurso e linguagem: uma perspectiva social. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXV, abr.–jun. 2008, p. 99-122. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/13/20. Acesso em: 27 fev. 2026.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DO AXÉ À AVENIDA, DA AVENIDA AO AXÉ: CARNAVAL E CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO ATOS DE RESISTÊNCIA

Viviane Alves Caldas (UERJ)
Leonardo Jovelino Almeida de Lima (UERJ)

1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: CARNAVAL, FÉ E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

O Carnaval constitui uma das maiores manifestações culturais do Brasil, reconhecido nacionalmente e mundialmente por sua exuberância, diversidade e profundidade histórica. Os desfiles das escolas de samba que acontecem no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro, apresentam todos os anos um espetáculo de cores e sons que representam muito mais do que um grande entretenimento, pois, ao longo dos anos, as escolas de samba tornaram-se símbolos de resistência cultural, em especial das culturas afro-brasileiras, que encontram no Carnaval um espaço para a expressão de sua identidade, religiosidade e história.

As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, geralmente emergem todos os anos como temas centrais em diversos sambas-enredo, inclusive entre os vencedores; e destacam-se como elementos fundamentais na construção e preservação da identidade afro-brasileira.

No entanto, o percurso das religiões afro-brasileiras em nosso país foi e ainda é marcado por racismo, intolerância religiosa e discriminação. O racismo, por exemplo, "[…] se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira" (Gonzalez, 1984, p. 224). Tal sintomática atua na própria estrutura da cultura nacional e não apenas nas relações individuais, o que inclui a marginalização das expressões afro-religiosas. Assim sendo, religiões de matriz africana frequentemente enfrentam desafios para se afirmar em um país historicamente marcado por uma visão eurocêntrica e cristã.

Face ao exposto, este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre como questões religiosas ligadas às religiões afro-brasileiras são representadas e ressignificadas nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro. Para tal, este trabalho propõe uma análise dos sambas-enredo e das representações imagéticas das agremiações vencedoras dos carnavais de 2024 e 2022, intencionando responder: de que maneira esses desfiles podem servir como instrumentos de resistência cultural e religiosa.

Ao lançar mão das teorias dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) (Ferrari, 2020; Lakoff, 1987) e das Metáforas e Metonímias Conceptuais (Lakoff; Johnson, 1980 [2002]), buscamos compreender como essas manifestações carnavalescas criam e disseminam narrativas que desafiam o racismo, o preconceito e a intolerância religiosa.

Ao analisarmos os últimos vinte sambas-enredo vencedores dos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro (ver quadro 1), observamos que pelo menos oito deles abordaram diretamente a religiosidade afro-brasileira, mostrando que o Candomblé e a Umbanda não são apenas práticas espirituais, mas também representações de resistência contra a opressão. Stuart Hall (1997) destaca que as identidades culturais não são essências fixas ou imutáveis, mas

construções históricas e discursivas, continuamente produzidas e negociadas nos processos de representação. Nessa perspectiva, acreditamos que o Carnaval — e particularmente os desfiles das escolas de samba — constitui um espaço privilegiado de produção simbólica, no qual significados culturais são encenados, disputados e ressignificados.

Ao incorporar símbolos, mitos e histórias do Candomblé e da Umbanda, essas performances não apenas tornam visíveis tradições historicamente marginalizadas, mas também participam ativamente da reconstrução de seus sentidos no imaginário social. Desse modo, o espetáculo carnavalesco funciona como um campo de afirmação cultural, no qual as religiões afro-brasileiras podem não apenas existir, mas florescer na condição de referências identitárias legítimas (favorecendo, portanto, a ampliação do conhecimento e do respeito por essas práticas religiosas).

2 ARENA SIMBÓLICA DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

Entre as religiões afro-brasileiras mais conhecidas no Brasil estão o Candomblé e a Umbanda, tradições que preservam, da diáspora africana aos dias atuais, uma considerável fusão de crenças e práticas religiosas resultantes de processos históricos de adaptação, recriação e resistência cultural. Essas religiões de matriz africana constituem formas de organização simbólica e espiritual profundamente vinculadas à ancestralidade, estruturando-se em torno do culto a divindades e entidades espirituais — como os orixás, voduns e inquices — e de formas específicas entre o mundo material e o espiritual (Bastide, 2001; Prandi 2001).

O candomblé, religião fundada no Brasil a partir de diferentes matrizes culturais africanas, organiza-se em torno do culto aos orixás (ou voduns e inquices, conforme as diferentes nações), que estão relacionados às forças da natureza e à ancestralidade. Os rituais e as práticas candomblecistas englobam cânticos, danças, oferendas e práticas de incorporação, que expressam uma cosmologia na qual o corpo, a natureza e o sagrado se articulam de maneiras indissociáveis (Verger, 2000). Mais do que um sistema religioso, o Candomblé constitui um espaço de preservação de memórias culturais africanas, transmitidas por meio da oralidade, da ritualidade e da experiência coletiva.

A Umbanda, surgida no Brasil no início do século XX, caracteriza-se por uma intensa interculturalidade, pois integra elementos do Candomblé, do espiritismo Kardecista, do catolicismo e de tradições indígenas. Embora também haja o culto aos orixás, a prática ritual umbandista é centrada principalmente na incorporação de entidades espirituais, como os pretos-velhos, os caboclos e as crianças, considerados guias que oferecem aconselhamento, orientação moral e cura espiritual (Prandi, 2001). Nesse contexto, o sincretismo religioso desempenha um papel importante, estabelecendo correspondências simbólicas entre divindades afro-brasileiras e santos católicos, como Ogum e São Jorge ou Yemanjá e Nossa Senhora dos Navegantes, entre outros.

Independente das diferenças organizacionais e ritualísticas, essas tradições religiosas expressam processos históricos de resistência cultural e espiritual desenvolvidos em contextos marcados pela escravidão, pela repressão e pela estigmatização social. Portanto, as religiões

afro-brasileiras se tornaram meios para o fortalecimento da afirmação identitária e a preservação de memórias coletivas, proporcionando uma conexão profunda com as raízes africanas e uma luta constante contra a intolerância e a marginalização histórica, enfrentando todo e qualquer processo de exclusão.

Ademais, os terreiros frequentemente se configuram como espaços de acolhimento e inclusão social, reunindo sujeitos de diferentes origens étnicas e sociais. Essa dimensão comunitária contribui para a construção de vínculos coletivos e para a produção de formas alternativas de pertencimento cultural, reforçando o papel dessas tradições na organização da vida social de seus praticantes (Bastide, 2001).

Todavia, essa lógica de preservação e afirmação cultural não se restringe ao espaço ritual religioso, visto que se estende a outras esferas sociais, como o carnaval. As escolas de samba, ao transformarem a avenida em espaço de encenação simbólica, incorporam narrativas, cosmologias e elementos estéticos associados às religiões afro-brasileiras. O desfile de carnaval torna-se, portanto, um palco de representação cultural no qual memórias e tradições são publicamente performadas.

Isto posto, o carnaval pode ser compreendido como um espaço de visibilidade e renegociação simbólica das identidades afro-brasileiras. De acordo com Hall (1997), a identidade cultural é continuamente produzida nos processos de representação. Logo, acreditamos que, ao inscrever elementos das religiões de matriz africana no centro do espetáculo público, o carnaval contribui para a circulação de novas imagens e narrativas culturais, ampliando as possibilidades de reconhecimento social dessas tradições.

Desse modo, o desfile carnavalesco ultrapassa a dimensão do entretenimento e assume a função de arena simbólica na qual cultura, memória e identidade são constantemente reconstruídas. Ao tornar visíveis práticas historicamente marginalizadas, o carnaval não apenas celebra a diversidade cultural brasileira, mas também atua como espaço de resistência simbólica, contribuindo para a reconfiguração das formas de reconhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras.

Além disso, Regina Dalcastagnè (2012) postula que a mídia pode tanto reforçar preconceitos quanto promover uma valorização dessas culturas. Ou seja, se bem representado, o Carnaval, através de sua cobertura midiática, oferece uma plataforma poderosa para a promoção da diversidade religiosa e cultural, questionando as estruturas de opressão e criando espaços de diálogo e reflexão sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

3 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM DESFILE: METÁFORA, METONÍMIA E MCI

No âmbito da Linguística Cognitiva (LC), a linguagem não é compreendida como um sistema autônomo e formal, dissociado da experiência humana, mas como parte integrante dos processos de conceptualização que estruturam a compreensão do mundo. Os significados são construídos a partir da interação entre corpo, cognição e cultura, sendo moldados pelas formas como os indivíduos percebem, experienciam e interpretam a realidade social e material em que vivem.

Para Lakoff e Johnson (1980 [2002]) e Ferrari (2020), a metáfora é, antes de tudo, um fenômeno cognitivo que estrutura o próprio modo como pensamos, percebemos e agimos. Em

termos gerais, a metáfora, agora vista como conceptual, envolve o mapeamento sistemático entre dois Domínios Cognitivos[1] distintos: um domínio-fonte, geralmente mais concreto ou experiencialmente acessível, e um domínio-alvo, tipicamente mais abstrato ou complexo. Esse processo permite que compreendamos um domínio em termos de outro, estabelecendo correspondências estruturais que orientam nossa interpretação da realidade.

No âmbito religioso, quando se diz que um pai-de-santo ou mãe-de-santo é "pai" ou "mãe" de seus filhos de santo, a experiência religiosa é metaforicamente compreendida em termos de parentesco. Em outras palavras, a proteção espiritual (domínio-alvo) passa a ser entendida como cuidado familiar (domínio-fonte), por meio de um processo de mapeamento conceptual. Nesse sentido, a interpretação do termo pai-de-santo, por exemplo, depende da ativação cognitiva da metáfora estruturada pelo mapeamento de dois domínios: Família → Religião.

No contexto do carnaval, um exemplo de metáfora conceptual advém da expressão linguística "A bateria é o coração da escola". Nesse caso, a escola de samba é entendida nos termos de um corpo vivo, e a bateria corresponde ao órgão que mantém o organismo em funcionamento — assim como o coração produz a pulsação vital do corpo, a bateria sustenta o ritmo e a energia do desfile, sendo entendida como o elemento que dá vida ao movimento da escola na avenida.

Diferentemente da metáfora, a metonímia conceptual, também vista como um processo cognitivo, não envolve o mapeamento entre dois domínios distintos, mas uma relação de contiguidade dentro de um mesmo domínio de experiência (Lakoff; Johnson, 1980 [2002]; Kovecses, 2010). Trata-se de um mecanismo cognitivo por meio do qual um elemento de uma estrutura conceptual é utilizado para acessar, representar ou evocar outro elemento relacionado. Assim, a metonímia permite que partes, símbolos ou aspectos salientes representem um todo mais amplo. Exemplos comuns incluem relações como PARTE PELO TODO, CAUSA PELO EFEITO, INSTRUMENTO PELA AÇÃO, SÍMBOLO PELA ENTIDADE REPRESENTADA etc. Quando um objeto ou um ritual representa uma divindade ou quando um elemento visual evoca uma tradição cultural mais ampla, estamos diante de processos metonímicos que organizam a construção do significado.

A metonímia pode se manifestar com frequência na representação simbólica de entidades, tradições ou identidades por meio de objetos, cores ou gestos rituais. Um exemplo de metonímia pode ser observado no próprio cartaz de divulgação do samba-enredo da Unidos do Viradouro em 2024 (disposto no item 5.1, figura 1, deste trabalho), no qual, expressa as imagens de uma serpente e de uma coroa sobre ela. Nesse caso, uma efetiva interpretação depende do estabelecimento de uma relação metonímica de PARTE PELO TODO, uma vez que esses elementos visuais funcionam como acesso à totalidade simbólica que representam. Afinal, ao vermos a coroa (parte) normalmente a associamos à realeza (todo).

1 Compreendemos Domínio como "uma área coerente de conceituação em relação à qual unidades semânticas podem ser caracterizadas" (LANGACKER, 1987, p. 488, tradução nossa). Tradução nossa do original: "*Domain [is] a coherent area of conceptualization relative to which semantic units may be characterized."* (LANGACKER, 1987, p. 488)

A serpente e a coroa não aparecem apenas como ornamentos, mas como signos que evocam a divindade, seus atributos e seu poder. Por meio de elementos específicos e perceptíveis, torna-se possível ativar um universo simbólico mais amplo, caracterizando um processo metonímico em que componentes visuais representam uma totalidade cultural e religiosa dentro do mesmo domínio conceptual.

Em relação aos Modelos Cognitivos Idealizados, propostos por Lakoff (1987), tratam-se de estruturas que organizam o conhecimento de forma esquemática e culturalmente situada. Eles funcionam como modelos simplificados e compartilhados socialmente que orientam a maneira como percebemos, categorizamos e interpretamos a realidade. Em vez de representar o mundo de forma neutra ou objetiva, os MCIs refletem formas culturalmente construídas de compreender a experiência, reunindo expectativas, valores, crenças e conhecimentos que uma comunidade considera típicos ou normais em determinado contexto. Assim, quando interpretamos pessoas, práticas sociais ou fenômenos culturais, recorremos a esses modelos como quadros de referência que tornam a realidade inteligível e coerente. Desse modo, os MCIs orientam não apenas o que pensamos sobre o mundo, mas também como atribuímos sentido às experiências e como organizamos nossas interpretações sobre o que é esperado, apropriado ou significativo em uma determinada cultura.

No contexto do Carnaval, pode-se observar um MCI de desfile de carnaval na avenida, que organiza as expectativas socialmente compartilhadas sobre o que constitui um desfile de escola de samba. Esse modelo envolve uma estrutura narrativa com início, desenvolvimento e encerramento, além de elementos tradicionais como comissão de frente, bateria, alas e alegorias, bem como critérios de avaliação como harmonia e evolução. Assim, tanto a produção quanto a interpretação do desfile são orientadas por esse modelo culturalmente estabilizado, que define o que se espera de uma apresentação na avenida.

Face ao exposto, compreendemos que metáfora, metonímia e MCI compõem mecanismos interligados na construção social do significado. Enquanto a metáfora permite compreender experiências abstratas por meio de estruturas mais concretas e culturalmente relevantes, a metonímia organiza o acesso cognitivo a complexos simbólicos por meio de elementos salientes ou representativos. Ambas operam dentro (e por meio) de estruturas mais amplas de interpretação (MCIs), que fornecem os quadros culturais e ideológicos nos quais esses processos adquirem sentido.

4 CHAVES METODOLÓGICAS

Partimos do pressuposto que as representações culturais constituem formas simbólicas mediadas por processos cognitivos e socialmente situados de construção de significado. Nesse sentido, e rememorando o item introdutório, o presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir sobre como questões religiosas vinculadas ao Candomblé e à Umbanda são representadas e ressignificadas nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Para tanto, as análises desenvolvem-se a partir de uma abordagem qualitativa, de viés interpretativista, incidindo sobre trechos de sambas-enredo e sobre representações imagéticas

desses sambas-enredo, provenientes de duas escolas do Carnaval carioca. De acordo com Denzin e Lincoln (2018, p. 43), a pesquisa qualitativa constitui uma atividade situada que posiciona o pesquisador no mundo social, envolvendo um conjunto de práticas interpretativistas por meio das quais a realidade se torna visível e passível de compreensão.

Em uma rápida verificação, nota-se como temáticas voltadas, direta ou indiretamente, às religiões afro-brasileiras comumente ganham destaque na avenida, em um movimento que, por meio da arte, em nossa visão, contribui para promover e até romper paradigmas relacionados às culturas marginalizadas e à liberdade religiosa. Atentemo-nos, por exemplo, ao Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas de Samba Ganhadoras do Carnaval do Rio de Janeiro

ANO	ESCOLA	SAMBA-ENREDO
2026	Unidos do Viradouro	"Pra Cima, Ciça!"
2025	Beija-flor de Nilópolis	"Laíla de Todos os Santos, Laíla de Todos os Sambas"
2024	Unidos do Viradouro	"Arroboboi, Dangbé"
2023	Imperatriz Leopoldinense	"O aperreio do cabra que o excomungado tratou com má-querença e o santíssimo não deu guarida"
2022	Acadêmicos do Grande Rio	"Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu"
2021	Os desfiles foram cancelados	
2020	Unidos do Viradouro	"Viradouro de Alma Lavada"
2019	Estação Primeira de Mangueira	"História pra Ninar Gente Grande"
2018	Beija-Flor de Nilópolis	"Monstro É Aquele que Não Sabe Amar. Os Filhos Abandonados da Pátria que os Pariu"
2017	Portela	"Quem Nunca Sentiu o Corpo Arrepiar ao Ver Esse Rio Passar?"
	Mocidade Independente de Padre Miguel	"As Mil e Uma Noites de Uma 'Mocidade' pra Lá de Marrakesh"
2016	Estação Primeira de Mangueira	"Maria Bethânia: A Menina dos Olhos de Oyá"
2015	Beija-Flor de Nilópolis	"Um Griô Conta a História: Um Olhar sobre a África e o Despontar da Guiné Equatorial. Caminhemos sobre a Trilha de Nossa Felicidade"
2014	Unidos da Tijuca	"Acelera, Tijuca!"
2013	Unidos de Vila Isabel	"A Vila Canta o Brasil, Celeiro do Mundo - "Água no Feijão que Chegou Mais Um"
2012	Unidos da Tijuca	"O Dia em que Toda a Realeza Desembarcou na Avenida para Coroar o Rei Luiz do Sertão"
2011	Beija-Flor de Nilópolis	"A Simplicidade de um Rei"
2010	Unidos da Tijuca	"É Segredo!"
2009	Acadêmicos do Salgueiro	"Tambor"
2008	Beija-Flor de Nilópolis	"Macapaba: Equinócio Solar, Viagens Fantásticas ao Meio do Mundo"
2007	Beija-Flor de Nilópolis	"Áfricas - Do Berço Real à Corte Brasiliana"
2006	Unidos de Vila Isabel	"Soy Loco por Ti, América - A Vila Canta a Latinidade"

Fonte: elaboração própria (2025)

O Quadro 1 ilustra as escolas de samba vencedoras do Carnaval do Rio de Janeiro nos últimos 20 anos. Desse total, oito escolas apresentam, em seus respectivos sambas-enredo, temáticas (ou menções) ligadas à religiosidade afro-brasileira (destacadas em azul). Esse número torna-se ainda mais expressivo se considerarmos as demais agremiações que obtiveram

outras classificações e, inclusive, os desfiles realizados em outros contextos, como em São Paulo, por exemplo. De fato, os desfiles carnavalescos podem servir de palco não apenas para a arte, mas, sobretudo, para discussões sobre religião, intolerância, resistência, entre outras questões sociais.

Assim, optamos por trabalhar com as escolas Unidos do Viradouro (2024) e Acadêmicos do Grande Rio (2022), por se tratar de agremiações vencedoras mais recentes e por apresentarem, em seus sambas-enredo, temáticas ligadas à religião e à cultura afro-brasileira, as quais permitem a ressignificação de elementos tradicionalmente concebidos como negativos no imaginário popular. Além do mais, a escolha desses desfiles justifica-se também por sua relevância simbólica e por sua ampla circulação midiática, o que amplia seu potencial de influência na construção e difusão de representações sociais sobre o Candomblé e a Umbanda. A seleção permite observar como essas tradições religiosas são tematizadas e visivelmente encenadas em produções culturais de grande visibilidade pública.

A análise dos sambas-enredo selecionados orienta-se pela identificação de gatilhos linguístico-discursivos que funcionam como acionadores de processos cognitivos, especificamente de Modelos Cognitivos Idealizados (Ferrari, 2020; Lakoff, 1987), bem como de Metáforas e Metonímias Conceptuais (Lakoff; Johnson, 1980 [2002]). Ademais, em uma observação prévia, constatamos também que as representações imagéticas dos sambas-enredo das escolas, isto é, os cartazes, apresentam gatilhos pictóricos capazes de ativar, em nossa perspectivação, estruturas sociocognitivas. Desse modo, tais elementos igualmente integram os movimentos da análise em questão.

5 NO TERREIRO DA AVENIDA: ANÁLISE COGNITIVO-DISCURSIVA DOS SAMBAS-ENREDO

Inicialmente, percorremos, em nossa análise, pelo samba-enredo[2] e pela representação imagética da escola Unidos do Viradouro para o Carnaval de 2024, voltados à exaltação do *vodun Dambê*, ou *Dangbé* — também conhecido como o orixá Oxumaré. Após, seguimos pelas manifestações da escola Acadêmicos do Grande Rio, no Carnaval de 2022, que apresenta, ressignifica e realça a relevância do orixá Exu dentro das religiões afro-brasileiras.

5.1 *Arroboboi, Dangbé* – Unidos do Viradouro (2024)

O samba-enredo da escola Unidos do Viradouro, intitulado *Arroboboi, Dangbé*, apresenta-se como um culto ao *vodun Dambê*, ou *Dangbé*, originário de Uidá, atual Benim, e representado pela exaltação (*Arroboboi*) da serpente sagrada (*Dangbé*). A figura da serpente representa o eixo central do enredo, que também aborda os voduns e a tradição do Candomblé[3] Jeje, as guerreiras Minô e a trajetória de Ludovina Pessoa, responsável, no século XIX, por terreiros na Bahia.

2 Os sambas-enredo analisados estão dispostos, na íntegra, no Anexo deste trabalho.

3 O Candomblé se divide em nações, sendo: a tradição Iorubá ou Nagô originária da Nigéria, que cultua os orixás; a tradição Banto, originária de Angola, que cultua os inquices; e a tradição Jeje, originária no atual Benim, que cultua os voduns, e serviu como base para o enredo da Viradouro.

Assim, em linhas gerais, a representação do samba-enredo nos permite uma reconceptualização do próprio animal, quando comparado aos nossos esquemas sociocognitivos prévios, sobretudo se levarmos em consideração o papel que as metáforas conceptuais ativadas no processo interpretativo exercem na letra da música. Atentemo-nos, a *priori*, à segunda estrofe do samba:

> [...]
> Arroboboi, meu pai
> Arroboboi, Dangbé
> **Destila seu axé na alma e no couro**
> [...]
> (Mattos *et al.*, 2024, grifo nosso)

O verso em negrito ativa, via processo metonímico PARTE PELO TODO, a metáfora conceptual AXÉ É VENENO (sendo VENENO o domínio-fonte e AXÉ, o domínio-alvo). A palavra "destila" funciona como gatilho linguístico para a ativação do domínio cognitivo VENENO, tendo em vista que destilar veneno constitui uma das propriedades (parte) atribuídas à serpente (todo), o animal cultuado.

Por outro lado, o termo "axé", advindo da língua iorubá, corresponde a uma forma de saudação que representa energia sagrada ou força vital. Assim, a referida metáfora leva-nos a perceber que, assim como o VENENO é uma substância potencialmente danosa, o AXÉ, ao ser conceptualizado como tal substância, também pode causar fortes impactos àqueles que entram em contato com ele; todavia, de forma positiva.

Isso significa que o verso nos direciona à compreensão de que a serpente é, na verdade, concebida como um ser que libera energia sagrada positiva, desvencilhando-se da construção socialmente negativa tradicionalmente associada ao animal. Aqui, a serpente "joga" seu veneno, mas esse veneno é o axé: é energia, é força, é o sagrado. Essa visão pode ser reforçada pelas metáforas que aparecem no seguinte trecho da quarta estrofe:

> [...]
> **Eis o poder que rasteja na Terra**
> **Luz pra vencer essa guerra**
> A força do Vodum
> **Rastro que abençoa**, agoyê
> [...]
> (Mattos *et al*, 2024, grifo nosso)

No primeiro verso, perspectivamos a metáfora SERPENTE É DIVINDADE (na qual DIVINDADE é o domínio-fonte e SERPENTE, o domínio-alvo). Essa metáfora também se manifesta por meio da metonímia PARTE PELO TODO, que aciona o domínio DIVINDADE (todo) via gatilho linguístico "poder" (parte), assim como o domínio SERPENTE (todo) via gatilho linguístico "rasteja" (parte).

O mesmo processo pode ser observado no quarto verso, pois, por meio dos gatilhos "rastro" e "abençoa", a serpente é elevada à condição de divindade. Isso ocorre porque o poder de abençoar é tradicionalmente atrelado a entidades dotadas de capacidades superiores e, portanto, veneradas. Assim, como a serpente deixa um rastro que abençoa, ela pode ser compreendida como divina e, consequentemente, passível de culto.

Já o segundo verso nos direciona à metáfora SERPENTE É LUZ (sendo LUZ o domínio-fonte e SERPENTE, o domínio-alvo). Dessa forma, o animal pode ser conceptualizado como uma energia que ilumina, abre caminhos, guia em direção às conquistas e promove a proteção daqueles que o exaltam, novamente transcendendo a construção sociocognitivamente aceita para a serpente.

É interessante notar como essas percepções coadunam-se com a própria mitologia associada ao culto a Dangbé, uma vez que as narrativas descrevem uma guerra entre dois povos, na qual a aparição de uma serpente foi interpretada como símbolo de vitória. Por consequência, esse animal foi elevado ao patamar de divindade e adoração.

Quando voltamos nossa atenção às representações imagéticas do cartaz do samba-enredo, observamos como elas podem funcionar como gatilhos pictóricos que também permitem a ativação de metáforas conceptuais.

Figura 1 – Cartaz do Samba-Enredo do Viradouro



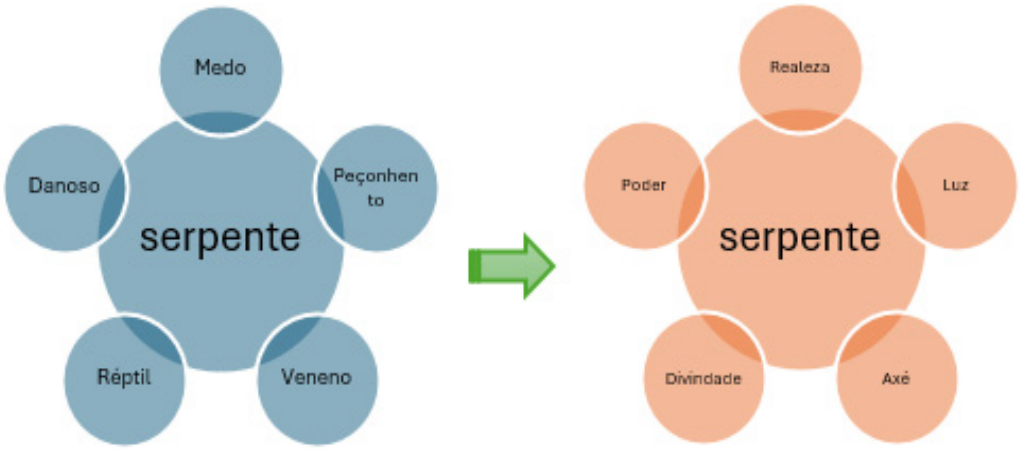
Fonte: Adaptado de https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2024/noticia/2023/12/27/enredo-e-samba-viradouro-leva-para-a-sapucai-o-culto-a-cobra-sagrada-e-sabedoria-africana.ghtml. Acesso em: 15 ago. 2025.

Atentemo-nos, primariamente, às imagens da serpente e da coroa sobre ela. Por meio de uma relação metonímica de PARTE PELO TODO, o cartaz abre espaço para conceptualizarmos a metáfora SERPENTE É REALEZA (sendo REALEZA o domínio-fonte e SERPENTE, o domínio-alvo), uma vez que a coroa (parte) está simbolicamente atrelada à nobreza, à monarquia e aos integrantes da realeza (todo). Nesse sentido, a serpente pode ser perspectivada como um emblema de força, riqueza e nobreza, ou seja, como uma figura plenamente condizente com o papel de divindade tal como construída pelo samba-enredo da escola.

Secundariamente, observemos o movimento corporal da serpente — ela está prestes a morder a própria cauda. Tal visualização caracteriza a manifestação do processo de continuidade atribuído à divindade Dangbé, tendo em vista que, no interior de seu culto, a serpente também pode representar movimento e ciclo infinito. Nesse sentido, imageticamente, o movimento do animal no cartaz conduz-nos à ativação da metáfora SERPENTE É CICLO CONTÍNUO (na qual CICLO CONTÍNUO é o domínio-fonte e SERPENTE, o domínio-alvo).

As perspectivações alcançadas por meio do samba-enredo e do cartaz nos direcionam a uma ressignificação da própria visão da serpente, quando comparadas ao conhecimento sociocognitivamente construído em relação ao animal. Para a sustentação de tal argumentação, atentemo-nos à representação da serpente por meio de distintos Modelos Cognitivos Idealizados.

Figura 2 – MCI de Serpente



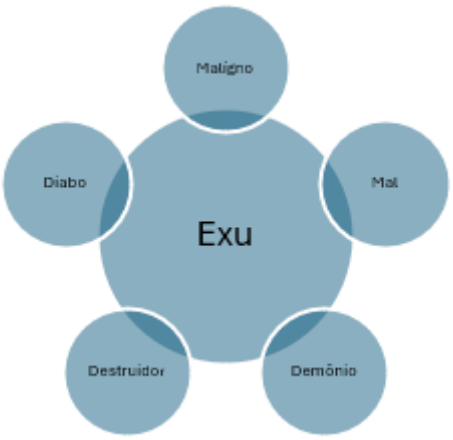
Fonte: elaboração própria (2025)

A serpente é sociocognitivamente vista como um animal peçonhento, réptil, danoso etc., ou seja, como uma entidade que pode apresentar características negativas e, normalmente, causar medo. Todavia, a visão coconstruída por meio do samba-enredo, assim como imageticamente pelo cartaz, conduz-nos à percepção do animal enquanto uma divindade poderosa, associada à realeza, relacionada à vitória e que destila axé, isto é, energias positivas. Aqui, a serpente não mais produz uma visão repulsiva, mas sim sagrada: ela passa a simbolizar força, ciclo, infinitude e poder — Dangbé.

5.2 Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu – Acadêmicos do Grande Rio (2022)

A visão sociocognitiva construída em torno de Exu no Brasil é, em geral, dotada de características negativas e até pejorativas, o que, por consequência, reflete-se em modos de pensar e, em alguns casos, de agir preconceituosos. É comum ouvirmos discursos que tentam associar Exu, por exemplo, ao diabo, ao demônio ou a seres culturalmente considerados malignos e destruidores, tornando esse orixá uma representação religiosa bastante controversa e polêmica. Pensemos, então, em como a figura dessa divindade se constrói no imaginário popular brasileiro:

Figura 3 – MCI de Exu



Fonte: elaboração própria (2025)

Todavia, o samba-enredo de 2022 da Escola Acadêmicos do Grande Rio, intitulado Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu, exalta esse orixá e o apresenta, na avenida, em sua verdadeira face e relevância enquanto divindade pertencente às religiões afro-brasileiras, em um movimento que busca combater o preconceito religioso e o racismo. Para isso, a letra da música lança mão de diferentes gatilhos linguísticos que ativam domínios cognitivos e nos permitem compreender que Exu pode ser conceptualizado como MALANDRO, CABOCLO, ANDARILHO, MENSAGEIRO, PROFETA etc. Ademais, diferentes metáforas conceptuais são ativadas e contribuem para a ressignificação desse orixá, conforme podemos observar na quarta estrofe do samba:

> [...]
> Num mar de dendê
> Caboclo, andarilho, mensageiro
> Meu povo firma ponto no terreiro
> A voz de Palmares, Zumbi Àgbá
> [...]
> (Clarão et al, 2022, grifo nosso)

No quarto verso do trecho citado, Exu é nomeado como “A voz dos Palmares”, o que, com base em uma relação de metonímia PARTE PELO TODO, permite-nos acionar a metáfora conceptual EXU É MENSAGEIRO (sendo MENSAGEIRO o domínio-fonte e EXU, o domínio-alvo). Por ser voz (parte), isto é, uma propriedade, o orixá passa a ser conceptualizado como mensageiro, aquele que fala em prol de terceiros, constituindo-se, portanto, como um símbolo de resistência racial e religiosa no Brasil. Afinal, tal manifestação cria uma relação simbólica entre Exu e o Quilombo dos Palmares, levando-nos a compreender que a força dos quilombos não era apenas física, mas, sobretudo, espiritual.

É interessante refletirmos sobre como essa relação simbólica pode nos encaminhar à ativação de uma segunda metáfora, resumida em EXU É GUARDIÃO (sendo GUARDIÃO o domínio-fonte e EXU o domínio-alvo). Por ser Exu um símbolo de resistência negra, sua imagem passa a carregar toda a memória e a força quilombola na luta contra a opressão e o preconceito — marcas históricas de nossa sociedade.

> [...]
> Laroyê, laroyê, laroyê
> É poesia na escola ou no sertão
> A voz do povo, profeta das ruas
> Tantas Estamiras desse chão
> [...]
> (CLARÃO et al, 2022, grifo nosso)

Já no trecho acima (da nona estrofe), o samba anuncia que Exu é "A voz do povo", elevando-o ao patamar de divindade. A socioconstrução do provérbio "a voz do povo é a voz de Deus", advindo do latim (Vox populi, vox Dei), leva-nos a inferir que, por ser Exu a voz do povo, ele passa também a representar o poder das massas e, assim, a simbolizar uma verdade soberana e divina. Dessa forma, o orixá pode ser conceptualizado como um deus, por meio da metáfora EXU É DIVINDADE (sendo DIVINDADE o domínio-fonte e EXU, o domínio-alvo).

Ademais, podemos notar como a metáfora EXU É GUARDIÃO (sendo GUARDIÃO o domínio-fonte e EXU o domínio-alvo) também pode ser ativada no seguinte trecho do samba-enredo, advindo da décima estrofe:

> [...]
> Laroyê, laroyê, laroyê
> As Sete Chaves vêm abrir meu caminhar
> À meia-noite ou no Sol do alvorecer
> Pra confirmar
> [...]
> (Clarão et al, 2022, grifo nosso)

A representação em negrito atribui ao orixá o papel de guardião, o detentor das chaves. Dessa forma, Exu é capaz de abrir os caminhos, tanto materiais quanto espirituais, contribuindo, portanto, para a permissão de novas possibilidades e novos direcionamentos. Assim, o samba-enredo, ao anunciar que "as sete chaves vêm abrir meu caminhar", metonimicamente (SETES CHAVES POR EXU), faz referência ao orixá exaltado, bem como ao seu auxílio e ao seu papel na abertura de novas oportunidades, mediadas pela sabedoria e pela responsabilidade.

Quando direcionamos nosso olhar para o cartaz (figura 4) representativo do samba-enredo oferecido pela escola, observamos que interessantes perspectivações podem ser alcançadas, principalmente por meio de gatilhos pictóricos.

A coconstrução da figura de Exu trazida pelo cartaz reafirma a ativação de domínios cognitivos como divindade, guardião e mensageiro, conforme previamente citado. Ademais, atentemo-nos às imagens do orixá (assim como dos demais elementos), dispostas de forma sincronizada e verticalmente invertida, o que atribui à interpretação do cartaz um efeito de circularidade e de movimento ininterrupto — efeito este que pode ser reforçado pelo próprio símbolo do infinito também estampado. Essas atribuições contribuem para a conceptualização da própria divindade por meio de metáforas estruturais como EXU É CICLO ou EXU É CONTINUIDADE (sendo CICLO/CONTINUIDADE o domínio-fonte e EXU, o domínio-alvo). Afinal, ele é o começo, o meio e o fim: nada se inicia ou se encerra sem Exu. "[...] nada na vida acontece sem Exu" (VAGNER, 2024, p. 23).

Figura 4 – Cartaz do Samba-Enredo da Grande Rio (2022)



Fonte: Adaptado de https://galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-grande-rio/2022/. Acesso em: 15 ago. 2025.

Em uma análise mais aprofundada, e considerando que as imagens do orixá se encontram em orientações verticalmente opostas no cartaz, isto é, na parte superior e inferior, podemos também perspectivar a metáfora estrutural EXU É LIGAÇÃO (sendo LIGAÇÃO o domínio-fonte e EXU o domínio-alvo), uma vez que ele é o orixá da comunicação, representando-se como o mensageiro entre os mundos, aquele que media a comunicabilidade (ligação) entre os seres humanos e as demais divindades.

A imagem da chave reacende o papel de Exu como guardião, conforme previamente abordado, aspecto que também pode ser reforçado pelo gatilho linguístico apresentado pelo próprio título do samba-enredo, igualmente espelhado no cartaz: "Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu".

Cabe, de igual forma, refletirmos sobre o caráter estético do cartaz. Ao mesmo tempo em que identificamos elementos urbanos e contemporâneos, como efeitos grafitados e representações em colagem, também se fazem perceptíveis marcas de herança cultural e histórica, como as

cores, a figura do orixá e sua própria aparência. Essa dualidade contribui para a conceptualização de Exu como uma divindade ancestral e, simultaneamente, moderna — corroborando, portanto, sua perspectivação nas condições de ciclo, continuidade e infinidade, isto é, como entidade em constante movimento, existente tanto no que passou quanto no que está por vir.

Nesse sentido, as considerações até então discutidas atuam na reconstrução do MCI de Exu, promovendo um deslocamento conceptual em relação às representações tradicionais cristalizadas:

Figura 5 – MCI de Exu



Fonte: elaboração própria (2025)

À luz do exposto, evidencia-se uma interessante ressignificação de Exu, alcançada por meio dos trechos analisados. Aqui, o orixá não assume mais o cunho culturalmente negativo; pelo contrário, Exu passa a ser conceptualizado como malandro, caboclo, andarilho, ciclo, ligação, guardião, divindade, mensageiro, entre outras configurações simbólicas. Fato esse que reforça a relevância de se trazer para a avenida a exaltação das religiões afro-brasileiras. Afinal, o carnaval pode exercer uma influência significativa no imaginário popular, moldando identidades, comportamentos e percepções sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sambas-enredo operam como dispositivos simbólico-discursivos capazes de converter a avenida em um espaço de disputa de sentidos, no qual os orixás, os ritos e as práticas religiosas afro-brasileiras são ressignificados como matrizes estruturantes da identidade negra no Brasil. As vitórias de 2024 e 2022 configuram-se como evidências da progressiva legitimação dessas tradições no imaginário carnavalesco. Nesse enquadramento, os desfiles não se constituem apenas como manifestações estético-culturais em defesa da liberdade religiosa, mas como territórios de resistência histórico-simbólica, nos quais a arte atua como instrumento de enfrentamento da intolerância religiosa e dos regimes discursivos de estigmatização e preconceito.

As teorias da Linguística Cognitiva mobilizadas na análise permitem compreender os processos pelos quais padrões sociocognitivos são construídos em torno das religiões afro-brasileiras, bem como os mecanismos por meio dos quais tais padrões podem ser ressignificados.

No presente caso, a representação dessas religiões no Carnaval opera como um dispositivo de reconfiguração de modelos mentais e de Modelos Cognitivos Idealizados, contribuindo para a aceitação, legitimação e valorização dessas culturas no Brasil. Um exemplo expressivo desse fenômeno manifesta-se no crescimento significativo (418% em relação à semana anterior) nas buscas pelo termo "Exu" no site de pesquisas Google a partir do dia do desfile da escola Acadêmicos do Grande Rio, em 2022 (Buscas..., 2022). Tal dado pode evidenciar que a grande visibilidade simbólica promove processos de reestruturação cognitiva coletiva, uma vez que a ignorância e o preconceito frequentemente se originam do ato de ignorar, da ausência de conhecimento e da não familiarização. Assim, modelos cognitivos são socioculturalmente construídos, estabilizados e reproduzidos, passando a orientar a compreensão do mundo e a circulação de ideologias na organização social.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, R. **O Candomblé da Bahia**: rito nagô. Tradução Maria Isaura Pereira Queiroz. Nova ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BUSCAS pelo termo 'Exu' tem aumento de 418% no Google, após campeonato da Grande Rio. Extra, Rio de Janeiro, 29 abr. 2022. Disponível em: Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/carnaval/buscas-pelo-termo-exu-tem-aumento-de-418-no-google-apos-campeonato-da-grande-rio-25495742.html Acesso em: 8 nov. 2022.

CLARÃO, G.; CRUZ, A.; FRAGGA, Jr.; MATTOS, C.; MEINERS, T.; LEAL, I. **Samba-Enredo 2022:** Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu. 2022. LETRAS, 2022. Disponível em: https://www.letras.mus.br/academicos-do-grande-rio-rj/samba-enredo-2022-fala-majete-sete-chaves-de-exu/. Acesso em: 10 ago. 2025.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo, SP: Horizonte, 2012.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2020.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje.** São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223–244.

HALL, S. (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices. London**: Sage Publications; The Open University, 1997.

KÖVECSES, Z. **Metaphor:** a practical introduction. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G. **Women, Fire, and Dangerous Things**: What Categories Reveal About the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coord. de tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by.** Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar.** Stanford: Stanford University Press, 1987.

MATTOS, C.; RUSSO, C.; ALVES, J.; MEINERS, T.; MANOLO; LEMOS, A.; XAVIER, V.; DIAS, C.; BERTOLO; MORENO, M. **Samba-Enredo 2024**: Arroboboi, Dangbé. 2024. LETRAS, 2024. Disponível em: https://www.letras.mus.br/unidos-do-viradouro-rj/samba-enredo-2024-arroboboi-dangbe/. Acesso em: 10 ago. 2025.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VAGNER, Ò. **O exu que habita em mim**: como a filosofia dos Orixás pode te ensinar a descobrir seu potencial para transformar todas as áreas da sua vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

VERGER, P. F. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África.** Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ANEXO

Samba-enredo da Unidos do Viradouro (2024)	Samba-enredo da Acadêmicos do Grande Rio (2022)	
Ê alafiou, ê alafiá É o ninho da serpente, jamais tente afrontar Ê alafiou, ê alafiá É o ninho da serpente preparado pra lutar Arroboboi, meu pai Arroboboi, Dangbé Destila seu axé na alma e no couro Derrama nesse chão a sua proteção Pra vitória da Viradouro Arroboboi, meu pai Arroboboi, Dangbé Destila seu axé na alma e no couro Derrama nesse chão a sua proteção Pra vitória da Viradouro Eis o poder que rasteja na Terra Luz pra vencer essa guerra A força do Vodum Rastro que abençoa, agoyê Reza pra renascer Toque de adarrum Lealdade em brasa rubra Fogo em forma de mulher Um levante à liberdade, divindade em Daomé Já sangrou um oceano Pro seu rito incorporar Num Brasil mais africano, outra areia, mesmo mar Ergue a casa de bogum, atabaque na Bahia Ya é Gu rainha, herdeira do candomblé Centenário fundamento da Costa da Mina Semente de uma legião de fé Ergue a casa de bogum, atabaque na Bahia Ya é Gu rainha, herdeira do candomblé Centenário fundamento da Costa da Mina Semente de uma legião de fé Vive em mim A irmandade que venceu a dor A força herdei de Hundé e, da luta, Mino Vai serpenteando feito rio ao mar Arco-íris que no céu vai clarear Ayî Que seu veneno seja meu poder Bessen que corta o amanhecer Sagrado Gume-Kujo Vodunces o respeitam Clamam: Kolofé E os tambores revelam seu afé	Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba É no toque da macumba, saravá, Alafiá Seu Zé, malandro da encruzilhada Padilha da saia rodada, ê Mojubá Sou Capa Preta, Tiriri Sou Tranca Rua, amei o Sol Amei a Lua, Marabô, Alafiá Eu sou do carteado e da quebrada Sou do fogo e gargalhada, ê Mojubá Eu levo fé nesse povo que diz Boa noite, moça, boa noite, moço Aqui na Terra é o nosso templo de fé Fala, Majeté! Faísca da cabaça de Igbá Na gira, Bombogira, Aluvaiá Num mar de dendê Caboclo, andarilho, mensageiro Meu povo firma ponto no terreiro A voz de Palmares, Zumbi Àgbá Exu O Ifá nas entrelinhas dos Odus Preceitos, fundamentos, Olobé Prepara o padê pro meu axé Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba É no toque da macumba, saravá, Alafiá Seu Zé, malandro da encruzilhada Padilha da saia rodada, ê Mojubá Sou Capa Preta, Tiriri Sou Tranca Rua, amei o Sol Amei a Lua, Marabô, Alafiá Eu sou do carteado e da quebrada Sou do fogo e gargalhada, ê Mojubá Ô, luar, ô, luar Catiço reinando na segunda-feira Ô, luar, dobra o surdo de terceira Pra saudar os guardiões da favela Eu sou da Lira e meu bloco é sentinela Laroyê, laroyê, laroyê É poesia na escola ou no sertão A voz do povo, profeta das ruas Tantas Estamiras desse chão Laroyê, laroyê, laroyê As Sete Chaves vêm abrir meu caminhar À meia-noite ou no Sol do alvorecer Pra confirmar Adakê Exu, Exu, ê Mojubá Ê Bará ô, Elegbara Lá na encruza, a esperança acendeu Sou Grande Rio, Grande Rio sou eu	Adakê Exu, Exu, ê Mojubá Ê Bará ô, Elegbara Lá na encruza, onde a flor nasceu raiz Eu levo fé nesse povo que diz Boa noite, moça, boa noite, moço Aqui na Terra é o nosso templo de fé Fala, Majeté! Faísca da cabaça de Igbá Na gira, Bombogira, Aluvaiá Num mar de dendê Caboclo, andarilho, mensageiro Meu povo firma ponto no terreiro A voz de Palmares, Zumbi Àgbá Exu O Ifá nas entrelinhas dos Odus Preceitos, fundamentos, Olobé Prepara o padê pro meu axé Exu Caveira, Sete Saias, Catacumba É no toque da macumba, saravá, Alafiá Seu Zé, malandro da encruzilhada Padilha da saia rodada, ê Mojubá Sou Capa Preta, Tiriri Sou Tranca Rua, amei o Sol Amei a Lua, Marabô, Alafiá Eu sou do carteado e da quebrada Sou do fogo e gargalhada, ê Mojubá Ô, luar, ô, luar Catiço reinando na segunda-feira Ô, luar, dobra o surdo de terceira Pra saudar os guardiões da favela Eu sou da Lira e meu bloco é sentinela Laroyê, laroyê, laroyê É poesia na escola ou no sertão A voz do povo, profeta das ruas Tantas Estamiras desse chão Laroyê, laroyê, laroyê As Sete Chaves vêm abrir meu caminhar À meia-noite ou no Sol do alvorecer Pra confirmar Adakê Exu, Exu, ê Mojubá Ê Bará ô, Elegbara Lá na encruza, a esperança acendeu Sou Grande Rio, Grande Rio sou eu Adakê Exu, Exu, ê Mojubá Ê Bará ô, Elegbara Lá na encruza, onde a flor nasceu raiz Eu levo fé nesse povo que diz Boa noite, moça, boa noite, moço Boa noite, moça, boa noite, moço Boa noite, moça, boa noite, moço

DO PAPEL À TELA: O PROJETO "PÁGINAS DE MULHERES NA IMPRENSA" E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco (UERJ)
Giovana Cerqueira Lopes Nunes (UERJ)
Maysa Duarte Calenzo Leite (UERJ)

1 INTRODUÇÃO

A escrita e a atuação intelectual de mulheres ao longo do século XX foram, por décadas, atravessadas por silenciamentos, apagamentos e múltiplas barreiras de acesso à educação e aos espaços de circulação do saber (Pinto, 2023). A partir desse contexto de invisibilização, emergiu o Projeto de Extensão "Páginas de Mulheres na Imprensa" (PROMIM) como iniciativa acadêmica a fim de resgatar, problematizar e divulgar as produções femininas.

O PROMIM está vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e ao longo desses dois anos de planejamento, estruturação e desenvolvimento foram construídas parcerias com diferentes instituições de ensino do Brasil, como: CAp-UFRJ, Colégio Pedro II, UNIRIO, Secretaria Municipal de Educação do RJ, USP, UFS, UFF, UEMS, UERJ, UEL e UFPB.

A interinstitucionalidade característica do projeto potencializa sua abrangência e a diversidade de pesquisadores que o compõem possibilitando aos estudantes participantes em formação a possibilidade de conhecer e trabalhar interagindo com outros sujeitos, culturas e pesquisas promovendo o intercâmbio de saberes e a realização de ações para o Brasil. Tal articulação amplia a circulação da produção discente, fortalece a formação cidadã dos envolvidos e reafirma o compromisso com a ética, a justiça social e a democracia.

Sendo assim, o projeto consiste em alargar a visão de estudantes da graduação, da pós-graduação e do pós-doutorado, bem como de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior e de demais interessados, acerca da intelectualidade feminina e de suas produções escritas ao longo do século XX. Para tanto, o PROMIM investe na produção e difusão do conhecimento científico em linguagem acessível, buscando democratizar saberes que, muitas vezes, permanecem restritos ao espaço acadêmico. Entre suas principais ações destacam-se a divulgação de conteúdos em redes sociais - especialmente por meio de publicações oriundas das pesquisas desenvolvidas pela equipe -, a oferta de cursos de curta duração voltados à formação de pesquisadoras e pesquisadores e a organização de eventos acadêmico-científicos.

Além disso, o PROMIM faz uso estratégico das redes sociais, o que tem se mostrado uma ferramenta potente para o alcance dos objetivos propostos, possibilitando sensibilizar e atingir um público diverso, garantindo o acesso a conhecimentos historicamente circunscritos à Academia.

O presente trabalho tem por objetivo evidenciar o referido projeto, apresentando suas principais finalidades, fundamentos teóricos, público-alvo, ações desenvolvidas e resultados alcançados. Com caráter histórico-documental e orientação interdisciplinar - articulando História, Literatura, Sociologia e Educação -, o projeto propõe, então, observar, coletar, teorizar e divulgar indícios de escrita feminina, tomando a imprensa periódica como objeto educacional.

Ao (re)considerar os espaços de formação e circulação de ideias, a iniciativa dialoga com estudos que compreendem a cultura escrita como prática social e histórica, contribuindo para a ampliação das perspectivas acerca dos lugares ocupados por mulheres na sociedade e na produção intelectual.

Desse modo, o projeto "Páginas de Mulheres na Imprensa" configura-se como um movimento de resistência e de resgate da memória intelectual feminina, contribuindo para a construção de narrativas mais plurais sobre a história da educação, da literatura e da imprensa, e reafirmando o papel da extensão universitária como prática transformadora e socialmente comprometida, como pode ser observado nas duas seções analíticas a seguir.

2 PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO: O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA ACESSIBILIZAR O CONHECIMENTO ACADÊMICO

Segundo Oliveira e Goulart (2015), a extensão universitária é entendida como parte do processo educacional, associando-o ao contexto cultural e científico, no qual articulam-se ensino e pesquisa, de maneira indissociável, tornando possível, assim, uma relação transformadora entre universidade e sociedade. Assim como o Ensino e a Pesquisa, a Extensão tem como compromisso a promoção da integração com a sociedade, com o objetivo de produzir e aplicar o conhecimento (Silva, Gripa, Santos, 2022).

> A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 1)

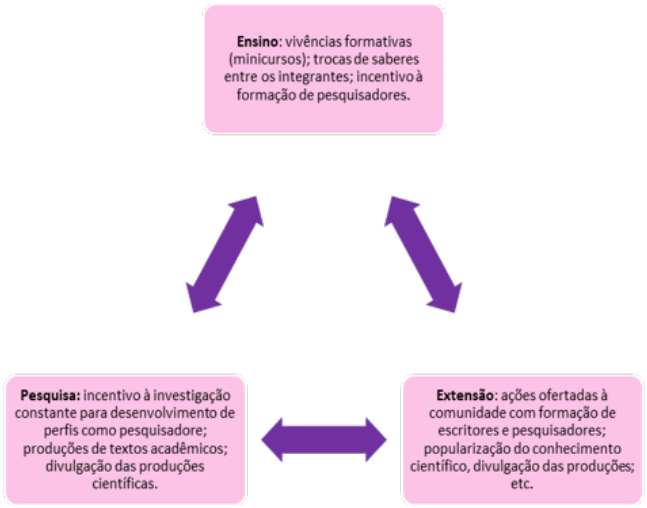
Não se trata de disseminação de conhecimentos, mas sim de compromisso de transformação social, com vistas a tornar o conhecimento científico acessível a todos. Com isso, entende-se que o papel de um projeto de extensão é ultrapassar os muros da Universidade, sem, contudo, deslocar-se da articulação ensino-pesquisa-extensão, uma vez que parte do princípio da formação acadêmica e profissional das comunidades envolvidas.

A partir desta premissa, o Projeto de Extensão Páginas de Mulheres na Imprensa (PROMIM) se empenha para manter dialogicamente o tripé ensino-pesquisa-extensão no seu planejamento e ações. No ensino, destaca-se a vivência formativa dos estudantes, que participam integralmente do planejamento e das ações. A troca de saberes entre os membros, aliada aos interesses de pesquisa dos alunos proporciona um ambiente favorável para a pesquisa, especialmente a partir dos minicursos, cujo conteúdo concentra-se na formação para escrita acadêmica.

Na pesquisa, se debruça em conceitos e teorias que demandam constante investigação, incentivando o desenvolvimento de seus perfis como pesquisadores e futuros alunos da pós-graduação, resultando na produção de resumos, trabalhos, artigos, capítulos e outros. Além de incentivar a divulgação das pesquisas científicas desenvolvidas na rede social do projeto para que alcance o público em geral.

Na extensão, destacam-se as ações ofertadas às comunidades, que visam oferecer formação acerca da escrita acadêmica; popularizar o conhecimento produzido através do instagram; estabelecer parcerias interinstitucionais; a divulgação das produções da equipe; a criação de um fórum para comunidades e de um clube de leitura; e a organização e publicação de anais de eventos promovidos.

Figura 1: O tripé ensino-pesquisa-extensão pelas ações do PROMIM



Fonte: elaborado pelas autoras, 2026

Tendo em vista a diversidade de integrantes do grupo e os diversos estados brasileiros que residem como por exemplo: Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul, optou-se por realizar a maioria das atividades remotamente, ou seja, utilizando-se de ferramentas na *web*, tais como: ferramentas de reunião online, redes sociais para comunicação e youtube para gravar os encontros e eventos realizados. Percebem-se benefícios com essas estratégias, como os citados por Oliveira, Lopes e Santos:

> [...] a diminuição de gastos com transporte para participar dos encontros; a possibilidade de participar mesmo de lugares distantes como outros estados, a otimização do tempo com translado; redução de gastos com alimentação, podendo estar em casa; entre outros aspectos [...] (Oliveira, Lopes e Santos, 2022, p. 79).

Com isso, aumentamos a abrangência dos integrantes e dos participantes das ações do Projeto, garantindo a oportunidade de acesso ao conhecimento científico e o crescimento da disseminação dos estudos sobre mulheres que há muito sofreram com o apagamento de seus feitos e produções (Pinto, 2023). Um resultado que aponta o crescimento é que mesmo com apenas dois anos de atividades, o PROMIM alcançou 1739 seguidores, 167 posts, 5 minicursos, 1 evento presencial, diversas publicações em revistas, capítulos de livro e participações em eventos oriundos da equipe e entrevistas com autoras.

Para que haja o desenvolvimento da página e de todas as ações que partem do PROMIM compreendemos a potência das redes sociais como importante impulsionadora.

Figura 2 - A materialização do Projeto Páginas de Mulheres na Imprensa



Fonte: acervo das autoras, 2026

As redes sociais, como o *Instagram,* são percebidas como espaço de socialização, como apontam Oliveira *et al.* (2023, p. 2), uma vez que elas emergiram "pela necessidade de compartilhar conhecimentos, informações e preferências com outros grupos". A partir disso, entende-se que as redes sociais podem também contribuir para favorecer novas experiências no processo de ensino e aprendizagem ao ter contato com pesquisas acadêmicas em um contexto descontraído, além de representarem "ambientes de interação e compartilhamento de informações que contribuem para a produção de conhecimento coletivo" e colaborarem para "gerar a comunicação, interação, cooperação, a manifestação de ideia e o debate de diversos assuntos, em um ambiente de simples utilização, manipulação e gerenciamento" (Oliveira *et al.*, 2023, p. 2).

Compreendemos que o projeto tem utilizado das características potentes da rede social para ressignificar o espaço para além de apenas um espaço de socialização e compartilhamento. Além disso, percebemos na rede social a possibilidade de alcançar um público diverso e não apenas o acadêmico, o qual, geralmente, têm maior acesso ao conhecimento produzido nas universidades. Como refletem Oliveira *et al* (2023), é um espaço de troca de conhecimentos, espaço para construção de repertórios de objetos de aprendizagem e pode contribuir para motivação do interesse e da curiosidade dos aprendizes.

Vale destacar que o crescimento do uso das redes sociais por professores tem destaque na pandemia Covid-19, já que houve considerável integração de recursos tecnológicos e online às disciplinas ou pela demanda de compartilhamento do conhecimento para além das salas de aula. Infere-se que essa prática pode ser advinda desse momento, mas não diminui a possibilidade de ressignificar os espaços de construção de conhecimentos, porque o processo de ensino e aprendizagem não está condicionado aos muros da universidade nem às salas de aula.

De outra maneira, pode-se perceber e valorizar uma visão mais alargada do que é o processo de ensino-aprendizagem, que, como advoga este trabalho e o projeto ao qual se refere, faz-se presente em todos os espaços, a partir da construção de objetivos que potencializem e reconheçam os diversos lugares possíveis para construção do conhecimento.

3 ESCRITA SOBRE/COM MULHERES E O PROMIM

Grosso modo, este projeto dedica-se aos estudos que têm a educação, a literatura e a imprensa femininas do século XX como fonte e/ou objeto, uma vez que muitas produções assinadas por mulheres não foram sequer mencionadas em compêndios de história ou literatura (Pinto, 2023) por décadas. Desta maneira, conhecer o *locus* social das mulheres e os impactos que suas escritas puderam alcançar nos permite indagar sobre as concepções de Literatura Brasileira e da formação do cânone, além de compreender os mecanismos de manutenção de poder por meio do acesso à educação formal. Nesse sentido, torna-se fundamental recuperar e analisar as produções femininas publicadas na imprensa periódica, compreendendo esses espaços como importantes meios de circulação de ideias, debates e intervenções sociais. Além disso, ao promover a divulgação dessas produções em meios digitais e eventos acadêmicos, o projeto reafirma a importância de reconhecer mulheres como protagonistas.

Ao considerar tais dinâmicas, torna-se necessário atentar para os processos históricos de silenciamento e invisibilização das mulheres na história da educação, da literatura e da imprensa. Conforme destaca Michelle Perrot (1991), durante muito tempo as mulheres foram mantidas à margem da escrita da história, seja pela limitação de seu acesso aos espaços de produção intelectual, seja pela desvalorização de suas experiências e registros. Nesse sentido, muitas produções assinadas por mulheres, embora tenham circulado em periódicos e contribuído para os debates de seu tempo, acabaram sendo posteriormente omitidas ou marginalizadas em compêndios de história e literatura, reforçando narrativas que privilegiaram majoritariamente autores masculinos.

É nesse contexto que o Projeto de Extensão "Páginas de Mulheres na Imprensa" (PROMIM) se insere, buscando identificar, sistematizar e divulgar textos produzidos por mulheres em diferentes periódicos, ampliando o repertório de referências acerca da produção intelectual feminina. Ao tornar visíveis essas trajetórias e escritos, o projeto contribui para problematizar as formas pelas quais a memória cultural e historiográfica foi construída, evidenciando os mecanismos que historicamente limitaram o reconhecimento da autoria feminina.

À guisa de exemplo, é possível mencionar algumas ações empreendidas pelo projeto, como as publicações seriadas[1], divulgadas no *Instagram*; os eventos de formação para escrita acadêmica, os quais são ministrados por mulheres - em sua maioria - e têm como foco principal, diversas representações de mulheres e suas histórias; a organização de eventos acadêmicos,

1 Cumpre mencionar que em 2024 destaca-se a série "Para saber um pouco mais", cujo objetivo era de oferecer conhecimento acerca de termos e/ou conceitos que são fundantes para a historiografia das mulheres. Em 2025, de forma mais contundente, a série "Escritoras e intelectuais brasileiras" apresentou 19 mulheres brasileiras cujas atuações - em diversos níveis e instâncias - colaboraram, em alguma medida, para a constituição da história da Educação no Brasil.

como a *I Série de Conferência Mulheres na Imprensa*, realizada entre outubro e novembro de 2024. Nesta ocasião, foram compostas mesas com pesquisadoras de referência na Imprensa, na Literatura e na Educação, cujos trabalhos estão diretamente conectados com a história e/ou historiografia das mulheres no Brasil.

CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO

A partir da leitura deste texto, percebe-se que o Projeto Páginas de Mulheres na Imprensa (PROMIM) tem relevância social como elemento ressignificador do espaço do processo de ensino e aprendizagem e também dos espaços de construção e divulgação do conhecimento científico. Além disso, é entendido como um movimento constante de resistência e de resgate da memória intelectual feminina, (re)exaltando vozes que há muito foram silenciadas, reafirmando o papel da extensão universitária como prática transformadora e socialmente comprometida.

O PROMIM reafirma a interação dialógica entre pesquisa-ensino-extensão através da relação estabelecida entre universidade e comunidade composta majoritariamente por mulheres, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, o que oferece pistas acerca do impacto efetivo das ações de extensão por meio de comentários, críticas e sugestões.

Em outra via, planeja ações que possibilitam vivenciar a relação dialógica entre teoria e prática (Freire, 2018); forma escritores pesquisadores; realiza junto à sua equipe produções científicas; além de viabilizar o conhecimento para que todos possam acessá-lo, dialogá-lo e compartilhá-lo com suas redes de sociabilidade.

A parceria deste projeto com diversas IEs, a saber: CAp-UFRJ, Secretaria Municipal de Educação/RJ, Colégio Pedro II, UNIRIO, USP, UEMS, UEL, UFPB, UFSC e UFS, potencializa e valoriza a diversidade de sujeitos e pesquisas realizadas por membros do projeto. Além disso, esse espaço plural favorece a troca de experiência e a construção de conhecimentos diversos. Diante deste contexto, privilegiam-se ações de forma remota, alcançando um maior público. E cumpre dizer que a presença de pesquisadores de variadas instituições e estados, também, potencializará as ações do projeto, ampliando o alcance e oferecendo aos estudantes possibilidades de interação com outros sujeitos, culturas e pesquisas.

Por fim, destaca-se que o PROMIM faz uso estratégico das redes sociais que tem se mostrado uma ferramenta potente para o alcance dos objetivos propostos, possibilitando sensibilizar e atingir um público diverso, garantindo o acesso a conhecimentos historicamente circunscritos à Academia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192 Acesso em 15 de janeiro de 2026.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **Escrever a história das mulheres.** In: DAVIS, Natalie Zemon; FARGE, Arlette (org.). **História das mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1991. v. 3.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. (Org.). **História das mulheres no Ocidente: o século XIX**. Porto: Afrontamento, 1991. v. 4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Riodejaneiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Patrícia Martins. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**. v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015. Disponível em: https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-parana/filosofia-do-direito/rotas-e-concepcoes-da-extensao-universitaria/98313441 Acesso em 29 de outubro de 2025.

OLIVEIRA, Cláudia Fernandes de Amorim de. LOPES, Giovana Cerqueira. SANTOS, Juliana Amorim dos. As Rodas de Leitura Literária na EDU: vivências e transições. In: SILVA, Márcia Cabral da (org.). **Rodas de Leitura Literária**. Curitiba: CRV. 2022, p. 73-87.

OLIVEIRA, Graceline de.; SILVA, Solange Maria da; CUNHA, Cristiano José Castro de; ALVES, João Bosco da Mota. O uso das redes sociais para a disseminação de conhecimento educacional em instituições de ensino superior. **XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária.** Equador. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/243937/1220161%23.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 29 de outubro de 2025.

PERÉZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Edinéia Pereira da. GRIPA, Sidnei. SANTOS, João Derli de Souza. Extensão Universitária: análise histórica a partir da legislação educacional. **Ponto de Vista Jurídico**, Caçador (SC), Brasil, v. 11, n. 2, p. 162–169, 2022. DOI: 10.33362/juridico.v11i2.3379. Disponível em: https://www.periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/view/3379. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.

MAGALDI, Ana Maria de Melo; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org). Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTO, Gabrielle Carla Mondêgo Pacheco. **Júlia Lopes de Almeida**: escritora, mãe e esposa laureada nas páginas de A Violeta (1920-1934). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2023.

EM BUSCA DA LUCIDEZ: GÊNEROS RETÓRICOS NO ARTIGO DE OPINIÃO

Maria Isabel Fernandes Bezerra (PUC-SP)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O gênero jornalístico artigo de opinião não é a divulgação de um fato, como a notícia, ou seu aprofundamento, como a reportagem, mas uma resposta do articulista ao que já foi dito sobre um acontecimento. Essa dinâmica tem como foco o leitor, uma vez que o autor expõe e justifica seu ponto de vista com argumentos para convencê-lo a aderir à sua visão. Muitas vezes, nesse movimento argumentativo, o articulista estabelece diálogos com diferentes vozes que já se pronunciaram a respeito do tema, tanto para confirmar sua visão como para refutar outros posicionamentos. Adotar a perspectiva de Bakhtin e do Círculo para estudar o artigo de opinião significa reconhecer o texto como enunciado concreto, marcado pelas particularidades do contexto de produção e circulação.

A constatação de que o jornalismo em meios digitais é elemento participante da opinião pública levou ao interesse por compreender como o artigo de opinião contribui em pautas significativas para a mulher na sociedade brasileira. Para Mikhail Bakhtin e os demais pensadores do Círculo, a língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem expressão individual do sujeito; ela se realiza em situações concretas de interação. A ideia de interação expressa-se pelo conceito de dialogismo em dois planos: um que diz respeito às relações entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente situados; e outro, mais amplo, que se refere "ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (Brait, 2005, p. 94).

Sob o viés da Retórica, o artigo de opinião é um discurso que pertence ao gênero deliberativo. "O gênero deliberativo ergue-se quando a causa exige que o auditório atue como assembleia e seja persuadido a tomar uma decisão, que envolva a escolha entre o útil e o nocivo para promover uma mudança orientada para o futuro" (Reboul, 2004, p. 10). O auditório "precisa refletir sobre dois polos significativos: o útil e o nocivo", em torno de uma questão de ordem pública que trará consequências futuras (Ferreira, 2021, p. 11). Na perspectiva da Análise Dialógica, investigaram-se os diálogos com outros enunciados que o gênero artigo de opinião incorpora de modo explícito ou implícito. Na visão da Retórica, considerou-se que, embora o artigo de opinião seja um gênero predominantemente deliberativo, que orienta o auditório a avaliar uma situação para uma ação futura, quanto ao que é útil ou prejudicial à comunidade, ele pode ser mobilizado também com fins epidíticos, como afirmação ou refutação de valores que orientam a comunidade no presente.

O presente artigo tem como objetivo analisar como o Dia Internacional da Mulher é retratado em um exemplar do gênero jornalístico artigo de opinião, intitulado "Luta por lucidez contra o grande culto da ignorância", de Marcia Tiburi, publicado na Revista Cult em 8 de março de 2017, com apoio de referenciais teóricos da Retórica Aristotélica, da Nova Retórica e da Análise Dialógica do Discurso.

2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Para Mikhail Bakhtin e os demais pensadores do Círculo, a língua se realiza em situações concretas de interação. O dialogismo se manifesta em dois planos: nas relações entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente situados, e no diálogo mais amplo entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade e uma cultura (Brait, 2005, p. 94). Sob essa perspectiva, investigaram-se os diálogos com outros enunciados que o gênero artigo de opinião incorpora de modo explícito ou implícito.

A ideia de interação expressa-se pelo conceito de dialogismo em dois planos: um que diz respeito às relações entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente situados; e outro, mais amplo, que se refere "ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (Brait, 2005, p. 94).

2.1 Retórica Aristotélica e Nova Retórica

"A retórica existe onde há uma questão a ser debatida. Por isso, atua no interior do discurso polêmico: aquele em que duas ou mais pessoas ou facções emitem opiniões discordantes." (Ferreira, 2010, p. 98). Sob essa perspectiva, entende-se que o gênero jornalístico artigo de opinião promove, por meio de discussão aprofundada sobre um tema polêmico, uma interação dialógica entre orador e leitor, e entre orador e outros autores.

Ao reconhecer a pluralidade das opiniões, o orador/articulista procura reduzir a distância entre ele e o auditório, com estratégias retóricas que possam corroborar sua tese e aproximá-lo do leitor, assim como constrói diálogos com enunciados anteriores sobre o tema, para incorporá-los ou refutá-los. A respeito disso, Meyer (1998, p. 27) afirma que "a retórica é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema."

Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, no *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* (2014), redefinem o conceito de lugar, estabelecendo-o como uma premissa argumentativa. Portanto, o argumento não visa à verdade absoluta ou à prova irrefutável, mas sim à adesão do auditório — deve conectar-se às crenças do público e levá-lo a aceitar uma nova conclusão.

2.2 Questão Retórica

A questão retórica geral (*Quaestio Infinita*/Tese) é abstrata, teórica e atemporal, lida com valores universais, independentemente de circunstâncias específicas de tempo e lugar: *Como o feminismo é uma pauta exclusivamente das mulheres?* A questão retórica particular (*Quaestio Finita*/Hipótese) é circunscrita ao caso concreto: *Qual é a função do Dia Internacional da Mulher em 8 de março de 2017?*

São questões políticas, porque envolvem uma linha de ação: o que se deve ou não fazer. Além de promover a reflexão sobre os meios para se chegar a um propósito, o ato retórico leva à reflexão sobre a necessidade de alterar as políticas atuais e quais seriam as alternativas (Campbell; Huxman; Burkholder, 2022, p.127). A proposição central do artigo analisado é a de que o feminismo não é apenas uma causa das mulheres, mas a defesa da própria humanidade e do conhecimento, por meio de um processo de transformação social.

2.3 Contexto de publicação

O artigo analisado foi publicado na Revista Cult, em 8 de março de 2017, e trata do Dia Internacional da Mulher como resultado de movimentos de associação entre teoria e prática. A Revista Cult online está vinculada ao portal UOL, que pertence ao Grupo Folha, empresa de mídia que engloba o jornal de maior circulação no Brasil, a Folha de S. Paulo. A fotografia que ilustra a publicação é do evento de 8 de março do ano anterior, feita durante protesto ocorrido na Avenida Paulista, em São Paulo, em favor do governo de Dilma Rousseff, o que mostra como a data comemorativa possui forte viés político, reforçando o direcionamento argumentativo dado pela palavra *luta*.

Quanto ao orador, o texto expõe a trajetória acadêmica de Marcia Tiburi, mestre e doutora em Filosofia (UFRGS) e pós-doutora em Artes (Unicamp), escritora e professora. A nomeação do espaço de publicação como Colunistas indica que a revista opta por estabelecer uma referência pela autoria, em vez de pelo gênero do discurso. Quanto ao auditório, é possível deduzir que o texto se dirige ao leitor que valoriza a independência editorial e o posicionamento crítico à margem dos grandes consensos fabricados pela indústria cultural.

3 O DIA INTERNACIONAL DA MULHER: ORIGEM E CONTEXTO

A origem do Dia Internacional da Mulher não é consenso entre os pesquisadores; contudo, é inegável que se trata da manifestação pelo reconhecimento das causas femininas e reivindicação de direitos no âmbito das lutas trabalhistas e políticas. A narrativa mais difundida associa seu surgimento a um incêndio ocorrido em 1857, na fábrica Cotton, em Nova York. Essa versão, no entanto, tem sido questionada por historiadoras como Renée Côté (1984) e Ana Álvarez González (2010), que documentaram que o incêndio fatal ocorreu, de fato, em 25 de março de 1911, na Triangle Shirtwaist Company, de Nova York, resultando em 146 mortes, a maioria mulheres jovens imigrantes entre 16 e 25 anos.

A referência histórica principal é a II Conferência Internacional das Mulheres Socialistas, em 1910, em Copenhague, na Dinamarca, quando Clara Zetkin propôs uma resolução de instaurar oficialmente um dia internacional das mulheres. Nos anos seguintes, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, o Dia das Mulheres tornou-se também ferramenta política de protesto contra a guerra. A manifestação mais marcante ocorreu em 8 de março de 1917, quando mulheres marcharam por São Petersburgo, sob o lema "Pão e Paz", contra a morte de mais de 2 milhões de soldados russos — movimento que marcou a primeira fase da Revolução Russa, forçando o Czar a abdicar e garantindo o direito de voto às mulheres russas (Silva, 2000).

Somente em 1975, quando a Organização das Nações Unidas instituiu o Ano Internacional da Mulher, o dia 8 de março foi reconhecido mundialmente como uma data ligada à luta por direitos das mulheres. Em 2025, a pauta da ONU para a data envolve: a luta pelos direitos humanos de mulheres e meninas, desafiando todas as formas de violência, discriminação e exploração; a promoção da igualdade de gênero e a transformação de desigualdades estruturais; e o fomento ao empoderamento por meio de acesso inclusivo à educação, ao emprego, à liderança e aos espaços de decisão (ONU, 2025, p. 30).

4 GÊNEROS RETÓRICOS E GÊNERO DO DISCURSO

A coluna jornalística surgiu no jornalismo norte-americano no século XIX (Bond, 1962), quando os jornais deixaram de ser opinativos para enfatizar a informação. No Brasil, a coluna é um gênero opinativo híbrido, que pode abranger o artigo de opinião, a crônica e até a resenha, conforme Ana Regina Rego e Isabel Amphillo (2010, p. 34).

O artigo de Márcia Tiburi opera uma fusão de dois gêneros retóricos, o que parece indicar que, em datas comemorativas políticas, o elogio serve à ação, ou seja, o gênero epidítico é base para justificar a deliberação: porque o feminismo é lúcido, deve-se agir politicamente por meio do diálogo.

O gênero deliberativo, também considerado gênero político, leva o auditório à decisão de fazer ou não fazer. O artigo de Tiburi projeta as ações futuras: "politização", "conhecimento de si" e "diálogo" entre as mulheres. O gênero epidítico, ao destacar o mérito de ações virtuosas, intensifica a adesão do auditório a valores comuns que circulam na comunidade. Marcia Tiburi o utiliza para realizar o elogio ao feminismo — "lucidez", "ética", "complexidade" — e a censura ao machismo — "ignorância", "estupidez", "barbárie".

5 ANÁLISE: PROVAS INTRÍNSECAS E EXTRÍNSECAS

5.1 Ethos – a imagem do orador

De acordo com Ferreira (2007, p. 40), o ethos constitui a imagem que o orador constrói de si mesmo em seu discurso. Para Meyer (2007, p. 20), é uma dimensão com a qual o auditório se identifica, construída pelo orador para obter determinada resposta.

Como filósofa e intelectual, Marcia Tiburi constrói autoridade ao manejar conceitos complexos e vocabulário específico — "categoria cognitiva", "ética", "interseccional", "pragmatismo" —, o que gera credibilidade técnica (*phrónesis*) para o auditório constituído por leitores da Revista Cult, feministas e apoiadores dos movimentos por direitos humanos. Como militante, ao usar a primeira pessoa do plural — "vivemos", "estivemos", "nossa época" —, a oradora se aproxima do auditório e se coloca como parte do grupo de mulheres em luta, o que produz identificação (*eúnoia*) com as leitoras do artigo, uma atitude solidária e amável do orador em relação aos ouvintes.

5.2 Pathos – mobilização das emoções

A autora mobiliza a indignação contra o machismo ao descrevê-lo como "estupidez", "má fé" e uma "forma de culto da ignorância". Ela narra cenas exemplares que geram repulsa ao auditório — "homem que finge de tonto para não cuidar dos filhos", "homem alega que mulher gosta de apanhar", "que chegam ao poder por meio de golpes". Em contrapartida, estimula a responsabilidade das mulheres, a quem se dirige no texto, ao definir a causa feminina como a "causa da humanidade" e o feminismo como "a luta por esclarecimento". Na conclusão do artigo, convida as leitoras a "realizar o feminismo interseccional e não esquecer o diálogo como reconhecimento da outra".

5.3 Logos – mobilização pela racionalidade

As provas lógicas foram organizadas pela oradora em oposição, a partir do lugar da essência. O argumento destaca o excelente em comparação com outros aspectos para demonstrar o posicionamento inicial: "a causa das mulheres é, e sempre foi, a causa de toda a humanidade".

Entre os argumentos quase-lógicos, destaca-se o argumento de definição: Márcia Tiburi redefine "feminismo" não apenas como luta política, mas como categoria cognitiva e ética, estabelecendo uma identidade entre ser feminista e ser lúcido/ético. O argumento de contradição expõe a incompatibilidade de clamar por "humanização" e, simultaneamente, agir com "racismo, machismo ou fascismo". Essa contradição ironiza o adversário, ao mostrar que seu discurso se anula.

Entre os argumentos baseados na estrutura do real, o argumento de causalidade estabelece relação de causa e efeito entre sistema econômico e moralidade: o capitalismo provoca o consumismo e a objetificação de pessoas; da mesma forma, o machismo leva figuras autoritárias ao poder. A metáfora do "culto da ignorância" transfere a estrutura de um dogma religioso — culto, fé cega, irracionalidade, fanatismo — para o machismo, conduzindo o auditório a ver essa posição como avessa à lógica e à racionalidade.

O gênero deliberativo usa o exemplo, pois permite conjecturar o futuro a partir de fatos passados. O exemplo na Retórica tem natureza alusiva, baseia-se na comparação como modelos ou antimodelos. Tiburi também cita situações de comportamento ("homem que finge de tonto para não cuidar das crianças", "mulheres gostam de apanhar") para associar o machismo à desumanização, o que funciona como antimodelo.

5.4 Provas extrínsecas e dialogismo

Os movimentos argumentativos no artigo de opinião sinalizam que as questões, a proposição e os argumentos trazem, muitas vezes, diálogos com outros enunciados sobre o tema. A antecipação de ideias discordantes com o objetivo de refutá-las ou a citação com a intenção de reforçar o posicionamento do orador aproximam dialogismo e retórica.

Ao dizer: "Talvez não seja necessário dizer que ideais movem o mundo. E nunca estivemos tão distantes de alguns ideais, tais como o de humanidade, de dignidade, de liberdade", o artigo dialoga com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (Artigo 1), direito à vida (Artigo 3), à liberdade e à segurança pessoal, à liberdade de expressão e opinião (Artigo 19), a liberdade de pensamento, consciência e religião (Artigo 18), liberdade de reunião e de associação pacíficas (Artigo 20).

A oradora, no segmento "Há muito tempo as mulheres lutam pela causa da humanidade inteira, na qual quiseram ser incluídas como cidadãs", constrói uma aproximação com a história das lutas feministas, que, ao longo dos séculos, buscaram provar que as mulheres eram cidadãs racionais, capazes de participar da vida pública. Dos anos 1960 aos anos 1980, a ação política recaiu sobre os direitos reprodutivos, a igualdade no mercado de trabalho e o combate à violência doméstica. Dos anos 1990 aos anos 2000, o questionamento do binarismo homem/mulher, o combate ao assédio sexual e a interseccionalidade (a perspectiva de que

raça, classe e gênero são inseparáveis quando se analisam grupos sociais) foram destinos da militância das mulheres. De 2010 em diante, entram o ativismo digital, a luta contra a cultura do estupro e feminicídio, a defesa do transfeminismo, o questionamento dos padrões estéticos e a necessidade da sororidade.

Tiburi sintetiza a amplitude desses direitos ao declarar que: "Ao longo da história, os direitos reivindicados por essa causa envolveram a educação, a saúde e o corpo." Sob a ótica de Bakhtin (2020, p. 23), todo enunciado é uma resposta a discursos anteriores; nesse sentido, o artigo de Tiburi refuta o discurso neoliberal que esvazia o sentido da dignidade em função da objetificação das pessoas, principalmente das mulheres, e refuta enunciados antifeministas baseados no senso comum.

6 SISTEMA RETÓRICO: DISPOSIÇÃO E ELOCUÇÃO

6.1 Disposição

O título "Luta por lucidez contra o grande culto da ignorância" estabelece oposição entre os termos *luta* e *culto* e entre *lucidez* e *ignorância*. O primeiro parágrafo (exórdio) introduz o fato — a manifestação de 8 de março — e expõe o posicionamento: a causa da mulher é universal, a "causa de toda a humanidade".

Na confirmação, a autora apresenta a crise de valores: "Nunca estivemos tão distantes de alguns ideais, tais como o de humanidade, de dignidade, de liberdade." Na refutação, combate a resistência ao feminismo: "Que a palavra seja desagradável para quem não se interessa pelas potencialidades críticas e analíticas do feminismo, não deve ser motivo para ignorar seu conteúdo." A refutação ao machismo é direta: "o machismo é, sobretudo, uma forma de culto da ignorância que sobrevive por meio dela, enquanto o feminismo é a luta por esclarecimento."

A peroração (conclusão) aponta o caminho da ação por meio da politização: "O feminismo, nesse sentido, é uma revolução pela politização contra a alienação". Marcia Tiburi acentua que o feminismo dialógico é um processo de construção da transformação social, por meio do qual as mulheres se reconhecem mutuamente – "o diálogo como reconhecimento da outra é a tarefa histórica desse momento."

6.2 Elocução

A análise das figuras de linguagem revela a densidade retórica do texto. A metáfora "culto da ignorância" associa o comportamento machista a uma crença irracional e compõe a comparação entre machismo e feminismo, que resume e direciona a interpretação do auditório, a "luta por esclarecimento".

A antítese, por meio de pares opostos (lucidez x ignorância; simbólico x prático), orienta o leitor à escolha de um lado, ignorância ou esclarecimento. A anáfora, com o uso repetido de termos como "mulheres", "causa", "humanidade" e "luta", marca ao longo do artigo os conceitos-chave da ação política das mulheres nas manifestações do Dia Internacional da Mulher. A hipérbole "nunca estivemos tão distantes de alguns ideais" amplifica a gravidade da situação para justificar a urgência da causa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica de Bakhtin (2020), todo enunciado é uma resposta a discursos anteriores. Nesse sentido, observa-se que o artigo de Tiburi contesta o discurso neoliberal que esvazia o sentido da dignidade em função da objetificação das pessoas. Além disso, combate enunciados antifeministas baseados no senso comum, que frequentemente apresentam o feminismo como "reclamação" ou "ataque aos homens". Para a autora, o feminismo está no campo da busca pelo conhecimento e pelo diálogo ético, enquanto o machismo é o desconhecimento dos direitos fundamentais da humanidade.

O artigo cumpre, assim, a função social do gênero deliberativo: cria a disposição teórica necessária para que as mulheres ajam, fornecendo-lhes os valores para o enfrentamento da desumanização, cujo instrumento é o machismo, por meio do epidítico. Ao conclamar o auditório ao exame dos valores, Tiburi aproxima o deliberativo do epidítico, posto que a persuasão se vincula aos elos que fundamentam a existência humana.

A fusão dos gêneros retóricos no artigo de Tiburi revela que, em datas comemorativas políticas, o elogio serve à ação: porque o feminismo é lúcido, deve-se agir politicamente por meio do diálogo. A Análise Dialógica do Discurso evidencia que os enunciados da autora respondem e antecipam outros enunciados, tanto para confirmar quanto para se opor a posicionamentos, confirmando a natureza constitutivamente dialógica da linguagem no gênero artigo de opinião.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Coordenação da tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso. Perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **EID&A — Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização de Augusto Ponzio. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João, 2020 [1924].

BOND, Fraser. **Introdução ao Jornalismo**. Rio de Janeiro: Agir, 1962.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

CAMPBELL, Karolyn; HUXMAN, Susan; BURKHOLDER, Thomas. **Atos de retórica**. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio. Eudaimonia, Ethos e Pathos: Um Olhar sobre o Discurso Político no Século XXI. In: **O suscitar das paixões: a retórica de uma vida**. São Paulo: Blucher, 2021.

GONZALEZ, Ana Álvarez. **As origens e comemorações do Dia Internacional da Mulher**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MEYER, Michel. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Lisboa: Edições 70, 1998.

ONU. **Dia Internacional da Mulher 2025**. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/noticias/dia-internacional-da-mulher-2025. Acesso em: 12 jan. 2025.

PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REGO, Ana Regina; AMPHILLO, Maria Isabel. Gênero opinativo. In: MELO, José Marques de. **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2010.

SILVA, Susana Veleda. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, n. 262, 15 nov. 2000.

TIBURI, Marcia. Luta por lucidez contra o culto da ignorância. **Revista Cult**, mar. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/dia-8-de-marco-luta-por-lucidez-contra-o-grande-culto-da-ignorancia/.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

ENTRE A FALTA E O DESEJO NO DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Tays Fonseca (UFMS/CPTL)

1 INTRODUÇÃO

De modo geral, os professores de língua inglesa da educação básica participam de processos formativos em busca de atingir um ideal de competência linguística e metodológica, bem como no anseio de encontrar respostas para os seus questionamentos e frustrações decorrentes de situações vividas no cotidiano da prática pedagógica. A partir de nossas vivências na educação ao longo dos anos enquanto professora da escola pública, elegemos tais encontros de formação contínua em serviço como objeto de problematização por acreditar na sua importância enquanto espaços coletivos fundamentais de (re)elaboração subjetiva ante os desafios que atravessam a experiência docente.

O presente trabalho aborda, mais especificamente, a formação contínua em serviço de professores de língua inglesa (LI), da rede estadual sul-mato-grossense, buscando engendrar uma discussão sobre os dizeres, a partir dos aportes teóricos da abordagem discursivo-desconstrutiva (Coracini e Cavallari, 2016; Dias, 2022), cujo caráter transdisciplinar entrelaça os saberes fundamentados nas teorizações de Foucault (2005), Lacan (1999) e Derrida (1973). Tal movimento visa incluir o que, de algum modo, geralmente é ignorado na formação contínua de professores: o sujeito do inconsciente. Essa abordagem teórico-metodológica é constituída no atravessamento das perspectivas que embasam a presente investigação (discursiva, psicanalítica e desconstrutivista) e, portanto, fornece subsídios (pilares) para se pensar o sujeito, a linguagem e o inconsciente.

Portanto, o objetivo do estudo consistiu em depreender as representações de um professor de Língua Inglesa (LI), que atua em uma escola estadual de Três Lagoas/MS, sobre o seu desejo de práticas formativas mais coerentes com as demandas de sala de aula. É importante ressaltar que a noção de representação, aqui, evocada encontra-se ancorada na psicanálise, na qual as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em relação ao outro, e de natureza (in)consciente, pois cotidianamente "...observamos que, ao falar ou ao escrever algo, tomamos posições e, ainda que inconscientemente, o dizer aponta para representações, imagens de si e do outro" (Dias, 2022, p. 17).

Ante tais considerações, como fim último, este estudo intenciona trazer contribuições aos demais trabalhos (a serem/que estão sendo) desenvolvidos na área da Linguística Aplicada que também pensam e discutem os processos de formação docente em seus diversos aspectos teóricos, metodológicos e didáticos sem, contudo, estabelecer um conhecimento que encerra uma verdade única. Outrossim, a tentativa consiste em tecer saberes prenhes de novos questionamentos e reformulações nesse campo de investigação.

Com esses objetivos, de início aludimos à perspectiva lacaniana sobre o Real, o Simbólico e o Imaginário (ou nó borromeano), que fundam o sujeito do inconsciente na psicanálise. Em seguida, apresentamos o conceito de que os registros do inconsciente são ordenados pelos

sentidos do significante-mestre, noção que também ordena a cadeia de significantes sobre a representação dos cursos de formação. Por último, a partir dos recortes discursivos que trazem as falas e situações narradas pelo docente participante, são discutidos determinados efeitos de sentido que emergiram, durante a análise, sobre os seus desejos de uma "formação satisfatória".

2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO E O QUE LHE ESCAPA: O REAL, O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO

Em âmbito escolar, as propostas destinadas à formação contínua de professores acabam se situando, fundamentalmente, entre dois polos diversos: de um lado, encontram-se as iniciativas que privilegiam aspectos práticos e metodológicos vinculados à ação pedagógica do trabalho docente e, de outro, notam-se as propostas centradas em estudos de natureza teórico-conceitual. Assim, teoria e prática parecem se inscrever em polos opostos de reflexão quando se busca (re) pensar a ação do professor.

Ainda que existam variações que busquem articular essas posições extremas, a exemplo das perspectivas vinculadas aos conceitos de *professor reflexivo e pesquisador* ou *intelectual crítico-reflexivo*, cujo movimento de tentativa de valorização da formação docente surgiu a partir da década de 90, com ideias de Donald Schön (1992), a figura desse professor reflexivo e crítico acabou centrada em práticas de ensino individuais, desprovidas de um projeto mais amplo que inclua alguma mudança institucional e social.

À perspectiva do *professor reflexivo e pesquisador* faltou a compreensão dos sistemas de valores simbólicos que determinam os conhecimentos socialmente relevantes e a sua forma de propagação, bem como faltaram as problematizações sobre os recursos discursivos de linguagem e identidade construídos nas tensões das relações de poder. Há, ainda, um outro ponto fundamental que não lhe é contemplado: o sujeito do inconsciente, tal qual nos revela a psicanálise de Freud (1987) na releitura de Lacan (1998).

Pelo viés psicanalítico, é possível afirmar que a realidade circundante se encontra imersa no registro simbólico. Sobre esse conceito, Lacan (1974-1975) propõe o nó borromeano enquanto modelo topológico para formalizar a estrutura do inconsciente do sujeito, mediante o entrelaçamento de três registros fundamentais – o Real, o Simbólico e o Imaginário. Lacan (1974-1975) funda, então, o nó na psicanálise para dar forma à estrutura do ser falante, dividido nas seguintes instâncias: 1. o Imaginário (trata-se da base da estrutura do eu, formado pela imagem do outro mediante a identificação da imagem espelhada do corpo. É o registro, associado a imagens); 2. o Simbólico (essencialmente linguístico, está vinculado ao campo da interação por meio do qual fazemos trocas com o outro e com o campo do conhecimento e da cultura); 3. o Real (trata-se do que não pode ser representado por imagens ou por linguagem, ou seja, é o incognoscível ou o que resiste. Não coincide com a realidade, pois tem relação com a forma como entendemos o mundo, ou com o aspecto da existência desprovido de sentido, impossível de ser colocado em palavras. "O Real é o que é estritamente impensável" (Lacan, 1974, p. 3).

A configuração do nó borromeano permite pensar a experiência psíquica como um efeito da interdependência desses registros, indicando que a estabilidade subjetiva depende do modo como tal amarração é sustentada. A ruptura de um de seus elementos implicaria a desarticulação

do seu conjunto, ou seja, o aparecimento de sintomas da psicose. O nó opera, então, como um dispositivo formal para compreender a lógica estrutural da subjetividade, na teoria lacaniana, e desvela que, mesmo que a representação possa ser situada no domínio simbólico e imaginário, o registro do Real indica precisamente aquilo que escapa a qualquer ordenação representacional. Nesse ponto, mostra-se um limite estrutural do saber e da linguagem.

Foucault (1999, p. 90) também expõe algumas correntes teóricas sobre os limites da identidade entre o objeto real e a representação, concluindo que há signo quando uma representação está ligada a outra e representa, em si mesma, essa ligação. Porém, o signo não seria apenas uma justaposição entre significante e significado enquanto lados de uma mesma moeda. Segundo Foucault (1999, p. 92):

> Se o signo é pura e simples ligação de um significante com um significado (ligação que é arbitrária ou não, voluntária ou imposta, individual ou coletiva), de todo modo a relação só pode ser estabelecida no elemento geral da representação: o significante e o significado são só ligados na medida em que um e outro são (ou foram ou podem) ser representados e em que um representa atualmente o outro (Foucault, 1999, p. 92).

Ao negar a relação direta entre as palavras e as coisas, Foucault (1999) afirma que a semelhança se situa ao lado da imaginação que, em troca, só se exerce apoiando-se nela, pois sem imaginação não haveria semelhança entre as coisas. Por essa razão, Foucault (1999, p. 66) atribui aos signos um valor abstrato em relação ao que representam. Nessa mesma perspectiva, Lacan (2010, p. 122) nega que o signo seja a vinculação unívoca entre o significante e o sentido, mas este representaria um "efeito que é aquilo que supõe, enquanto tal, um funcionamento do significante". Esse funcionamento se daria, então, na cadeia significante.

Ao inscrever a noção de representação em Lacan (2010), segundo o já mencionado enodamento dos três registros que fazem o nó borromeano (o Real, o Imaginário e o Simbólico), pode-se afirmar que, embora as representações girem em torno do imaginário, ou seja, do equívoco da identificação orientada por imagens que o sujeito faz de si mesmo, construídas a partir do outro, essas imagens são atravessadas principalmente pela ordem do simbólico, pois necessitam da mediação da linguagem.

Fundamentada nos estudos lacanianos, Dias (2022, p. 24) afirma que "o real", por sua vez, como pertence à "ordem do inapreensível", do que não se deixa capturar pela representação significante e escapa a qualquer tentativa de materialização, ultrapassa a possibilidade de ser plenamente "representado no" registro "simbólico", pois "a cadeia de significantes não se esgota", uma vez que o real é "entendido como o desejo". Assim, a representação está vinculada à falta, à ausência de um significante pleno, pois um significante sempre remeterá a outro em cadeia, no constante rearranjo discursivo. Nas palavras de Lacan (2010, p. 214):

> A cadeia dos significados é o efeito [...] do encontro fortuito entre a cadeia dos significantes, por um lado, e, por outro lado, certamente não a cadeia dos significados, pois se vê que ela é originária desse encontro, mas antes o que se poderia chamar de sujeitos, ou seja, o que, a partir desse encontro, se torna sujeitos, e que até então eram apenas significantes como os outros. A partir do momento em que significantes encontram sujeitos, isto é, que há produção de sujeitos por um choque de significantes, estes são deslocados, os sujeitos são deslocados com relação à existência, que é a existência material

> dos significantes. Eles cessam de participar da vida material dos significantes, para entrar no campo do significado [...].

O sujeito, que é atravessado pelo inconsciente estruturado como linguagem (ou efeito de significantes), não é outra coisa senão aquele que desliza na cadeia de significantes. A respeito disso, Lacan (2010, p. 122) afirma:

> [...] o sujeito não é outra coisa - quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é efeito - senão o que desliza numa cadeia de significantes. Este efeito, o sujeito, é o efeito intermediário entre o que caracteriza um significante e outro significante: é ser, cada um, Um; ser, cada um, um elemento (Lacan, 2010, p. 122).

Nesses deslocamentos, a identidade é concebida como em permanente construção, movimento e modificação (Coracini, 2007). Como efeito, tem-se, então, um sujeito cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e dependente da imagem construída sobre si e sobre os outros.

Tendo em vista o horizonte traçado para efetivar esse estudo, qual seja, discutir as representações de um professor de LI sobre os encontros de formação contínua, sendo a noção de representação ancorada nos aportes teóricos da perspectiva discursivo-desconstrutiva, tomando, principalmente, os conceitos da psicanálise, tentamos avançar para lançar um olhar ao sujeito professor enquanto sujeito também constituído pelo inconsciente. Dessa forma, buscamos questionar se as representações sobre o ideal do "bom professor", cujo alcance supostamente se daria nos encontros de formação, limitar-se-iam ao desejo de se obter uma proficiência restrita à mobilização dos conhecimentos metodológicos, teóricos e reflexivos, ou seja, de conhecimentos da ordem da cognição.

Por conseguinte, aludimos a uma perspectiva em que as propostas formativas aos professores de língua inglesa, sejam estas de ordem teórica, metodológica ou de competência linguística, não seriam suficientes para lidar com as contingências da função docente, uma vez que os saberes da ordem do conhecimento tendem a ser transmitidos uniformemente a sujeitos heterogeneamente constituídos. Ou seja, embora os saberes teóricos estejam presentes nos processos de aprendizagem docente e sejam importantes, por se tratar de sujeitos cindidos, isto é, divididos entre o campo da linguagem e o inconsciente (Lacan, 1957), a dimensão dos sentimentos, emoções e afetos sempre estará em jogo e sempre incidirá nas representações sobre os encontros de formação.

2.1 O sujeito professor e o que lhe escapa: o significante-mestre

Desde o nascimento, constituímo-nos através dos outros, na alienação inicial do nosso ser à rede simbólica da linguagem que converte nossas primeiras manifestações em demandas, cujos significados são atribuídos pelo Outro materno. É no laço com o Outro que o sujeito recebe os significantes (S2), cuja articulação define o lugar onde o sujeito do inconsciente deverá surgir, bem como o significante mestre (S1), que organiza essa rede simbólica.

Conforme essa perspectiva em rede simbólica, Lacan (2010, p.188) elenca os quatro elementos fundamentais de todo o discurso, quais sejam: S1 (significante-mestre), S2 (saber ou cadeia de significantes), o $ ou sujeito barrado (o sujeito inconsciente, marcado pela falta) e

“a” (objeto “a” ou mais-de-gozar, sendo a causa do desejo). São as quatro estruturas discursivas propostas para se pensar como os laços sociais se estabelecem. Elas também demarcam os lugares do discurso: o do “agente” (S1), o do “outro” a quem ele se endereça (S2), o da “produção” ($) desse discurso e o da “verdade” (a) do agente.

Lacan (*apud* Soler, 2010, p. 257) define a função do Significante Mestre, e o poder do mestre, enquanto aquele que comanda e que opera, não apenas a partir da força bruta, mas sempre a partir do verbo. Não existe discurso que não se ordene a partir de um Significante Mestre, sendo que todo discurso se sustenta a partir dele. Em outras palavras, o sujeito do desejo, que é sempre inconsciente, se estabiliza em determinada posição quando o que provoca a sua aparição exige a mobilização do Outro para apreender o real inapreensível.

O sujeito (inconsciente e desejante) se constitui na relação, e o faz na medida em que se aliena à ordem do significante, ou seja, ao fazer uso da linguagem para representar a si mesmo e para se endereçar ao outro. Em todo discurso, social ou individual, o Significante Mestre funciona como um princípio de legibilidade, pois permite apreender o que se diz, ou seja, organiza o discurso, tornando o que antes estava confuso em material interpretável.

O saber inconsciente define a emergência súbita e efêmera do sujeito, continuamente redesenhando o lugar onde ele se inscreve, antes de novamente se apagar, para permanecer sempre à espreita. Nesse (ir)rompimento constante, a posição do ser falante é definida, então, pelos pilares cuja (in)consistência é dada pelos significantes-mestres que o orientam ao longo da vida. O sujeito se inscreve na rede simbólica sustentado por essa base de significantes mestres que, como pilares, dão suporte ao ser falante, em sua relação consigo mesmo e com os outros. Lacan (2010, p. 273) expõe que:

> [...] o significante, como mestre, ou seja, enquanto ele assegura a unidade, a unidade dessa copulação do sujeito com o saber, é isso o significante-mestre [...]. Não é sem razão que o significante Um não é um significante qualquer, ele é a ordem significante, pois ele se instaura do envolvimento pelo qual toda a cadeia subsiste.

Assim, do seio do Outro não apenas procedem os significantes (S2), cuja articulação recorta o lugar onde o sujeito do inconsciente deverá surgir, mas, igualmente, o significante que, nessa articulação, é convertido no significante-mestre (S1), cujo gume faz o corte que, retroativamente, produz os efeitos de significação que definem a posição do sujeito. O Outro, por conseguinte, funciona como matriz simbólica que determina a posição do sujeito. Tanto quanto sobre os saberes da ordem do conhecimento, quanto sobre os deslizes da ordem do inconsciente (chistes e atos falhos) podem incidir os significantes, cuja articulação obedece ao mestre que, afinal, ordena a vida de qualquer um (Lacan, 2010). Desse modo, o significante-mestre (S1) pode ser compreendido como aquele que organiza e fixa, provisoriamente, os sentidos em um determinado campo discursivo.

Em conclusão, no contexto da formação contínua de professores, tendo em vista a perspectiva lacaniana, buscamos observar as marcas discursivas enquanto vestígios no fio discursivo sobre como o significante-mestre (S1) tende a orientar as representações que o docente constrói acerca do desejo de uma “formação adequada” ou “formação necessária”. Assim, intentamos realizar breves gestos de interpretação sobre tais marcas, que podem funcionar como significantes-mestres que estruturam a maneira pela qual o professor interpreta as ofertas

formativas e avalia sua pertinência para a prática pedagógica. Nesse sentido, tais significantes não apenas organizariam o seu discurso sobre a formação, mas também delimitariam modos pelos quais o professor simboliza sua própria posição frente ao saber, produzindo representações que articulam expectativas institucionais, experiências profissionais e demandas subjetivas.

3 OBSERVANDO REPRESENTAÇÕES: A ABERTURA DE CAMINHOS

Para a constituição do corpus da pesquisa, fizemos uso de uma entrevista semiestruturada com um professor de LI, da transcrição de registros de áudio e de notas da pesquisadora. Para a análise, partimos da visão de sujeito dividido cujo desejo é o desejo do Outro, conforme ressalta Lacan (2005, p. 31): "eu lhes disse: o desejo do homem é o desejo do Outro". Ao longo da pesquisa, foi possível observar nos dizeres que passaremos a apresentar, de que forma as imagens discursivas aqui expostas apontam para algumas representações que o professor participante possui sobre a formação contínua. Entre o material da entrevista, foram selecionados apenas dois recortes discursivos, por uma questão de adequação ao trabalho então proposto.

No primeiro recorte, o professor entrevistado foi instado a relatar sua participação nos cursos de formação contínua na escola nos últimos anos, bem como as suas motivações para tanto. Assim, o participante enunciou a incessante falta que lhe constitui:

> [...] estou sentindo uma falta de formação mais voltada para a língua inglesa na minha área, né? Antes a gente tinha (formação) do... Como é que era o nome daquele grupo? *British Council!* Eles trouxeram a plataforma, explicaram como é que a gente acessava. Eu acho que foi uma formação bacana para a gente ter mais ideias para trabalhar em sala. Hoje em dia, a gente não está recebendo formações voltadas para a nossa área, pelo menos não no Estado. Já no município, (o assunto) é mais voltado mesmo para a nossa área.

No dizer do professor, a referência à uma "formação voltada para a língua inglesa" surge como um significante que estrutura sua demanda formativa. A evocação de uma experiência anterior, a exemplo do uso da plataforma do *British Council*, funciona como um marco simbólico que revela uma certa satisfação, ou seja, uma formação considerada legítima (ou "bacana", em suas palavras), traçando um parâmetro para julgar a insuficiência das ofertas atuais no âmbito do Estado, como se fosse possível à formação, completar todos os sentidos da aprendizagem docente.

Assim, o significante de uma "formação voltada para a área", no registro discursivo do professor, parece revelar os elementos que constituem a sua falta, tais como o apoio institucional, acesso a recursos pedagógicos e reconhecimento da especificidade da disciplina. Récanati (*in* Lacan, 2010, p. 64) explica que "a substância pode então muito bem ser definida como o que falta e como o que faz o conjunto". É possível, então, depreender que perpassa o seu dizer que o que "falta" na formação também o "falta", e o seu desejo de completude, de inteireza, reside em algum ideário de formação diverso do existente, capaz de mudar/melhorar o seu fazer em sala de aula. Ao mesmo tempo, a oposição estabelecida entre "Estado" e "município" mostra pelo seu dizer uma procura para localizar no Outro institucional a garantia dessa formação que falta. Tal enunciação revela menos que uma simples constatação administrativa e mais a tentativa de simbolizar uma falta no campo do saber docente, sendo a formação uma tentativa de tamponá-la provisoriamente, já que a falta se abrirá novamente, a cada novo saber adquirido.

No segundo recorte discursivo, o enunciador foi questionado sobre como ocorre a formação contínua em sua escola, como esses encontros são organizados e conduzidos, e o que costuma esperar de cada encontro. Relatou, então, as suas experiências nas duas redes:

> Na rede municipal, a gente tem a técnica que organiza todos os nossos encontros, que são voltados para isso, para a formação de professor de língua inglesa específica. [...] Na rede estadual, seria bom ter, além dessas propostas novas, alguém que pudesse também trazer experiências de sala de aula, algum pesquisador da área, que fez alguma pesquisa interessante àquele assunto, se realmente deu certo ou não, uma prática que ele fez em sala. Então, acho que isso talvez me motivaria mais: um pesquisador com experiência, que tenha realmente feito aquilo que tenha os resultados.

Nesse excerto, alguns significantes parecem ocupar uma posição privilegiada na organização do sentido atribuído à formação continuada, tais como "técnica", "pesquisador", "experiência de sala de aula" e o que "deu certo". Esses termos mostram-se como referências simbólicas que estruturam uma expectativa em relação ao que deveria caracterizar uma formação considerada satisfatória. Portanto, ao mencionar que, na rede municipal, há uma técnica responsável por organizar encontros voltados, especificamente, à formação de professores de língua inglesa, aponta-se para uma instância organizadora que garante certa consistência e legitimação ao processo formativo. O discurso de autoridade não apenas transmite conhecimento, mas estabelece os limites da verdade nas relações de poder-saber (Foucault, 1996). A posição do enunciador manifesta-se na dinâmica de dominação-submissão ao discurso do Mestre (Lacan, 1992) - a exemplo do técnico, do especialista, do formador - cuja articulação ordena saberes e parece oferecer um saber supostamente completo.

Do mesmo modo, quando os dizeres atribuem às figuras do "pesquisador" e da "técnica" a "experiência" para o que "deu certo ou não", revela-se outro significante que organiza a expectativa do professor. Esse pesquisador/autoridade é imaginado como alguém capaz de articular conhecimento teórico e prática pedagógica, oferecendo resultados e exemplos concretos de sala de aula. O saber é legitimado quando advém de um pesquisador com experiência na área e que saberá prescrever a ação pedagógica correta. Esse movimento pode ser compreendido como uma busca de ancoragem no Outro do saber, isto é, em uma autoridade simbólica que legitime determinadas práticas e produza orientação para o fazer docente. O significante "pesquisador" passa, assim, a funcionar como um significante-mestre que promete dar consistência ao campo da formação continuada, ao condensar a ideia de conhecimento validado, experiência prática e eficácia pedagógica.

É possível, então, concluir que as representações que emergiram apresentaram marcas na relação com o outro por uma falta (ou não identificação), pois o saber que se busca parece que não é fornecido pela entidade formadora. Mesmo aquela outra entidade formadora que se mostra mais favorável, revelou, pelos efeitos de sentido, uma tentativa de fazê-lo, mas não o perfaz completamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas, afinal, questiona-se: o que é necessário ao "bom professor"? Quantas representações deveriam ser observadas para nos revelar como se constitui esse ideário? Mais ainda: seria

possível à formação contínua de professores em serviço se utilizar de todas as representações do "bom professor" para melhor nos ensinar? Coracini (1995, p. 49) afirma que essa figura que se impôs, que detém o saber, que é formada para saber tudo, ou seja, que é incitado "ao desejo do controle e da totalização" e "à busca da verdade", institui-se apenas no imaginário...

Nesta presente pesquisa, foi possível concluir que desponta no sujeito professor o desejo de tamponar uma falta (ou, uma parte dela) que se manifesta na dinâmica de dominação-submissão ao discurso do Mestre (Lacan, 2010) - a exemplo do técnico, do especialista, do formador - cuja articulação ordena saberes e oferece um saber supostamente completo. Tais conceitos operam como significantes mestres capazes de oferecer um saber supostamente completo para suprir uma falta latente. A formação contínua seria, então, não o espaço de se atingir a completude, mas, ao contrário, um dos espaços em que se deixam ver os desejos por "resultados" e "validação". Desejos esses que nos moldam, nos permeiam e nos constituem incessantemente, enquanto sujeitos e enquanto professores.

Além disso, depreende-se que as representações do "bom professor" não compõem um conjunto estável de qualidades plenamente alcançáveis, mas se constituem como produções discursivas que se organizam em torno de certos significantes que prometem responder à falta estrutural implicada na posição docente. Lacan (2005) mostra que o sujeito se constitui justamente na relação com essa falta, que não pode ser definitivamente preenchida por nenhum saber ou modelo ideal.

Portanto, a formação contínua pode ser pensada não como um dispositivo capaz de fornecer as respostas aos desafios de sala de aula ou fornecer modelos acabados de docência. Trata-se, na verdade, de um espaço de (re)elaboração, no qual os professores se confrontam com seus próprios modos de significar o saber, a prática e o desejo de ensinar. Reconhecer esse movimento implica deslocar a expectativa de completude para a possibilidade de problematização sobre os discursos que atravessam a formação docente, abrindo caminho para uma compreensão mais complexa e menos idealizada do que se pode esperar da formação, do próprio exercício da docência e da figura do "bom professor".

REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes: 1995.

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

CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana Santana (Org.). (**Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DIAS, Silvelena Cosmo. **Simulacros Desterritorializados**: apropriação do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 21 Ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2005.

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

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5.** As formações do inconsciente. (Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller). Trad. de Vera Ribeiro; revisão de Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 10**: a angústia (Vera Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Tradução de Analucia Teixeira Ribeiro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, 2010.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 22**: RSI (1974-1975). Aula 10 de dezembro de 1974. Disponível em: https://pdfcoffee.com/jacques-lacan-o-seminario-livro-22-rsipdf-pdf-free.html. Acesso em: fev, 2026.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOLER, Collette. O estatuto do significaLante mestre no campo lacaniano. Tradução: Dominique Fingermann. **A Peste**. Revista de Psicanálise e Sociedade, São Paulo, 2010, p. 255-270.

FORMAS DE TRATAMENTO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: DISTANCIAMENTO OU PROXIMIDADE SOCIAL

Fabiana Meireles de Oliveira (UFMG)
Alexandre Aparecido Alves Lima (FATEC)
Rodrigo Assis da Silva (FATEC)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por tema o uso das formas de tratamento no contexto da sala de aula para expressar pedidos ou tirar dúvidas durante as aulas de língua portuguesa. Assim, de acordo com o contexto específico de interação professor-aluno[1], é perceptível que a interação, na maioria das vezes, ocorre por distanciamento do papel social de ambos, visto que o estudante se coloca de uma maneira mais afastada diante do professor.

Nesse sentido, as formas de tratamento são utilizadas para expressar tanto proximidade, amizade e vínculo como também distanciamento, poder e superioridade em relação ao outro. Tudo depende do contexto geral de interação e do contexto imediato entre os interlocutores.

Assim, é importante evidenciar que, a partir da interação entre os indivíduos, há um jogo de interesses para manter o equilíbrio entre as partes, já que uma delas pode desejar o conflito, mas, na maioria das vezes, o que marca a conversação é o equilíbrio de ambas as partes (Silva, 2008).

Este estudo tem como objetivos específicos: analisar o uso das formas de tratamento em contexto do ensino médio/técnico; verificar se as formas de tratamento empregadas em sala de aula revelam distanciamento ou poder social; e identificar valores semântico-pragmáticos destes usos.

Para isso, o recorte de análise deste trabalho é composto apenas pelas formas pronominalizadas "você", "a senhora"[2]; e também pelas formas nominais[3] constituídas por nomes de funções seguidos por nome próprio[4]. Adotaremos as teorias dos atos de fala, proposta por Austin (1965); da semântica de poder e solidariedade, de Brown e Gilman (1968); da cortesia, de Briz (2004); e das formas de tratamento, de Silva (2008).

A nossa análise será qualitativa e descritiva, com o uso das formas de tratamento dentro do contexto em sala de aula, uma vez que não temos nenhuma preocupação de fazer uma análise quantitativa para realizar levantamento estatístico. Apenas iremos exemplificar o nosso *corpus*, que é constituído por falas reais de interação entre os interlocutores (professora e aluno), anotadas para registro como modelo desta pesquisa. Para isso, selecionamos oito exemplos de ocorrências nas aulas de língua portuguesa.

---

1 Utilizaremos a palavra "aluno" para expressar qualquer gênero.
2 Há duas formas de tratamento (o senhor / a senhora). Para nossa análise e trabalho, utilizaremos a forma "a senhora".
3 Nome próprio ou nome reduzido.
4 Profissão/função *mais* nome próprio.

2 FORMAS DE TRATAMENTO E SUAS FUNÇÕES

As formas de tratamento possuem as seguintes funções, conforme propõem Oliveira, Blanco e Silva (2018): função de dêitico social (estratificação social, poder relativo dos interlocutores, idade, sexo etc.); e função pragmática (expressar cortesia e/ou descortesia). Assim, a função de dêitico[5] social, conforme assinala Levinson (2007, p. 110) apoiado nos estudos de Fillmore (1975, p. 76), corresponde "aos aspectos das sentenças que refletem, estabelecem ou são determinados por certas realidades da situação social em que o ato de fala ocorre". Já a função pragmática está centrada no uso dos termos linguísticos empregados e no contexto de uso, que pode ter a função de cortesia ou de descortesia.

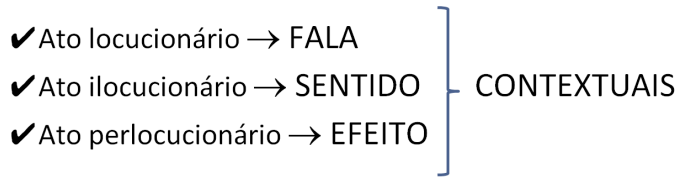
Sabemos também que as formas de tratamento expressam inferioridade ou superioridade conforme as relações sociais. De acordo com Brown e Gilman (1960), há dois termos empregados para caracterizar essas relações: poder e solidariedade. As relações de poder são identificadas com o "V" e constituem uma forma vertical, pois são relações assimétricas. Ao passo que as relações de solidariedade são identificadas com o "T" e constituem uma forma horizontal, pois são relações simétricas, que indicam igualdade.

Podemos falar também do vocativo como forma de tratamento. De acordo com Cunha (1975), ele nomeia, chama ou invoca com maior ou menor ênfase uma pessoa ou coisa personificada. Dentro da função pragmática, ele pode ser expresso com a função de cortesia ou de descortesia, a depender do contexto de interação.

3 ATOS DE FALA – CONTRIBUIÇÕES DE AUSTIN

O filósofo Austin (1965) desenvolveu a teoria dos atos de fala, que é uma ideia performativa da linguagem. Para ele, a linguagem não pode ser desvinculada do contexto, já que todo dizer é fazer. Assim, o autor afirma que ao "enunciar sentenças também fazemos coisas" (Austin apud Levinson, 2007, p. 300).

Assim, temos três tipos de atos de fala:



Fonte: Oliveira, 2022.

O ato locucionário diz respeito a dizer alguma frase ou sentença. Já o ato ilocucionário corresponde à intenção do ato de proferir a sentença. Por fim, o ato perlocucionário é o efeito causado pelo primeiro ato.

5 Dêixis social, termo empregado por Levinson (2007), por Fillmore (1976, p. 76) e por Brown e Levinson (1978).

4 CORTESIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A cortesia é entendida na visão de Escandell Vidal (1996) como normas sociais estabelecidas pela sociedade que regulam e direcionam o comportamento das pessoas. Nesse sentido, as formas de tratamento são ajustadas às normas e às condutas sociais, o que será considerado cortês ou descortês. Isso também levará em consideração os contextos de interação nos quais estão inseridos os interlocutores.

Para Brown e Levinson (1987), ampliando a noção de "face" apresentada por Goffman (1967), a cortesia é vista como algo familiar que tem por objetivo manter o equilíbrio das relações sociais, sem ameaçar a face do falante e também preservar a face do ouvinte. Assim, para os autores, a cortesia procura evitar os atos ameaçadores da face, que eles denominam de FTAs[6]. Já que não pretendemos tratar desses conceitos, não os utilizaremos em nossas análises.

As noções de cortesia que utilizaremos nesta pesquisa dizem respeito apenas aos bons modos com os quais gostaríamos de tratar as pessoas, sem ameaçar as faces delas, evitando conflito nas interações e preservando possíveis danos às faces.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE

Os fragmentos abaixo são constituídos por oito exemplos de interação entre professora e alunos do ensino técnico de uma escola brasileira. Há, portanto, diferenças quanto às posições ocupadas. O contexto de interação ocorre em sala de aula, especificamente em aulas de língua portuguesa e literatura.

Trata-se de uma interação respeitosa entre professora e alunos que já dura cerca de 1 ano. Assim, serão analisadas as formas de tratamento utilizadas pelos alunos para realizar pedidos e tirar dúvidas durante as aulas.

Contexto específico de interação:

Os estudantes em sala de aula pedem para ir ao banheiro.

Exemplo 1:

"Prô, deixa eu ir no banheiro?"

"Prô" - forma reduzida da profissão.

"Deixa" - verbo no presente do indicativo.

O exemplo acima é um pedido que um aluno dirige à professora. Assim, é possível perceber que o pedido não ameaça a face da professora, deixando-o confortável para ir ao banheiro. Aqui, há o emprego de uma forma reduzida "prô", que revela proximidade e informalidade, sem ameaçar a imagem com aproximação da figura da "professora", que é de respeito e poder.

6 *Face-Threatening Acts,* termo utilizado por Brown e Levinson (1987)

Exemplo 2:

"Fabi, posso ir no banheiro?"

"Fabi" - forma reduzida do nome.

"Posso" - verbo no presente do indicativo.

No exemplo acima, há o pedido de um outro aluno, que não é o mesmo do primeiro exemplo. Esse segundo pedido denota maior proximidade devido ao fato de o aluno utilizar o tratamento nominal "Fabi". Trata-se de um pedido que marca proximidade, sem ameaçar a face da professora, revelando confiança e vínculo.

Exemplo 3:

"Você deixa eu ir no banheiro?"

"Você" - forma de tratamento.

"Deixa" - verbo no presente do indicativo.

O exemplo acima é uma pergunta realizada por um outro aluno durante as aulas. Notamos que ele utiliza o termo "você". Conforme Brown e Gilman (1968), esse termo serve para marcar simetria nas relações, bem como para indicar proximidade. Também é possível verificar que esse ato de fala já pressupõe que a resposta à pergunta será positiva.

No contexto específico da interação, são perceptíveis essas marcas que indicam proximidade e respeito nas interações.

Exemplo 4:

"Fabiana, posso ir no banheiro?"

"Fabiana" - tratamento nominal.

"Posso" - verbo no presente do indicativo.

Neste outro exemplo de pedido, é possível compreender que o tratamento nominal "Fabiana" tem uma proximidade maior que a forma "você", utilizada no exemplo anterior. Neste segundo caso, de acordo com os conceitos de cortesia, entendemos que há uma relação de harmonia e equilíbrio quando são utilizados termos que mais aproximam os interlocutores, de forma a não denotar desrespeito nem inferioridade ou superioridade entre eles. Ao contrário, há uma marca de proximidade e respeito nessas relações porque ainda é realizado um pedido. Também é possível notar que os falantes são jovens adolescentes que procuram manter uma intimidade maior, com uma atitude cortês, para que se sintam à vontade diante da professora e também se sintam confortáveis para realizar pedidos pessoais.

Contexto específico de interação:

Os estudantes fazem perguntas para tirar dúvidas sobre o conteúdo.

Exemplo 1:

"A senhora poderia tirar uma dúvida?"

"A senhora" - tratamento pronominal.

"Poderia" - verbo no futuro do pretérito do indicativo.

Para tirar dúvidas, a forma de tratamento "a senhora", conforme apontam Brown e Gilman (1960), mostra um certo tipo de assimetria, representada pelo "V". Trata-se de um poder normalmente caracterizado pela diferença de papéis, de idades e/ou de gerações. Neste contexto específico, o aluno se sente em uma posição diferente, em relação a nível de conhecimento e de escolaridade. Assim, é possível entender que, neste caso, para evitar qualquer ameaça à face da professora, há o uso de uma marca de distanciamento.

Exemplo 2:

"Professora, posso tirar uma dúvida?"

"Professora" - forma de tratamento.

"Posso" - verbo no presente do indicativo.

No exemplo acima, há também uma assimetria dos papéis sociais. A forma de tratamento utilizada "professora", indicada pelo cargo, denota também respeito e um certo nível de distanciamento, sem ameaçar a face da professora, que também é preservada pela experiência de profissão e pela hierarquia das posições.

Exemplo 3:

"Professora, você poderia tirar uma dúvida?"

"Professora" - forma de tratamento vocativa.

"Você" - forma de tratamento.

"Poderia" - verbo no futuro do pretérito do indicativo.

No exemplo acima, além do tratamento vocativo "professora", observamos a forma de proximidade "você", que é um tratamento informal. Percebemos que o aluno tenta manter um certo distanciamento com a utilização da forma de tratamento "professora", mostrando que respeita tanto a posição dela quanto a sua figura feminina.

Exemplo 4:

"Professora Fabiana, eu poderia tirar uma dúvida?"

"Professora Fabiana" - forma de tratamento.

"Posso" - verbo no presente do indicativo.

O exemplo acima mostra uma certa proximidade e um respeito na interação. Ao utilizar o nome do cargo "professora" e o tratamento nominal "Fabiana", o aluno tenta manter uma maior proximidade, sem desrespeitar a imagem da professora, já que mantém um certo distanciamento ao empregar o tratamento "professora". Notamos um nível de cortesia e de manutenção da hierarquia em relação à posição da professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos algumas considerações a respeito das formas de tratamento utilizadas em sala de aula à luz dos estudos dos atos de fala. Observamos que, em pedidos pessoais, os estudantes revelam certa proximidade e polidez com a professora. Já em situações de dúvidas, eles se sentem mais distantes e utilizam formas pronominalizadas ou formas nominais constituídas pelos nomes das funções mais o nome da professora, o que ocorre na maioria das vezes para demonstrar respeito e familiaridade pela posição social, além de estabelecer uma relação interpessoal.

Em alguns casos, há assimetria nos papéis assumidos. Dessa forma, os atos de fala para pedidos pessoais são diretivos, sem modalização, o que mostra proximidade social sem ameaçar a face da professora. Já os atos de fala para tirar dúvidas são indiretos, com modalização dos verbos, o que revela respeito pelo papel da professora e pela sua posição hierárquica durante as aulas. Esse uso também tem a função também de mostrar proximidade.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. New York: New York Press, 1965.

BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, T. A. (Org.). **Style in Language.** Cambridge, MA: The MIT Press, 1968.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness.** Some Universals in Language Usage. Cambridge: MIT Press, 1987 [1978]. LEVINSON, Stephen.

ÇUNHA, Celso. **Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S.A., 1971.

ESCANDELL VIDAL, Maria Victoria. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Ariel, 1996.

LEVINSON, Stephen. **Pragmática.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana Meireles de; CAGGIANO BLANCO, Yedda Alves de Oliveira; SILVA, Luiz Antonio da. **O vocativo nas formas de tratamento:** análise de fragmentos do romance Meu destino é pecar, de Nelson Rodrigues. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA; Volume: 20; Issue: 1. Linguagem: Português, 2019.

SILVA, Luiz Antônio. Cortesia e formas de tratamento. In: Preti, D. **Cortesia Verbal.** São Paulo: Humanitas, 2008.

PROBLEMATIZAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO SUPERIOR

Alessandra Müller da Silva Freitas (UFMS)

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, sob a perspectiva discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2025; Dias, 2022; Mascia, 2003), alguns excertos do texto de dois projetos pedagógicos, atualmente vigentes, dos cursos de ciências sociais e história de duas instituições públicas de nível superior, no estado de Mato Grosso do Sul, a fim de rastrear nos referidos documentos efeitos de sentido possíveis que apontam para o funcionamento do discurso político-educacional, no intuito de fazer emergir as tensões entre o linguístico e o momento histórico-social.

No intento de problematizar o pensamento logocêntrico e dicotômico, como nos propõe a teoria derridiana, seguimos a abordagem teórico-metodológica discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2025; Dias, 2022). Os estudos dessas autoras nos amparam na medida em que consideram o sujeito cindido, complexo, descentrado, constituído pelo ideal de verdade e de completude. A psicanálise lacaniana nos respalda no que diz respeito ao sujeito do inconsciente, do desejo e da falta, anunciada por meio da porosidade da língua (Coracini, 2007), produzindo um discurso também heterogêneo. Recorremos a Foucault (2006) no que diz respeito às relações de saber-poder, à ordem do discurso e ao seu procedimento interno de exclusão e censura.

Traçamos um breve percurso histórico acerca da criação dos cursos de graduação aqui mencionados, com o intuito de desenhar o contexto sócio-histórico, uma vez que as transformações sofridas nas condições sociais se manifestam nas produções discursivas, sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e acontecimentos anteriores. Nesse sentido, a fim de que as condições de produção do discurso possam emergir, sustentando a análise discursiva, procuramos responder às questões: Que tempo é este em que vivemos? Qual foi o contexto sócio-histórico da criação desses cursos e dessas universidades? O que essas instituições regem?

Torna-se necessário compreender o neoliberalismo não apenas como um tipo de política econômica, mas como um projeto social e político que ele representa e promove, conforme apregoam Dardot e Laval (2016). Ainda segundo esses autores, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita, ordenando os meios de governá-lo para que ele entre no jogo da competição, assumindo inteira responsabilidade por suas escolhas, diminuindo dessa forma a intervenção do estado.

Dentro dessa racionalidade, com o advento da industrialização, consolidou-se a percepção por parte do governo brasileiro da necessidade de profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico (Neves e Martins, 2014). Nesse intuito, em meados da década de 1960, o governo federal iniciou o processo de construção de uma rede de universidades públicas e gratuitas por todo o país. Nesse contexto, integrando os institutos de Campo Grande, de Corumbá e de Três Lagoas à Lei Estadual n.º 2.947, de 16 de setembro de 1969, foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT).

Em 1970, foram criados e incorporados à UEMT os centros pedagógicos de Aquidauana e de Dourados. No mesmo ano, também foi criado o curso de História (cujo projeto pedagógico é parte do *corpus* desta pesquisa), no campus de Três Lagoas. Posteriormente, com a divisão do Estado de Mato Grosso, a UEMT foi federalizada em 5 de julho de 1979 pela Lei Federal n.º 6.674, passando a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), conforme nos advertem Neves e Martins (2014).

Nessa mesma época, por sua vez, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi concebida na primeira constituinte do estado, em 1979. Contudo, não foi implantada naquele momento por questões políticas e burocráticas (Faria, 2013). Com o fim do regime militar em 1985, observa-se um amplo processo de internacionalização da economia concomitante à crescente democratização do ensino superior. Apesar da relativa expansão do sistema de ensino superior público, o número de matrículas ainda era muito inexpressivo, fato que mobilizou intensamente organizações estudantis e toda a sociedade, visando à ampliação da oferta de vagas.

Nesse contexto de envolvimento da sociedade, e depois de quatorze anos de sua criação, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi implantada pela Lei Estadual n.º 1.461, em 20 de dezembro de 1993, durante a gestão do governador Pedro Pedrossian, responsável pela implementação das medidas necessárias para a instalação definitiva da UEMS (Faria, 2013). O curso de Ciências Sociais, que originalmente trazia num mesmo processo de formação tanto a licenciatura quanto o bacharelado, foi criado em julho de 2006 e iniciou suas atividades a partir do ano de 2009, com o intuito de "suprir uma demanda de profissionais habilitados para atuar em vários setores da sociedade, em especial para suprir a carência de docentes para ensino de Sociologia no ensino médio" (PPC - Ciências Sociais, 2022, p. 7), conforme o projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências sociais, que passaremos a denominar de PPC - Ciências Sociais.

2 O CAMINHO DA DESCONSTRUÇÃO

A perspectiva discursivo-desconstrutiva, segundo Coracini (2025), se respalda na desconstrução proposta pelo filósofo Jacques Derrida, durante todo seu trabalho. Dentre as suas obras, destaca-se, neste texto, a obra *Gramatologia* (Derrida, 1973), com sua crítica ao logocentrismo e ao pensamento dicotômico da cultura ocidental, compelindo-nos a problematizar tudo o que nos parece evidente e natural. Nesse sentido, o propósito consiste em apontar os imbricamentos daquilo que parece "dicotômico e contraditório", segundo Dias (2022, p. 65), abalando a estrutura racional que sustenta o discurso. Trata-se de lançar luz sobre os paradoxos, as contradições e as incoerências que o próprio discurso tenta esconder, tornando visíveis os pontos falhos gerados pelo sujeito inconsciente, como apregoa Freud (2010).

Coracini (2025) propõe que a perspectiva discursivo-desconstrutiva lança um olhar filosófico aos registros de análise, apoiando-se nos estudos de três pensadores – Foucault, Derrida e Lacan - que dialogam entre si, sobretudo nas questões referentes ao sujeito, à verdade e à concepção de linguagem. Foucault (2008a, p. 140) entende que analisar o discurso é refazer o trabalho da expressão, retomando "enunciados conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço, em direção ao segredo interior que os precedeu, neles se depositou e aí se encontra traído".

Nesse sentido, temos a visão discursiva de Foucault e o imbricamento das relações de poder marcadas pela historicidade, pois somos ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber (Foucault, 2008b). Ainda segundo Foucault (2008a), ao conjunto de enunciados construídos sob regras não estruturadas, históricas e sempre determinadas no tempo e no espaço dá-se o nome de práticas discursivas. Elas constituem uma tecnologia de poder da espécie humana que participa e trabalha na produção, disseminação e controle das subjetividades, moldando nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele (Veiga-Neto, 2007).

Dentro dessa abordagem teórico-metodológica (Coracini, 2025), a linguagem é concebida como opaca e equívoca, porque produz efeitos de sentido que não são controlados por quem os enuncia. O sujeito é uma construção social e discursiva que, no ato da linguagem, é afetado pelo inconsciente (Coracini, 2007). A autora ainda acrescenta que, por ser social, esse sujeito é cindido, complexo, heterogêneo, descentrado e carrega em si o outro que o transforma e é transformado por ele constantemente. O sujeito é a manifestação dessa falta e do desejo que a movimenta. Ao ser "capturado" (Nasio, 1997, p. 60) pela linguagem, sua realidade passa a ser mediada pela estrutura simbólica, que nada mais é do que a tentativa eterna de trazer à luz uma existência ao mesmo tempo em que gera uma falta (Nasio, 1997).

Dessa forma, Lacan (1992) distingue o sujeito (do inconsciente) do "eu", cuja construção imaginária de si mesmo busca coerência e controle, mas que, na verdade, encobre a verdadeira natureza dividida do sujeito. O inconsciente não é um reservatório de conteúdos reprimidos, mas é, sim, estruturado como uma linguagem e no retorno do recalcado, através das manifestações do inconsciente que escapam ao controle do eu. O sujeito experimenta essa alteridade por meio de sonhos, atos falhos e sintomas (Quinet, 2012).

Há uma cisão entre o enunciado e a enunciação (Lacan, 1992) e essa divisão denota a alienação do sujeito nos significantes do Outro, - entende-se aqui o grande Outro, a alteridade conforme Lacan (1992) - e a falta constitutiva que o impede de ser completo ou autossuficiente. O desejo humano nasce dessa falta fundamental, da impossibilidade de preencher o vazio deixado por algo que nunca pode ser totalmente recuperado, como apregoa Lacan (1992). Nesse sentido, os estudos foucaultianos e lacanianos se entrelaçam, pois ambos postulam que o discurso se dá na relação com a alteridade e, portanto, só existe na relação com o Outro e sob uma ordem histórica, social e cultural, que atua de modo a regular o que se enuncia em sociedade (Foucault, 2006).

Ainda, segundo o autor, é essa ordem que organiza, institucionaliza e valida o que em geral é enunciado. Ela estabelece as regras relativas a quem em geral se outorga o direito de enunciar sobre um dado tema. Dessa forma, veremos no próximo item, nas análises propostas, essa teia das práticas discursivas, em que a heterogeneidade se confunde com a homogeneidade, fazendo conservar a ilusão da unidade e da completude no intuito de preencher temporariamente a falta que constitui o sujeito (Coracini, 2003).

3 NA TEIA DOS FIOS NEOLIBERAIS

Pressupomos que esses projetos pedagógicos fazem parte de um discurso político-educacional, assim como entende Mascia (2003), pois trabalha como um dispositivo regulador

das práticas educacionais. Esses documentos não apresentam apenas normas, objetivos, concepções, diretrizes etc. Também carregam em seu bojo uma visão de mundo, significações da verdade e veiculam um saber-poder, como observamos neste excerto e em todos os demais excertos problematizados ao longo deste trabalho:

> [...] ao se fazer o levantamento de cursos de interesse da comunidade (...), ficou evidente o interesse da sociedade por este curso não apenas em função do consequente e necessário aperfeiçoamento humano que se asseguraria por sua oferta, como pela escassez de professores de Sociologia e outras disciplinas de humanidades na região do Bolsão Sul-mato-grossense[7] e de todo o Estado de Mato Grosso do Sul (PPC – Ciências Sociais, 2022, p. 6).

.Notamos nesse excerto a descrição de uma ação apresentada como democrática, conduzida pela gestão administrativa da universidade, com o objetivo de identificar cursos de interesse da comunidade local. Vale ressaltar que o levantamento foi realizado na própria cidade onde funciona a unidade universitária. O Comitê Docente Estruturante (CDE) do curso, responsável pela reformulação do atual projeto pedagógico, relata que "ficou evidente o interesse da sociedade por este curso não apenas em função do consequente e necessário aperfeiçoamento humano (...)", mas também "pela escassez de professores de Sociologia e outras disciplinas de humanidades".

Observamos a urgência da necessidade da formação em nível superior na área de sociologia, fato que parece ter sido produzido por uma causa: "a escassez de professores de Sociologia e outras disciplinas". Nessa perspectiva, o levantamento de cursos de interesse da comunidade e a opção pelo curso de ciências sociais faz parte de uma estratégia de governamento da vida social a fim de promover a manutenção da ordem político-econômica (Foucault, 2008c) e suprir a escassez de professores de sociologia na região do Bolsão Sul-mato-grossense e de todo o estado de Mato Grosso do Sul.

Esse excerto é parte de uma prática discursiva marcada pelo entrecruzamento de discursos, conforme Foucault (2008a), e permite entrever sentidos de que a educação faz parte não apenas do campo político-pedagógico, mas também movimenta discursos e sentidos que concebem a educação como provedora de força de trabalho capacitada, a fim de servir aos interesses do sistema neoliberal. Reconhecemos também o discurso do sujeito empreendedor de si mesmo, de acordo com Foucault (2008c), responsável pelo "aperfeiçoamento humano", gerenciando e decidindo questões político-econômicas, como a "escassez de professores de Sociologia e outras disciplinas de humanidades do Estado de Mato Grosso do Sul" (PPC - Ciências Sociais, 2022, p. 6).

O termo "aperfeiçoamento humano" é um conceito amplo que se refere ao conjunto de esforços técnicos, científicos ou pessoais a fim de melhorar, aprimorar ou otimizar as capacidades físicas, cognitivas, emocionais ou morais dos seres humanos. Conceito que nos aproxima do tradicional e primeiro princípio da universidade, visando à formação espiritual e intelectual do ser humano, não apenas à sua especialização técnica (Lyotard, 2021). A expressão

---

7 A região do Bolsão está localizada na porção nordeste do estado de Mato Grosso do Sul, na divisa com os estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. É uma subdivisão informal do estado de Mato Grosso do Sul baseada em valores históricos, regionais e socioeconômicos. Ela reúne o conjunto formado pelos seguintes municípios: Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara, Selvíria, Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência, Cassilândia, Chapadão do Sul e Costa Rica.
Fonte: https://sicg.iphan.gov.br/sicg/bemImaterial/acao/15/. Acesso: 15 jan. 2026.

“não apenas” serve para unir duas ideias, dando ênfase e importância igual a ambas. Dois ideais, a princípio diversos – “aperfeiçoamento humano e necessidade político-econômica” –, se misturam e se convergem como fios que “se tecem e se entrecruzam para formar outros fios”, concordando com Coracini (2007, p. 61).

O interesse da sociedade pela oferta do curso de sociologia vem ao encontro da necessidade da formação de tais profissionais diante da escassez de professores de sociologia. Nesse sentido, conforme assevera Quinet (2012, p. 9) “o eu e o outro se confundem”, pois o eu não é senhor em sua própria morada, mas, antes de mais nada, o eu é o outro, e vale ressaltar que este outro não é alteridade. O “eu” é a instância de engano; vê o mundo como um espelho que reflete sua visão de mundo e vê o outro como um reflexo de si mesmo. Trata-se do sujeito do inconsciente, que tem o desejo de um “aperfeiçoamento humano” que lhe aprimore a formação espiritual e intelectual, como já lhe foi inculcado. Ao mesmo tempo, é atravessado e sucumbido pela necessidade do sistema político-econômico, segundo o qual é necessária a formação superior para suprir a escassez de professores na sua cidade, no seu estado.

Consideremos juntamente com Foucault (2008a, p. 32) que o enunciado “é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação [...]”. Nesse sentido, o uso dos elementos “não apenas… como pela” gera efeitos de sentido de reforço da argumentação, destacando o segundo elemento (“a escassez de professores”) como mais importante do que o primeiro (“o consequente e necessário aperfeiçoamento”). O excerto traz ainda um “ponto falho” (Freud, 2010), ao denunciar uma estrutura simbólica que precede o sujeito: “não apenas em função do consequente e necessário aperfeiçoamento humano que se asseguraria por sua oferta, como pela escassez de professores” (PPC - Ciências Sociais, 2022, p. 6).

Dado que a linguagem não é criada pelo sujeito, mas já existe e constitui sua subjetividade, o excerto “deixa escapar” (Lacan, 1992) que o “consequente e necessário aperfeiçoamento humano” se deve exatamente pelo motivo da escassez de professores, sendo este o motivo primeiro. Pontuamos também a ação democrática, por parte da gestão administrativa, como relata o documento, no sentido de saber qual o curso de interesse da comunidade. Essa ação faz ecoar um aparente sentido de autonomia e de liberdade que nos embaraçam para perceber que se trata de uma autonomia controlada e condicionada por esquemas sociais e econômicos da racionalidade neoliberal (Mascia, 2003).

Contudo, é uma ação que valoriza a subjetividade da comunidade acadêmica e funciona ao mesmo tempo como reforço, ao delegar ao indivíduo a obrigação de ser responsável por si, atuando como gestor de sua vida e dos riscos de suas escolhas, conforme assegura Foucault (2008c). Torna-se, dessa maneira, uma estratégia responsável por reduzir as atribuições do estado nos processos sociais e econômicos da sociedade neoliberal. Ao concluir o texto da introdução do documento, temos a justificativa do trabalho de reformulação do projeto pedagógico:

> Enfim, a presente Reformulação atende as necessidades atuais de adequações dos cursos de formação inicial em nível superior (...) sobretudo no que toca a inserção de temas transversais como gênero, questões raciais e étnicas, meio ambiente e sociedade e Direitos Humanos (PPC - Ciências Sociais, 2022, p. 9).

Ressaltamos aqui a valorização da reformulação e da atualização do projeto pedagógico do curso de ciências sociais, a fim de atender às necessidades atuais dos cursos em nível superior. Segundo Foucault (2006), construímos nossa consciência de mundo a partir dos discursos veiculados e aceitos em um determinado momento sócio-histórico. A imagem do novo, do projeto pedagógico reformulado, se constrói a partir da dicotomização com o ultrapassado. A negação do passado é o mecanismo discursivo ao qual se recorre para criar o sentido de positividade, como ressalta Mascia (2003). Essa oposição, no entanto, não leva em conta que a novidade tem raízes e rastros do velho, como pontua Derrida (1973). O interesse por estes temas talvez não seja tão atual assim.

Consideramos que a expressão "Enfim, a presente Reformulação" traz em seu bojo uma comparação com o documento anterior e faz emergir efeitos de sentido segundo os quais o documento anterior não atendia às necessidades e se funda na ilusão de que o documento atual, reformulado, vem preencher essa falta: "Enfim, a presente Reformulação atende as necessidades atuais [...]". Vemos ainda a imagem totalizante constituída neste excerto encobrindo a falta e o despedaçamento originário do sujeito (Quinet, 2012).

Ao buscar o novo e o atual, baseando-se na dicotomia velho *versus* novo, própria do pensamento ocidental, reafirma-se cada vez mais a falta, pois se esquece de que, ao buscar o preenchimento dessa falta, constrói-se outra falta semelhante, já que o ideal de completude não passa de uma ilusão (Coracini, 2003). Ao trazer o elemento "Reformulação" – note-se que a primeira letra é maiúscula –, vemos um movimento contraditório no tecido do dizer, um lapso. É dada ênfase ao processo de transformação; por outro lado, o uso do prefixo "Re" remete-nos a um movimento anterior, levando-nos a inferir que a transformação é resultante de um fazer progressivo em direção a um ideal de completude.

Esse dizer traz também em seu bojo a imagem de progresso que se opera através da visão de um quadro pessimista, ou seja, como era antes e que, a partir de um certo tipo de intervenção – a "Reformulação" do projeto pedagógico, com a inserção de temas transversais –, passa por uma visão otimista de futuro. Essa multiplicidade de discursos educacionais se baseia em pressupostos próprios da contemporaneidade, derivados da fé iluminista, que se fundamentam na capacidade da razão para transformar e melhorar a sociedade, pensamento inerente ao sujeito da cultura ocidental (Coracini, 2007).

O uso dos elementos "presente" e "atuais" confere ao dizer um caráter de atualidade, que por sua vez ressoa efeitos de sentido de desenvolvimento e progresso. Toda comunidade acadêmica é, dessa forma, seduzida pelo que é novo, atual, produzindo uma sensação de satisfação e idealização. O texto conduz a uma imagem de evolução que, por essa razão mesma, aos olhos da comunidade acadêmica, torna-se capaz de oferecer respostas aos desafios do ensino superior na contemporaneidade. O conceito de "progresso", concebido a partir de uma perspectiva racionalista, é um dos pilares para a reformulação deste projeto pedagógico. Contudo, este trabalho de reformulação é construído a partir de significados tidos como verdadeiros nesta época atual e tais escolhas são atravessadas pelas relações de poder-saber.

A inserção de temas transversais contemporâneos se deve à necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo por parte da gestão pedagógica em todo o âmbito educacional. Contudo, a escolha por estes temas transversais ("gênero, questões raciais e étnicas, meio

ambiente e sociedade e Direitos Humanos") nos remete ao que Derrida (2001) fala sobre "arquivo" (2001, p. 41), assegurando que não há arquivo ou memória ingênua, pois algum interesse se faz presente quando fazemos escolhas. Os sistemas de valores utilizados na escolha desses temas estão intimamente relacionados aos fatores políticos e sociais.

Nessa direção, concordamos com Foucault (2008d), ao dizer que estamos vivendo (n) um poder (o biopoder) que se incumbe tanto do corpo quanto da vida, pois ele cobre toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população. A inserção desses temas transversais é uma estratégia que trabalha a favor das tecnologias de regulamentação e tem seu foco na gestão da população como um todo. Observamos que esta prática trabalha para um projeto de controle que se delimita pelo discurso. Controlam o espaço, o tempo, o corpo, a mente, criando, moldando, regulando e constituindo subjetividades.

Ainda nesse sentido, as práticas educacionais em torno destes temas (gênero, questões raciais e étnicas, meio ambiente e sociedade, direitos humanos etc.) denotam um processo de despolitização e de neutralização das lutas sociais que os envolvem, dando sinais da capacidade contemporânea de desinvestir os dizeres de seu significado político. Vemos, no excerto abaixo, marcas do pensamento racional e logocêntrico inerentes à cultura ocidental e ao sujeito cartesiano, consciente, capaz de transformar o outro e se transformar:

> Portanto, o presente projeto pedagógico visa investir em ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento de relações sociais e culturais pautadas na busca por uma sociedade democrática, justa e humana, atrelada ao desenvolvimento econômico do MS, em consonância com as diretrizes curriculares e a inserção da Universidade de forma globalizante (PPC - Ciências Sociais, 2022, p. 8).

Neste excerto, ecoam efeitos de sentido de completude, amplitude, de abrangência, próprios da sociedade contemporânea neoliberal: "investir em ações de ensino, pesquisa e extensão'; "busca por uma sociedade democrática, justa e humana"; "inserção da Universidade de forma globalizante"; "desenvolvimento de relações sociais e culturais pautadas na busca por uma sociedade democrática, justa e humana". Emergem efeitos de sentido de progresso e de desenvolvimento que o ensino superior proporciona; uma evolução cultural que parece funcionar como um "fetiche", segundo Freud (2010, p. 79).

Atentamos para a idealização de um ensino que deve chegar à perfeição com o objetivo de desenvolver "relações sociais e culturais pautadas na busca por uma sociedade democrática, justa e humana", sendo capaz de controlar as perturbações trazidas à vida em comum pelos instintos humanos. Essa fetichização intenta preencher temporariamente o sujeito do desejo e da falta (Coracini, 2003), buscando para sua completude "um Outro em que possa se ancorar e encontrar segurança" como acentua Quinet (2012, p. 31). O discurso da educação como modificadora de destinos - discurso herdado por meio da educação jesuítica - agora é atravessado por fios neoliberais: "atrelada ao desenvolvimento econômico de MS [...]".

Dessa forma, vemos a contradição do sujeito livre e submisso: um sujeito que não é totalmente livre tampouco assujeitado e determinado. Ele se move entre a incompletude e o

desejo de ser completo, como ressalta Coracini (2003). Essa contradição pode ser atestada pelo viés da memória discursiva, evidenciando a historicidade e a imbricação de vozes que marcam esse sujeito, seu desejo, seus ideais e que sustentam sua fantasia inconsciente e imaginária da educação como instrumento de transformação e de progresso.

Nesse sentido, esse excerto diz que está em consonância com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que autoriza esse discurso e esse sujeito enunciador a ocuparem o lugar de agentes no discurso do mestre, como propõe Lacan (1992). São laços sociais estruturados em torno da relação do agente e de seu outro (o parceiro), a partir da qual cada agente se autoriza a agir de acordo com o que é esperado que o outro produza (Quinet, 2012). O texto do referido documento apregoa que "ações de ensino, pesquisa e extensão" podem construir relações sociais e culturais democráticas, justas e humanas, objetivo tenazmente seguido pela sociedade contemporânea.

Destacamos nesse excerto os elementos "buscar" e "atrelada". O primeiro significa "ir em direção a, tentando alcançar, esforçar-se por, empenhar-se em", conforme o dicionário Aulete (2026). O verbo sugere a ideia de conquista, esforço e empenho para seguir adiante. Busca que se intenta ser legítima, mas é produzida por meio das relações de saber-poder e produz também nestas mesmas relações de poder alguns efeitos, conforme Foucault (2008b). Por sua vez, "atrelada" significa "sob domínio de algo", conforme definição dada pelo mesmo dicionário.

O texto diz que a universidade tem como objetivo primordial "o desenvolvimento de relações sociais e culturais pautadas na busca por uma sociedade democrática, justa e humana" (PPC - Ciências Sociais, 2022, p. 8). No retorno do recalcado, através das manifestações do inconsciente, que escapam ao controle do eu, o texto apregoa a necessidade de transformação da sociedade. Porém, declara que está, ao mesmo tempo, atrelado a valores neoliberais, trazendo a alteridade do discurso, na medida em que o sujeito não é autônomo e determinante, mas determinado pelo que se desenrola no inconsciente, segundo Quinet (2012).

O projeto pedagógico, documento que parcialmente rege o funcionamento do curso de ciências sociais da UEMS, está em consonância com outros documentos (como as Diretrizes Curriculares Nacionais) que fazem parte dos dispositivos reguladores das práticas educacionais. Considerando que há uma ordem que permite que certas coisas sejam ditas e outras excluídas (Foucault, 2006), o documento em questão está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram definidas e estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, órgão que tem um papel regulador na educação no país, juntamente com o Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, no item 3.1 do projeto pedagógico do curso de história (PPC - História, 2025), que tem como título "Histórico da UFMS", o excerto diz que está em conformidade com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

> [...] a UFMS busca consolidar seu compromisso social com a comunidade sul-mato-grossense, gerando conhecimentos voltados à necessidade regional, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sempre evidenciou a necessidade de expandir a formação profissional no contexto social-demográfico e político sul-mato-grossense (PPC - História, 2025, p. 6).

Esse excerto converge com Foucault (2008b) ao dizer que a verdade está submetida a uma constante incitação econômica e política. Observamos no excerto as regras já internalizadas de um jogo estabelecido pelo projeto neoliberal, que minimiza a centralização e a intervenção do estado. Projeto baseado na eficiência e na competência individual, a instituição, ou seja, os estudantes que nela se formam são responsáveis pelo "compromisso social" com a comunidade sul-mato-grossense e pela geração de "conhecimentos voltados à necessidade regional".

A positividade estabelecida pelos elementos "compromisso social", "conhecimentos", "necessidade regional" e "formação profissional", juntamente com o uso dos verbos "consolidar", "gerar" e "expandir", criam efeitos de sentido segundo os quais o ensino superior é o instrumento de desenvolvimento e progresso para a sociedade. Esse excerto invoca o discurso modernista de progresso que coloca a educação a serviço da salvação da humanidade e acredita que, através da ação e do trabalho, a situação social pode melhorar, conforme Mascia (2003).

Ecoam efeitos de sentido de progresso, na busca da emancipação do indivíduo em todas as áreas, conduzindo a humanidade de um estado de ignorância, pobreza e atraso a um estado em que cidadãos iluminados figuram como mestres de seus próprios destinos. Observamos também no excerto um discurso que veicula um saber-poder e se constitui em prática política, pois a universidade, a fim de consolidar "seu compromisso social com a comunidade", gera "conhecimentos voltados à necessidade regional", bem como supre a necessidade de expansão da "formação profissional".

Vemos a universidade se afastando do princípio primeiro da universidade medieval (prezar pelo conhecimento científico) e se colocando ao propósito capitalista neoliberal, provendo a "mercadoria", ou seja, a "força de produção", como pontua Lyotard (2021, p. 12), mediante a necessidade de expandir a formação profissional no contexto social-demográfico e político sul-mato-grossense. Depreendemos sentidos de que o objetivo principal do ensino superior esteja na preparação de indivíduos aptos a desempenhar funções de acordo com as necessidades do sistema. Assim, através do trabalho resultante desta formação, a universidade estaria cumprindo seu compromisso social, funcionando como um mecanismo institucional voltado à justificação e à seguridade social da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de análise permite entrever indícios de que o neoliberalismo pode ser considerado uma tecnologia sócio-político-econômica que, dentro de seus fundamentos e normas, age no sentido de produzir as condutas econômicas necessárias ao seu funcionamento. Nesse sentido, entendemos que os projetos pedagógicos aqui problematizados exercem a função de microdispositivos de controle que se configuram em relações de poder e balizam o funcionamento da universidade. O objetivo é formar competências capazes de cumprir suas funções para o bom desempenho da dinâmica neoliberal, concordando, assim, com a fala do excelentíssimo senhor professor Antônio Gomes, diretor de avaliação da CAPES, segundo o qual "a universidade deve servir a sociedade". Essa fala ocorreu em uma palestra transmitida pelo canal da TV UFMS no Youtube, no dia 20 de agosto de 2025 disponível em: "https://www.youtube.com/watch?v=DRGzKyXSh5E&t=1892s (Accessed 20 August 2025)".

Os documentos educacionais denominados projetos pedagógicos são constituídos por significados tidos como verdadeiros, nessa época atual, e atravessados pelas relações de

poder-saber. Nesse sentido, concordando com Derrida (1973), percebemos a escritura desses documentos como um palimpsesto (um pergaminho reciclado) em que novos textos vão se inscrevendo sobre uma superfície em que outros (que jamais se apagam) já tinham sido escritos. Acrescentamos, ainda, que a lógica do simbólico que esses textos descrevem corresponde à falta que buscamos preencher, ao longo de toda a nossa vida, a fim de encontrar um significante em resposta às exigências da realidade: a reformulação do projeto pedagógico; a escolha pelo curso de ciências sociais, para suprir a escassez de profissionais; a fetichização do ensino superior, a fim de extirpar todas as mazelas de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ATRELAR. In: Aulete Digital. Rio de Janeiro: Lexikon Editora digital, 2026. Disponível em: https://www.aulete.com.br/atrelar. Acesso em: 10 fev. 2026.

BUSCAR. In: Aulete Digital. Rio de Janeiro: Lexikon Editora digital, 2026. Disponível em: https://www.aulete.com.br/buscar. Acesso em: 10 fev. 2026.

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

CORACINI, Maria José. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. **Vozes (in)fames:** exclusão e resistência. Campinas: Pontes Editores, 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 4. ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

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

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo:** uma impressão freudiana. Tradução Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIAS, Silvelena Cosmo. **Simulacros desterritorializados:** apropriação do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FARIA, Sidinea Cândida. **Processo de expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a democratização da educação superior (1993 – 2010).** 2013. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 14. ed. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso no Collège de France, 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso no Collège de France, 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008d.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, volume 18**: O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise (1969-1970). Tradução: Ari Roiman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade:** uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2000.

NASIO, Juan-David. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Transformações recentes do ensino superior. In: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. (Orgs.). **Educação Superior e os Desafios no Novo Século:** contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Editora UnB, 2014.

PALESTRA O Plano Nacional de Pós-Graduação e os novos rumos da avaliação da pós-graduação brasileira.[s. l.: s. n.]. 2025. Direção e produção: TV UFMS. Autor: diretor de Avaliação da Capes, Antônio Gomes. 1 video (1:42:12h) Publicado pelo canal TV UFMS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DRGzKyXSh5E&t=1892s. Acesso em: 20 ago. 2025.

PPC. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. CURSO DE HISTÓRIA. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. **Resolução n.º 1.168, COGRAD/ UFMS, de 20 de fevereiro de 2025.** Disponível em: <https://historia-cptl.ufms.br/wp-content/uploads/2025/02/ Relatorio-Completo-do-PPC-do-Curso-de-Historio-do-CPTL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

PPC. **PROJETO PEDAGÓGICO CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. 2022. Disponível em: <https://www.uems.br/cursos/subpagina/graduacao?0=ciencias-sociais-licenciatura -paranaiba&1=Projeto-Pedagogico#tabDescription>. Acesso em: 20 maio 2025.

QUINET, Antonio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UM OLHAR DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVO: REPRESENTAÇÕES SOBRE ALUNOS NORDESTINOS EM LIVROS DE LÍNGUA INGLESA

Lucas Mestrinheire Hungaro (UFMS/CPTL)

1 INTRODUÇÃO

O livro (ou material) didático é um relevante instrumento didático-pedagógico para muitos professores da educação básica, de cursos de idiomas, de ensino profissionalizante e de Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto educacional brasileiro, tornando-se, na maioria das vezes, a única fonte de insumo para professores e alunos (Coracini, 2011; Dias, 2022). Nesse sentido, Souza (2011) observa que o material didático se consolidou, ao longo do tempo, como a principal fonte utilizada pelos professores, inserindo-se em um contexto educacional que legitima o livro como suporte autorizado do saber.

Esse material didático-pedagógico é a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de "saber institucionalizado" (Carmagnani, 2011), o depositário de um saber estável a ser decifrado, descoberto e transmitido ao aluno (Souza, 2011). Para muitos, ele ocupa até o lugar de manual, ou seja, deve ser seguido (Coracini, 2011). Por essa razão, materiais didáticos têm recebido especial atenção de acadêmicos da Linguística Aplicada sob diferentes enfoques para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Ao ser integrado ao processo de ensino e aprendizagem – especialmente no ensino de língua inglesa – o material didático não veicula apenas conteúdos linguísticos, mas também transmite valores, visões de mundo e construções sociais. Entre essas construções, podemos citar aquelas atribuídas aos alunos, que frequentemente se baseiam em um imaginário idealizado, permeado por estereótipos e por modelos hegemônicos de identidade.

Este artigo busca problematizar as representações sobre alunos nordestinos apresentadas no material didático de inglês *Xperience*, destinado aos anos finais do ensino fundamental e regionalizado para o estado de Pernambuco. A partir do pressuposto de que os materiais didáticos não são compreendidos apenas como instrumentos de ensino, mas também como espaço de saber-poder (Foucault, 1999) e de completude ilusória, principalmente, para seus consumidores (alunos) (Coracini, 2007; Dias, 2022), formulamos a hipótese de que os autores do material regionalizado tentam construir, ainda que de forma ilusória, um imaginário sustentado por representações hegemônicas, baseadas em padrões idealizados e socialmente estereotipados.

Nesse sentido, para desenvolver a proposta deste trabalho, desmembramos nossa hipótese na seguinte pergunta de pesquisa: **como se constituem e operam, no material didático de língua inglesa, os discursos que produzem determinadas formas de representar o aluno pernambucano?**

O *corpus* é composto por 20 materiais didáticos *Xperience*, distribuídos entre cinco Estados que representam as diferentes regiões do país (Norte: Amapá; Nordeste: Pernambuco; Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul; Sudeste: São Paulo; Sul: Paraná). Para fins desta análise,

entretanto, delimita-se o foco ao material didático do estado de Pernambuco. Nesse conjunto, selecionamos dois recortes discursivos provenientes de séries distintas, a partir dos quais se (re)produzem efeitos de sentido que buscam normatizar as representações construídas sobre o aluno no contexto nordestino, com ênfase na identidade pernambucana.

Partimos da compreensão de que o material didático ocupa um lugar de poder-saber, que, segundo Foucault (1999, p. 179-180), estabelece relações múltiplas, "que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social", produzindo, em seus consumidores – no nosso caso, usuários do material didático - a sensação de uma completude ilusória (Coracini, 2007; Dias, 2022), oferecendo respostas prontas e modelos aparentemente universais. A abordagem teórico-metodológica adotada nessa problematização é a perspectiva discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2016; Dias, 2022), que articula a teoria foucaultiana do discurso, a desconstrução derridiana e a concepção de sujeito do inconsciente, advinda da psicanálise lacaniana.

Este artigo está organizado em três seções principais. Na primeira, apresentamos os aportes teóricos que embasam a análise, a partir das contribuições de Lacan (1998, 1999), Derrida (2004) e Foucault (1999, 2007), para a pesquisa com materiais didáticos de língua inglesa. Na segunda seção, tratamos dos procedimentos de constituição e condições de produção do *corpus*. Por fim, na terceira seção, temos a análise de dois fragmentos retirados do material didático de língua inglesa regionalizado para o Estado de Pernambuco, buscando os efeitos de sentido que o material didático faz emergir nas representações sobre os alunos, por meio da cultura local pernambucana.

2 A TEORIA DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVA E O MATERIAL DIDÁTICO

Atualmente, sobretudo no contexto brasileiro, o livro didático funciona como referência central não apenas para os professores – que recorrem a ele para definir os conteúdos a serem trabalhados, economizando tempo tanto na seleção de materiais quanto na organização das aulas – mas também para os alunos, que o utilizam como guia do que deve ser aprendido (Coracini, 2011; Dias, 2022).

Com o uso do livro didático já naturalizado entre docentes e discentes, o professor "parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente" (Coracini, 2011, p. 37). O livro didático assume, assim, um caráter de autoridade indiscutível, passando a orientar e determinar a prática pedagógica. Em muitos casos, ele opera como o (re)produtor de verdades a serem absorvidas por professores e alunos (Coracini, 2011), configurando-se como um discurso legitimado como verdadeiro (Grigoletto, 2011).

Para desnaturalizar esses discursos tidos como únicos e verdadeiros, valemo-nos dos estudos da abordagem discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2016; Dias, 2022). Essa perspectiva teórico-metodológica se define por (des)locar e (re)inscrever o debate filosófico entre os estudos psicanalíticos de Lacan (1998, 1999), a desconstrução derridiana (2004) e as relações de saber-poder no discurso foucaultiano (1999, 2007), no âmbito dos Estudos da Linguagem, especialmente da Linguística Aplicada (doravante LA). Essa abordagem põe em questão a linguagem, o sujeito, os saberes, as verdades, os discursos e nosso próprio modo de dizer, posicionando-os como "estrangeiros" dentro desse campo.

Dessa maneira, ao articular as perspectivas de Lacan (1998, 1999), Derrida (1986; 2004) e Foucault (1999, 2007), a linguagem deixa de ser compreendida como um instrumento neutro ou transparente de mediação, passando a ser vista como um espaço de (des)construção constante, no qual os sentidos se constituem de modo instável, a ausência desempenha papel estruturante e os enunciados refletem os jogos de poder que os atravessam e os sustentam. Sob essa perspectiva, o que é dito não pode ser separado das condições históricas, sociais e institucionais que tornam determinados enunciados possíveis, inteligíveis e legítimos. Os discursos passam a ser compreendidos como práticas que organizam e delimitam modos de pensar, falar e conhecer o mundo. Assim, os enunciados não apenas comunicam ideias, mas também tensionam e reproduzem relações de poder que os atravessam, sustentam e regulam sua circulação. Nesse sentido, a linguagem não atua apenas como meio de representação da realidade, mas como uma instância constitutiva das próprias formas de subjetivação, de produção de saber e de organização das relações sociais.

Nesse contexto, a análise dos materiais didáticos não se propõe a revelar verdades ocultas ou intenções dos autores, mas sim a investigar os efeitos de sentido que emergem das representações discursivas, considerando como estas produzem identidades, posições de enunciação e modos de subjetivação. É dentro desse horizonte discursivo-desconstrutivo que se insere a leitura dos recortes a seguir, cujos efeitos simbólicos vão além da superfície textual e visual, projetando-se sobre o corpo, o afeto e o imaginário dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO *CORPUS*

A coleção de materiais didáticos de ensino de língua inglesa *Xperience*[1] foi desenvolvida em 2020 por meio de uma parceria entre a **Associação Nova Escola** e a**s secretarias de educação dos Estados parceiros (AP, PE, SP, PR e MS)**[2]**,** alinhando-se à **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).** Essa iniciativa integra o programa *Skills for Prosperity*[3]**,** que tem como objetivo ampliar as oportunidades de **empregabilidade, empreendedorismo, inovação e mobilidade social** por meio do ensino da língua inglesa. A produção da coleção foi viabilizada pelo *Prosperity Fund***,** fundo de cooperação do **Governo Britânico no Brasil,** e faz parte de uma ação mais ampla conduzida por um consórcio formado pela **Fundação Lemann, Associação Nova Escola, Instituto Reúna** e *British Council* (Conselho Britânico)[4].

Considerando que os livros didáticos frequentemente assumem o papel de mediadores entre as políticas públicas e a prática docente, a escolha por analisar a versão regionalizada, intitulada *Xperience,* permite compreender como as políticas de valorização das identidades

1 *Xperience* é uma grafia não convencional da palavra inglesa *experience* que quer dizer experiência (tradução nossa).
2 Siglas dos estados do Amapá, Pernambuco, São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul.
3 Habilidades para prosperidade (tradução nossa).
4 Essas informações foram retiradas do site oficial da Fundação Lemann (2020). Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/releases/entidades-se-unem-por-um-melhor-ensino-de-ingles-no-brasil/. Acesso em: 20 set. 2025.

locais são (re)significadas no plano do discurso. Interessa, sobretudo, problematizar se essa regionalização de fato rompe com padrões hegemônicos ou se apenas os reproduz sob uma nova roupagem, mantendo um ideal de aluno homogêneo, disciplinado, produtivo e culturalmente enquadrado.

Para os movimentos analíticos desenvolvidos na perspectiva discursivo-desconstrutiva, foram selecionados dois recortes da coleção de materiais didáticos de ensino e aprendizagem de língua inglesa *Xperience* (livro do professor), de caráter regionalizado para o Estado de Pernambuco. O *corpus* é composto por um texto da seção *Reading* e por uma pergunta com orientação de resposta, extraídos da seção *Post-Reading* da unidade 3 do livro do 7º ano e da seção *Opening* da unidade 1 do livro do 8º ano, que consiste em uma imagem acompanhada de uma pergunta e de orientação de resposta. Ambos os recortes mobilizam (in)dizibilidades e (in) visibilidades sobre alunos pernambucanos.

A escolha por elementos textuais e imagéticos se justifica pela força simbólica que as (in)visibilidades e (in)dizibilidades carregam na constituição de sentidos e na construção de subjetividades, especialmente quando vinculadas a um discurso pedagógico que pretende representar, de forma aparentemente neutra, os sujeitos do processo educativo.

A análise dos recortes visa tensionar o modo como tais (in)dizibilidades e (in)visibilidades produzem efeitos de sentido em torno da identidade do aluno pernambucano, observando os signos imagéticos e linguísticos, os contextos em que estão inseridos e os enunciados que os acompanham. Esses elementos são tomados como discursos que não apenas representam, mas também performam os sujeitos, contribuindo para a construção de um imaginário social sobre quem é/deve ser o pernambucano "ideal". A investigação, assim, busca desconstruir os sentidos cristalizados que circulam nesses materiais, problematizando o modo como se sustentam tais representações e os modos como essas representações são articuladas com o discurso educacional mais amplo.

O material didático *Xperience*, regionalizado para o estado de Pernambuco, é composto por quatro volumes destinados aos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Cada volume organiza-se em oito unidades, subdivididas em cinco *lessons*[5], definidas como "ciclos de aprendizagem", que funcionam como sequências de atividades voltadas a um tema específico. Cada *lesson* é estruturada em seções específicas: *Opening*[6], que apresenta o título e uma cena ilustrada acompanhada de outras imagens relacionadas ao tema da unidade; *Text*, destinada ao trabalho com textos orais ou escritos, subdividida em *Pre-reading / Pre-listening*, *While Reading / While listening* e *Post-reading / Post-listening*[7]; *Language Focus* - voltada à exploração de aspectos gramaticais, lexicais ou de pronúncia; *Outcome* - que propõe produções orais e escritas antecipadas pelo título; *Feedback* - momento em que os objetivos da *lesson* são retomados; e *Closing* - seção de encerramento da unidade, organizada em *Getting across* e *Self-assessment*[8].

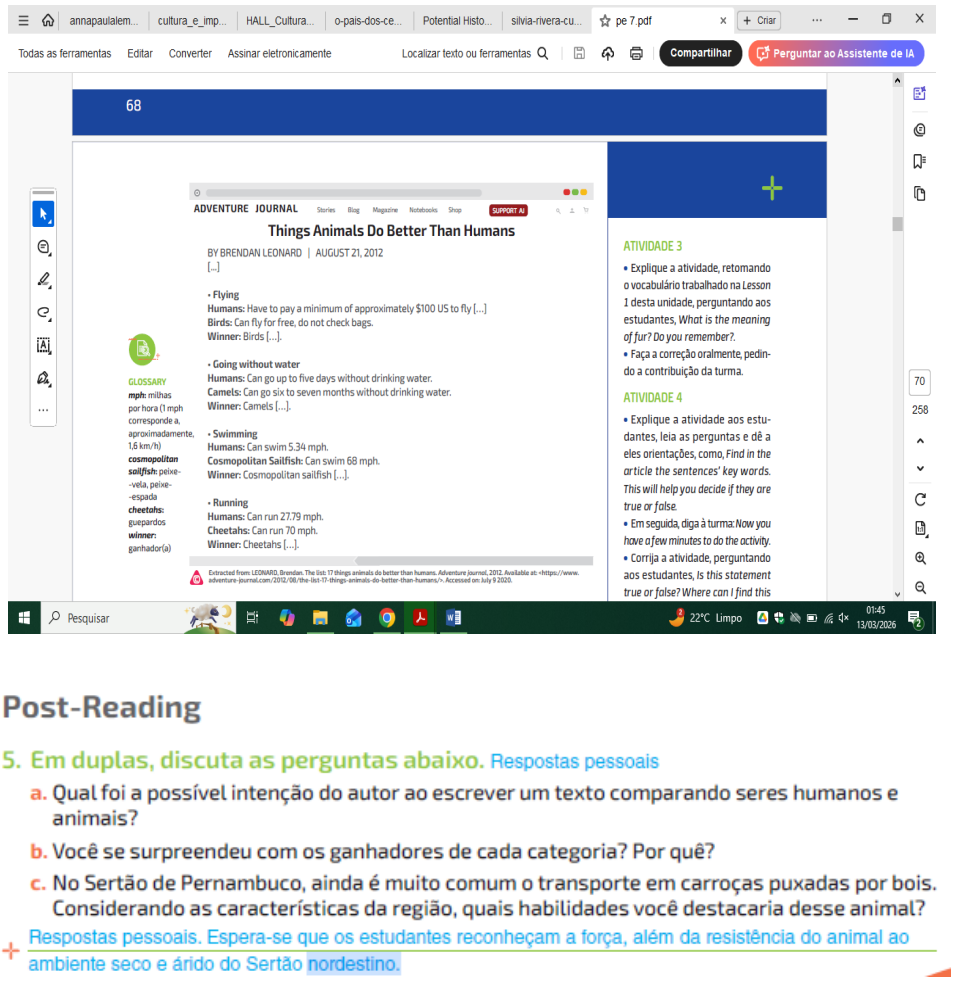
Os dois recortes discursivos analisados são denominados por RD-1 e RD-2. O RD-1 consta de um texto da seção *Reading*, de uma pergunta e orientação de resposta extraídos da

5 Lições (tradução nossa)
6 Abertura (tradução nossa)
7 Pré-leitura; Pré-escuta; Durante a leitura; Durante a escuta; Pós-leitura; Pós-escuta (tradução nossa).
8 Transmitir e Autoavaliação (tradução nossa).

seção *Post-Reading* da unidade 3 do livro do 7º ano. Já o RD-2 foi retirado da seção *Opening* da unidade 1 do livro do 8º ano, constituído de uma imagem, de uma pergunta e orientação de resposta. Na sequência, são apresentados e analisados os dois recortes discursivos selecionados, com o objetivo de discutir os sentidos produzidos e as representações construídas no interior do material didático.

4 OS RECORTES DISCURSIVOS E MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Figura 1 – Recorte Discursivo 1 (RD-1)



Fonte: *Xperience* (2020a, p. 63)

Como já mencionado, o recorte discursivo 1 (RD-1) foi retirado da *Unit 3* denominada *Amazing animals, amazing people!* (Animais fantásticos, pessoas fantásticas!), do livro do 7º ano do ensino fundamental, da página 63. O recorte corresponde ao texto da seção *Reading* intitulado *Things Animals Do Better Than Humans* (Coisas que animais fazem melhor do que humanos), à pergunta número 5, letra C, de uma atividade em dupla da seção *Post-Reading*, acompanhada de uma orientação de resposta de cunho pessoal. Nesse gesto (in)dizível do

material didático, ressoa efeito de sentido de que se espera que o aluno responda para o professor da forma como o material orienta. Ainda, caso o aluno formule outro sentido como resposta, o próprio professor se incumbirá de conduzir o aluno ao efeito de sentido desejado do material didático.

Sobre o texto apresentado, problematizamos o fato de que se cria uma competição, uma luta entre o animal e o humano, que também é um animal, mas considerado "racional", principalmente na perspectiva aristotélica (Aristóteles, 2004), como sendo um animal político[9]. Ainda ponderamos que o texto apresentado tenta quebrar essa lógica aristotélica, trazendo, por exemplo, uma comparação entre pássaros e humanos, na qual os pássaros saem vencedores, pois não precisam pagar para voar, já que sabem voar naturalmente e os humanos podem pagar até 100 dólares[10].

Outra comparação que o texto traz é a de que os camelos vencem os humanos no quesito "ficar sem beber água", pois podem ficar de seis a sete meses sem a necessidade de tomar água, enquanto os humanos sobrevivem apenas cinco dias sem água[11]. A terceira comparação é com o peixe-espada: enquanto os humanos se limitam a nadar em uma velocidade de no máximo 8,5 km/h, o peixe-espada atinge a velocidade de aproximadamente 109 km/h[12]. A última comparação que o texto traz é a de humanos contra guepardos[13]. Guepardos vencem os humanos na corrida: guepardos atingem até 112 km/h, enquanto os humanos, 44,8 km/h[14].

Podemos interpretar que o texto procura tensionar - e até subverter - a lógica aristotélica segundo a qual o ser humano ocupa uma posição privilegiada na ordem natural por sua racionalidade e sociabilidade. Ao estabelecer comparações entre humanos e outros animais, o texto desloca o critério de superioridade: em vez da razão ou da capacidade moral, toma como parâmetro habilidades naturais e desempenhos físicos. Entretanto, esse deslocamento também pode ser problematizado. Ao substituir um critério de superioridade por outro, o texto mantém, em certa medida, a própria lógica hierárquica que procura criticar. Em vez de abandonar a ideia de competição ou comparação entre espécies, ele apenas muda os parâmetros de avaliação. Dessa forma, permanece a estrutura de pensamento que organiza os seres vivos em termos de melhor ou pior, superior ou inferior.

Nesse sentido, os pássaros "vencem" os humanos porque voam naturalmente, sem depender de técnicas ou artefatos. Os camelos superam os humanos na resistência à sede,

---

9 Segundo Aristóteles (2004), apenas um ser vil, uma fera, uma besta ou um deus teria a capacidade de viver fora da sociedade. O filósofo também ressalta que a diferença entre o modo de vida gregário dos homens e o dos animais está no fato de que os primeiros são capazes de perceber o bem e o mal, o justo e o injusto, graças às faculdades próprias de um ser essencialmente teleológico. Já os demais animais não dispõem dessas mesmas características e capacidades.

10 *Fly - Humans: Have to pay a minimum of approximately $100 US to fly […] Birds: Can fly for free, do not check bags. Winner: Birds […].*

11 *Going without water- Humans: Can go up to five days without drinking water. Camels: Can go six to seven months without drinking water. Winner: Camels […].*

12 *Swimming - Humans: Can swim 5.34 mph. Cosmopolitan Sailfi sh: Can swim 68 mph. Winner: Cosmopolitan sailfish […].*

13 "O guepardo, também conhecido em diversos países como cheetah**,** é um animal mamífero da família *Felidae*, pertencente ao gênero *Acinonyx* [...] Os guepardos possuem maior dispersão na região sul do continente africano, mas também é possível encontra-lo no Irã". Fonte: https://www.infoescola.com/animais/guepardo/. Acesso em: 11 mar. 2026.

14 *Running - Humans: Can run 27.79 mph. Cheetahs: Can run 70 mph. Winner: Cheetahs […].*

permanecendo meses sem água, enquanto os humanos suportam apenas alguns dias. O peixe-espada ultrapassa amplamente a velocidade humana na natação, e o guepardo demonstra superioridade na corrida. Em todos os casos, o texto expõe limitações corporais humanas diante das potencialidades específicas de cada espécie animal.

A crítica parece questionar a noção de hierarquia natural fixa. Se o critério for a força, a velocidade ou a resistência, o ser humano não ocupa o topo. Assim, o texto sugere que a superioridade humana não é absoluta nem universal, mas depende do parâmetro adotado. Ponderamos que isso relativiza a visão teleológica aristotélica, indicando que cada ser é excelente dentro de sua própria natureza e finalidade, e que a pretensa supremacia humana pode ser apenas uma construção baseada em critérios seletivos.

Partimos então para a pergunta número 5, letra C, elaborada pelo material didático, após a leitura do texto contextualizado acima. "No Sertão de Pernambuco, ainda é muito comum o transporte em carroças puxadas por bois. Considerando as características da região, quais habilidades você destacaria desse animal?". A partir dessas perguntas, somos levados a recordar práticas antigas de deslocamento de pessoas e mercadorias por meio da tração animal (como cavalos e bois), elemento historicamente presente em diferentes regiões do país, como no Nordeste. No mencionado sertão de Pernambuco, em particular, esse tipo de transporte desempenhou papel central na organização do cotidiano, na circulação de bens e na constituição das dinâmicas socioculturais locais. Sobre o papel desse transporte de carroças puxadas por bois, ou popularmente conhecidas como carro de boi, Santos (2022, p. 19) diz:

> O velho carro de boi fez história nos sertões deste país, com suas duas rodas grandes rodando de estrada a fora escrevendo as memórias de um povo humilde e trabalhador nos caminhos de terra com lama ou pó, utilizando carro de madeira presa com vergalhões de ferro, dão início ao progresso no Sertão do Nordeste brasileiro que era preso ao atraso e com poucos investimentos, sem o carreiro e carro de boi não haveríamos dado passos firmes rumo ao desenvolvimento que tem tanto social e econômico na cidade.

Em seus estudos sobre a cultura nordestina, Santos (2022) afirma que o "velho" carro de boi tem sido utilizado desde os tempos da colonização, constituindo um dos principais meios de transporte terrestre durante os séculos XVI e XVII. Empregado para o transporte de alimentos, água, ferramentas e qualquer outra carga, esse veículo tornou-se, para muitas comunidades, um meio de transporte útil e indispensável, mantendo sua presença em determinados contextos até os dias atuais.

A pergunta do material didático em questão, a nosso ver, exemplifica como o **discurso didático pedagógico pode produzir saberes que reforçam relações de poder e estereótipos regionais.** Ao focar apenas nas habilidades do animal, o enunciado naturaliza a dependência do Sertão de métodos tradicionais e oculta as dimensões históricas, sociais e culturais da região. Como Foucault (2007) aponta em *A ordem do discurso*, o discurso **define o que pode ser pensado e dito, delimitando saberes e silenciando outros**, produzindo conhecimento que organiza e hierarquiza a realidade. Nesse sentido, o material didático funciona como uma forma sutil de exercer poder simbólico, moldando percepções sobre o Sertão e suas comunidades ao apresentar uma visão reducionista e estereotipada para os consumidores do material, afetando a constituição identitária do aluno do sertão pernambucano.

Ao reduzir o Sertão pernambucano à imagem de uma região "dependente de bois" e, possivelmente, "atrasada", a atividade **ignora a complexidade histórica, social e cultural** da região. Como Santos (2022) mostra, o transporte com carros de boi tem raízes profundas desde a colonização e representa uma prática adaptativa, econômica e cultural, não apenas uma resposta à falta de tecnologia, de desenvolvimento social, político e econômico. A pergunta, ao desconsiderar fatores como a diversidade de formas de vida, os processos de modernização, as estratégias de resistência e as questões relativas ao bem-estar animal, acaba por oferecer aos alunos uma visão **simplificada e estereotipada da realidade**.

Ao analisar a orientação de resposta à questão proposta, observamos que, mesmo tendo exposto que eram respostas de cunho pessoal, projeta-se uma resposta esperada por meio da expressão "espera-se". No que se refere ao verbo "esperar", no contexto dicionarístico, Oliveira (2012, p. 43) mostra que "no Aurélio (1988), além das acepções 'ter esperança', 'contar com/ obter', 'confiar' ('ter fé'), 'aguardar', ainda verificamos três outros usos, a saber: 'supor, conjeturar, presumir, imaginar' – sentidos relacionados à crença/julgamento do falante –, 'estar reservado ou destinado a' e 'estar na expectativa'".

Já com a forma pronominal "espera-se", Oliveira (2012, p. 121) diz que "os complementos nominais, preposicionados, **pronominais** e adverbiais não se mostraram produtivos na língua, devido a sua baixa frequência" (grifos nossos). Assim, acreditamos que o uso do "espera-se" no material didático funciona como um operador discursivo que produz efeitos de verdade ao mascarar o sujeito da enunciação. Essa forma verbal impessoal mobiliza uma lógica normativa, em que expectativas são apresentadas como universais e inquestionáveis, naturalizando prescrições e regulando condutas no espaço escolar. Trata-se de um marcador discursivo que, ao apagar seu enunciador, reforça relações de poder-saber (Foucault, 1999), ao mesmo tempo em que estabelece uma verdade (força e resistência de um animal no sertão pernambucano) que se pretende neutra, mas que, na realidade, institui modos de subjetivação e práticas disciplinares.

Esses enunciados instituintes atuam na **subjetivação do aluno**, inserindo-o no "grande Outro" (Lacan, 1999) da linguagem e moldando sua identidade e posição de sujeito através de normas e expectativas que ele deve internalizar. Ou seja, é no grande Outro, lugar do significante, que o sujeito vai buscar ser reconhecido, amado, desejado. A constituição do desejo humano passa necessariamente pelo Outro, e, nessa busca por ser reconhecido, estrutura-se inevitavelmente sob a forma de desejo do Outro (Lacan, 1999). Dessa forma, o "espera-se" não é neutro: ele é um **instrumento simbólico e discursivo de poder**, que simultaneamente regula comportamentos, produz saberes e institui modos de subjetivação, dentro do contexto escolar.

Nesse caso, o aluno nordestino é posicionado, no interior do discurso didático pedagógico, como sujeito convocado a corresponder a determinadas expectativas – estruturando seu desejo e sua identidade em função do que o outro espera dele. Tal posicionamento tende a limitar a construção de uma reconfiguração de sentidos sobre o contexto histórico e cultural, e bem como sobre as condições econômicas e climáticas que atravessam a realidade do Sertão nordestino.

Sobre a questão climática do Sertão nordestino, trazemos a origem histórica da palavra "Sertão". Para Amado (1995), "sertão" ou "certão" referia-se às áreas do interior de Portugal, termo este já presente entre os séculos XII e XIV. Posteriormente, também, foi utilizado no processo de colonização para se referir a extensões de terras no interior dos territórios

conquistados. Podemos refletir, concordando com Santo, Lira e Cavalcanti (2023), que o sertão é resultado do sentido que lhe foi dado desde o período colonial, e isto está refletido nos problemas sociais e ambientais contemporâneos, seja da violência originada no processo de colonização, da desigualdade social entre aqueles que possuem terras e os que vendem sua força de trabalho, seja do desmatamento da caatinga (bioma brasileiro exclusivo do semiárido) para as pastagens que alimentam o gado.

Segundo informações contidas no Dossiê Nordeste Seco (Ab'Saber, 1999), o Semiárido brasileiro é a área semiárida mais povoada do mundo e, em função das adversidades climáticas, associadas a outros fatores históricos, geográficos e políticos, que remontam centenas de anos, abriga a parcela mais pobre da população brasileira, com ocorrência de graves problemas sociais. Em consequência do comportamento das chuvas no Semiárido e da reduzida capacidade de retenção de água na maioria dos solos (Jacomine, 1996), grande parte da população é altamente dependente da água de chuva, de sua captação e de seu armazenamento, uma vez que os rios apresentam regime temporário, com exceção do rio São Francisco, que se destaca em meio à grande área seca.

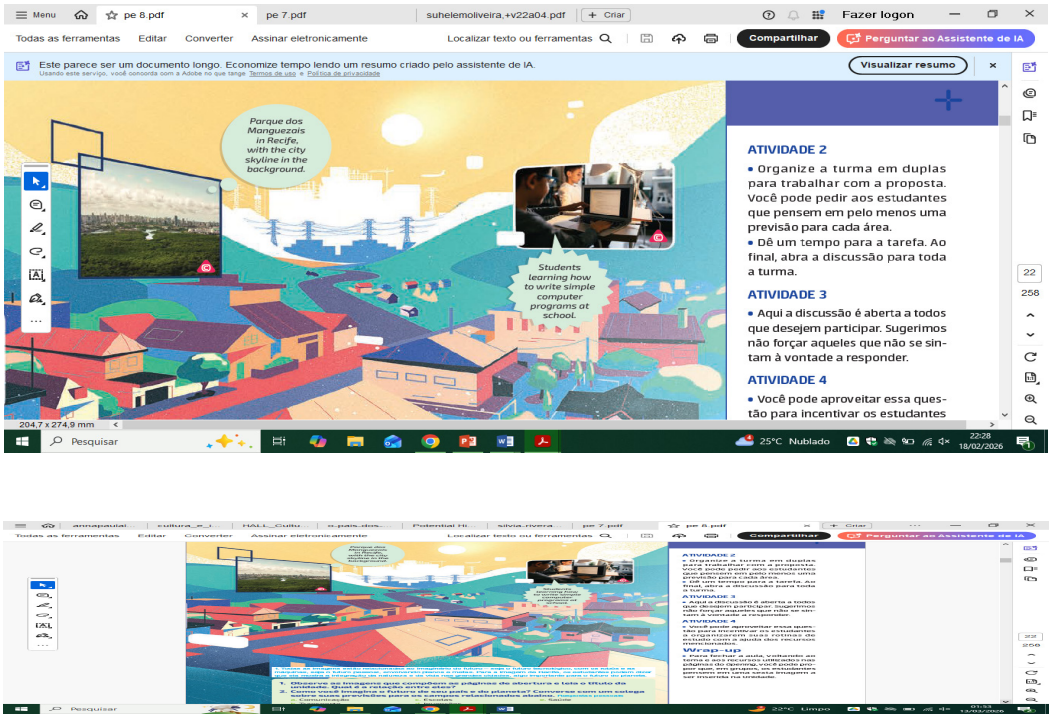
No contexto pernambucano, cerca de 70% do seu território é localizado no semiárido nordestino, no "Polígono das Secas", segundo Galvíncio e Moura (2005). Esses autores ainda expõem que, "como qualquer outra região semi-árida do mundo, o Nordeste brasileiro sempre estará sujeito a secas periódicas" (Galvíncio; Moura, 2005, p. 101). Isto porque uma das características naturais desse tipo de clima é a ocorrência de chuvas irregulares e mal distribuídas geograficamente. Assim, de acordo com Galvíncio e Moura (2005), para o sertanejo conviver nessas condições, é necessária a adoção de tecnologias de captação da água de chuva para usá-las tanto nos veranicos que ocorrem no período chuvoso como após esse período.

Essa associação entre clima e pobreza revela um tratamento determinista da questão que contamina, mesmo que inconscientemente (Lacan, 1998), boa parte da produção intelectual e cultural da e sobre a região, como exemplo, essa visão **simplificada** que os autores do livro didático aqui analisado trazem sobre o Nordeste. Dessa forma, do ponto de vista de uma ordem de discurso regionalizada, podemos falar na existência de um determinismo geográfico nordestino [15](Ribeiro, 1999), que acompanha até hoje o imaginário da região. Alguns autores, em especial Carvalho (1988) e Castro (1992), mostram como a permanência desse discurso está ligada às estratégias da elite regional conservadora para conseguir maior participação na divisão das verbas federais. Tal fato mostra a importância da interpretação do discurso, na medida em que este é um forte instrumento de legitimação da atuação dos diferentes grupos sobre o espaço, perpetuando estereótipos regionais e sociais sobre o nordeste brasileiro, afetando a constituição identitária do aluno pernambucano por meio do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A seguir, apresentamos a análise do segundo recorte discursivo, extraído do volume destinado ao 8º ano do ensino fundamental. Esse recorte, assim como o anterior, integra o material didático *Xperience regionalizado para o estado de Pernambuco*.

15 Ribeiro (1999) define como Determinismo Geográfico Nordestino, ao mostrar discursos que qualificam a seca como a principal causa da pobreza nordestina. Através de um mecanismo de dedução, fica claro uma relação causal entre a característica física da região e o seu grau de desenvolvimento. Ao longo do discurso, a seca é qualificada com a utilização de uma quantidade muito grande de adjetivos que dão a ideia de inexorabilidade do clima.

Figura 2 - Recorte Discursivo 2 (RD-2)



Créditos de imagem à *SDI Productions/E+; ImageDB/iStock*

Fonte: Xperience (2020b, p.21)

Como já mencionado, o recorte discursivo 2 (RD-2) foi retirado da *Unit 1* denominada *The future* (O futuro), do livro do 8º ano do ensino fundamental, e traz, na seção *Opening,* dentre várias imagens, a imagem do Parque dos Manguezais[16], com a seguinte legenda: *Parque dos Manguezais in Recife, with the city skyline in the background* (Parque dos Manguezais em Recife, com o horizonte da cidade ao fundo). Além da imagem, o livro do professor apresenta uma pergunta acompanhada de uma orientação de resposta ao professor para sua condução junto ao aluno.

Segundo Martins e Melo (2007), o Parque dos Manguezais representa a maior área de mangue[17] urbano do mundo. A prefeitura de Recife (Recife, 2004, p. 34) salienta que "o espaço urbano do Parque dos Manguezais encontra-se ainda bem conservado e pode ser considerado

16 O livro ainda traz como conteúdo adicional a seguinte informação: "Com uma área de 320,34 hectares, o Parque dos Manguezais foi criado através da Lei de Uso e Ocupação do Solo, em 1996, e regulamentado em 2010. Trata-se de um território cuja conservação é de fundamental importância para a manutenção de serviços ambientais, como provimento de alimentos, regulação de marés, sequestro de carbono e amenização climática, além de constituir-se como espaço com potencial para educação ambiental, lazer e visitação." Fonte: Xperience (2020b, p. 21)

17 Castro (1948, p. 19) vê o mangue como nicho ecológico, onde ocorre intensa atividade biológica. A partir de sua percepção fitogeográfica, o mangue é concebido como "um tipo especial de associação vegetal tipicamente anfíbia, que prolifera nos solos frouxos e movediços dos estuários, dos deltas, das lagunas litorâneas - solos de transição entre os tratos de verdadeira terra firme e os ocupados permanentemente pela água - nas regiões equatório-tropicais do mundo". O mangue é presença também na cultura pernambucana, principalmente na música com a criação do movimento manguebeat, idealizado pelo artista olindense Chico Science, vocalista da banda Chico Science & Nação Zumbi, que via o mangue além do bioma, como território, memória e cultura viva também.

um verdadeiro santuário ecológico". É a natureza sendo envolvida pela urbanização e ainda, de certa forma, sobrevivendo e sendo considerada sagrada como um santuário. Essa sacralidade, ao invés de ter sua fonte numa transcendência apartada e bem distante do mundo, dá-se na intimidade mesma da fenomenalidade, como na perspectiva heideggeriana[18], em que se expressa o mundo por meio de "coisas".

Depois de apresentar a imagem do parque recifense, o material propõe quatro perguntas sobre as imagens trazidas na seção. Destacamos a primeira pergunta e a orientação de resposta, pois envolvem a imagem do Parque dos Manguezais: "*Observe as imagens que compõem as páginas de abertura e leia o título da unidade. Qual é a relação entre eles?*". A proposta é que o aluno relacione as imagens com o futuro e, assim, estabeleça parâmetros de análise acerca do **tempo**, da **responsabilidade humana** e da **relação entre natureza e sociedade.** Ao observar, por exemplo, a imagem do Parque dos Manguezais, o estudante é levado a pensar que aquilo que existe hoje - os ecossistemas, as cidades, os modos de vida, os modos de ser - não é algo fixo ou garantido.

A simples associação entre imagem e futuro pode conduzir a interpretações muito genéricas, sem necessariamente promover uma compreensão mais aprofundada dos processos históricos, sociais e ambientais que produzem essas transformações. Dessa forma, corre-se o risco de reduzir a discussão a um exercício de imaginação, sem que o estudante compreenda de fato as causas estruturais das mudanças no espaço e na natureza. Além disso, a atividade parece atribuir de maneira ampla a responsabilidade pelas transformações ambientais à "ação humana" em geral, sem problematizar que diferentes grupos sociais possuem responsabilidades, interesses e impactos distintos sobre o território.

Como orientação ao professor para o aluno, o livro traz a seguinte afirmação: *"Todas as imagens estão relacionadas ao imaginário do futuro – seja o futuro tecnológico, com os robôs e as máquinas, seja o futuro pessoal, envolvendo planos e metas. Para a imagem de Recife, os estudantes podem dizer que ela mostra a integração da natureza e da vida nas grandes cidades, algo importante para o futuro do planeta"*. As imagens não são tratadas apenas como ilustrações, mas como elementos que orientam a construção de sentidos sobre o futuro. Ao afirmar que "todas as imagens estão relacionadas ao imaginário do futuro", o material direciona o olhar do estudante para construir representações visuais a partir de determinadas expectativas sociais, como o avanço tecnológico, os projetos individuais de vida e a preocupação com a sustentabilidade.

À luz de Foucault (2007), essa orientação pode ser compreendida como parte de um **discurso pedagógico** que organiza e delimita as possibilidades de interpretação. O livro didático, enquanto instrumento escolar, participa da produção de saberes ao antecipar e orientar os sentidos a serem atribuídos às imagens. Dessa forma, a relação entre tecnologia, planejamento pessoal e cuidado com o planeta configura-se como um horizonte legítimo de pensamento, moldando a forma como os alunos são convocados a refletir sobre o futuro. Conforme destaca

18 O Sagrado não tem, para Heidegger (2002), o sentido teológico de transcendência divina da religião judaico-cristã. Ao contrário, o sagrado é um modo de aparecer do ente como coisa, de modo que sua essência reúne as quatro regiões do Geviert. O Sagrado é o sentido "coisal" do desvelamento do Ser, que se dá além de toda pretensão objetivista.

Foucault (2007), os discursos organizam o campo do que pode ser dito, pensado e considerado verdadeiro em determinado contexto. Assim, o livro participa de um processo de **produção de saber**, no qual a escola funciona como uma instituição que molda formas de pensar o tempo, o progresso e a relação entre humanidade e natureza.

Ao mesmo tempo, a noção de "imaginário do futuro" pode ser relacionada às reflexões de Lacan (1998) sobre o **registro do imaginário**, no qual as imagens desempenham um papel central na constituição das identificações do sujeito. As representações de robôs, máquinas ou de uma cidade integrada à natureza funcionam como imagens que organizam expectativas e desejos, permitindo que os estudantes se projetem simbolicamente em determinados cenários de futuro, a se identificar com certos ideais - como o progresso tecnológico, a inovação ou a sustentabilidade - que aparecem como horizontes desejáveis para o futuro.

Além disso, a partir da perspectiva lacaniana, pode-se compreender que essas imagens funcionam como **pontos de identificação** que ajudam a organizar o desejo. Ao apresentar cenários tecnológicos ou ambientalmente equilibrados, o material didático participa da construção de um imaginário social que orienta a forma como os estudantes pensam suas próprias aspirações e expectativas em relação ao mundo. Nesse sentido, a imagem de Recife é apresentada como um exemplo de harmonia entre natureza e vida urbana, sugerindo um modelo de cidade desejável para o futuro do planeta, ao contrário de RD-1 que traz a imagem do passado do nordestino com os carros de bois, expondo uma dicotomia do material didático, entre passado (RD-1) e futuro (RD-2).

A seguir, tecemos algumas (in)conclusões que não pretendem encerrar a problematização engendrada, mas antes abrir novas possibilidades de leituras e confrontos acerca do material analisado. Nesse movimento, interessa-nos menos chegar a respostas definitivas e mais problematizar os possíveis efeitos de sentido que atravessam as representações analisadas que o livro traz sobre o aluno nordestino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar de modo discursivo-desconstrutivamente as representações sobre alunos presentes no material didático de língua inglesa *Xperience*, utilizado nos anos finais do ensino fundamental destinado ao público pernambucano. Para tanto, foram escolhidos dois recortes discursivos (um do 7º ano e outro do 8º ano), que (re) produzem efeitos de sentido nas (in)dizibilidades e (in)visibilidades sobre alunos dentro do contexto sociocultural pernambucano. Assim, ao analisar as (in)dizibilidades (o que pode ser dito sobre o aluno) e as (in)visibilidades (o modo como ele é representado nas imagens e cenas pedagógicas), torna-se possível compreender como o material didático contribui para a construção de subjetividades de alunos - seus interesses, comportamentos, expectativas e formas de participação no espaço escolar, determinando modos de pensar, agir e ser.

A análise do material didático de língua inglesa regionalizado para o estado nordestino pernambucano possibilita lançar olhares transversos no modo como o livro didático atua como um **dispositivo de poder-saber**, na perspectiva de Foucault (1999), ao produzir efeitos de verdade sobre alunos. Como observa Grigoletto (2011), nas ordens do discurso da escola o livro didático se constitui como um texto fechado, com sentidos preestabelecidos a serem resgatados

por professores e alunos. “O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um ‘pacote’ embrulhado e amarrado que outros sentidos não podem conter”, conforme ressalta a autora supracitada (Grigoletto, 2011, p. 76).

A legitimidade do livro didático como autoridade baseia-se na crença de que ele guarda um saber a ser interpretado, pois “supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (Souza, 2011, p. 27). Nos casos analisados em RD-1 e RD-2, essa lógica contribui para a **depreciação e estereotipação do aluno nordestino**, ao apresentar imagens e orientações como universais e neutras, quando carregam significados normativos e relações de poder. Dessa forma, o livro didático, longe de ser apenas um recurso de ensino, atua como **instrumento simbólico de controle,** regulando condutas, subjetividades e saberes, e reforçando representações culturais e sociais que naturalizam hierarquias e desigualdades no contexto escolar e social, (re)produzindo efeitos de sentido estereotipados.

Esses sentidos não são neutros ou naturais: estão atravessados por relações de saber-poder na ordem do discurso didático-pedagógico (Foucault, 1999; 2007), por tentativas de fixação de identidades (Lacan, 1998, 1999) e por deslocamentos e instabilidades do significado (Derrida, 1986; 2004). Nesse sentido, as imagens e orientações presentes no material didático participam de um campo discursivo no qual se produzem determinadas formas de ver, interpretar e imaginar o mundo. Assim, aquilo que aparece como uma leitura aparentemente única - como a associação entre tecnologia, progresso ou sustentabilidade e o futuro - resulta de processos discursivos e simbólicos que organizam os sentidos possíveis. Ao mesmo tempo, esses sentidos permanecem sempre abertos a disputas, tensões, reinterpretações e deslocamentos, uma vez que o sentido nunca se estabiliza completamente, sendo constantemente reconfigurado pelas práticas sociais, pedagógicas e culturais que o mobilizam.

REFERÊNCIAS

AB’SABER, Aziz Nacib. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. In: Estud. Av. vol.13 no.36. São Paulo May/Aug. 1999. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ea/a/SJtzrMvDKVPTZ7svpZzFWJM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. de 2025.

AMADO, José. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 1995, p. 145-151.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br / images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 127-133.

CARVALHO, Otamar de. **A economia política do Nordeste (seca, irrigação e desenvolvimento)**. Rio de Janeiro, Brasília: Campus, ABID, 1988.

CASTRO, Iná Elias de. **O mito da necessidade**: discurso prática do regionalismo nordestino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

CASTRO, Josué de. **Fatores de localização da cidade do Recife***:* um ensaio de geografia urbana. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948.

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

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

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 33-43.

CORACINI, Maria José. **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Editora Pontes, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Trad.: Joaquim Torres Costa e António Magalhães. Porto: RÉS Editora, 1986.

DERRIDA, Jacques. O princípio da hospitalidade. In: DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004, p. 249-252.

DIAS, Silvelena Cosmo. **Simulacros desterritorializados**: apropriação do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI. São Paulo, Editora Dialética, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GALVÍNCIO, Josiclêda Domiciano.; MOURA, Magna Soelma Beserra. Aspectos Climáticos de Capacitação de Água de chuva no Estado de Pernambuco. **Revista Geografia**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 96-113, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 67-77.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Tradução de Emanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

JACOMINE, Paulo Klinger Tito. Distribuição geográfica, característica e classificação dos solos coesos dos Tabuleiros Costeiros. In: **Reunião técnica sobre solos coesos dos tabuleiros costeiros**, Cruz das Almas, 1996. Anais. Aracaju, EMBRAPA-CPATC & CNPMF / EAUFBA / IGUFBA, 1996. p. 13-26

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MARTINS, Guilherme Nunes; MELO, Andrea Sales Soares de Azevedo. O valor da preservação do Parque dos Manguezais em Recife-PE: uma utilização do método de opções reais. **Revista EconomiA**, Brasília (DF), v.8, n.4, p. 75-95, dez. 2007.

OLIVEIRA, Nathália Felix de. **A gramaticalização do verbo "esperar"**: uma abordagem funcionalista. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RECIFE. **Relatório de diagnóstico zona especial de preservação ambiental** - ZEPA. Prefeitura da Cidade do Recife, 2004.

RIBEIRO, Rafael Winter. Seca e Determinismo: a gênese do discurso do Semi-árido nordestino. In: **Anuário do Instituto de Geociências**. Vol. 22. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SANTO, Riclaudio Silva; LIRA, Daniel Rodrigues de; CAVALCANTI, Lucas Costa de Souza. O semiárido e o sertão nordestino na formação do território brasileiro. **Revista GeoNordeste**, São Cristóvão (SE), n.2, p. 97-111, jul. 2023.

SANTOS, Valdirenny Bezerra dos. **Carro de boi**: manifestação cultural de Inhapi - Alagoas (2009-2019). 2022. 51 f. Graduação (Curso de História), Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, 2022.

SOUZA, Deusa Maria de. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 153-158.

XPERIENCE: língua inglesa: 7º ano: fundamental: anos finais: livro do professor: Pernambuco. Organização: Tatiana Martin, São Paulo: Associação Nova Escola, 2020a.

XPERIENCE: língua inglesa: 8º ano: fundamental: anos finais: livro do professor: Pernambuco. Organização: Tatiana Martin, São Paulo: Associação Nova Escola, 2020b.

MULHERES, MORADIA E MÍDIA: A (IN) VISIBILIDADE FEMININA EM NOTÍCIAS SOBRE O PROGRAMA MINHA CASA, MINHA VIDA EM SÃO LUÍS- MA

Ana Lúcia Rocha Silva (UFMA)
Andréa Berbare do Rosário (UFMA)
Tayane Cristina Sousa Araujo (UFMA)

1 INTRODUÇÃO

A moradia irregular em São Luís é um tema que, apesar de ser uma realidade na cidade, implica diferentes versões, diferentes grupos de pessoas, emergindo daí múltiplos sentidos e entendimentos sobre a situação. Há quem condene as pessoas que ocupam espaços pertencentes a outrem, que as veem como criminosas, e quem entenda que tais pessoas são vítimas de uma sociedade precarizada por injustiças sociais.

Em levantamento de dados para o enfrentamento da Covid-19, realizado pelo IBGE em 2020, São Luís aparece como a quinta capital brasileira com maior percentual de habitação em aglomerados subnormais, também conhecidos como favelas, invasões, loteamentos, palafitas, assentamentos informais e outras denominações do gênero.

São estruturas habitacionais problemáticas, muitas delas situadas longe do centro urbano, distantes de serviços públicos, sem segurança e sem acesso a outros serviços essenciais como saúde, saneamento básico ou educação. Esses aglomerados habitacionais nascem da busca de pessoas pelo direito à cidade e à moradia digna, visto que muitas não são assistidas pelo Governo, e por isso, são forçadas a ocupar espaços que se encontram inutilizados socialmente na cidade.

Nos movimentos por habitação tem-se destacado a presença de mulheres. Sua função não se limita apenas à luta por uma causa social, mas se estende a reivindicações como agentes de busca por melhores condições de vida, por igualdade e justiça social. Muitas vezes, elas exercem lideranças informalmente nas comunidades às quais pertencem, organizando famílias e grupos para buscarem seus direitos, como moradia digna, segura e apropriada para o perfil feminino que a sociedade contemporânea exige. Porém, no campo midiático, muitas vezes se observa um apagamento da potência que as mulheres têm nesse contexto.

Nessa direção, este capítulo tem por objetivo geral analisar a participação feminina no protagonismo da luta por moradia digna na cidade, utilizando conceitos de Michel Foucault para compreender como o discurso sobre essas mulheres circula na mídia jornalística.

Os estudos discursivos de Michel Foucault também subsidiarão a análise de verdades produzidas por jornais locais sobre as mulheres das lutas por moradia em São Luís. Adotamos o conceito de arquivo, na perspectiva de Foucault (2008), para analisarmos o regime de enunciabilidade presente em notícias sobre a luta por habitação na cidade, protagonizada por mulheres. Para esse fim, buscamos entender o enunciado "na estreiteza e singularidade de sua situação", assim, observando as "condições de sua existência", especificando seus limites e estabelecendo suas "correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado" (Foucault, 2008, p. 31-33).

Nosso *corpus* se constitui de uma notícia voltada para o Programa habitacional Minha Casa, Minha Vida (PMCMV), criado em março de 2009, no Governo Lula, que, ao longo de mais de dez anos, atende a população de baixa renda para obtenção de casas em complexos habitacionais.

O Programa, sob a gestão do Ministério das Cidades, oferece subsídio e uma taxa de juros bem abaixo do mercado para facilitar a obtenção de moradias populares e conjuntos habitacionais na cidade ou em áreas em outros municípios. De acordo com o site oficial do Governo Brasileiro, mais de seis milhões de pessoas já foram beneficiadas pelo Programa em todo o Brasil. Para serem elegíveis à participação no Programa, as famílias precisam preencher alguns critérios sociais e de renda, como não possuir imóvel em seu nome, e se cadastrar no plano estadual de moradia da Prefeitura.

Buscamos compreender, nas narrativas selecionadas neste trabalho, qual a "posição-sujeito" ocupada pela mulher figurada em narrativas jornalísticas. Analisamos quem pode falar dessa mulher; que instituições são autorizadas a se manifestar no espaço jornalístico; e qual o lugar de sujeito atuante na luta por moradia nas notícias sobre o PMCMV é dado a ela.

O texto está organizado em três etapas. Na primeira delas, discorremos sobre a fundamentação teórica da pesquisa; na segunda, apresentamos o percurso metodológico do estudo e nossas análises realizadas em uma notícia selecionada em um jornal no formato digital, no qual encontramos a presença feminina na luta por habitação em São Luís; e por fim, concluímos com os resultados obtidos após a análise dos discursos apresentados no arquivo selecionado.

2 TRAJETO TEÓRICO DA PESQUISA

Em sua obra A Arqueologia do Saber (2008), o filósofo francês Michel Foucault apresenta estudos que compreendem uma investigação que leva à reflexão de diversos temas, que extrapolam o uso da linguagem, proporcionando assim a construção de um novo pensamento.

A Arqueologia consiste em escavar, deter-se a fundo nos níveis do discurso, para buscar, no dizer, relações de poder que permitem o aparecimento dos enunciados em um dado momento. Dessa forma, o que se leva em conta na análise de Foucault "é a articulação acerca do que pensamos, dizemos e fazemos caracterizando determinado período, uma vez que o acontecimento discursivo são acontecimentos históricos (Azevedo, 2013, p. 149)".

Discurso, para o filósofo, é:

> Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2008, p. 133).

Com isso em mente, podemos pensar na forma como o discurso sobre a busca por moradia em São Luís é retratado nos jornais da capital. As ocupações feitas por pessoas marginalizadas socialmente, intituladas de invasões, ocupações, ou mesmo as moradias insalubres conhecidas como palafitas, possuem significados que vão além do que se vê no texto em si e produzem práticas sociais que reforçam a desigualdade social.

Nesse sentido, a escolha das palavras, as falas mostradas na mídia jornalística revelam a presença de diferentes discursos, provocando diferentes sentidos, que mostram o quanto um enunciado está mergulhado em relações de poder, interesses, apagamentos e diferentes posicionamentos políticos e sociais sobre uma questão.

Para Foucault, o discurso é "um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault *apud* Fernandes, 2013, p. 19). Para o autor, o centro do discurso é o enunciado, o qual se apoia em uma mesma formação discursiva, e à medida que são repetidos, os enunciados constituem o sujeito e se materializam socialmente.

Analisando, por exemplo, a relação entre a formação discursiva e os diferentes sentidos, podemos avaliar o uso da bandeira do Brasil, que, recentemente, passou a produzir sentidos diversos. Nos últimos cinco anos, o símbolo nacional tem sido associado a pessoas conservadoras, reprodutoras de falas excludentes, que pregam o bordão "Deus, Pátria e Família", e a movimentos de ultradireita. Isso só foi possível pelas condições de possibilidade embasadas em um cenário político e social propício à associação da imagem da bandeira a esse discurso conservador.

Para Foucault, é importante analisar como os signos aparecem, quais as condições que proporcionaram seu surgimento. Assim, os efeitos de verdade sobre a bandeira do Brasil atualmente nos fazem colocar em pauta uma questão trazida pelo filósofo: "como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar"? (Foucault, 1995, p. 31) É essa pergunta que, na perspectiva foucaultiana, deve permear a análise dos discursos.

Foucault também explica que o sujeito não é a fonte dos discursos; são os discursos que posicionam o sujeito; não o contrário. O filósofo se preocupava em entender como o ser humano tornou-se um objeto de conhecimento, e de que forma o sujeito se construiu socialmente e entende a si próprio a partir dos discursos que partem de diferentes dispositivos.

De acordo com Foucault, os processos de subjetivação "referem-se ao modo como o próprio homem se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito – objeto" (*apud* Castanheira e Correia, 2011, p. 4), ou seja, como o sujeito fala por si. Em contrapartida, as objetivações "dizem respeito ao modo como o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento" (id., p. 4). Ou seja, a objetivação diz respeito ao que dizem sobre o sujeito.

Os processos de subjetivação estão associados às relações de poder que permeiam o discurso. O discurso tem o poder de construir o sujeito, estabelecendo papéis e posições sociais. E o que seria poder para Foucault?

De acordo com Silva e Machado Júnior (2016, p. 204), o poder, para o filósofo francês, "é um conjunto de forças advindas de todas as relações que compõem os espaços sociais". Nessa direção, os discursos jornalísticos que serão analisados têm o poder de construir o sujeito mulher, delineando seu papel e posição na sociedade.

O discurso, assim como os sujeitos, é constituído a partir das relações de poder. Falando agora do sujeito, ele surge a partir das relações de poder vindas de diferentes instâncias que determinam e legitimam "verdades". Para Foucault, o sujeito está em processo contínuo de construção, pois ele emerge das relações de poder advindas das tramas da história que forjam o discurso.

O discurso, para Foucault, se compõe de uma série de enunciados, e para a compreensão do enunciado, faz-se importante estabelecermos o que este não significa para o filósofo. Segundo ele, o enunciado não é uma proposição, uma frase ou um ato de fala, ou seja, não é uma estrutura da linguagem. Segundo Foucault, "trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não" (2008, p. 98).

O enunciado também não existe sozinho, pois precisa de correlação com outros enunciados. É ele que possibilita a existência de uma proposição, frase ou ato de fala. Analisar o enunciado significa analisar as condições de possibilidade de seu surgimento. Logo, numa concepção arqueogenealógica, analisar o enunciado implica analisar o que foi dito e buscar no fundo as regras e condições que possibilitaram que aquilo fosse dito.

Ainda sob a perspectiva da Arqueologia, a concepção de arquivo se faz importante, pois, segundo Foucault (2008, p. 147), ''o arquivo é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares''. Nesta pesquisa, o arquivo analisado é o jornalístico, e a partir dele poderemos analisar por que certos sentidos são apagados enquanto outros permanecem nos jornais, quais as regularidades que cercam os dizeres sobre as mulheres nos jornais avaliados.

As mídias jornalísticas, desde as mais tradicionais às mais atuais, estão permeadas por regimes de verdade que proporcionam sentidos e possuem interesses políticos, sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, como veremos, um jornal ligado a interesses políticos vai dar mais ênfase e espaço para discursos vindos do poder público, enquanto outro, mais desprendido desses interesses, vai dar prioridade a quem busca por moradia digna para expressar como se sente em relação a essa busca, os desafios e situações que enfrenta. É importante pensarmos também no papel da mídia jornalística na produção de efeitos de verdade. Segundo Gregolin (2020, p. 77), "a mídia representa, talvez, o principal dispositivo de agenciamento das subjetividades na atualidade".

Assim, os jornais formam subjetividades e possibilitam a construção de sujeitos, pois invadem nosso cotidiano, tanto de forma impressa quanto, hoje, principalmente, de forma virtual. Eles podem mostrar além do que é visto, nos possibilitam ouvir o que não pode ser dito.

Ainda de acordo com Gregolin, "grande parte de nós tem a ilusão de ser verdadeiro tudo o que é publicado" (2020, p. 79), assim, o que é publicado em um jornal "de renome" social é facilmente entendido como uma verdade pelos leitores, que podem não ter consciência da rede de poderes que estão por trás de uma notícia sobre a entrega de casas em um residencial para mulheres empobrecidas.

A pesquisadora defende ainda que "existem falsas notícias, que se fazem parecer como verdades, pois usam textos que parecem fiáveis, e que contam com apagamentos, esquecimentos e negação de realidades" (2020, p. 80).

Assim, lutas e resistência de alguns grupos sociais são apagadas, pois, como veremos na notícia analisada, o Governo, o discurso da "moradia digna", e a vulnerabilidade das mulheres, sob o domínio do texto jornalístico, são expostos em um espaço discursivo onde elas são objetivadas como sofredoras, que estão à espera da dignidade, que só pode lhes ser proporcionada através da ajuda governamental, apesar de sabermos que o acesso à moradia é um dever do Governo.

Ao falar sobre processo de subjetivação produzido em jornais, é relevante fazermos uma discussão sobre a condição feminina nesses textos. Nesse ponto, citamos Simone de Beauvoir, em sua icônica obra "O Segundo Sexo". Segundo a autora, sem significação própria, a mulher é formada por "aquilo que o homem decide que seja" (Beauvoir, 1970, p. 10).

A mulher seria, de acordo com Beauvoir, produto das instituições "fálicas", ou seja, dominadas por homens. De Beauvoir também é a afirmação de que "o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo" (1970, p. 57), e isso não diz respeito necessariamente ao corpo físico, mas à construção social do sexo anatômico, ou seja, ao gênero. Esse corpo construído socialmente "não é uma coisa, é uma situação" (1970, p. 54).

Homens e mulheres são muito mais do que apenas a anatomia de seus corpos, pois são produtos de sua realidade social. As desigualdades impostas às mulheres dizem muito sobre por que muitas são chefes de família, provedoras da casa e responsáveis pela criação dos filhos, e as que são maioria vivendo em moradias inadequadas no Brasil. Conforme dados da Fundação João Pinheiro (2021, p. 154), publicados em 2021, 60% dos casos de moradia irregular são ocupados por mulheres.

No PMCMV, existem duas categorias em que as mulheres têm prioridade na aquisição das moradias: mulheres chefes de família e mulheres em situação de violência doméstica. Isso só mostra que existe de fato uma demanda significativa delas como sujeitos atuantes na luta pelo direito à cidade e à moradia.

Dessa forma, o Programa surge como uma esperança para muitas mulheres na conquista pela moradia digna, uma habitação estruturada, para saírem de habitações subnormais e vulneráveis. Investigar a presença delas no arquivo midiático se mostra essencial para entendermos quem são essas mulheres, como elas são objetivadas, como se subjetivam, como se veem nessa luta.

3 ANÁLISE DA NOTÍCIA

A metodologia desta pesquisa se deu em bases qualitativas, pois seu foco foi a interpretação de dados e elaboração de possibilidades do que está sendo analisado. O método de análise pautou-se na "técnica" arqueológica proposta nos estudos de Michel Foucault (2008),

segundo a qual os discursos se formam e se dispersam, mas podem ser (re) unidos por meio de uma análise que visa o jogo de relações que os une. A arqueologia visa entender, por meio dos discursos produzidos em lugares outros, em lugares não oficiais, as relações que engendram as verdades de uma época.

Os critérios de elegibilidade foram: sites de jornais que circulam há bastante tempo na cidade (na modalidade online), e que têm, pela tradição temporal, credibilidade por parte dos leitores na cidade; notícias que destacavam discursos de mulheres sobre a busca por habitação, para entender de que forma elas se subjetivam e se veem nesse processo e, também, de que modo os jornais constroem seu discurso sobre essas mulheres.

Sendo assim, buscamos em sites de jornais, com tradição temporal em São Luís (MA), notícias com foco em palavras-chave como moradia, habitação, Minha Casa, Minha Vida e programa habitacional. O nosso marco temporal foi o ano de 2020, levando em conta o levantamento para enfrentamento do Coronavírus feito pelo IBGE.

Acessamos sites de jornais que circulam há bastante tempo na cidade (não só no formato impresso, mas na modalidade online, também), e que possuem, de certa forma, uma credibilidade por parte dos leitores na cidade. Outro critério de seleção foi a escolha de notícias que destacavam discursos de mulheres sobre a busca por habitação, para entender como elas se subjetivam e se veem nesse processo, e como os jornais constroem seu discurso sobre elas.

O *corpus* do trabalho se concentrou em uma notícia encontrada em um jornal bastante conhecido na cidade, que intitulamos "Jornal A", por questões éticas, para não expor o veículo informativo, mesmo a notícia da plataforma digital sendo de domínio público.

A matéria jornalística citada é intitulada "A alegria de quem saiu das palafitas para um apartamento no Residencial José Chagas", do ano de 2020, e aborda o fato de 256 famílias, que viviam em barracos improvisados (conhecidos como palafitas), terem sido contempladas com unidades de apartamento, pertencentes ao programa habitacional Minha Casa Minha Vida, da Caixa Econômica, política pública que é executada pelo Governo do Maranhão.

A matéria já inicia com o relato da diarista Sandra Maria Neves, de 42 anos, que, segundo a notícia, se mostrou surpresa quando foi avisada pelo marido que havia sido contemplada pelo programa. "Foi uma emoção tão grande. Eu jamais imaginava que ia ganhar" (Jornal A, 2020).

Analisando-se essa fala, arqueologicamente, temos um enunciado, que, para fazer sentido, deve ser lido levando-se em consideração que todo enunciado existe em relação a outros acontecimentos. Assim, a fala da entrevistada leva a outras verdades, como o subentendido do quanto a assistência do Governo não é acessível a todos, pois Sandra cita "jamais" ter imaginado que ganharia, o que mostra que o acesso a essas moradias não é fácil, pois a demanda é enorme, tendo em vista que a cada ano, o número de famílias empobrecidas no Brasil só cresce (principalmente após a pandemia do Coronavírus).

Sandra e o marido, assim como as 256 famílias citadas na notícia, viviam em palafitas insalubres em comunidades como Ilhinha, Portelinha e Vila Jumento, localidades com falta de saneamento básico, segurança e outros serviços essenciais para o bem viver.

Não é citado na matéria há quanto tempo eles viviam ali, mas é provável que fosse uma situação de longos anos. A notícia do Jornal A dá destaque para a diarista falar sobre

como era difícil a sua vida, morando em uma palafita na comunidade Portelinha, dando um certo protagonismo para ela no texto, pois mesmo diagnosticada com câncer, ela e o marido "desafiavam a lei da gravidade vivendo em uma palafita na comunidade Portelinha, alternativa encontrada pelo casal para se evitar gastos com o aluguel de um imóvel" (Jornal A, 2020).

Aqui, percebemos que o jornal não explica que o fato de morar em uma moradia irregular se dava pela falta de condições financeiras do casal, e faz parecer ao leitor que havia como se fosse uma opção escolhida por marido e esposa para não gastar com o aluguel de um imóvel. É compreensível que ninguém simplesmente escolha uma estrutura irregular e insalubre como uma palafita, pois como a própria matéria enfatiza, Sandra e o marido "desafiavam a lei da gravidade", correndo riscos diariamente, morando em uma palafita, em uma comunidade com uma série de precariedades.

O jornal continua enfatizando como era difícil a vida de Sandra e as 256 famílias, que viviam na insegurança, e eram "obrigados a conviver com estigmas e preconceitos sociais" (Jornal A, 2020). De acordo com a diarista: "A gente passou por muita dificuldade, sofríamos muita humilhação, éramos discriminados pelas pessoas porque a gente morava lá" (Jornal A, 2020).

Nesse ponto, percebemos o quanto a "alternativa do casal de não pagar um aluguel" tinha um preço alto para eles: preconceito, discriminação (que ainda ficam mais latentes quando vemos, pela foto da diarista na matéria jornalística, que ela é uma mulher negra), além da insegurança física do casal e estrutural da palafita.

O jornal trata de enfatizar o quanto a vida dessa mulher era extremamente difícil, e dá espaço para ela falar sobre sua vivência enquanto habitante de uma estrutura irregular e traz à tona um problema que é a discriminação espacial, produzida pela falta de assistência do Estado a certas localidades da cidade.

Sabemos que é comum que, no centro da cidade, encontremos os principais serviços públicos, e é no Centro que o indivíduo pode "resolver tudo": ter acesso a bancos, escolas, órgãos jurídicos, hospitais etc. Em contrapartida, temos a periferia, que fica mais afastada do Centro, mas que ainda consegue, de certa forma, ofertar acesso a produtos e serviços ali.

De acordo com o secretário de Cidades da SECID, "essa entrega implicará na extinção das palafitas da área, e também na urbanização da região. Isso representa dignidade e melhoria da vida de milhares de pessoas" (Jornal A, 2020).

A palavra "extinção", como um enunciado, tem uma memória, associa-se a outros enunciados e entra em um jogo de sentidos que reforça a ideia de que, para o poder público, é importante eliminar as palafitas, pois estas interditam a urbanização da cidade, tornando-a feia e disforme.

Essa extinção propiciará dignidade para a vida das famílias contempladas pelo programa Minha Casa, Minha Vida. Falando de um ponto de vista estético, as palafitas são construções que não são vistas de forma positiva pela sociedade, o que só mostra o quanto de fato, morar em uma estrutura dessas, causa discriminação e preconceito, como Sandra havia mencionado anteriormente.

Outra palavra que merece uma reflexão, neste trabalho, é "dignidade", principalmente na expressão "moradia digna". Esse sintagma também se faz presente na notícia jornalística, pois somente agora, com as contemplações feitas pelo Programa, Sandra e as demais pessoas teriam uma vida realmente "apropriada", em uma habitação adequada, e isso só foi possível com a intervenção do Governo.

Porém, um questionamento que fica é "onde estava o Governo para possibilitar essa moradia digna para Sandra nos anos em que ela viveu em uma palafita"? Que assistência à mulher recebeu ao longo dos anos? Ela teve facilidade para se inserir nas políticas públicas proporcionadas pelo Governo?

Ponto interessante a se notar ainda é que há o discurso de alguém do poder público para formalizar o feito realizado pelo Governo, de dar dignidade à Sandra e sua família. Porém, na notícia, o protagonismo é da diarista, que teve espaço para falar das dificuldades que vivia, não só em relação à moradia, mas também em relação à sua saúde.

Essa matéria, portanto, como enunciado, revela que o problema da moradia acontece entrelaçado a problemas gerados pela ausência do Estado em nossa cidade. Assim, ao escavarmos o dizer da matéria, fica patente que problemas como falta de assistência médica, falta de planejamento urbano e problemas econômicos estão evidenciados nas camadas mais profundas da fala de Sandra. A entrevistada ocupa, em seus enunciados, o lugar dos sujeitos excluídos, segregados e alijados do processo de cidadania que o Estado deve propor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como norte teórico-metodológico os estudos discursivos foucaultianos, analisamos algumas redes de sentidos que estabelecem o processo de objetivação/ subjetivação das mulheres que lutam por habitação em São Luís, e assim destacamos alguns pontos:

A) A mídia jornalística dá espaço para que os órgãos públicos possam enaltecer sua atuação "assistencialista", e levando em conta que a notícia analisada foi publicada durante o período da pandemia do Coronavírus, isso produz efeitos de sentidos que engrandecem a atuação do Governo nesse período tão difícil para muitas pessoas.

B) A construção textual-discursiva da notícia se mostra de uma forma como se as mulheres beneficiadas pelos programas habitacionais já fossem "conhecidas" pela sociedade. É uma mulher pobre, que morava em habitações irregulares e que foi contemplada com um Programa do Governo, mas não sabemos como foi o processo de saída das habitações, a insegurança que era viver em um lugar de estrutura precária como uma palafita.

C) Mesmo quando a mulher se expressa um pouco sobre sua vida e sobrevivência nas moradias irregulares, percebe-se que seu discurso pode ser tolhido, no sentido de silenciar suas dificuldades reais e adotar uma fala que enalteça o Governo, de forma a humanizá-lo, a mostrá-lo como um parceiro das famílias desamparadas, mas é importante lembrar que é muito provável que, até serem beneficiadas, foram anos de lutas diárias.

D) É importante erguer a voz das mulheres na mídia jornalística para conscientizar quem lê sobre a problemática da habitação em São Luís, problemática esta que é a realidade de muitas mulheres em nossa cidade

Buscamos responder às perguntas que norteiam a investigação de que forma a mulher aparece na mídia jornalística em notícias sobre a luta por moradia em São Luís. Quais discursos se repetem? Quais as relações de poder se estabelecem no processo de subjetivação dessa mulher? Como ela se torna um sujeito nesse discurso que circula? Quais as verdades produzidas por esses jornais sobre ela? Chegamos às seguintes reflexões: a) identificamos que, em muitos casos, a mulher sequer aparece nas notícias, e esse apagamento também pode dizer muito sobre esse sujeito. Isso vai de encontro aos dados de pesquisas que mostram que a maioria das moradias irregulares no Brasil é ocupada por mulheres. Onde estão elas sendo retratadas nessas importantes fontes de informação que são os jornais, em São Luís?

Esta pesquisa ainda pode se expandir e muitos outros dados ainda podem ser analisados, sistematizados para elaboração de políticas públicas que auxiliem nas questões habitacionais em São Luís, visando o protagonismo feminino, e a composição de um arquivo de notícias relacionadas a essas questões, com enfoque no protagonismo social e político dessas mulheres, que, como vimos, é muitas vezes tolhido em seu discurso.

REFERÊNCIAS

A ALEGRIA de quem saiu das palafitas para um apartamento no Residencial José Chagas. **Jornal Pequeno**, São Luís, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://jornalpequeno.com.br/2020/08/16/a-alegria-de-quem-saiu-das-palafitas-para-um-apartamento-no-residencial-jose-chagas/>. Acesso em: 21 mai. 2026.

AZEVEDO, Sara Dionísio Rodrigues de. Formação discursiva e o discurso em Michel Foucault. **Filogênese**, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970, 4ª ed.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Programa Minha Casa, Minha Vida**. Brasília: Ministério das Cidades, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cidades/pt-br/assuntos/materias/programa-minha-casa-minha-vida>. Acesso em: 21 mai. 2026.

CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França; CORREIA, Adriano. A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG, 8., 2011, Goiânia. **Anais…** Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marcela-alves.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2026.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). Diretoria de Estatística e Informações. **Déficit habitacional no Brasil**: 2016-2019. Belo Horizonte: FJP, 2021. 173 p. Disponível em: https://fjp.mg.gov.br/. Acesso em: 21 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Língua(gens), mídia(s) e poder sob a ótica discursiva foucaultiana. **Revista Heterotópica**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 6-18, jan./jul. 2020.

SÃO LUÍS é a 5ª capital brasileira com maior percentual de habitação em aglomerados. **G1 Maranhão**, São Luís, 19 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/05/19/sao-luis-e-a-5a-capital-brasileira-com-maior-percentual-de-habitacao-em-aglomerados.ghtml>. Acesso em: 21 mai. 2026.

SILVA, Giuslane Francisca da; MACHADO JÚNIOR, Sérgio da Silva. A construção do sujeito em Michel Foucault. **EntreLetras**, Araguaína, v. 7, n. 1, p. 200-210, jan./jun. 2016.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES E ORGANIZADORES

Alessandra Müller da Silva Freitas é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas/MS, com tese sob título provisório "Representação do estudante universitário: engajamento político sob a lógica neoliberal e produção de subjetividades", sob orientação da Profa. Dra. Silvelena Cosmo Dias. É mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba/MS, sob orientação da Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas. Especialista em Estudos Linguísticos pela UEMS, Unidade Universitária de Cassilândia, e licenciada em Letras, com habilitação em Português/Inglês, pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa concentram-se na Análise do Discurso, em perspectiva discursivo-desconstrutiva.

Alexandre Aparecido Alves Lima é mestre em Formação de Gestores Educacionais, com formação complementar em nível de especialização nas áreas de Educação Empreendedora, Educação Física Escolar, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Possui graduação em Educação Física, Logística, Pedagogia e Teologia. Atualmente, exerce atividades docentes e de gestão acadêmica na Faculdade de Tecnologia de Franco da Rocha, onde atua como docente e orientador pedagógico acadêmico. Também é docente na Fatec de Esportes e na Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, além de desempenhar as funções de coordenador pedagógico e docente de Educação Física na Escola Técnica Estadual de Francisco Morato. Atua ainda como formador educacional no Sistema de Ensino Universitário Brasil Ltda. Sua trajetória acadêmica e profissional está voltada para a interface entre Educação, Gestão, Administração e Tecnologia, desenvolvendo estudos e práticas relacionados à gestão educacional, formação docente, empreendedorismo, atividades lúdicas, capoeira e processos de ensino e aprendizagem. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica (GEPADIEB), vinculado à Universidade Cidade de São Paulo. Seus interesses de pesquisa concentram-se na gestão educacional, inovação pedagógica, formação de professores e desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Ana Lúcia Rocha Silva é graduada em Direito pela Universidade CEUMA e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular do Departamento de Letras da UFMA e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras — Mestrado Acadêmico da mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos da linguagem e do discurso, argumentação, morfologia derivacional e linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua Portuguesa — GEPELP/UFMA.

Andréa Berbare do Rosário é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade da Grande Fortaleza e graduada em Letras - Inglês pela UFMA. Atua como professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e na Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Suas principais áreas de interesse e investigação incluem Linguística Aplicada e Multimodalidade.

Araceli Albino é doutora em Psicologia pela Universidad del Salvador, em Buenos Aires, Argentina, e pós-doutora em Docência Universitária pela IUNIR, em Rosário, Argentina. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Uberaba, pós-graduação em Psicanálise e Linguagem pela PUC-SP e especializações em Psicopatologia Psicanalítica, Clínica Contemporânea e Psicoterapia/Psicodinâmica de Adultos pelo Instituto Sedes Sapientiae-SP. É presidente do Sindicato dos Psicanalistas do Estado de São Paulo, idealizadora da Clínica Social "Ana Joaquina" do SINPESP, coordenadora do Curso de Psicanálise do Núcleo Brasileiro de Pesquisas Psicanalíticas (NPP), coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Psicanálise da Faculdade Einstein (FACEI) e coordenadora do Grupo Vida, que atende pacientes com estrutura psicótica em clínica psicanalítica individual e em grupo. É autora dos livros *Encontros e Desencontros na Clínica das Psicoses*, *Neurose Obsessiva: a Máscara da Morte* e *Hoje Sou Eu Quem Falo: os Ecos da Psicose*.

Bruno da Silva Rodrigues é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Ensino de Línguas e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É graduado em Letras - Português/Espanhol e respectivas literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD-UFMA-CNPq). Possui experiência no ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, com ênfase em Análise do Discurso, Estudos Discursivos Foucaultianos, Estudos da Linguagem e Práticas Discursivas.

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo é graduada em Letras - Português, Espanhol e respectivas Literaturas, em Pedagogia e em Letras — Inglês. Possui mestrado em Letras — Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen. É especialista em Gestão Escolar pela Unifatecie, em Gramática da Língua Portuguesa pela Unoeste, em Orientação Educacional pela Universidade São Luiz e em Docência do Ensino Superior pela Unopar. Atua como professora das redes estadual e municipal de ensino do Rio Grande do Sul, lecionando Língua Portuguesa e Redação. Desenvolve pesquisas voltadas à formação de leitores, ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa e às práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Eduardo Victor Lopes Cunha é estudante de graduação em Letras — Licenciatura Português-Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão (GPELD-UFMA/CNPq) desenvolveu a pesquisa de Iniciação Científica, com bolsa FAPEMA, intitulada "Governamentalidade e biopolítica: os exercícios disciplinadores do sujeito-população", orientada pela Profa. Dra. Ilza Galvão Cutrim. Pelo Grupo de Estudos em Discurso, Sociolinguística e Sociedade (GEDiSS-UFMA/CNPq), desenvolveu as pesquisas de Iniciação Científica "História, memórias discursivas e efeitos identitários: (inter)discursividades em torno da cultura sebastianista maranhense nas toadas do Bumba meu boi sotaque de matraca (Ilha)" e "Salve o Rei Dom Sebastião: discurso, história e memória sobre o messias português no Bumba meu boi do Maranhão", orientadas pelo Prof. Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho. É ex-bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID-CAPES.

Elisângela Bertolotti possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (2017), mestrado em Letras, com área de concentração em Literatura Comparada (2018), e doutorado em Educação

(2023), pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). É especialista em Sexualidade Humana pelo CBI (2024). Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação em escolas da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul, na Rede ICM de Educação e no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Também leciona em cursos preparatórios para vestibulares. Desenvolve pesquisas nas áreas de estudos de gênero, educação, literatura comparada, formação de professores e redes sociais.

Erika de Sousa Monteiro é mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão (GPELD-UFMA/CNPq). Possui graduação em Letras — Licenciatura Português-Espanhol pela UFMA. Atuou como professora de espanhol do Curso de Estudos de Idiomas (CEI/UFMA), integrou o quadro de professores voluntários do Projeto de Extensão Entretextos (UFMA) e participa do projeto de pesquisa "Aporofobia e Governamentalidade: um olhar sobre a gestão da pobreza na cidade contemporânea", coordenado pela Profa. Dra. Ilza Galvão Cutrim.

Fabiana Meireles de Oliveira é doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, realiza segunda residência pós-doutoral. É professora e orientadora em curso de pós-graduação da UFMG e professora do Centro Paula Souza. Participa do grupo de pesquisa GEPETED/UFMG.

Fernanda Mitsue Soares Onuma é docente da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), lotada no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), campus avançado de Varginha/MG, desde 2013. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade da UNIFAL-MG (PPGPS/UNIFAL-MG). Coordena o Grupo de Pesquisa de Gênero pela Não Intolerância (GENI/UNIFAL-MG) desde 2014. É representante da comunidade científica no Conselho Municipal de Direitos da Mulher (CMDM) de Varginha/MG. Doutora, mestra e bacharel em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da reprodução social, estudos de gênero, análise crítica do discurso, trabalho e estudos organizacionais.

Gabrielle Mondêgo é professora adjunta de Língua Inglesa, graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É mestra e doutora em Educação pela mesma universidade. Integra o Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL/ProPEd-UERJ), o Grupo de Estudos Mulheres e Militância Política (UFF) e o grupo de pesquisa CNPq Estudos de Literatura e Cultura da Belle Époque — LABELLE (PPGLetras-UERJ). É coordenadora do Projeto de Extensão Páginas de Mulheres na Imprensa (PROMIM) e do projeto de pesquisa "Outras Literaturas: a contribuição feminina na constituição da história da educação brasileira".

Giovana Cerqueira Lopes Nunes é professora auxiliar de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Mestra em Ensino em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAp-UERJ), com dissertação intitulada *Formação de Professores para a Educação Inclusiva: o Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem curricular*. Possui pós-graduações lato sensu

em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia Institucional e em Planejamento, Gestão e Implementação da EAD. É graduada em Pedagogia e graduanda em Letras, ambas pela UERJ. É bolsista de extensão do Projeto Páginas de Mulheres na Imprensa (PROMIM), integrante do Projeto de Extensão Autonomia em Prosa, pesquisadora do Grupo de Pesquisa LADIC e estudante dos grupos de pesquisa GRUPEEL e Ensino, Formação, Currículos e Culturas.

Gustavo Nascimento Barbosa é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especialização em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola; em Leitura e Produção de Textos; em Docência do Ensino Superior; e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade do Leste Mineiro. É licenciado em Letras — Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas literaturas pela UFMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de espanhol como língua estrangeira, tendo atuado no Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras (CLE), no Núcleo de Cultura Linguística (NCL/UFMA), no NucLi/Espanhol do Idiomas sem Fronteiras (IsF/UFMA) e no Projeto de Extensão Dom Quixote do Departamento de Letras da UFMA. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da UFMA, promovido pela CAPES. Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LINTEC/UFMA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA/UFMA).

Ilza Galvão Cutrim é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Araraquara. É graduada em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa. É professora titular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde ministra disciplinas e orienta pesquisas em nível de graduação, no Departamento de Letras, e de pós-graduação, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras/Mestrado Acadêmico). Adota, como aporte teórico-metodológico em suas pesquisas, os pressupostos da Análise do Discurso, com base nos estudos de Michel Foucault. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD-UFMA-CNPq) e coordenadora do Projeto de Extensão Entretextos. É organizadora, entre outros, dos livros Visadas discursivas: identidades, memórias e culturas artísticas; Entre discursos: memória, produção e circulação de sentidos; Mídia, linguagem e sociedade: espaços, corpos e vozes na atualização da resistência; Discursos, espaços e subjetividades; e Práticas discursivas em espaço digital: múltiplos percursos.

Ítalo Ramon Francisco de Melo Lima Ximenes é doutorando em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e mestre em Letras, na área de Teoria Literária, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui especialização em Literatura e Ensino pela UEMA e graduações em Artes Visuais pela UFRPE e em Letras — Português, Inglês e respectivas Literaturas pela UEMA. Atualmente, é professor e pesquisador de Teoria Literária no Departamento de Letras e Pedagogia da UEMA, campus Santa Inês. Integra o Grupo de Estudos em História Literária (GEHIL/UFPA) e desenvolve projeto de pesquisa na linha de Literatura, Interpretação, Circulação e Recepção. Tem interesse em teoria e história da literatura, literatura brasileira, relações entre literatura e outras artes, além de literaturas lusófonas, anglófonas e hispânicas. E-mail: italoramonmelo@outlook.com.

Izabela Carolina Barros Souto é mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob orientação do Prof. Dr. José Ailson. Possui graduação em Letras - Português, Inglês e suas Literaturas pela mesma instituição e especialização em Metodologia do Ensino de Línguas Inglesa e Espanhola pela Faculdade Única. Integra o corpo docente, como professora substituta, no Departamento de Letras e Pedagogia da UEMA, campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com.

Juliana Matos Lavra é Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PGLetras), da Universidade Federal do Maranhão. Possui Licenciatura Plena em Letras (Português / Inglês) pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Efetiva do Ensino Fundamental Anos Finais de Língua Portuguesa (SEMED - São Luís/MA). Pós-Graduanda em Metodologias Ativas e Aprendizagem Exponencial (UNDB). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD-CNPq).

Julio Alfonso Escamilla Morales é mestre em Semiolinguística pela Université de Paris XIII (Paris-Nord), é PHD em Humanidades pela Universidad del Valle - Sede CALI, é bacharel em Filologia e Línguas – Universidad del Atlántico. Professor da Universidad del Atlántico-Colômbia.

Laiane Moraes Miguins é mestranda em Letras, na área de Texto e Discurso, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui graduação em Letras — Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Seus interesses de pesquisa concentram-se em Análise do Discurso, comunicação, interação e processos cognitivos, com ênfase na produção de sentidos. E-mail: moraeslaiane1@gmail.com.

Leonardo Jovelino Almeida de Lima é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (2023), com bolsa CAPES. Possui graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e especialização em Literatura Inglesa pela Faculdade São Luís. Também possui graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará e especialização em Finanças Empresariais pela Faculdade de Castanhal. É professor de Língua Inglesa, Redação e Literatura no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Lucas Caliari Pereira possui graduação em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e mestrado em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas (PPGPS/UNIFAL-MG). Atuou como membro bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade (NEORGS/PIBIC-UFLA) e foi bolsista durante o mestrado, em pesquisa que investigou discursivamente o processo de desmantelamento do Programa Bolsa Família no Governo Bolsonaro (2019-2022). Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa de Gênero pela Não Intolerância (CNPq/UNIFAL-MG). Desenvolve pesquisas sobre o Programa Bolsa Família (PBF), gênero, análise de discurso, direitos sociais e cidadania.

Lucas Mestrinheire Hungaro é doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, na área de concentração Estudos do Texto e do Discurso, sob orientação da Profa.

Dra. Silvelena Cosmo Dias. É mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), título obtido em 2020, sob orientação da Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito, e graduado em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição. Atualmente, é bolsista CAPES/DS e desenvolve pesquisas no campo dos estudos discursivos, com ênfase na Análise do Discurso e na perspectiva discursivo-desconstrutiva.

Maria Isabel Fernandes Bezerra é doutoranda em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, bolsista CAPES, com tese sobre o ethos em artigos de opinião de autoria feminina, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira. É mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP, com orientação da Profa. Dra. Elisabeth Brait, e bacharel e licenciada em Letras-Linguística pela USP, com iniciação científica orientada pela Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros. É membro do Grupo ERA — Estudos em Retórica e Argumentação. Pesquisa nas áreas de Retórica, Argumentação e Análise Dialógica do Discurso. Atua como professora de Português como Língua de Acolhimento no Projeto Bitita Imigrantes, da EMEF Espaço de Bitita, e como tutora no projeto de formação de professores da educação básica da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maysa Duarte Calenzo Leite é graduanda em Letras - Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É bolsista PIBIC do projeto "Outras Literaturas: a contribuição feminina na constituição da história da educação brasileira" e membro do projeto de extensão "Páginas de Mulheres na Imprensa" (PROMIM), ambos coordenados pela Profa. Dra. Gabrielle Mondêgo. Desenvolve pesquisas na área de história da educação e textos de autoria feminina e feminista, além de atuar como professora de Língua Inglesa.

Mônica da Silva Cruz possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e doutorado em Linguística pela mesma instituição. Atualmente, é professora associada IV da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD-CNPq), Vice-coordenadora do projeto de extensão Entretexos-UFMA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e Análise do Discurso de base foucaultiana, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, identidade, ensino, leitura e texto.

Najla Gergi Krouchane é psicanalista de bebês, crianças, adolescentes e adultos. Psicóloga socioassistencial, pedagoga e psicopedagoga. É pós-graduada em Psicanálise com Crianças e Adolescentes, Psicanálise Lacaniana e Psicopatologias Psicanalíticas. Atua como docente em cursos de formação e pós-graduação em Psicanálise. É doutoranda em Psicanálise pela Universidade Humanista das Américas, com pesquisa sobre intervenção precoce com bebês. É autora de artigos e capítulos de livros, orientadora de artigos e trabalhos de conclusão de curso, membro de comissões científicas de eventos e parecerista ad hoc. Também é membro-diretor da Comissão Científica/Cultural do Sindicato dos Psicanalistas do Estado de São Paulo (SINPESP).

Neusa Vicente Lazarotto é mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em 2024, e graduada em Pedagogia pela mesma instituição, em 2002. Possui especializações em Pedagogia Gestora, com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Mídias na Educação; Psicopedagogia Institucional; Orientação Educacional; e Formação de Gestores Escolares, promovida pela Secretaria de Educação do

Estado do Rio Grande do Sul em parceria com a UERGS. Cursa especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica em Escolas de Ensino Médio pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Concluiu o Curso Normal — Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação 22 de Maio, em 1997. Atua na área da Educação desde 2001 e atualmente exerce a função de diretora na Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas, em Pinheirinho do Vale/RS.

Rayanna Mendonça Beckman é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa, Pós-graduada em Linguística Aplicada ao ensino de línguas materna e estrangeira e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atuou como professora de Língua Francesa e Coordenadora Geral Auxiliar no Projeto Curso de Estudos de Idiomas - CEI desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão. Foi Assistente de Língua Portuguesa no Lycée Molière e na École Nationale de Commerce - ENC em Paris - França, selecionada pela Academia de Paris pelo Programme D›Échange D›Assistants de Langue Vivante, também foi professora bolsista do Núcleo de Cultura linguística, projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão e foi professora de Francês na escola Maple Bear Canadian School. Atualmente é professora substituta do Curso de Letras – português e francês da UFMA.

Rodrigo Assis da Silva é mestre em Educação pela PUC-SP, especialista em Fundamentos da Cultura e das Artes pela UNESP, licenciado em Pedagogia e graduado em Artes Plásticas. Atua como superintendente da Etec de Francisco Morato, docente da FATEC e formador educacional. Possui experiência em gestão educacional, formação de professores, inovação pedagógica, audiovisual, cultura e comunicação, desenvolvendo projetos voltados à integração de tecnologias e metodologias contemporâneas nos processos de ensino e aprendizagem.

Sandra Maia Farias Vasconcelos é graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com especialização em Psicopedagogia, doutorado em Sciences de L'Éducation pela Universidade de Nantes e pós-doutorado pela Universidade Sorbonne Paris 8. É professora titular do Departamento de Letras Vernáculas da UFC, professora colaboradora da Universidade Estadual do Ceará e membro do Conselho de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É professora visitante da Université Sorbonne Paris 8 e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, atuando na orientação de mestrado e doutorado. Também é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Cariri. Desenvolve pesquisas na área de Análise do Discurso Narrativo, com foco em relatos de experiência e transculturalidade, atuando principalmente nos temas pesquisa narrativa, discursos de vulnerabilidade, representações discursivas, gênero e violência. É líder do GELDA — Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Narrativo, certificado e registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, e membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar: Formação, Autobiografia, Representações Sociais (GRIFARS/UFRN).

Sara Nickaelly Aparecida de Sousa é graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Professor Barros Araújo, e graduanda em Letras-Libras pela UNICV. É especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Metropolitana de Teresina, em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. É mestra em Letras, na área de Linguística, pela Universidade Regional

do Cariri (URCA), em Crato/CE, e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integra o GELDA — Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Narrativo, certificado e registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Desenvolve pesquisas na área da Análise do Discurso Narrativo, com foco em narrativas de experiência, retextualidade discursiva, formação discursiva, discurso narrado e vivido, discursos de vulnerabilidade, discursos interseccionais, representações discursivas, gênero e violências. É professora efetiva de Língua Portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação de Araripina/PE e tutora a distância do curso de Pós-Graduação em Estudos Surdos em Educação pela Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Tayane Cristina Sousa Araujo é graduanda em Letras — Francês pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMA e pelo CNPq entre 2022 e 2024, sob orientação da Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz, docente do Departamento de Letras da UFMA. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso (GPELD-UFMA-CNPq) e professora tutora de Língua Francesa do Programa Idiomas sem Fronteiras, da Rede Andifes, pela Universidade Federal do Maranhão.

Tays Fonseca é doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Presidente Prudente. Possui pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela UFMS. É membro do Grupo de Estudos REAPROM — Representações de Alunos, Professores e Materiais Didáticos, da UFMS. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com aprovação no XXIX Exame de Ordem Unificado da OAB, e graduação em Letras pela UFMS, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. Atualmente, é diretora adjunta na Escola Estadual João Ponce de Arruda. Atuou como professora coordenadora na Escola Estadual Fernando Corrêa, professora de inglês na rede municipal de Três Lagoas, na rede estadual de Mato Grosso do Sul e no Instituto Cultural Britânico. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

Viviane Alves Caldas é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra em Letras, com ênfase em Linguística, pela UERJ. É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês como Língua Estrangeira pela UERJ e graduada em Letras, com habilitação em Português/Inglês, pelo Centro Universitário da Cidade. É professora de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação e professora particular da referida língua. Investiga a descrição e análise de aspectos da religião Candomblé, religião de matriz africana, pelo viés da Linguística Cognitiva.