

REDIS

REVISTA DE
ESTUDOS DO
DISCURSO

Alexandra Pinto
Direção Editorial

2025

ISSN 2183-3958

REDIS

REVISTA DE
ESTUDOS DO
DISCURSO

FLUP/CLUP

N.º16 ANO 2025

ISSN 2183-3958

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED16](https://doi.org/10.21747/21833958/RED16)

EM PARCERIA COM A



**BASE DE DADOS
OPEN ACCESS**



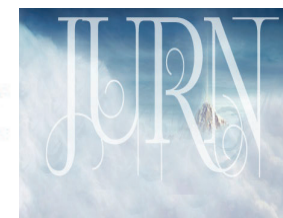
**BASE DE DADOS
COMERCIAIS**



**DIRETÓRIOS
ÍNDICES**



**REPOSITÓRIOS
AGREGADORES
MOTORES DE BUSCA**



**BASE DE DADOS
BIBLIOGRÁFICOS**



A *REDIS: Revista de Estudos do Discurso* é uma publicação científica cuja edição digital respeita integralmente os critérios da política do acesso livre à informação. / *REDIS: Revista de Estudos do Discurso* is a scientific open access journal whose digital version follows all the criteria of OA publishing policy.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO	<i>REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO</i> N.º 16 ANO 2025
EDITORES	CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM PARCERIA COM A FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESTE TRABALHO É FINANCIADO POR FUNDOS NACIONAIS ATRAVÉS DA FCT – FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, I.P., NO ÂMBITO DO PROJETO UID/00022/2025.
LOCAL DE EDIÇÃO	PORTO, PORTUGAL
ISSN	2183-3958
DOI	https://doi.org/10.21747/21833958/red16
PERIODICIDADE	SEMESTRAL
DIREÇÃO EDITORIAL	Alexandra Guedes Pinto Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal MAPINTO@LETRAS.UP.PT
EDITORES-ADJUNTOS	Rui Ramos Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal RLRAMOS@IE.UMINHO.PT Valdir Heitor Barzotto Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil BARZOTTO@USP.BR Zilda Aquino Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil ZIAQUINO@USP.BR

COMISSÃO EDITORIAL

Alexandra Guedes Pinto Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal
Gabriel Isola-Lanzoni Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

ASSISTENTE EDITORIAL

Silvana Costa Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

ACESSO EM LINHA

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/re>

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DA REDIS**

António Briz Universidad de València, Espanha

Catherine Kerbrat-Orecchioni ICAR, CNRS, Université Lyon 2, França

Christian Plantin ICAR, Université Lyon 2, França

Dominique Maingueneau Université Paris IV, França

Isabel Margarida Duarte Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Joaquín Garrido Universidad Complutense de Madrid, Espanha

José Portolés Universidad Autónoma de Madrid, Espanha

Luiz Antônio da Silva Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Aldina Marques Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal

Olívia Pestana Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

Rui Sousa e Silva Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Sónia Rodrigues Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Os trabalhos submetidos à *Redis* serão avaliados por, no mínimo, dois avaliadores externos, selecionados segundo um critério de afinidade científica relativamente ao trabalho em apreciação. Os avaliadores deverão comunicar aos editores quaisquer conflitos de interesse, que possam impedir uma avaliação isenta, ou declarar-se não qualificados para avaliar uma determinada proposta, se considerarem que tal procedimento é necessário. Os avaliadores terão acesso a um guião de avaliação que os orientará na revisão dos artigos propostos. Será dado um prazo de vinte dias corridos para a apresentação do parecer a partir da data de entrega do artigo ao avaliador. Este período poderá ser prorrogado por critério do diretor editorial, desde que a prorrogação não ponha em causa a publicação da revista dentro dos prazos previstos.

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DA REDIS N. 16 (2025)**

Adriana Santos Batista Universidade Federal da Bahia, Brasil
Alvaro Magalhães Pereira da Silva Instituto Federal de Sergipe, Brasil
Ana Cristina Braz Universidade Aberta, Portugal / Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Ana Elvira Luciano Gebara Fundação Getulio Vargas, Brasil / Universidade de São Paulo, Brasil
Ana Paula Rabelo e Silva Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Ana Sofia Pinto Universidade do Porto, Portugal
André de Oliveira Matumoto Universidade de São Paulo, Brasil
Angela Correa Ferreira Baalbaki Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Antônio Fernandes Júnior Universidade Federal de Catalão, Brasil
Argus Romero Abreu de Morais Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Carla Teixeira Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Célia Regina Araes Universidade de São Paulo, Brasil
Cláudio Primo Delanoy Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Cristiane Pereira Costa Dias Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Eduardo Glück Universidade do Vale do Taquari, Brasil
Eduardo Prachedes Queiroz Universidade de São Paulo, Brasil
Ekaterina Vólkova Américo Universidade Federal Fluminense, Brasil
Elionai Mendes da Silva Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Elsa Simões Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Erivaldo Pereira do Nascimento Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Filipe Almeida Gomes Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Geraldo Tadeu Souza Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Glícia Azevedo Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DA REDIS N. 16 (2025)**

Gustavo Cardoso Bonin Universidade de São Paulo, Brasil
Hélio Frank de Oliveira Universidade Estadual de Goiás, Brasil
João Paulo da Silva Nascimento Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Jorge Arús-Hita Universidad Complutense de Madrid, Espanha
José Cezinaldo Rocha Bessa Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
Karen Tank Mercuri Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Kelli Machado da Rosa Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Kristoff Silva Universidade Federal de São João Del Rey, Brasil
Lucas Pereira da Silva Universidade de São Paulo, Brasil
Lucas Takeo Shimoda Universidade de São Paulo, Brasil
Marcelo Rocha Barros Gonçalves Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Márcia Rohr Welter Universidade Feevale, Brasil
Maria Aldina Marques Universidade do Minho, Portugal
Maria Cristina Mendes Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Maria Elena Molina Universidad Nacional del Sur, Argentina
Maria João Ferro Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Maria Otilia Guimarães Ninin Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Matilde Gonçalves Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Miguel Fuentes Cortés Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile
Nathalia Akemi Sato Mitsunari Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Domínguez Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Patrícia Fernanda Gouveia Universitat Pompeu Fabra. Centre of Discourse Studies, Espanha
Paula de Sousa Gonçalves Morasco Instituto Federal de São Paulo, Brasil
Paulo Nunes da Silva Universidade de Coimbra, Portugal
Renata Palumbo Universidade de São Paulo, Brasil
Rosalice Pinto Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Rui Ramos Universidade do Minho, Portugal

FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO
DA REDIS N. 16 (2025)**

Samuel Ponsoni Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Sandro Luis da Silva Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Theodoro C. Farhat Universidade de São Paulo, Brasil

Victoria Escandell-Vidal Universidad Complutense de Madrid, Espanha

Virginia Sita Farias Universidade de São Paulo, Brasil

Vítor Vieira Ferreira Fundação Casa de Rui Barbosa, Brasil

ÍNDICE

- ALENCAR, JOÃO VITOR RODRIGUES** 15-42
Refletir a partir de um texto: as canções de Chico Buarque nas análises semióticas introdutórias e intermediárias de Tatit
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a1>
- ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim & CAVALCANTE FILHO, Urbano** 43-78
O negacionismo científico em capas de revista: análise dialógico-digital de tecnografismos
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a2>
- DOMINGUEZ, Michelle Gomes Alonso & LIMA, Ruan Felipe Madela** 79-103
Discurso queer/cuir como resistência: práxis afirmativa como potência transformadora
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a3>
- JESUS, Dánie Marcelo de; SILVA, Jose Isavam Oliveira & SANTINO, Ana Maria Andrade** 104-127
Plataformização e Silenciamento: uma análise da Plataforma Mais Inglês
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a4>
- LUZ, Jhovana Graças da; CORREIA, Carlos Alberto & BATISTA, Bianca Dorothea** 128-155
Entre os estereótipos e a violência simbólica: a representação da mulher negra em O Cortiço
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a5>
- MOURA SILVA, Rita Daniely de; COSTA, Mairla Pereira Pires & FERNANDES, Bruna Lopes** 156-183
A confidencialidade profissional nos códigos de ética: aproximações dialógicas entre os intérpretes de línguas de sinais e os intérpretes de línguas vocais
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a6>

- OLIVEIRA, Jhonatans Adriano & GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa** 184-210
Ecos do racismo estrutural em discursos digitais
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a7>
- ROCHA, Givanildo Lucas Santos da & MARTINS, Ana Maria Sá** 211-242
Lulista contra bolsonarista no podcast “Cartas na Mesa”: uma análise crítica do discurso
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a8>
- SANTOS, Aline de Santana & CARNEIRO, Luiza Exdra** 243-276
Ensino-aprendizagem da leitura argumentativa: análise da proposição de um livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD/2019
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a9>
- SILVA, Marcelo Eduardo da** 277-302
Categorias da semântica global aplicadas à análise do slogan “Nossa bandeira sempre será verde e amarela”
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a10>
- SITOE, Marta Zefanias** 303-334
O uso da escrita como ferramenta de aprendizagem: desenho e avaliação de um percurso didático
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a11>
- CRUZ ENRÍQUEZ, Maura & LAREAU, François** 335-375
Narrative Discourse in Spanish: A Two Reference Points System for Verb Tense Representation
DOI <https://doi.org/10.21747/21833958/red16a12>

NOTA EDITORIAL

O volume 16 da Revista REDIS – Revista de Estudos do Discurso (ano de 2025) reúne doze artigos que continuam a afirmar a diversidade teórica e metodológica que tem caracterizado a Revista, explorando os modos de funcionamento do discurso nas suas múltiplas materialidades – da canção popular e da literatura às plataformas digitais e às práticas pedagógicas contemporâneas.

O conjunto de textos que compõem este número revela a vitalidade dos estudos do discurso em contextos variados, nos quais se inscrevem questões de linguagem, poder, identidade, resistência e ensino. A pluralidade de abordagens e objetos reflete o compromisso da REDIS com a construção de um espaço de diálogo interdisciplinar, atento às transformações sociais e comunicativas que caracterizam o nosso tempo.

O número abre com o artigo de João Vitor Rodrigues Alencar, *Refletir a partir de um texto: as canções de Chico Buarque nas análises semióticas introdutórias e intermediárias de Tatit*, que revisita a semiótica da canção, sublinhando o papel das composições de Chico Buarque como espaço didático e epistemológico de reflexão sobre o processo de significação.

Emerson Tadeu Cotrim Assunção e Urbano Cavalcante Filho, em *O negacionismo científico em capas de revista: análise dialógico-digital de tecnografismos*, examinam a circulação de discursos de desinformação durante a pandemia de Covid-19, analisando capas da revista Oeste à luz da Análise Dialógica do Discurso e da Análise do Discurso Digital.

A dimensão política e social da resistência discursiva reaparece em *Discurso queer/cuir como resistência: práxis afirmativa como potência transformadora*, de Michelle Gomes Alonso Dominguez e Ruan Felipe Madela Lima, que discutem a performatividade e a práxis afirmativa de sujeitos queer/cuir como força transformadora no espaço social.

O tema das tecnologias e da educação é abordado por Dánie Marcelo de Jesus, José Isavam Oliveira Silva e Ana Maria Andrade Santino, em *Plataformização e Silenciamento: uma análise da Plataforma Mais Inglês*, em que os autores problematizam os efeitos da plataformização e das políticas neoliberais sobre a representação e o silenciamento de estudantes e professores.

O artigo de Jhovana Graças da Luz, Carlos Alberto Correia e Bianca Dorothea Batista, *Entre os estereótipos e a violência simbólica: a representação da mulher negra em O Cortiço*, propõe uma leitura crítica do romance de Aluísio Azevedo, evidenciando os processos discursivos de racialização e de exclusão simbólica das personagens negras.

No campo dos estudos da tradução e da interpretação, Rita Daniely de Moura Silva, Mairla Pereira Pires Costa e Bruna Lopes Fernandes analisam, no capítulo *A confidencialidade profissional nos códigos de ética*, as aproximações dialógicas entre intérpretes de línguas de sinais e de línguas vocais, refletindo sobre ética e práticas profissionais.

As relações entre discurso, racismo e ambiente digital são exploradas por Jhonatans Adriano Oliveira e Marcos Lúcio de Sousa Góis em *Ecos do racismo estrutural em discursos digitais*, um artigo que examina comentários *online* e mostra como o racismo estrutural se manifesta e é naturalizado nos espaços virtuais.

O campo político e mediático é ainda tema do trabalho de Givanildo Lucas Santos da Rocha e Ana Maria Sá Martins, *Lulista contra bolsonarista no podcast “Cartas na Mesa”: uma análise crítica do discurso*, que analisa a produção de sentidos e identidades ideológicas num debate sobre o governo Lula, com base na Análise Crítica do Discurso.

No domínio da didática, Aline de Santana Santos e Luiza Exdra Carneiro examinam, em *Ensino-aprendizagem da leitura argumentativa: análise da proposição de um livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD/2019*, como o livro didático pode promover a formação crítica de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Marcelo Eduardo da Silva, em *Categorias da semântica global aplicadas à análise do slogan “Nossa bandeira sempre será verde e amarela”*, propõe uma leitura enunciativa de um texto político, articulando semântica global e discurso político contemporâneo.

Marta Zefanias Siteo apresenta *O uso da escrita como ferramenta de aprendizagem: desenho e avaliação de um percurso didático*, um estudo que reflete sobre a escrita académica e a literacia como práticas de construção do conhecimento.

Encerrando o volume, Maura Cruz Enríquez e François Lareau discutem, em *Narrative Discourse in Spanish: A Two Reference Points System for Verb Tense Representation*, um novo modelo para a representação temporal no discurso narrativo em espanhol, propondo um sistema inovador de pontos de referência verbais.

Os artigos reunidos no presente volume da REDIS reafirmam a vocação da Revista para acolher investigações que aprofundam a compreensão das relações entre discurso e sociedade, promovendo um espaço de reflexão interdisciplinar, sustentado por rigor teórico e metodológico.

Que esta leitura inspire novas reflexões sobre o papel do discurso na construção das realidades contemporâneas.

Alexandra Pinto

REDIS – Revista de Estudos do Discurso

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Número 16, 2025

Refletir a partir de um texto: as canções de Chico Buarque nas análises semióticas introdutórias e intermediárias de Tatit

**JOÃO VITOR RODRIGUES
ALENCAR**
joao.alencar.edu@gmail.com

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil (2022)
Professor no Instituto Federal do Pará, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6914-1819>

PALAVRAS-CHAVE:
Semiótica;
Epistemologia;
Canção popular brasileira.

ARTIGO RECEBIDO A:
05/05/2025
ARTIGO APROVADO A:
25/08/2025

RESUMO: A semiótica da canção elaborada por Tatit não pode ser compreendida como uma mera aplicação de uma determinada teoria considerada como pronta e acabada a um novo objeto de estudo qualquer. Pelo contrário, como todo texto analisado pelo autor, seu objeto de análise deve ser concebido enquanto um ponto de partida de reflexão, em que os referenciais teóricos adotados podem ser reelaborados durante a investigação. No caso da canção popular brasileira, esse princípio é intensificado pela própria natureza do objeto, o qual constitui para uma parcela do público brasileiro um modo já estruturado de ver, ouvir e sentir o mundo. É por isso que o próprio autor chega a designar as canções de Chico Buarque que ele analisa como verdadeiros ensaios sobre diferentes aspectos do processo de significação. Nesse sentido, a articulação entre semiótica e canção tem uma dimensão didática, que percebe em seu objeto um processo de significação estruturado estratégico para o ensino não só de uma teoria, mas do próprio fazer científico na medida em que as análises das canções possibilitam a reflexão sobre o próprio referencial teórico de base. Para demonstrá-lo, iremos destacar como a obra de Tatit: 1) aponta teoricamente para essa dimensão didática; 2) mostra a partir de seus textos introdutórios e intermediários de análise, respectivamente “A abordagem do texto” e *Análise semiótica através das letras*, que teoria semiótica e análise de canções se articulam para realizar seu objetivo didático.



Reflecting from a Text: Chico Buarque's Songs in Tatit's Introductory and Intermediate Semiotic Analyses

**JOÃO VITOR RODRIGUES
ALENCAR**
joao.alencar.edu@gmail.com

PhD in Literature, University of São Paulo, Brazil (2022)
Professor at the Federal Institute of Pará, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6914-1819>

KEYWORDS:
Semiotics;
Epistemology;
Brazilian Popular Song.

ARTICLE RECEIVED ON:
05/05/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
25/08/2025

ABSTRACT: Tatit's semiotics of song cannot be understood as a mere application of a ready-made and complete theory to any new object of study. On the contrary, as with every text analyzed by the author, the object of analysis must be conceived as a starting point for reflection, in which the theoretical frameworks adopted may be reworked throughout the investigation. In the case of Brazilian popular song, this principle is intensified by the very nature of the object, which, for part of the Brazilian audience, constitutes an already structured way of seeing, listening to, and feeling the world. This is why the author himself refers to Chico Buarque's songs, which he analyzes, as genuine essays on different aspects of the meaning-making process. In this sense, the articulation between semiotics and song assumes a didactic dimension, perceiving in its object a strategically structured process of signification for teaching not only a theory, but also the very practice of scientific inquiry, insofar as the analysis of songs enables reflection on the theoretical framework itself. To demonstrate this, we highlight how Tatit's work: 1) theoretically points to this didactic dimension; and 2) shows, through his introductory and intermediate analytical texts—respectively “*A abordagem do texto*” (“Approaching the Text”) and *Análise semiótica através das letras* (Semiotic Analysis through Lyrics) – that semiotic theory and song analysis are articulated in order to fulfill this didactic purpose.



. . . refletir a partir de um texto é sempre prestar um tributo a sua intrigante singularidade.
Tatit (2011, p. 207)

INTRODUÇÃO

Na trajetória de Luiz Tatit (2007, pp. 6-95) são reunidas, com rigor, algumas das principais linhas de força da experiência intelectual brasileira do século XX. Sendo compositor desde a juventude e tendo se formado em música e letras na década de 1970 na Universidade de São Paulo, curso este em que prosseguiu como pesquisador enquanto pós-graduando e depois professor na área de linguística, além de ser um dos principais responsáveis pela implantação acadêmica da semiótica no país, sua obra pode ser lida como uma articulação entre esse campo teórico, não só no que se refere à pesquisa mas também ao ensino, e nossa canção popular. Ainda que o próprio autor diga em diversas entrevistas que sua prática como acadêmico não chega a ajudar na composição e vice-versa (o que não quer dizer que não haja influência, já que sua vida como professor universitário acaba comparecendo como assunto de suas canções), ele mesmo reconhece que a familiaridade com a canção brasileira veio a calhar no momento de escolher um objeto para suas pesquisas. Essa decisão, cujas consequências iremos abordar, teve como resultado a criação de um domínio de investigação e docência específico: a semiótica da canção.

A confluência entre essas práticas, todavia, não deve ser encarada apenas como a escolha de um objeto singular qualquer para a verificação de uma determinada teoria assumida já de saída como pronta e acabada. A hipótese geral de fundo que será abordada nos limites deste artigo é que o campo de estudos formulado por Tatit não pode ser reduzido a uma mera aplicação de conceitos prontos de antemão a um novo objeto com a finalidade de simplesmente

referendá-los ou não, devendo antes ser entendido como uma reflexão sobre a canção popular brasileira enquanto elemento constitutivo do próprio fazer científico da semiótica e de seu ensino. Nesse sentido, parafraseando uma das proposições do autor, poderíamos dizer que essa canção não é apenas um tema entre outros quaisquer, mas um discurso cuja construção do significado permite à análise semiótica ir desentranhando as noções técnicas que surgem do corpus, atravessando seus estratos de sentido e se projetando num quadro teórico que vai se reformulando gradativamente. Mais ainda, como discurso estruturado que já permeia, com profundidade singular, a vida de boa parte dos brasileiros, ela terá papel privilegiado na própria implantação da teoria semiótica no país.

1. A SEMIÓTICA DA CANÇÃO E SUA DIDÁTICA: A CANÇÃO BRASILEIRA COMO UM MODO DE VER, OUVIR E SENTIR O MUNDO

Antes de entrar nas análises de texto, precisamos discutir melhor a dimensão didática dos textos de Tatit, que nem sempre são levadas em consideração, a fim de direcionar nossa discussão, justificando nosso método e a seleção do nosso corpus. Como Acauam de Oliveira (2012) e David Treece (2004) já notaram, um dos elementos mais promissores da obra de Tatit é a metodologia, ao mesmo tempo rigorosa (na medida em que busca um nível abstrato comum entre o campo verbal da letra e o não verbal da melodia) e de fácil acesso e adoção, já que sua leitura e utilização não necessitam de grandes conhecimentos na área musical – como exige a leitura de partituras, por exemplo. Para além disso, gostaria aqui de chamar a atenção para como esse aspecto permite a construção de um conhecimento estruturado desde o ponto de vista de um campo acadêmico com pretensão científica (a semiótica) para decifrar um outro discurso também rigorosamente estruturado (a canção popular brasileira), que já era utilizado como *um modo de ver, ouvir e sentir o mundo*, para retomarmos os termos da contracapa de O cancionista, provavelmente escrito pelo próprio Tatit (2012).

Com essa finalidade, elegemos aqui um compositor-chave: Chico Buarque. Em relação à dimensão didática, suas canções são abordadas nos textos introdutórios e intermediários de Tatit que analisaremos e, no que se refere ao elemento epistemológico, elas são tratadas por Tatit como *verdadeiros ensaios* sobre diferentes aspectos dos processos de significação – aqui poderíamos citar algo já sugerido em nossa epígrafe, mas que é mais explícito na frase final do capítulo sobre “Olê, olá”, de *Elos de melodia e letra*, de Tatit e Ivã Carlos Lopes (2008, p. 97): “Quando os artistas já fazem semiótica, cabe aos semioticistas apenas explicitá-la”. A escolha, como esperamos demonstrar ao longo do texto, não é fortuita, mas obedece a uma peculiaridade com que o semioticista trata a obra de Chico, que extrapola o quadro teórico de referência das análises e, por isso mesmo, solicita sua reformulação ao longo da investigação, servindo a seu propósito de não apenas explicar um sistema teórico, mas como paradigma de introdução a seu fazer científico.

Para dar rigor ao tratamento das obras e fazer com que elas caibam nos limites aqui propostos, nos restringimos àquelas que se enquadram nos critérios didáticos e epistemológicos apontados acima, isto é, às obras introdutórias ou intermediárias que possuem um ou mais capítulos dedicados a Chico Buarque. Deixaremos de lado, então, tanto os trabalhos em que o autor pratica a semiótica da canção em seus níveis mais avançados (como o já citado *Elos de melodia e letra*, escrito em coautoria com Lopes) quanto as várias referências mais pontuais ao compositor que proliferam no conjunto de sua obra – por mais importantes que elas sejam, como no momento em que os versos do compositor são utilizados para Tatit (1999, p. 280) concluir o livro *Semiótica da canção*. Assim, iremos nos debruçar sobre duas obras: “A abordagem do texto” (Tatit, 2011) e *Análise semiótica através das letras* (Tatit, 2008). Nosso objetivo aqui é justamente investigar as diferentes formas como Tatit equaciona a relação entre o referencial teórico, a prática analítica e seu caráter didático ao estudar canções brasileiras através da semiótica.

2. “A ABORDAGEM DO TEXTO”

2.1. INTRODUÇÃO TEÓRICA DE “A ABORDAGEM DO TEXTO”

A “Abordagem do texto” foi publicado pela primeira vez em 2002 como penúltimo capítulo do primeiro volume da obra coletiva *Introdução à linguística*, organizado por José Luiz Fiorin. Como o título indica, trata-se de uma obra que tem como principal objetivo introduzir estudantes em uma visão de conjunto dos modos como a ciência da linguagem trata o fenômeno linguístico. Para isso, são apresentados o caráter descritivo e explicativo dessa ciência, sua perspectiva sobre a comunicação humana, sua teoria dos signos e seus cinco principais objetos teóricos: a *langue*, a competência, a variação, a mudança e o uso – este último abordado por duas vertentes: a pragmática e a discursiva. É nessa última vertente que se encontra a contribuição de Tatit, que passamos a analisar a partir de agora.

Em seus momentos iniciais, a linguística quase nunca ultrapassou a dimensão da frase em sua investigação sobre a língua, o que apareceu nos desenvolvimentos desse campo de investigação como um desafio para a abordagem do texto, pois mesmo uma análise minuciosa de cada uma das frases seria incapaz de contribuir para a compreensão mais global dele. Com o desenvolvimento do campo, então, foi-se elaborando a necessidade de criar uma área específica para compreender o texto e o discurso. É dessa necessidade que resulta a significativa mudança de enfoque da proposta de uma semântica estrutural do lexicólogo lituano Algirdas Julien Greimas, posteriormente denominada de semiótica.

Inspirada na associação entre as estruturas de um enunciado simples e de um espetáculo, proposta por Lucien Tesnière com fins didáticos, Greimas buscou realizar uma teoria narrativa cujos elementos conceituais visariam o texto em sua integridade através de uma abordagem

sintáctica – termo criado para indicar esse campo textual, não mais restrito ao domínio da frase (para este domínio foi reservada a tradicional palavra “sintático”). Para tanto, o esforço do criador da semiótica se baseou no trabalho do folclorista e etnólogo russo Vladimir Propp. Depois de reunir e estudar uma grande quantidade de contos populares, Propp formulou uma teoria em que os componentes básicos visam identificar seus aspectos narrativos mais elementares, chegando à conclusão de que tais contos se constituem em torno de um núcleo simples, cuja estrutura possibilita estudar todos esses diferentes contos a partir de uma mesma abordagem teórica.

Assim, a existência de um possível denominador comum entre a frase e o texto será inicialmente buscada na hipótese de que seu sentido pode ser analisado como um espetáculo que se estrutura como uma narrativa. Para usar o próprio exemplo de Tatit (2011, p. 187), a frase “O pai dá um presente ao filho” pode ser compreendida como um espetáculo em que personagens (o pai, o filho) se relacionam com objetos (o presente) tendo seus estados transformados (o filho se alegra com seu presente). Esse espetáculo condensado serve como um esquema básico que poderia ser estendido, por exemplo, para um romance que contasse as peripécias de um pai que não poupa esforços para conseguir presentes para agradar seu filho. Como se pode perceber, ao contrário das gramáticas frasais de que partimos nesta seção, a semiótica não abriu mão da dimensão semântica dos textos como parte de seu objeto de estudo. No entanto, é importante notar que seu objetivo último é extrair valores que permitam estabelecer um coeficiente sintáxico desses elementos semânticos.

Assim, através do que Tatit chama de *solução horizontal*, Greimas estendeu as perspectivas de análise à dimensão do texto, o que fez com que as categorias que ainda mantinham interseção com a abordagem frasal (sujeito e objeto, por exemplo) fossem reconfiguradas como papéis narrativos que teriam seu verdadeiro sentido no contexto de um texto integral – como um

romance, uma canção etc. Greimas, todavia, não considerou essa ampliação suficiente como quadro teórico para a descrição dos diferentes estratos de sentido do texto como um todo. Com a finalidade de alcançar esse objetivo, o autor lituano também promoveu uma solução que Tatit chama de *vertical*: uma perspectiva *gerativa*, que preconiza que as unidades manifestadas na superfície do texto não seriam elementos simples, mas complexos, provenientes da articulação entre categorias mais simples e abstratas localizadas em patamares mais profundos que só o procedimento descritivo pode revelar.

Esse seria um resumo do primeiro momento da disciplina (que podemos mais ou menos delimitar entre os anos 1960 e 1980), em que os semioticistas dedicaram-se aos estudos que compreendem as dimensões pragmáticas e comunicativas ligadas aos sujeitos. Como bem resume Oliveira (2012, p. 132), essa era uma semiótica do fazer narrativo. A partir dos anos 1980, especialmente com os trabalhos de Claude Zilberberg, mas também com a preocupação do próprio Greimas em elaborar uma semiótica das paixões em sua colaboração com Jacques Fontanille, essa ciência se volta para a investigação das condições anteriores a esse fazer narrativo, a partir de uma compreensão que busca especificar de maneira mais exata os desejos e frustrações que provocam ou paralisam aquelas ações dos personagens, que foram o foco das preocupações iniciais da semiótica.

Segundo Oliveira (2012, p. 133), a partir daí trata-se de: “uma semiótica voltada para os estados passionais dos sujeitos, para o ser”. Podemos exemplificar essa transformação com a articulação da categoria fórica, categoria-chave na semiótica tensiva, que busca compreender a relação de dominância entre os elementos eufóricos e disfóricos do texto. Aproveitando a formulação de Tatit (2008, p. 19), poderíamos dizer que “a foria é uma espécie de proto-sintaxe, decorrente da presença sensível do homem (categorizada como um enunciador universal), que

determina, em termos sumários, que algo acontece (em *distensão*) ou deixa de acontecer (por *contenção*)”.

Essa passagem do aspecto narrativo para o tensivo visa especialmente o nível profundo, em que o tempo será encontrado como elemento-chave na construção do sentido. Assim, para que se possa construir alguma significação, essa abordagem busca categorias temporais que podem ser consideradas como pré-requisitos das categorias narrativas. Adiantando um pouco as próximas seções deste texto, é neste momento que Oliveira (2012, p. 133) localiza o ponto em que “Tatit vai conseguir estabelecer o salto que vai articular o projeto narrativo da letra com o projeto narrativo da melodia na canção, pois em última instância, ambas são formas de dar sentido ao tempo”. Como aqui ainda estamos abordando o arcabouço teórico formulado para dar conta de uma canção como um texto meramente comunicativo, deixemos essa questão para mais adiante.

2.2. ANÁLISE DE “COM AÇÚCAR, COM AFETO”

Depois dessa fundamentação teórica propedêutica, Tatit passa a comentar os dispositivos da análise semiótica a partir de um texto concreto, a canção “Com açúcar, com afeto”. Ele identifica no nível narrativo três etapas distintas que caracterizam um esquema-padrão: manipulação (o narrador busca convencer o outro a não sair), ação e sanção – ele sai e é julgado pelo narrador por isso.

Aqui importa o esforço do destinador de despertar a confiança do destinatário para que ele realize (ou não) algo na esfera do *fazer*. Aquele busca despertar o querer do deste através do empenho na boa qualificação de um objeto (o preparo de seu doce predileto), mostrando assim as vantagens de parar em casa.

Ao entregar-se aos prazeres da rua, ações do destinatário, no entanto, opõem frontalmente ao destinador. Ele está na verdade executando um programa de outro destinador, – que, todavia, não é explicitado na letra da canção. Assim, podemos detectar a função de antissujeito, aceitando a persuasão de um antidestinador oculto. A realização desse programa, todavia, não confere a ele um estado de completa ruptura com a instância do primeiro destinador. Ele faz o que Tatit chama de “desvio de rota”, que por fim volta ao ponto de partida.

No plano discursivo, essa ação narrativa é enriquecida por processos de isotopia que nos permitem alocar a cena na esfera do lazer – como na expressão “saias”, que na canção tem pouco a ver com a veste em si e muito mais com o corpo feminino. Do mesmo modo, “bar” e “copo” reforçam a figurativização sensorial gustativa, enquanto a conversa e o samba o fazem com a auditiva, tudo isso criando um campo discursivo que caracteriza esse plano outro que não o doméstico.

Cansado, o destinatário acaba voltando ao lar e à companhia do narrador, que julga sua ação. Ao chorar o perdão, o ator denuncia seu papel de sujeito destinatário de um julgamento perante o qual já reconhece a própria incapacidade de cumprir os termos do contrato inicial. Embora a canção apresente as três etapas típicas de uma narrativa completa, cada uma de suas partes vem introduzida por um dispositivo linguístico que anuncia o rompimento das expectativas previstas pelo modelo padrão: *qual o quê*. A partir desse dispositivo, a manipulação inicial não se completa, a ação não se desenrola como o sujeito anuncia e o julgamento não termina com a punição típica.

O ator “eu”, que também tem a função de destinador (manipulador e julgador), acumula ainda a de narrador onisciente que descreve tudo que o destinatário faz e que não o surpreende em nada. De antemão, ele já sabe que o outro não irá cumprir o contrato sobre os deveres

domésticos ou mesmo de trabalhador. Este por sua vez comporta-se como quem não responde por si. Ao fazer seu juízo, o destinador leva isso em conta, o que é reforçado pela isotopia infantilista.

Mesmo a ação desviante, feita a partir de uma simulação, em que ele se veste como quem se dirige ao trabalho para na verdade aproveitar o lazer fora de casa, tentando ludibriar a pessoa mais a par do feitio de suas ações, configura um registro infantil. É essa incapacidade, figurativizada no plano discursivo como isotopia infantilista, que leva o destinador à sanção da trajetória do sujeito como um percurso inevitável e, por isso, merecedor do perdão.

Tatit passa então a abordar o nível profundo, em que se pode resumir os percursos narrativo e discursivo em termos gerais instituídos por operações de transformação que podem ser condensadas no quadrado semiótico, representação que prevê uma sintaxe sumária que busca apreender as transformações de operações de *negação* e *asserção*. Com a primeira, instaura os termos contraditórios, que frequentemente funcionam como termos de passagem, enquanto, com a segunda, instaura os termos contrários que articulam a principal oposição contida no texto.

Tatit propõe para “Com açúcar, com afeto” os termos contrários *integração* (S_1) ao universo doméstico e *transgressão* (S_2) executada pela saída dele, o “perdão” final sendo uma nova oportunidade de integração. A passagem entre um polo e outro das categorias, S_1 e S_2 , nunca se dá diretamente, precisando um termo ser negado para que o outro possa ser afirmado. No texto, o destinatário-sujeito não acolhe a manipulação (não integração), passando a executar os programas narrativos antagonistas (a transgressão), para finalmente ser reintegrado, anulando o peso de suas ações (não transgressão), até receber o perdão (integração).

Na semiótica greimasiana, o ser vivo deixa marcas sensíveis ao se relacionar com as categorias semânticas, em cujo microuniverso é possível identificar um índice axiológico portador de valores considerados atraentes ou repulsivos, que correspondem respectivamente às articulações *euforia* e *disforia* da categoria complexa *foria*, que ajuda a compreender, inclusive de maneira mais nuançada, o mecanismo sintáxico de negação, que no quadrado semiótico é responsável pela passagem indireta de um polo ao outro. Na canção, a operação que vai da não transgressão à integração possui uma tendência euforizante, enquanto a via contrária é disforizante.

Ao projetarmos a categoria fórica sobre as articulações semânticas do nível profundo, estamos atribuindo-lhes valores tensivos, nos quais já estão contidas tendências que, nos níveis mais superficiais, são percebidas como progresso narrativo, mudanças de estado ou de intensidade passional. O caráter tensivo desses termos introduz um componente sintáxico na instância fundamental que vai além das operações de negação e asserção previstas no quadrado semiótico.

Começando pela ruptura de um contrato e mantendo-se na transgressão quase até o final, é possível detectar, por trás do relato do narrador, um *enunciador geral* que privilegia os valores disfóricos. A contenção dessa disforia mostra sua presença subjacente desde o primeiro “qual o quê”, indicando uma nova condição em que a ruptura não foi tratada apenas como *parada* do estado de integração, mas também como *retenção* da ordem transgressiva, como *continuação da parada*.

Conservando-se entre a contenção e a retenção, o enunciador garante dois expedientes: 1) a configuração pormenorizada do percurso do antissujeito deixa transparecer o aspecto disten-

sivo; 2) a ilusão desse mesmo aspecto eufórico quando submetido à ação do tempo. Ou seja, como a *parada* (a ruptura do contrato de ficar em casa) não pode durar para sempre, faz-se necessária a *parada da parada*, expressão de distensão do retorno para casa.

Ao apontar que a letra possui um foco na contenção inicial, Tatit está introduzindo a noção de parada no âmbito de um processo pretensamente contínuo. Na medida em que não se trata mais de um ponto de parada, mas de força de permanência, ela possui uma extensão que permite identificá-la ao estado de *retenção* (continuação da parada), de ampliação do tempo disfórico. Assim, é possível conceber que a escolha dos elementos *contenção* e *retenção* no nível profundo deu origem às noções de ruptura do contrato e à permanência do sujeito na nova condição, como agente de transgressão, no nível narrativo. Do mesmo modo, quando o enunciador seleciona os valores *distensão* e *relaxamento*, está operando o mesmo princípio sintático, mas propondo agora a parada da parada, para a determinação de nova continuidade (relaxamento). O auge dessa tensão aparece, em nível discursivo, no cansaço que faz o sujeito retornar ao lar. A *distensão* instrui, no nível narrativo, esse retorno e o abandono dos antiprogramas, e o relaxamento surge com sua reintegração ao âmbito doméstico.

Na canção de Chico, há um complexo jogo de cena com a mistura dos recursos de embreagem e debreagem: a projeção do “eu” num evento narrativo passado (“Fiz seu doce predileto”) desloca o actante para a instância enunciativa, em que se integra como actante de uma narração de episódios presumivelmente concluídos. Entretanto, a debreagem de “eu” e “você” comporta traços da instância enunciativa (“Você sai não acredito...”), como se eles estivessem acontecendo aqui e agora. O resultado, segundo Tatit (2011, p. 204), é que “a dimensão enunciativa ressoa no enunciado assim como este ressoa na enunciação”. Assim, o assunto tratado fica a serviço da intenção enunciativa de trazer o passado para o presente como indício de repetição futura.

Subordinado à debreagem do “eu”, tanto na tendência enunciativa quanto na enunciativa, o espaço em que se situa o narrador é eleito como referência principal dos actantes, determinando os movimentos do sujeito em seu distanciamento e reaproximação das transformações narrativas. Assim, enquanto a temporalização põe em sequência pelo desenvolvimento narrativo, a espacialização oferece uma base tópica para que sejam construídos os temas e as figuras examinadas nos níveis mais superficiais do texto. Ao manobrar todos esses recursos “horizontais” e “verticais”, o enunciador geral exerce uma atividade muito próxima daquela que na letra caracterizou o projeto de ação inicial do eu-narrador.

No plano da teoria, “Com açúcar, com afeto” possui grande abrangência de fundamentos conceituais, que são retomados através de uma detalhada reconstituição do debate teórico em que eles foram elaborados – tanto da criação da semiótica narrativa quanto da elaboração da tensiva. Na abordagem metodológica, chama a atenção o fato de que, embora ela seja toda fundamentada numa canção popular brasileira, esta não é abordada pelo aspecto que consagrou a semiótica da canção: o elo entre melodia e letra. Preocupado em demonstrar como se processa a construção do sentido na dimensão do texto num nível didático, a canção é abordada por seus conteúdos, sem lançar mão de aspectos musicais e poéticos.

No entanto, e é isso que o caracteriza como um texto propedêutico, toda sua discussão teórica está mobilizada em função da abordagem preponderantemente tensiva de uma canção popular brasileira, justamente o texto que o próprio Tatit reitera ser o ponto de partida da reflexão. Em outras palavras: embora se trate de um artigo introdutório sobre análise do discurso, é possível perceber no recorte de sua fundamentação teórica, na peculiaridade da escolha de seu objeto e no tratamento analítico que reserva a ele um desenvolvimento muito particular que servirá tanto como uma forma de propedêutica para a concepção de Tatit sobre a semiótica em

geral quanto para o seu tratamento específico da canção, duas dimensões que na realidade se articulam dentro do projeto do autor – projeto em que a *Semiótica da canção* é realizada *Musificando a semiótica*, poderíamos dizer, aproveitando dois títulos de Tatit (1997, 1999).

Nesse sentido, vale comparar o texto de Tatit com “Estudos do discurso”, de Diana Luz Pessoa de Barros (2003, pp. 187-219), que compõe o segundo volume da mesma coleção de introdução à linguística, também organizado por José Luiz Fiorin, mas agora voltado para princípios de análise. Nele, uma canção tomada como objeto, “A galinha”, versão de Chico para letra de Sérgio Bardotti, convive com notícias publicadas na grande mídia, trechos de obras em verso e prosa, uma propaganda com elementos verbais e imagéticos, debates políticos e um quadro de Van Gogh, todos utilizados nos exemplos de algum determinado conceito da análise do discurso. Note-se como aqui a variedade dos textos é expandida não só em número, mas também na natureza da linguagem: verbal e não verbal, sonora e imagética, verso e prosa, literatura e grande mídia etc. Além disso, se pode perceber que as análises estão dispostas em função da ilustração pedagógica dos conceitos, o que dá ao artigo de Barros uma sistematicidade extremamente didática.

No entanto, a questão aqui não é comparar os eventuais méritos de cada abordagem, mas ressaltar uma diferença em suas abordagens, especialmente na relação entre teoria, metodologia e objeto. Enquanto Barros ilustra os conceitos expostos com análises de diversos objetos, Tatit explica os conceitos à medida que a análise de uma determinada canção avança. Esse modo peculiar de praticar e expor a abordagem semiótica é um dos fatores que mostram por que a sistematicidade do trabalho de Tatit é menos evidente, pois ela busca recuperar não só como os conceitos se encaixam na teoria, mas também como a própria análise é um elemento constitutivo da reflexão.

Assim, embora a semiótica da canção não esteja sendo propriamente exercida em sua efetividade aqui, também não se trata de um texto indiferente a suas preocupações, e sim de um texto que introduz o leitor no debate semiótico que leva até ela e demonstra em sua forma de fazer semiótica a abordagem científica de que ela se utiliza. Assim, o próprio fato de a análise ser centrada na canção de uma determinada tradição, que o autor declara ser o ponto de partida da reflexão, já aponta o objetivo de defender uma determinada forma de se fazer semiótica.

3. ANÁLISE SEMIÓTICA ATRAVÉS DAS LETRAS: “O CIO DA TERRA” E “GOTA D’ÁGUA”

3.1. INTRODUÇÃO TEÓRICA DE ANÁLISE SEMIÓTICA ATRAVÉS DAS LETRAS

Em 2001, Tatit (2008) já havia publicado um livro com essa intenção didática, *Análise semiótica através das letras*. Logo na introdução ele retoma, de maneira bem mais resumida, o percurso de constituição da semiótica que acabamos de ver em linhas também gerais, indicando como, dos enfoques lexicológicos e das abordagens meramente narrativas, ela tomou a forma geral de estratos gerativos de sentido, infletindo o núcleo da ação para o da paixão, adotando a tensividade como parâmetro para a análise do universo sensível, reunindo assim critérios para uma descrição estética. É justamente essa dimensão que agora vai tomar corpo nas análises, ainda que não no nível musical, escolha justificada pelo caráter propedêutico da obra.

Apesar das potencialidades da disciplina no terreno científico, ela continuava distante da prática descritiva dos estudantes interessados em análise dos textos. A razão dessa distância é explicada pela complexidade teórica da disciplina, preterida então por métodos mais imediatos, calcados em interpretações e paráfrases. Faltariam obras “intermediárias” que estabelecessem uma ponte entre análises particulares de textos e reflexão teórica sobre os conceitos

mobilizados. A carência de uma bibliografia específica seria uma das razões de boa parte dos alunos se formarem sem saber elaborar uma análise de texto, tanto no que se refere às letras, em geral, quanto à semiótica, em particular – embora Tatit faça menções honrosas.

A escolha de letras de canção como ponto de partida também está relacionada a uma questão didática: ela tem como objetivo diminuir as dificuldades dos estudantes com o próprio objeto da pesquisa. Isso não só porque, neste caso, Tatit está deixando de lado o aspecto melódico que, segundo sua própria tese principal, é essencial à linguagem da canção, mas por conta do papel que as canções têm na cultura nacional e, por conseguinte, na vida dos próprios estudantes. Tatit pretende se ater ao plano do conteúdo dos textos analisados justamente para não levantar questões de ordem artística que desvirtuariam a finalidade didática do trabalho. Assim, o principal de Tatit (2008, p. 13) nesse momento é “contribuir para a redução da distância que separa a teoria da prática semiótica”.

Segundo Tatit, o olhar semiótico é aquele que detecta, por detrás das grandezas expressas no texto, valores de ordem tensiva, que mantêm entre si interações sintáxicas, constituindo assim um microuniverso semântico que serve como ponto de partida para as descrições do pesquisador, cujo objetivo último é a revelação de uma forma imanente ao texto, descrições que podem ser compreendidas como operações conceituais que atuam implicitamente no instante de sua compreensão. A tarefa da semiótica tem sido organizar essas operações abstratas, que estão na base de nossa produção e compreensão de sentido, e reformulá-las em estratos que vão assinalando o grau de profundidade dos conceitos à medida que eles se afastam do nível de manifestação mais imediato que se encontra na superfície do texto, até que se alcance um modelo relativamente simples que abarque o que há de essencial em toda a extensão do texto, o nível profundo.

Nesse momento Tatit nos dá uma indicação importante para a questão de nosso artigo: ele diz que saber localizar cada categoria em seu respectivo nível predeterminado pela teoria (discursivo, narrativo etc.) é bem menos importante do que *o exercício de busca das categorias e articulações pressupostas durante a análise*. Em outras palavras, mais importante do que memorizar o sistema constituído pela teoria semiótica a fim de reencontrá-lo tal e qual num objeto qualquer é a capacidade de descobrir as categorias e articulações no próprio objeto. É este, segundo o autor, o verdadeiro *fazer* da semiótica, na medida em que permite ao analista conjugar o emprego dos conceitos já consagrados pela teoria com uma constante revisão de sua coerência e rendimento numa descrição específica. Como se pode perceber, aqui reencontramos a formulação da importância dos objetos particulares de investigação como um elemento constitutivo do campo teórico.

3.2. ANÁLISE DE “O CIO DA TERRA”

A letra de “O cio da terra” apresenta programas narrativos, todos caracterizados por um fazer específico, que são encadeados em favor de um programa principal maior. Esse encadeamento pode ser considerado como um caminho de aquisição de competência e, por fim, de consumação da mudança de estado juntivo do sujeito. “Debulhar o trigo” e “Recolher a cana”, assim como as outras ações, supõem um sujeito realizador a serviço de um projeto geral de trabalho agrícola que só é plenamente definido ao longo da letra. Assim, um sujeito exerce sua atividade em nome de um destinador, ambos podendo ser coletivos. É na interação entre esses dois agentes, um que *faz* e outro que *faz fazer*, que se pode compreender o desejo e/ou dever desses programas narrativos. O encadeamento fluente entre esses programas demonstra que esse destinador, ainda que oculto, exerce seu poder com grande eficácia. No entanto, é possível notar um antissujeito, de forma discreta, nas dificuldades insinuadas a cada atividade.

Os dois versos iniciais das primeiras estrofes constituem programas narrativos auxiliares, que reúnem as condições para a execução dos programas principais, representados pelas transformações de estado – “Forjar no trigo o milagre do pão” e “Roubar da cana a doçura do mel”. A transformação, no entanto, só se processa de forma realmente brusca na última etapa da função narrativa. Na última estrofe, as funções narrativas se organizam de outro modo. Os conteúdos passivos e cognitivos de “Afagar a terra” revelam uma busca de sintonia no nível da competência dos sujeitos implicados. Em vez de um programa no campo do *fazer*, a letra apresenta uma evolução no domínio do *ser*. Além disso, pode-se perceber aí uma ambiguidade actancial: a conotação afetiva e sensual do verbo “afagar” apresenta uma orientação dupla, de maneira que os actantes implicados se tornam, a um só tempo, sujeito e objeto do ato.

O que está em jogo, portanto, é uma questão de confiança entre os sujeitos: “O principal desejo do sujeito do verbo ‘afagar’, ‘conhecer’ e ‘fecundar’ é fazer da ‘terra’ um outro sujeito” (Tati, 2008, p. 88). Assim, além de estimular e conhecer seu desejo, ele precisa “poder esperar” a “propícia estação”. Essa busca de acordo e entrosamento é um sintoma da relação entre destinatário e destinador, na medida em que o afeto é estendido deste para aquele, criando, na base da confiança, uma cumplicidade emocional que possibilita o trânsito das modalidades entre os actantes – “Conhecer os desejos da terra” é desenvolver um *saber* sobre o *querer* do outro. Assim, se de início parece haver algo de persuasão sedutora em “Afagar a terra”, num segundo momento fica mais claro que é o primeiro sujeito que age segundo os desejos da terra, como um destinatário que cumpre os anseios do destinador.

O emprego do infinitivo ressalta o próprio processo, proporcionando indícios sobre as escolhas do texto: de um lado, o sujeito tensivo adota as *segmentações* e, de outro, a *direção* que atribui aos primeiros valores o seu desenrolar progressivo. No limite, são escolhas de um su-

jeito enunciador que coloca intencionalidade nas etapas gerativas de sentido. As segmentações constituem escalas aspectuais abstratas que privilegiam as durações em detrimento dos polos iniciais e finais, opondo-se assim às demarcações. O aspecto gradativo das segmentações da canção, representadas pelo uso do infinitivo, não explica porém a força progressiva que dá sentido à canção examinada.

As segmentações são dotadas de valores fóricos que lhes impõem uma dinâmica tensiva, podendo ser eufórica ou disfórica, dependendo da prevalência das retomadas de fluxo ou dos elementos impeditivos. Na letra em questão, embora nada pareça obstruir a continuidade das etapas, os mesmos traços que mobilizam o fazer do sujeito definem-se por oposição a uma axiologia com prevalência de valores de limite. Esse conteúdo, “firmado sobre durações cujos ciclos devem ser respeitados”, justifica os sinais intersubjetivos da paciência, figura passional decisiva da última estrofe, explicando assim por que no nível tensivo há adoção de “valores contínuos cujo investimento eufórico define-se pela gradação e, por conseguinte, pela desaceleração do processo”, afirma Tatit (2008, p. 91).

Passando por fim ao nível discursivo, podemos encarar os verbos no infinitivo como realizações de predicado narrativo exercido pela noção de fazer: eles produzem um efeito de ação contínua que tem como elemento semântico comum o tema do trabalho. Mas nem por isso ele deixa de atribuir o papel temático de trabalhador ao sujeito camuflado pela forma infinitiva do verbo. Na confluência desses dois papéis, actancial e temático, surge no discurso a figura do *ator*. Simultaneamente, os objetos parciais que aparecem ao longo da letra se configuram como produtos agrícolas que, a despeito de suas especificidades semânticas, são portadores de traços comuns que contribuem para criar um contexto sêmico que integra o classema /*agro*/, base para a formulação de isotopias figurativas superpostas ao tema do trabalho.

Mesmo sem os recursos típicos de uma gramática típica, Tatit busca uma relação de força entre os lexemas. Embora o classema geral /agro/ primeiro se configure como /agricultura/, a partir do verso “Afagar a terra” se produz um jogo de forças em que ele começa a dividir a hegemonia com uma isotopia nascente baseada no classema /humano/. Examinado à luz das estrofes anteriores, a força sêmica do lexema “terra” prevalece sobre o conteúdo do verbo, que se traduz como um cuidado especial com ela. Entretanto, em relação ao texto que segue, o lexema “afagar” ganha peso significativo, ligando-se definitivamente à categoria /humano/, mais precisamente à subcategoria /sexualidade/. Como a isotopia agrária permanece, o que resulta é a sexualização da relação do homem com a terra. Plenamente instaurada, a isotopia da sexualidade realimenta o universo sêmico de expressões das primeiras quadras, espalhando-se por toda a canção. Por fim, ainda é preciso assinalar a presença da isotopia temática que cobre a etapa narrativa da sanção. O rito cíclico com o cumprimento de uma *missão* e sua recompensa.

3.3. ANÁLISE DE “GOTA D’ÁGUA”

Embora haja nesse texto uma relação entre um destinador (eu) e um destinatário (tu), não há propriamente comunicação entre eles. O primeiro chega a fazer súplicas ao segundo, mas as rupturas ameaçam o estabelecimento de qualquer contrato. Sob o efeito da descontinuidade, essa relação tende a se transformar em outra, de sujeito/antissujeito. É nessa tendência que se concentra a tensão do texto, e seu sentido, por conseguinte, está na transição. A personagem em primeira pessoa constitui assim um sincretismo de funções narrativas, incluindo a de acitante sujeito passional. Este não *age*, mas gostaria de *ser agido*, de ser desejado, pois em algum momento já cumpriu sua parte no contrato, doando seus principais atributos. Ora, como se trata de um contrato concebido apenas no plano do eu, dificilmente ele poderia ser honrado pelo segundo sujeito, que nem sequer tem conhecimento do compromisso. Mesmo assim o *eu*

se pauta por esse simulacro de relacionamento intersubjetivo que ele próprio criou. Ainda que fictício, é desse contrato que depende toda a confiança depositada no segundo sujeito, e seu não cumprimento representa o desmoronamento da crença que sustenta o universo passional do actante. Decorre daí a ameaça contida na advertência (“faça não”) do enunciador, restando assim ao actante apenas desenvolver uma narrativa que compense os danos sofridos e reequilibre o seu universo passional.

Demasiadamente genérico, o aspecto passional precisa ser aprofundado, o que Tatit busca no ritmo interno específico do conteúdo dessa letra. Essa situação traz à tona os valores descontínuos, mas instaura, simultaneamente, um movimento progressivo no aumento da tensão emocional – responsável pela imagem central do pote que se encheu gradativamente de mágoa e que transbordaria com apenas uma gota a mais: “A evolução do estado passional é contínua, mas não interminável. . . . O estágio atual descrito ainda pertence ao curso gradativo, mas está prestes a sofrer uma transformação brusca” (Tatit, 2008, p. 114-115). No entanto, o sentido desse movimento não reside na realização dessa transformação, pois aquelas tendências aparentemente contrárias, na realidade, se retroalimentam.

Assim, o sentido das perdas iniciais está na constituição emocional do enunciador, bem como o sentido dessa evolução está na iminência de sua ruptura catastrófica. Assim, o “transbordamento” deixa entrever uma retomada da evolução por meio de um desagravo qualquer. Esse ritmo, portanto, alterna valores intensos (descontínuos) e valores extensos (contínuos), justamente por definir a presença dos primeiros pela falta dos últimos, e vice-versa. É também nesse sentido que essa imagem de transbordamento do pote de mágoa se conjuga com outra, a do desfecho da festa: este é ponto final de um estado de coisas, enquanto aquele é o ponto inicial de uma nova situação. Em ambas, incidem os conceitos tensivos, elementos mais apropria-

dos de análise da transição do que os narrativos, pois o conteúdo dessa letra não se restringe à apresentação de um estado passional, para o qual esses aspectos seriam talvez mais adequados, já que ele traz em seu interior a continuidade e a descontinuidade a um só tempo.

Tatit, por fim, se debruça sobre o apelo “Deixa em paz meu coração”. O que aflige o enunciador é a iminência de uma mudança brusca, cujas consequências incalculáveis colocariam em risco sua própria constituição. Para evitar a fratura da identidade, ele prefere alongar seu estado passional a ultrapassar o limite do desconhecido. Ora, esse contraste entre alongamento e iminência de uma ruptura nos remete à oposição entre desaceleração e aceleração. Ao pedir “paz” o enunciador está, em profundidade, clamando pela desaceleração de um processo que tem por limite a transformação repentina. Ainda que desconfortável, o estado atual dá ao enunciador condições mínimas de segurança para conduzir seus passos sem pôr em risco sua própria identidade. O compromisso do enunciador com os valores responsáveis pelo alongamento de seu estado passional reflete o seu receio da velocidade, que certamente ocasionaria uma fratura no seu próprio ser e tornaria seu futuro imponderável.

Em comparação com a análise de “Com açúcar, com afeto”, essas duas últimas vão bem mais direto ao ponto no que se refere aos problemas semióticos abordados e à escolha dos elementos a serem analisados. O princípio metodológico de partir de determinadas canções para em função delas organizar o debate teórico e as categorias de análise é reafirmado, mas num outro patamar de desenvolvimento e especialização, pois aqui já não há mais a preocupação de apresentar a disciplina através de seus conceitos, mas de amadurecer procedimentos de análise a partir deles.

Essa mudança metodológica tem que ver com o próprio nível intermediário dos textos, que contam com um leitor já familiarizado com o debate semiótico e conhecedor das canções, mas que ainda está formando sua capacidade de realizar análises através das categorias da disciplina. Agora a letra vai ganhar centralidade num adensamento da complexidade da abordagem, que vai refinar seus procedimentos para dar conta de sua construção estética. Ainda não haverá um tratamento pormenorizado dos elementos sonoros da música que são centrais para a semiótica da canção – especialmente a contraparte que a melodia apresenta para o elemento verbal, formando uma unidade analítica fundamental do campo. Assim, é como se a abordagem metodológica dessas análises constituísse o passo seguinte ao do texto analisado anteriormente, formando o percurso que poderá se completar nos textos mais avançados de Tatit, em que aqueles elos serão enfim abordados.

4. DISCUSSÃO

Os textos abordados são a realização dos princípios didáticos destacados na primeira seção deste artigo. É possível perceber como cada um deles retoma aqueles princípios dentro de um projeto pedagógico particular no ensino de como *se faz semiótica* a partir de canções populares brasileiras. O trato desse objeto mostrou que este não é apenas um exemplo ilustrativo de uma explicação acessível dos conceitos já constituídos desse campo acadêmico, mas *um ponto de partida da reflexão*. Assim, a análise da canção “Com açúcar, com afeto” se mostrou como uma possibilidade de intervir nos debates teóricos, especialmente nas mudanças de abordagem do nível profundo a partir da semiótica tensiva.

Evidentemente, essa estratégia tem um preço a pagar, inclusive em termos didáticos. Em comparação com outros textos introdutórios da mesma área, o de Tatit (2011) possui um ca-

minho argumentativo menos direto. Todavia, o que se buscou mostrar ao longo do artigo é que sua complexidade não é resultado de falta de didática, mas da escolha de seu objetivo de aprendizado específico: enquanto outros textos privilegiam a explicação acessível de um corpo teórico sistemático, utilizando as análises como exemplos que ilustram seus conceitos, Tatit busca realizar um paradigma reproduzível de análise de textos preocupado desde o primeiro momento em funcionar como um momento constitutivo da própria teoria.

Esse objetivo didático peculiar é rearticulado num nível intermediário em *Análise semiótica através das letras*, a partir do qual suas escolhas teóricas e metodológicas são reelaboradas em função da abordagem da construção poética das letras e de questões semióticas mais específicas, mas mantendo uma mesma postura: a de repensar os processos de significação e, por conseguinte, o próprio fazer semiótico à luz das canções analisadas.

Segundo Carolina Lindenberg Lemos (2021), uma das originalidades de Tatit decorre de sua forma de questionar a rígida divisão entre: 1) objeto e teoria; e 2) o papel da análise e da reformulação de princípios teóricos. Isso porque na obra de Tatit as análises deixam de ser entendidas como meras aplicações de um referencial já consolidado a um objeto qualquer, na medida em que o próprio processo de significação apresentado a partir da linguagem artística investigada tem papel constitutivo nas reformulações e avanços dos princípios teóricos. Para a autora, esse elemento tem que ver tanto com o modo específico como a linguística é estudada no país quanto com uma característica amalgâmica do objeto canção, proposto nesses termos pelo próprio Tatit (1986, p. 1).

Complementando a hipótese de Lemos, buscamos demonstrar que Tatit possui a preocupação de conceber textos que funcionam como introdução e desenvolvimento dessa determinada

forma de fazer semiótica. Vimos assim como Tatit constrói textos didáticos muito particulares, que visam não só uma introdução ao campo constituído, mas a sua maneira de construir a ciência no interior dele. Nos textos analisados, encontramos uma postura pedagógica e científica recorrente em alguns textos, que mantêm certos aspectos metodológicos e epistemológicos, mesmo variando na abordagem do texto de acordo com o nível introdutório ou intermediário em função de um processo formativo do leitor. Tatit formula, desse modo, paradigmas que possibilitam que seu público, que tanto estima essas canções, possa decifrar o mistério com que elas já lhes fazia sentir, ver e ouvir o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos casos analisados aqui, o objeto canção não é prioritariamente abordado pela metodologia avançada que caracteriza a semiótica da canção. Em razão dessa peculiaridade de nosso corpus é que não abordamos a relação entre melodia e letra que caracteriza seus trabalhos mais avançados. No entanto, é preciso compreender que essas análises introdutórias e intermediárias possuem fundamentação teórica e metodologia específicas, que preparam seu leitor para o enfrentamento das questões avançadas da semiótica, inclusive aquela relação fundamental entre os elementos verbais e não verbais. Por questão de seleção do corpus e de espaço, a relação entre os textos didáticos e os avançados não foi enfrentada aqui. No entanto, fica indicado um encaminhamento futuro da pesquisa como investigação do modo específico como a metodologia propedêutica delineada aqui se relaciona com aquela exercida nas análises como as de *Elos de melodia e letra* através da manutenção do princípio metodológico de se refletir sempre a partir do texto.

REFERÊNCIAS

- Barros, D. L. P. (2003). Estudos do discurso. In J. L. Fiorin (Org.), *Introdução à linguística: II. Princípios de análise* (4ª ed., pp. 187-219). Contexto.
- Lemos, C. L. (2021). O fazer do semioticista à luz de Luiz Tatit. *Estudos Semióticos*, 17(3), 104-114.
- Oliveira, A. S. (2012). O modelo semiótico de Luiz Tatit e suas implicações na análise da canção popular no Brasil: Algumas considerações iniciais. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 16(2), 131-147.
- Tatit, L. (1986). *A canção: eficácia e encanto*. Atual.
- _____(1997). *Musicando a semiótica*. Annablume.
- _____(1999). *Semiótica da canção* (2ª ed). Escuta.
- _____(2007). *Todos entoam: Ensaios, conversas e canções*. Publifolha.
- _____(2008). *Análise semiótica através das letras* (3ª ed). Ateliê.
- _____(2011). A abordagem do texto. In J. L. Fiorin (Org.), *Introdução à linguística: I. Objetos teóricos* (6ª ed., pp. 187-210). Contexto.
- _____(2012). *O cancionista: composição de canções no Brasil* (2ª ed). Edusp.
- Tatit, L., & Lopes, I. C. (2008). *Elos de melodia e letra: Análise semiótica de seis canções*. Ateliê.
- Trece, D. (2004). Melodia, texto e *O cancionista*, de Luiz Tatit: Novos rumos da música popular brasileira. *Teresa: Revista da Literatura Brasileira*, (4-5), 332-350.

O negacionismo científico em capas de revista: análise dialógico-digital de tecnografismos

**EMERSON TADEU
COTRIM ASSUNÇÃO**
ecotrim@uneb.br

Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil (2025)
Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Bolsheiro PAC-DT da Universidade do Estado da Bahia, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0739-7026>

**URBANO CAVALCANTE
FILHO**
urbano@ifba.edu.br

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, Brasil (2017)
Professor Titular do Instituto Federal da Bahia, Brasil
Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>

PALAVRAS-CHAVE:
Pandemia;
Jair Bolsonaro;
Tecnografismo;
Revista Oeste;
Dialogismo.

ARTIGO RECEBIDO A:
25/02/2025
ARTIGO APROVADO A:
15/08/2025

RESUMO: Neste artigo, objetivamos mapear e categorizar as capas da revista *Oeste* (entre os anos de 2020 a 2022, período pandêmico da Covid-19) que tratam sobre temas correlatos com a pandemia da Covid-19 e analisar como a revista se posiciona dialógico-responsivamente com os discursos do ex-presidente Jair Bolsonaro sobre os mesmos temas. Partimos das noções de tecnografismo (Paveau, 2022) para compreender os elementos gráficos das capas da revista, analisamos a verbo-visualidade (Grillo, 2012) nelas registradas sob a ótica do dialogismo e da responsividade (Bakhtin, 2015; 2016; Volóchinov, 2018) e como os enunciados sobre a vacina aparecem carnavalizados (Bakhtin, 2013) em um desfile de escola de samba como críticas a Jair Bolsonaro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Mussi; Mussi; Assunção; Nunes, 2019; Flick, 2009; Minayo, 2012) que estabelece interface entre a chamada Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006) e a Análise do Discurso Digital (Paveau, 2021). Os resultados evidenciam que os discursos de negação da ciência sobre a pandemia (entre 2020 a 2022) verbalizados/defendidos pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (a) produziram eco em diversos segmentos, inclusive em veículos de informação que optaram por desinformar, como é o caso da revista *Oeste*, que defendeu discursos negacionistas em suas capas, alimentando a bolha (Fancelli, 2022) digital no entorno de Jair Bolsonaro, e (b) apareceram carnavalizados (Bakhtin, 2013) pela Escola de Samba Rosas de Ouro em 2022 como críticas ao ex-presidente.



Scientific Denialism on Magazine Covers: A Dialogical-Digital Analysis of Technographisms

**EMERSON TADEU
COTRIM ASSUNÇÃO**
ecotrim@uneb.br

PhD in Literature, State University of Santa Cruz, Brazil (2025)
Assistant Professor at the State University of Bahia, Brazil
PAC-DT Fellow, State University of Bahia, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0739-7026>

**URBANO CAVALCANTE
FILHO**
urbano@ifba.edu.br

PhD in Philology and Portuguese Language, University of São Paulo, Brazil (2017)
Full Professor at the Federal Institute of Bahia, Brazil
Professor in the Graduate Program in Literature: Languages and Representations, State University of Santa Cruz, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>

KEYWORDS:
Pandemic;
Jair Bolsonaro;
Technographism;
Oeste magazine;
Dialogism.

ARTICLE RECEIVED ON:
02/25/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
08/15/2025

ABSTRACT: This article aims to map and categorize the covers of *Oeste* magazine (from 2020 to 2022, during the Covid-19 pandemic) that address topics related to the Covid-19 pandemic and to analyze how the magazine positions itself dialogically and responsively in relation to former president Jair Bolsonaro's discourses on the same issues. Drawing on the notion of technographism (Paveau, 2022) to understand the graphic elements of the magazine covers, we examine their verbo-visuality (Grillo, 2012) through the lens of dialogism and responsiveness (Bakhtin, 2015; 2016; Volóchinov, 2018), as well as how statements about the vaccine appear carnivalized (Bakhtin, 2013) in a samba school parade as criticism of Jair Bolsonaro. This is a qualitative study (Mussi; Mussi; Assunção; Nunes, 2019; Flick, 2009; Minayo, 2012) that establishes an interface between Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2006) and Digital Discourse Analysis (Paveau, 2021). The results show that the discourses denying science during the pandemic (2020–2022), verbalized/defended by former Brazilian president Jair Bolsonaro, (a) resonated across various segments, including media outlets that chose to misinform, such as *Oeste* magazine, which promoted denialist discourses on its covers, thereby fueling the digital bubble (Fancelli, 2022) around Bolsonaro, and (b) appeared in carnivalized form (Bakhtin, 2013) in the 2022 Rosas de Ouro samba school parade as criticism of the former president.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na era dos tecnodiscursos (Paveau, 2021), que se sedimentam como uma realidade concreta da língua em ambientes virtuais, as compreensões de texto parecem rumar para outras paragens, deusas distantes dos escritos de linguistas que o tratam como objeto de estudo, a exemplo de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2002), Bentes (2001) e Koch (1997), para ficarmos apenas em alguns exemplos. Ainda que fundamentais, essas abordagens foram desenvolvidas em contextos de textualidade majoritariamente escrita, impressa e/ou com menor incidência de lógicas algorítmicas que, hoje, modulam o funcionamento discursivo nas redes. Com isso, não defendemos a superação das contribuições anteriores, mas reconhecemos que as novas práticas de leitura e escrita digital exigem novas formas analíticas atentas aos processos tecnolinguageiros contemporâneos. Assim, com o advento da comunicação em massa em ambientes virtuais, a semiose textual se reconfigurou: surgiram *memes*, *tweets*, *post*, *hashtags*, entre outros. O que há em comum entre essas semioses é o apelo por uma escrita mais direta, com poucas palavras e, sempre que possível, aliada a uma imagem que, sozinha, já é capaz de enunciar um discurso e, concordante ou não, produzir outros sentidos, outros enunciados (Volóchinov, 2018). A esse fenômeno, Paveau (2022) nomeia como tecnografismo em ambiente virtual.

Qual é, então, a pertinência ao abordar essas questões em um manuscrito que discute o impacto dos tecnodiscursos na negação da ciência? Primeiramente, porque advogamos que a realidade material da língua se manifesta por meio de textos, e esses podem não ser construídos apenas de palavras e mesmo de sintagmas menores, mas, sim, de uma unidade verbo-visual (Grillo, 2012) que produz sentidos. Em segundo lugar, porque acreditamos que os gêneros discursivos, realizados em enunciados concretos (Bakhtin, 2016) possuem uma capacidade nata de referir à língua enquanto materialização do pensamento, perpassado por relações com a só-

cio-história e resposta às provocações que a sociedade se/nos impõe. Por fim, porque estamos imersos em uma infinidade de tecnodiscursos que não apelam apenas para grafemas verbais, mas que evidenciam formas inúmeras de circulação de sentidos por meio de outras semioses e, por isso, carece de aproximações com estudos outros que coloquem texto-gênero-enunciado como processos dialógicos e responsivos de usos da linguagem que mostram relações de poder e lutas “a-históricas” por meio de grafismos virtuais (Paveau, 2021).

Embora os sujeitos estejam imersos, em todas as esferas sociais, em uma multiplicidade de gêneros discursivos, nos ambientes virtuais essa experiência se intensifica: a comunicação se realiza para além da palavra escrita, com a integração de diferentes linguagens e suportes semióticos que ampliam o alcance, a velocidade e os efeitos dos enunciados. Essa complexidade evidencia o poder da comunicação digital na constituição de sentidos e no agenciamento dos sujeitos. Paveau (2021) caracteriza esse tipo de comunicação como espaço de realização de tecnodiscursos e lugar de exibição de tecnografismos (Paveau, 2022). E é sobre esse tecnodiscurso, que se apresenta por meio de tecnografismos, que aqui evidenciaremos nossa investida teórica, seguida de gestos analíticos que permeiam a comunicação em ambientes virtuais e que tocam numa outra questão: os discursos de negação da ciência.

Feito esse preâmbulo, apresentamos o objetivo do presente estudo, qual seja: mapear nas capas da revista *Oeste*, entre os anos de 2020 e 2022, tecnografismos que tratam da pandemia da covid-19 (novo coronavírus) e analisar como esses discursos reverberam e recuperam posições de negação da ciência presentes em discursos do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (2018-2022). A escolha pela revista *Oeste* se deu em decorrência de ser um periódico criado no período da pandemia e por possuir alinhamento ideológico, político e econômico¹ com o governo de Jair Bolsonaro. Como já defendemos em outros trabalhos (Assunção; Cavalcante

1. Disponível em: <https://revistaOeste.com/nosso-pacto/>

2. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=477768&ori=1>

Filho, 2024a; Assunção; Cavalcante Filho, 2024b; Assunção; Cavalcante Filho, 2024c), o ex-presidente usou do negacionismo científico no período da pandemia como estratégia de gerenciamento da crise sanitária e, por esse motivo, é investigado no Supremo Tribunal Federal² por seus atos de omissão no enfrentamento da emergência em saúde pública a que estivemos expostos entre os anos de 2020 a 2022.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Mussi; Mussi; Assunção; Nunes, 2019; Flick, 2009; Minayo, 2012) interessada pela relação entre tecnodiscursos (Paveau, 2021) e discursos de negação da ciência (Assunção; Cavalcante Filho, 2024a; Assunção; Cavalcante Filho, 2024b; Assunção; Cavalcante Filho, 2024c), no período da pandemia do novo coronavírus no Brasil. Para a análise, nos valem de teorizações sobre tecnografismos em ambientes virtuais (Paveau, 2022), a exemplo da página digital da revista *Oeste*, e do dialogismo e da responsividade (Bakhtin, 2015; 2016; Volóchinov, 2018), estabelecidos entre os sentidos das imagens das capas da revista com os discursos de negação da ciência feitos por Jair Bolsonaro no período de publicação de cada número da revista e, também, de como o discurso presidencial anti-vacina apareceu carnavalizado (Bakhtin, 2013) no desfile da Escola de Samba Rosas de Ouro em 2022.

Dividimos este texto em três partes, a saber: na primeira, apresentamos o enquadre metodológico da pesquisa, os procedimentos de coleta dos dados, os aspectos constitutivos do objeto de estudo; em seguida, na segunda parte, fazemos uma discussão sobre tecnodiscursos, tecnografismos, enunciados e dialogismo à luz dos estudos da língua(gem), juntamente com a análise de cinco capas da *Oeste*; e, por fim, na última seção, concluímos o manuscrito com nossas considerações que se abrem para outros enunciados.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artigo faz parte de um *corpus* de pesquisa em que o negacionismo científico entre 2020 e 2022 está no nosso foco e escopo de interesse investigativo. Em dois outros textos (Assunção; Cavalcante Filho, 2024a; Assunção; Cavalcante Filho, 2024b), tratamos do negacionismo em redes sociais (*Facebook e Twitter* – hoje *X*) e em outro evidenciamos como o negacionismo esteve na pauta de investigação da Linguística Aplicada brasileira na referida cronotopia (Assunção; Cavalcante Filho, 2024c). Em todos eles, nos perguntávamos sempre: qual a fonte desse negacionismo e de que maneira ele circula como semiose nessas esferas? Uma questão que sempre nos chamou a atenção e que sinalizou para uma possibilidade de investigação era a recorrente presença de regularidades discursivas e modalizações enunciativo-semióticas presentes nos comentários nas redes sociais e nos objetos de investigações dos linguistas aplicados em seus manuscritos publicados nas principais revistas da área. Escavar na arquitetura a relação entre os enunciados que se repetem nas nessas semioses é o que motiva a pesquisa que aqui apresentamos.

Encontramos uma “fonte” que, de algum modo, alicerçava os posicionamentos dos sujeitos que verbalizavam os negacionismos nos seus discursos virtuais: uma revista semanal, assumidamente de direita e de apoio ao então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. Essa revista chama-se *Oeste*, um periódico virtual, com assinatura paga, composto por um coletivo de colunistas que referenciam o pensamento de cidadãos mais alinhados ao bolsonarismo³ e que tangencia em suas publicações defesas do ex-presidente e, de algum modo, um espaço virtual de alimentação de discursividades afeitas à direita e extrema-direita brasileira.

3. Entendemos o termo *bolsonarismo* como uma adjetivação que qualifica os eleitores, defensores e seguidores de Jair Bolsonaro. No link <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62490534> é possível compreender como esse adjetivo é usado por apoiadores e críticos do ex-presidente. Aqui, utilizamos o adjetivo com a finalidade de qualificar os apoiadores/defensores de Jair Bolsonaro, especialmente nas redes sociais.

4. O discurso de autoridade é aquele que pretende se impor como verdade absoluta, revestido de um caráter monológico e fechado ao diálogo. Sua intenção é neutralizar a pluralidade de vozes, controlar a interpretação e regular os sentidos.

Na medida em que nos interessamos pelo negacionismo no período da pandemia e, sobretudo, como este negacionismo esteve presente nos discursos de autoridade⁴ (Volóchinov, 2018) de Jair Bolsonaro, selecionamos o marco-temporal investigativo os anos de 2020 (início da pandemia e agravamento da situação no Brasil), 2021 (início da vacinação em massa) e 2022 (campanhas de vacinação e eleições). Como afirmamos acima, analisaremos apenas as capas da revista, em que utilizamos os fundamentos da teoria do tecnografismo (Paveau, 2022) e do dialogismo, na perspectiva da chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Brait, 2006) e da Análise do Discurso Digital (Paveau, 2021).

Primeiramente, cumpre registrar que essa é uma pesquisa de perspectiva qualitativa (Mussi; Mussi; Assunção; Nunes, 2019; Flick, 2009; Minayo, 2012) em que o objeto estudado passa por um criterioso escrutínio do pesquisador, mas não como uma materialidade fechada nela própria, e sim carregada de impressões, reações e representações do olhar de quem se debruça sobre o objeto em si. Para nós (Assunção; Cavalcante Filho, 2024b), o objeto em investigação não é uma espécie de autópsia de um corpo sem reação. Assumimos que fazer pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada se move nas várias possibilidades de interpretar um corpo vivo, ativo, responsivo, dialógico e controverso e, por isso, que sempre demanda uma sensibilidade maior da mão que conduz a linha pelo tecido em costura. Metaforicamente, não se trata de uma colcha de retalho e muito menos um quebra-cabeça aguardando encaixe de peças; nos posicionamos como sujeitos que estão afetados pelas discursividades que manuseamos na escrita deste texto e, por isso, com uma gama de variedades interpretativas e, desse modo, com um sem fim de possibilidades de (re)organizar as peças no tabuleiro. Somos e estamos circunscritos pela história, pelo tempo e pelo lugar em que nos posicionamos como sujeitos e o que apresentamos é um calidoscópio que parte de nossas observações sobre o quê pesquisamos e sobre como apresentamos para os leitores a confluência entre a teoria, que sustenta nossas

investidas, para as múltiplas respostas que os objetos nos deixam ver na opacidade de sentidos. É isso, em síntese, que advogamos como pesquisa qualitativa em interface com os estudos da linguagem em suas diversas semioses.

A revista *Oeste* teve seu número inaugural em 27 de março de 2020, mês que marca a primeira morte pela covid-19 no Brasil. Semanalmente, até 30 de dezembro de 2022, a *Oeste* publicou 145 números. Destes, 25 trataram de alguma forma sobre a pandemia e/ou sobre os efeitos dela na vida do brasileiro. Selecionamos todas essas 25 capas e as agrupamos em um quadro (Quadro 01) com as palavras-chave retiradas dos enunciados que compõem a capa.

Núm.	Link da capa	Palavras-chave/enunciado-chave
01	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=1	Covid
02	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=2	Vírus; oportunistas
03	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=3	Hidroxicloroquina; ideologia
07	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=7	Roubalheira; covidão
08	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=8	Imunes; servidores; casta; crise
09	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=9	Quarentena; época da peste
12	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=12	Retomada; reagir
14	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=14	Erro; <i>lockdown</i> ; covid-19
26	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=26	Educação; covid; futuro comprometido
32	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=32	Verdade; Coronavac; riscos
44	https://revistaOeste.com/edicoes-antteriores/?edition_slug=44	Vacina; vexame

Quadro 01 - Capas *Oeste* e Pandemia

Fonte - <https://revistaOeste.com/>

Quadro 01 (cont.) - Capas Oeste e Pandemia

Fonte - <https://revistaOeste.com/>

Núm.	Link da capa	Palavras-chave/enunciado-chave
46	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=46	Mundo melhorando; pandemia; planeta melhor
50	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=50	Totalitarismo; <i>lockdown</i> ; fique em casa
52	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=52	Caos; morte; governos
56	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=56	Aglomeraco; periferia; ônibus lotado; gabinetes
61	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=61	Circo; pandemia, eleies 2022
64	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=64	Brasil; presidente genocida; mdia parcial; militante
67	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=67	Cononovac; perguntas sem respostas
83	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=87	CPI; covido
84	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=84	CPI da covid
87	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=87	Vida normal; pandemia
93	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=93	Confisco da liberdade; pandemia; chefes do combate
97	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=97	Tirania; vacina
98	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=98	Esquerda negacionista; Lula
104	https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=104	Chega; fim da pandemia

O critério de escolha levou em consideração palavras como pandemia, covid-19, covid, novo coronavírus, isolamento, *lockdown* e vacinas, termos que foram recorrentes nas discursividades que utilizamos no período pandêmico no Brasil. Em seguida, após escrutinar minuciosamente os tecnodiscursos presentes nestas 25 capas, selecionamos as cinco que, conforme nossa análise, mostraram regularidades que se coadunam com os discursos de negação da ciência verbalizados por Jair Bolsonaro⁵, presidente do Brasil no período da pandemia. São as capas 03, 14, 32, 50 e 67.

De posse dessas palavras-chave, fizemos uma busca simples no www.google.com utilizando a mesma data, seguida da palavra Bolsonaro e, conforme Paveau (2022), da palavra imagem, que evidencia uma tipologia tecnográfica. Os achados estão dispostos na seção subsequente, espaço que ocupamos para evidenciar a teoria em confronto com as principais recorrências que a busca gerou. Na primeira análise, apresentamos a capa da edição 03 da revista. Nas demais, realizamos um cotejamento em que as regularidades discursivas estão postas em evidência por meio de uma triangulação, haja vista a proximidade dos termos recorrentes nas capas pesquisadas, a saber: análise 02, as capas 14 e 50 (*lockdown*/isolamento) e análise 03, com as capas 32 e 67 (vacina e Coronavac).

2. O TECNODISCURSO DE NEGAÇÃO DA CIÊNCIA (ENTRE)VISTO EM CAPAS DE REVISTA

2.1. O NEGACIONISMO EM DRÁGEAS: A CLOROQUINA/HIDROXICLORQUINA

Em abril de 2020, o Brasil e o mundo viviam já o período em que se tinha declarado a situação de pandemia. Qualquer informação naquela cronotopia já desencadeava em nós um renque de emoções: medo da doença, ansiedade por boas notícias, curiosidades sobre o que fazer para

5. Valemo-nos aqui de um mapeamento já feito por nós em outro manuscrito (Assunção; Cavalcante Filho, 2024c).

enfrentar a patologia à espreita na porta e muitas perguntas. A capa 03 da revista *Oeste* parecia uma miragem para os seus leitores: constava um remédio capaz de barrar o mal. Entretanto, naquela data, a ciência já havia se posicionado: a hidroxicloroquina/cloroquina não se mostrou eficiente e o uso indiscriminado poderia causar um mal maior. O medicamento teve grande procura, tendo esgotado na maioria das farmácias, e fez com que em março de 2020 a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) editasse uma portaria⁶ tornando a medicação como de uso controlado por meio de receita médica obrigatória e retida.

6. <https://encurtador.com.br/6pvWo>

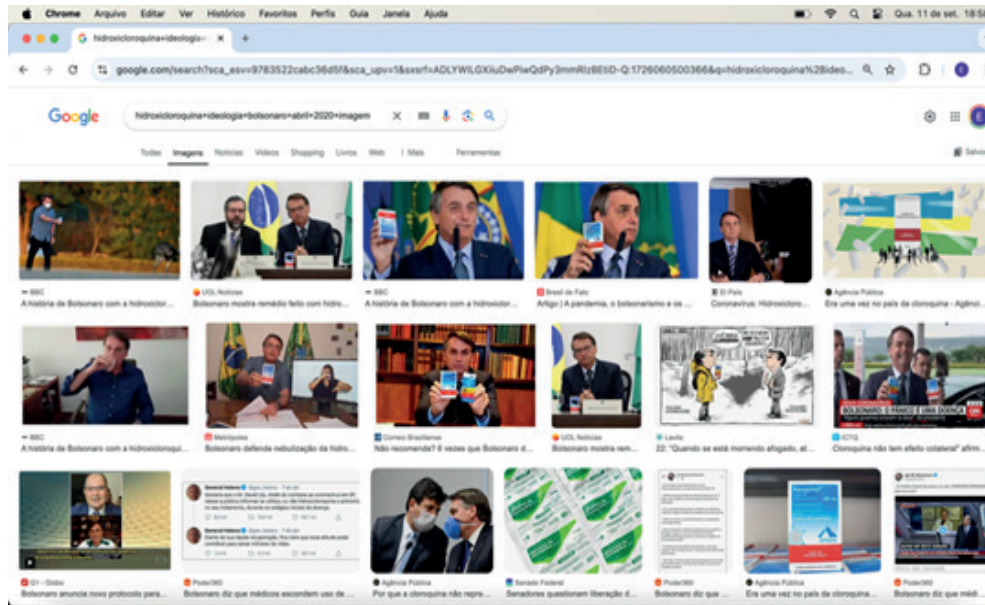
Na capa 03 aparecem as palavras-chave *hidroxicloroquina* e *ideologia* (Imagem 01). Na busca simples no www.google.com acrescentamos o nome Bolsonaro, o mês, o ano da capa da revista e a palavra imagem, que gerou a seguinte sequência: hidroxicloroquina+ideologia+bolsonaro+abril+2020+imagem. Nessa busca, procuramos por tecnografismos e, à medida que eles aparecem, analisamos os primeiros achados. Vejamos, abaixo, a capa da revista de onde retiramos as palavras-chave e, em seguida, a busca simples (Ecologia 01).

Imagem 01 - Edição 03. Revista *Oeste* (10/04/2020)

Fonte - https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=3



A busca simples mostrou a ocorrência de diversos pronunciamentos de Bolsonaro sobre os temas em questão. Podemos ver, na ecologia tecnodiscursiva⁷ (Paveau, 2021) abaixo, o seguinte resultado⁸:



Observamos, por exemplo, nos cinco primeiros achados: quatro veículos de informação diferentes que recuperam essas palavras e mostram como Jair Bolsonaro usou da hidroxicloroquina ou cloroquina (termos que se equivalem) em seus pronunciamentos, muito embora apenas as imagens estejam em evidência. Apesar de, nesse mesmo período, a ciência já tivesse alertado para a ineficácia do medicamento, o ex-presidente fez a indicação desse fármaco em seus posicionamentos gerando no interlocutor desinformações e registrando um negacionismo do governo no e para o gerenciamento da crise sanitária.

7. Paveau (2021) afirma que é importante usar a ferramenta *printar* para se conseguir ver a ecologia do tecnodiscurso, ou seja, o discurso em seu ambiente natural com todas as suas redes de informações, como curtidas, *retweets*, comentários, cronotopo, propagandas, entre outros. Por esse motivo, as capturas de tela registram a totalidade da tela da página, evidenciando informações como dia e hora, por exemplo.

8. Disponível em: <https://shre.ink/bStC> Acesso em: 20 dez. 2024

Ecologia 01 - busca google.com da sequência hidroxicloroquina+ideologia+bolsonaro+abril+2020+imagem

Fonte - www.google.com/imagem

9. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52466295>

10. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/veja-10-vezes-em-que-bolsonaro-criticou-corona-vac-24843568>

11. Cumpre registrar que, conforme análise nossa disponível em Assunção e Cavalcante Filho (2024c), a recorrência do termo “vírus chinês” e a acusação de a China ter criado o vírus para espalhar o comunismo pelo mundo esteve presente nos discursos de Bolsonaro e de seus apoiadores.

Além disso, quando partimos para a análise das imagens da capa da revista, temos: um fundo na cor vermelha que, historicamente, é usada como cor predominante de partidos e movimentos políticos alinhados à esquerda (e, no cenário global da pandemia, havia a acusação contra a China por uma suposta crise proposital gerada pelo vírus com o intuito de vender vacinas)⁹. Também, podemos ver, sombreado ao fundo, a foice e o martelo, signos ideológicos usados pelos partidos de esquerda, simbolizando a força do trabalho do campesinato e do operariado (Corrêa, 2019). Isso esteve presente, por exemplo, em discursos do ex-presidente¹⁰ contra a CoronaVac, uma vacina contra a covid-19 criada pela China e oferecida ao Instituto Butantan para a fabricação no Brasil, e imagens de drágeas de medicamentos e medicamentos em suas embalagens. Essas imagens indiciam a seguinte leitura naquele período: a) como estávamos atônitos com a pandemia em si e com o crescente número de mortes e sem um medicamento eficaz contra a patologia, a *Oeste* reproduz, reforça e nos oferece uma solução para aquele problema, a hidroxicloroquina e b) paralelamente a isso, a forma de apresentação dos enunciados (em letras grandes, destacadas por um fundo preto) *solução* e *ideologia* nos remetem à ideia de que a pandemia poderia acabar caso a ideologia (de esquerda¹¹, uma vez que a revista se assume ideologicamente de direita) assim deixasse. O interlocutor faz a leitura do texto e da imagem e, nesse processo, ativa, em seu imaginário sócio-discursivo, enunciados anteriores vivenciados, estabelecendo paralelos valorativos com discursos de autoridade e de outros que circulam em seus ambientes virtuais, como podemos ver abaixo nos exemplos dos tecnografismos:



Imagem 02 - Tecnografismo 01

Fonte - <https://apublica.org/2020/10/era-uma-vez-no-pais-da-cloroquina/>



Imagem 03 - Tecnografismo 02

Fonte - https://lavits.org/lavits_covid19_22-quando-se-esta-morrendo-afogado-ate-jacare-e-tronco-para-se-agarrar1-cloroquina-e-medicos-em-grupos-de-direita-do-telegram/

12. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743>

13. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/05/08/covid-19-maior-estudo-ate-agora-aponta-que-hidroxicloroquina-e-ineficaz.htm>

14. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/12/10/interna_politica,1219451/bolsonaro-indica-cloroquina-sem-prescricao-eu-sei-que-nao-tem-mane.shtml

15. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/06/12/bolsonaro-e-seguidores-insistem-em-tratamento-com-cloroquina-ineficaz-contr-a-covid.ghml>

16. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/12/bolsonaro-volta-a-defender-hidroxicloroquina-e-a-atacar-vacinas-e-quentena.shtml>

Esses enunciados foram os dois primeiros que apareceram nos achados que a busca simples gerou no *site* www.google.com e servem de exemplo para mostrar de que forma a imagem da caixa do medicamento aparece na Imagem 02 como um portal de salvação, com drágeas saindo tipo luzes indicando o fim da escuridão. Ao fundo, as cores da bandeira do Brasil. Além disso, apresenta uma diversidade de cidadãos. Ela estabelece estreita relação dialógica (Bakhtin, 2015) com a imagem de Bolsonaro segurando a caixa de cloroquina em um pronunciamento oficial¹², no qual, ao recorrer ao discurso de autoridade (Volóchinov, 2018), fez uma prescrição medicamentosa e, ao mesmo tempo, se mostra como um discurso negacionista, visto diversos órgãos reguladores terem feito pronunciamentos sobre a ineficácia desse medicamento e sobre os riscos do seu uso indiscriminado¹³. Mesmo desaconselhado pelos órgãos internos de governo (Anvisa e Ministério da Saúde), Jair Bolsonaro continuou a indicar o medicamento reiteradamente por todo o período da pandemia, atestando a eficácia da medicação contra a covid-19.

Já a **Imagem 03** evidencia um tecnografismo de crítica às posições adotadas por Bolsonaro em um curto tempo, quando, numa semana ele indica o medicamento como aquele capaz de por fim à pandemia e, na semana subsequente, após críticas, parece isentar-se de suas responsabilidades e passa a função para a medicina fazer ou não a indicação da cloroquina. O ex-presidente, em cada pronunciamento, embora tergiversando de seus comprometimentos, reorganiza sua modalização discursiva e sempre apresenta um novo enunciado em que o medicamento: a) funciona¹⁴; b) pode funcionar¹⁵, mas ele é “impedido” de indicar e c) há uma conspiração¹⁶ contra o fármaco para vender vacinas. Entretanto, em momento algum Bolsonaro se desculpou pela indicação medicamentosa indevida, tampouco reconheceu a ineficácia deste.

2.2. O ISOLAMENTO/LOCKDOWN: A MÁSCARA DA ECONOMIA

Os efeitos do discurso da cloroquina/hidroxicloroquina ainda pululam o imaginário do brasileiro e os usos do medicamento presentificam uma memória recente. Afinal, em 2025 há um defensor da cloroquina em cargo consultivo/deliberativo no Conselho Federal de Medicina (CFM)¹⁷ e é comum ler em comentários de portais de notícias que o ex-presidente Bolsonaro tinha razão ao indicar o medicamento para “barrar” os efeitos da pandemia. Isso mostra que o discurso de negação da ciência, como quaisquer outros discursos, não se apaga; pelo contrário, se reinventa, dialoga com o novo atualizando-o e coloca em circulação um outro enunciado responsivo às provocações cronotópicas.

A *Oeste* nunca fez uma errata sobre o apoio que deu para o discurso de Bolsonaro em relação à hidroxicloroquina/cloroquina. Mais que isso, a revista apostou em um outro negacionismo e trouxe duas capas de edições estampando efeitos de sentido contrários ao isolamento social/lockdown. São elas:



17. <https://valor.globo.com/politica/noticia/2024/08/08/defensores-da-cloroquina-e-da-restricao-do-aborto-legal-mantem-poder-no-conselho-federal-de-medicina.ghtml>

Imagem 04 - Edição 14. Revista Oeste (26/06/2020)

Fonte - https://revistaOeste.com/edicoes-anteriores/?edition_slug=14

Imagem 05 - Edição 50. Revista Oeste (05/03/2021)

Fonte - https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=50



Embora as duas capas possuam lastro temporal significativo, com quase um ano de distância entre elas, a aposta na ideia de que o isolamento/*lockdown* incorria em erro ainda ocupava a pauta de discussões da revista, mesmo que a ciência mundo a fora tenha dito que, dadas as formas de contágio pelo vírus, dos estudos ainda em desenvolvimento sobre as formas de contágio, da dificuldade de produção de máscaras para a população mundial, entre outros fatores, o isolamento se mostrava como determinante para evitar uma contaminação em massa, para evitar a superlotação e sobrecarga de hospitais, o colapso do sistema funerário e de uma barbárie em praça pública¹⁸.

18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbti/a/w5ncnKcbTKRR9LDY-VYsj6mg/?format=pdf&lang=pt>

Ainda que os enunciados verbais não sejam o motivo primeiro de nossa investida analítica, cumpre registrar que esses, presentes nas duas capas, evocam uma politização do isolamento/*lockdown* como uma forma arbitrária e mesmo ditatorial (**erro**, na edição 14 e **imposição**, na edição 50) imposta ao povo brasileiro. A revista, quando recorre aos termos em negrito, se posiciona como uma espécie de balizadora do que é o correto em uma esfera de discussão que é científica. Muito embora o gênero capa de revista não tenha que publicar, obrigatoriamente, uma fonte de sustentação científica, entendemos que apelar para a ciência quando dela se trata em uma chamada é importante para dar embasamento epistemológico. A própria *Oeste* faz isso em algumas edições, como podemos observar na sua página: www.revistaoeste.com.br. Para além do signo linguístico, que por sua natureza já materializa uma história, memória, diálogo, resposta, entre outros, a semiótica das imagens nos diz muito sobre uma materialidade em análise. Na condição de leitores de uma capa de revista, por exemplo, nos deparamos com os efeitos da verbo-visualidade e, por meio de gestos de leitura, fazemos movimentos interpretativos em que o dialogismo e a responsividade se manifestam de formas intrínsecas e mnemônicas. Sobre isso, Grillo (2012) evidencia que

as imagens são lidas conjuntamente com os aspectos verbais (títulos, legendas, olho, etc.), constituindo-se em um primeiro nível de leitura que pode não ser seguido pela leitura do texto integral. Com isso, os aspectos verbo-visuais da configuração de uma página de jornal, por exemplo, podem assumir uma autonomia relativa em relação ao restante da reportagem (Grillo, 2012, p. 244).

Pensando na autonomia de que fala Grillo (2012) e dada a cronotopia em que as edições das revistas foram publicadas, o leitor chega a conclusões sobre o isolamento/*lockdown* como um erro, uma imposição, uma política totalitária e um cerceamento de liberdade. Voltando os

olhares apenas para a constituição dos tecnografismos nas capas das revistas, podemos observar que: a) na capa 14, a imagem do vírus ao centro, dentro de uma forma geométrica triangular, que sinaliza uma iconicidade comum em placas e avisos. Costumeiramente, essas placas e avisos, quando dispostos em forma triangular e na cor amarela, conforme ABNT (2004), significam alerta ou uma necessidade de maior atenção. Isto é, podemos ler pela iconicidade que aquela área é de circulação do vírus e, como estávamos em uma condição de confinamento, a política de saúde pública de isolamento não estava funcionando; e b) na capa da edição 50, por sua vez, aparece um fundo verde com uma fila de ovelhas (um rebanho) em marcha, que apela para a ideia de uma doutrinação em que os sujeitos (ovelhas) seguem firmes os discursos de ordem. Por si só, a capa, sem o apelo verbal, já indicia uma espécie de doutrinamento (posições iguais), ordenamento (fila) e falta de resistência (não se interpreta nas imagens nenhum movimento diferente entre as ovelhas). Entretanto, cabe lembrar que o Brasil não passou por um *lockdown* total como outros países. Conforme se observou nessa época, mesmo com as imposições de confinamento via órgãos de saúde pública, havia aglomerações de cidadãos em diversos locais, inclusive em atividades com o ex-presidente Bolsonaro.

19. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-participou-de-pelo-menos-84-aglomeracoes-desde-inicio-da-pandemia-de-covid-19-25048811>

20. Disponível em: https://oantagonista.com.br/brasil/para-bolsonaro-pede-que-cerca-seja-retirada-e-incentiva-aglomeracao/#google_vignette

Para complementar nossa análise, lançamos mão de uma busca simples no www.google.com dos termos *lockdown*+*pandemia*+*aglomeração*+*Bolsonaro*+*imagem*. Nessa sequência, optamos pelo termo *lockdown* por ser recorrente nas duas capas em análise; também não determinamos o mês e ano, pois as capas se dão em duas cronotopias distintas; por fim, adicionamos a palavra *aglomeração*, pois foi um dos efeitos de sentido dos discursos presidenciais à época da pandemia, uma vez que Jair Bolsonaro participou¹⁹ e incentivou²⁰ aglomerações quando as restrições à circulação eram normas vigente no país. Vejamos os enunciados que a busca forneceu:

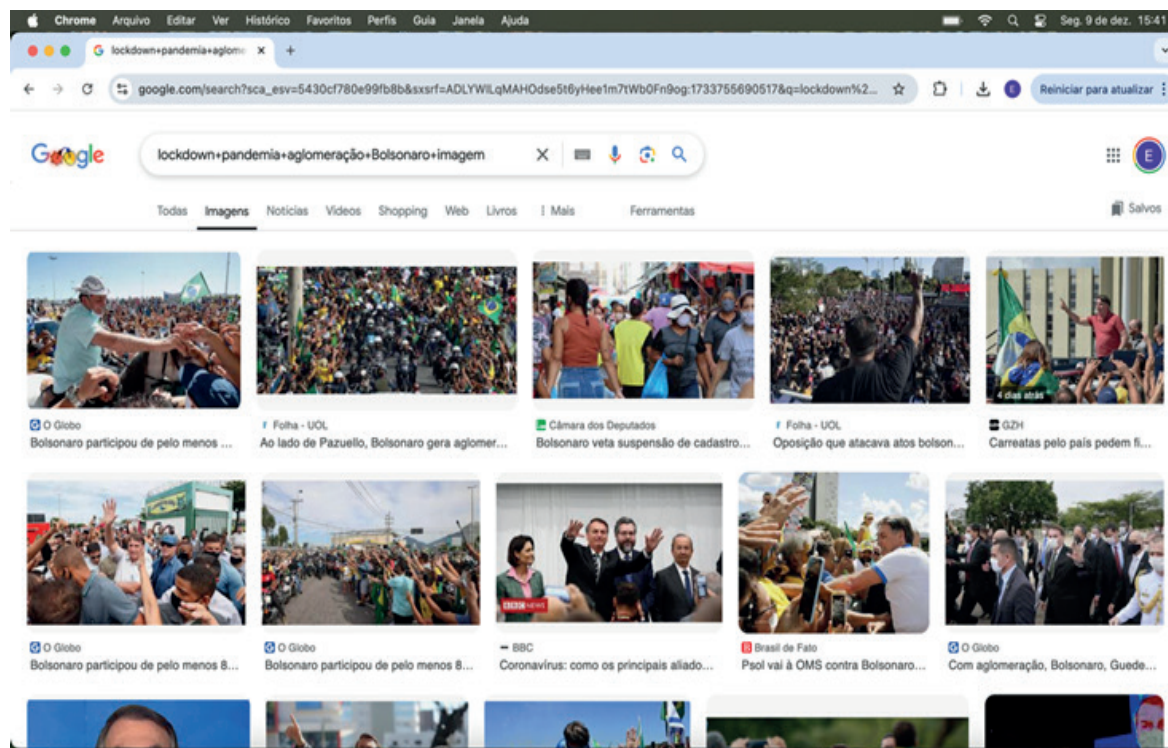


Imagem 06 - Busca no google.com (lockdown+pandemia+aglomeração+Bolsonaro+imagem)

Fonte - <https://shre.ink/bSSM>

A importância de analisar os tecnografismos em uma sociedade amplamente influenciada pelo que circula nos ambientes virtuais, sobretudo com o apelo a imagens, se dá pela necessidade de “desobviar” aquilo que parece cristalino aos olhos do sujeito que se informa por meio da comunidade digital. Parece haver sempre uma relação de causa-efeito também no objeto do nosso estudo. Não se escolhe, não se cria, não se edita uma imagem aleatória para ilustrar uma verbo-visualidade de capa de revista. É tudo ideológica, dialógica e responsivamente pensado, selecionado, organizado. A imagem produz um efeito de sentido com autonomia, sem a

necessidade de “muletas” languageiras para enunciar; ela é, por sua natureza, um enunciado. Não se trata de uma imagem “adâmica” na frente dos nossos olhos, mas, sim, uma resposta à provocação que a natureza do diálogo suscitou. Por isso, é um enunciado que reverbera uma memória, um acordo que manifesta uma posição responsiva. É nesse sentido que

21. Em tradução livre: “Para dar conta desses novos observáveis que são as produções verbais digitais, devemos também pensar sobre o lugar e os efeitos da tecnologia digital nas teorias da linguagem (Paveau, 2012), e nos munir de uma teoria que possa apreender sua dimensão técnica: isto é, o que propõe a análise do discurso digital (doravante DNA), apelando a uma análise ecológica, ou seja, partindo dos próprios ecossistemas digitais e não tomando mais como objeto de investigação os segmentos linguísticos extraídos de seus ambientes (abordagem logocêntrica), mas desses ambientes digitais como um todo (Paveau, 2013b) (Paveau, 2016, p. 14).

22. Metáfora utiliza por Paveau para aludir à capacidade do discurso de se transformar e adaptar, que mesmo quando confrontado ele ressurgem em novas formas e espaços, ou seja, não desaparece totalmente.

Pour rendre compte de ces nouveaux observables que sont les productions verbales numériques, il faut également penser la place et les effets du numérique dans les théories du langage (PAVEAU, 2012), et s'équiper d'une théorie qui puisse saisir sa dimension technique : c'est ce que propose l'analyse du discours numérique (désormais ADN), appelant une analyse d'ordre écologique, c'est-à-dire partant des écosystèmes numériques eux-mêmes et prenant pour objet d'investigation non plus les segments langagiers extraits de leurs environnements (approche logocentrée), mais ces environnements numériques dans leur ensemble (PAVEAU, 2013b) (Paveau, 2016, p. 14)²¹.

Voltando à **Imagem 06**, temos uma ecologia tecnodiscursiva evidenciando os achados (que o www.google.com mediante a busca e o fator algoritmo julgaram mais relevantes) que se abrem para uma salamandra discursiva²² (Paveau, 2021) com um renque de tecnografismos. Destacamos, aqui, apenas com os dois primeiros achados, a saber:



Imagem 07 - Achado 01 (busca no google.com de lockdown+pandemia+aglomeração+Bolsonaro+imagem)

Fonte - <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-participou-de-pelo-menos-84-aglomeracoes-desde-inicio-da-pandemia-1-25047640>

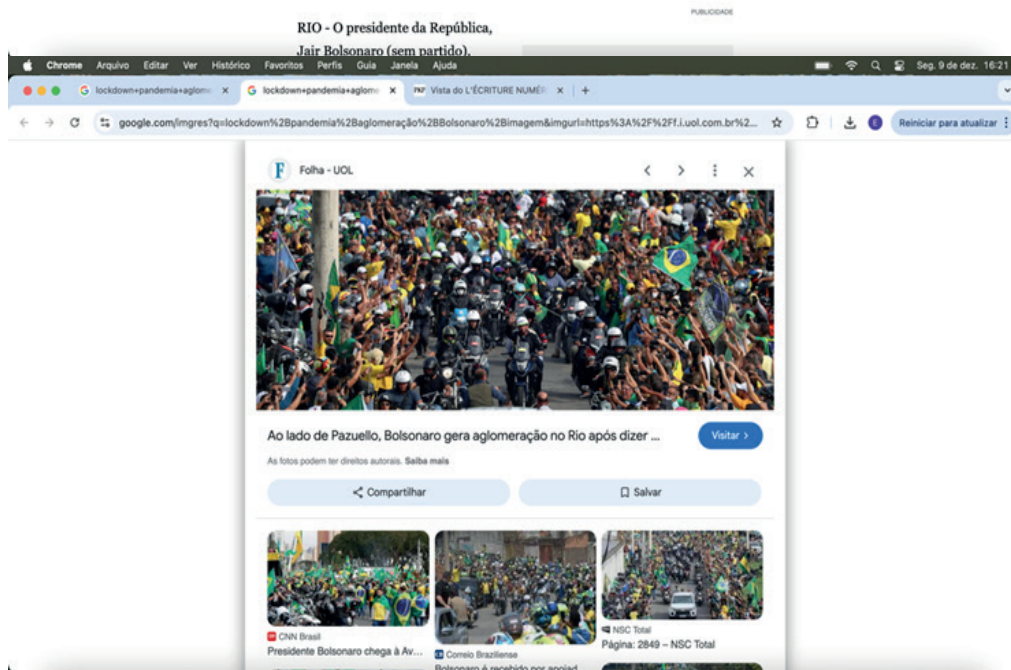


Imagem 08 - Achado 02 (busca no google.com de lockdown+pandemia+aglomeração+Bolsonaro+imagem)

Fonte - <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/bolsonaro-passeia-de-moto-e-gera-aglomeracao-no-rio-apos-dizer-que-teve-sintomas-de-covid-19.shtml>

23. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2020/boletim-epidemiologico-no-25-boletim-coe-coronavirus.pdf/view>

Jair Bolsonaro esteve em Campo Alegre de Lourdes, Bahia, em 30 de julho de 2020, quando a foto que estampa a ecologia da **Imagem 07** foi feita. Estávamos no ápice da pandemia, com média diária de mortes de 1500²³ pessoas e Bolsonaro participava de seu primeiro evento público após se recuperar da infecção pelo novo coronavírus. Na imagem, vemos o ex-presidente com a máscara no queixo, montado em um cavalo, usando um chapéu característico do homem sertanejo com a escrita da palavra Brasil, cumprimentando a população. Podemos ver, também, a bandeira do Brasil e apoiadores com a camisa da seleção brasileira de futebol, alguns usando máscara e a maioria, assim como o então presidente, sem o seu uso correto ou mesmo sem o item de segurança epidemiológica. Naquela cronotopia, duas medidas sanitárias eram obrigatórias: evitar aglomerações e o uso obrigatório de máscaras. Entretanto, a maior autoridade política do país produz um efeito de sentido que nega as determinações da ciência: aparece aglomerando e sem o uso correto do equipamento de segurança. A imagem causa em seu interlocutor, haja vista a posição de poder que Bolsonaro ocupava, um discurso de autoridade (Volóchinov, 2018) do ex-presidente que autoriza que o cidadão comum abra mão do cumprimento das determinações impostas pela Vigilância Sanitária e fique descrente em relação ao que diz a ciência sobre a pandemia em si e sobre as formas de controle sanitário. Para além disso, ao usar artefatos da cultura local (chapéu e montaria em cavalo) e roupas simples (camisa de manga curta com botões abertos e sem o uso de roupa formal própria do cargo que ocupa, como gravata e terno) as câmeras flagram a imagem de um homem modesto, popular e que fala diretamente com o cidadão comum, traços muito bem descritos por Burke (2017, p. 104) quando analisa a estátua do imperador Augusto (63 a.C. -14 d.C.) e diz que “os pés descalços do soberano não são um sinal de humildade, como pode pensar o espectador moderno, mas um meio de assimilar Augusto a um deus”. E foi como um messias que Jair Bolsonaro se posicionou para os seus apoiadores.

A construção da salamandra discursiva da **Imagem 08**, por sua vez, revela o ex-presidente como um homem simples em uma moto, ou seja, procurando beneficiar a sua popularidade, passando uma imagem de motoqueiro. Era 23 de maio de 2021 e Bolsonaro, ao lado do ex-ministro da saúde, General Pazuello, três dias após informar que teve sintomas gripais compatíveis com os de covid-19, participou de aglomerações. Nessa mesma semana, a média de mortes diárias era de 1909 óbitos²⁴. Nas imagens, vemos diversas pessoas sem máscaras, inclusive Bolsonaro e toda a sua comitiva não fazem uso do equipamento. Além disso, observam-se bandeiras do Brasil, camisetas da seleção nacional de futebol, uma pessoa com máscara estampando o rosto de Donald Trump (ex-presidente dos EUA à época), o presidente em sua moto acenando com a mão direita. O compósito tecnográfico mostra o desprezo presidencial em torno de sua gerência da pandemia e mesmo uma insensibilidade em relação à quantidade de mortes diárias de cidadãos vitimados pela covid-19. A imagem, como enunciado concreto, congrega uma cronotopia conhecida de todos: a sintetização do que foi a pandemia no governo Bolsonaro, por isso é dialógica, e é responsiva. Afinal de contas, quem fez a foto, imprimiu seu olhar valorativo, avaliativo e enquadrando a cena de forma a mostrar um recorte: um presidente negacionista, insensível com o cenário atual do país, apoiado por um séquito em verde e amarelo e com respaldo de um outro notório negacionista da pandemia, Donald Trump.

O negacionismo de Bolsonaro sobre o isolamento/*lockdown* tinha um motivo: a economia. Havia uma finalidade subjacente à negação da ciência: a de ‘salvar a economia’ e, por conseguinte, salvar o seu mandato e a possibilidade de sua reeleição. Nas palavras de Bolsonaro, “Nós devemos salvar a economia, porque economia é vida”²⁵. Lamentavelmente, não tivemos palavras tão complacentes do ex-presidente sobre as vítimas da covid-19.

24. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid19/2021/boletim_epidemiologico_covid_65_final4junho.pdf/view

25. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/economia-tambem-e-vida-diz-bolsonaro-em-reuniao-com-empresarios-no-stf/>

2.3. VACINA, VACHINA, CONTRAIR HIV E VIRAR JACARÉ: O NEGACIONISMO NA PONTA DA AGULHA

Burke (2017), em *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*, nos diz que a imagem tem o seu lugar ao lado de textos literários e depoimentos orais como fontes capazes de deixar ver a opacidade da história e os efeitos de discursos sobre os sujeitos ao longo dos tempos. De algum modo, somos testemunhas oculares de acontecimentos que perpassam as esculturas, os quadros, os monumentos (Burke, 2017), e chegam a nós por meio de imagens criadas e editadas com finalidades específicas, entre elas as dispostas em ambientes virtuais. Certamente, no momento que o leitor se deparara com esse nosso texto, seu *smartfone* recebeu alguma notificação de um tecnodiscurso aliado a um tecnografismo. Quer seja pelo *Instagram*, *X* ou *Facebook*, lugares marcadamente de apelos gráficos, ou mesmo pelo *WhatsApp*, aplicativo mais voltado para a comunicação interpessoal, estamos expostos às discursividades virtuais que apresentam um recorte de um fato histórico em todo o tempo. Somos historiadores da virtualidade que nos rodeia. Somos, da mesma forma, arqueólogos de discursos e promotores de novos enunciados.

Pensemos, agora, no impacto de imagens sobre a vacina em um momento em que essa era o único “remédio” capaz de barrar o avanço da doença que o novo coronavírus impusera. Por um lado, estávamos atônitos com a pandemia e vislumbrávamos o fim dela o quanto antes e, para isso, a vacina seria a única solução, já que isolamento/lockdown, máscaras e higienização de superfícies não foram suficientes para decretar o fim da crise; por outro, começamos a ser alvo de um fluxo intenso de discursos anti-vacinas (ou *anti-vax*, como ficou mundialmente conhecido), incluindo aqui a agenda de desinformação de Jair Bolsonaro. No período pré-pandemia, o Brasil ostentava números altos de vacinação para o combate de diversas patologias;

estava cristalizado o discurso de que vacina salva vidas e o Zé Gotinha já era, desde a década de 1980, um conhecido da população brasileira. No período pós-pandemia, vimos o número de vacinados (não apenas contra a covid-19) cair à medida que discursos anti-vacinas ganhavam destaque, ocupando edições de revistas e mesmo discursos presidenciais. Quatro capas da Oeste, no período em análise, trouxeram o enunciado vacina; outras, embora sem a palavra, traziam alguma relação da vacina com a pandemia. Dessas, escolhemos duas que, de algum modo, apresentam as regularidades discursivas comum em todas. São elas:



Imagem 09 - Edição 32. Revista Oeste (03/10/2020)

Fonte - https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=32

Imagem 10 - Edição 67. Revista Oeste (02/07/2021)

Fonte - https://revistaOeste.com/edicoes-antiores/?edition_slug=67



Àquele momento algumas vacinas se mostraram promissoras e em fase adiantada de testes: uma chinesa (CoronaVac), uma russa (Sputnik V), uma inglesa (AstraZeneca), duas estadunidenses (Moderna e Pfizer)²⁶. Dessas, a CoronaVac mobilizou as discussões no Brasil. Em parceria com o Instituto Butantan (fundado e custeado pelo Estado de São Paulo), a Sinovac Biotech (farmacêutica chinesa) disponibilizou a tecnologia e a matéria prima para a confecção das vacinas no Brasil. O que seria um motivo de alívio, encabeçou uma disputa entre o governo de São Paulo (João Dória 2018-2022) e Jair Bolsonaro (2018-2022) pela “paternidade” do

26. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/qual-a-eficacia-das-principais-vacinas-contr-a-covid-19/?hidemenu=true>

fármaco no país. Já que o laboratório era estadual, Dória se apresentava como um gestor da crise sanitária no país, restando a Jair Bolsonaro fazer ataques à CoronaVac com a finalidade de atingir o ex-Governador que, antes aliado, era um rival e postulante ao cargo de presidente do Brasil nas eleições seguintes.

A política de desacreditar a CoronaVac tornou-se uma agenda governamental de Jair Bolsonaro. Em diversas ocasiões, ele se referia à vacina como “vacina chinesa²⁷” e chegou a dizer que não compraria vacina da China²⁸. O discurso anti-vacina de Bolsonaro não parte de um estudo científico; pelo contrário, se dá no senso comum, sem evidência de estudos e sem comprovação, sendo, por isso, um discurso negacionista. Mas, usando de sua posição de chefe de Estado, o ex-presidente produz um enunciado, que manifesta uma posição de verdade e de autoridade (Volóchinov, 2018), e autoriza o seu interlocutor: a) não se vacinar; b) se posicionar contra a vacina e c) em estreito dialogismo com o discurso de Jair Bolsonaro, produzir novos enunciados, como os que podemos ler e ver nas duas capas da *Oeste* em análise.

Paveau (2022, p. 341) nos diz que tecnografismo é “uma produção semiótica que associa texto e imagem num compósito nativo de internet”. No caso específico da *Oeste*, uma publicação unicamente virtual, podemos entender as capas como exemplos práticos de tecnodiscursos que fazem apelos a tecnografismos, da mesma forma como os elementos compósitos da revista. Nessa linha, a **Imagem 09** cumpre o papel de (des)informar por meio de elementos gráficos: ao centro, uma ampola com a bandeira da China; no entorno, várias seringas apontadas para o frasco com o fármaco. Os textos verbais, nesse caso, são excesso. A imagem, por ela própria, traduz o que a revista tem a dizer e é dialógico com a **Imagem 10**: uma grande interrogação sobre um frasco do imunizante da Sinovac Biotech. Obviamente, essas duas capas foram pensadas e arquitetadas (lembramos da arquitetônica dos gêneros em Bakhtin (2016)) a partir de

27. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/qual-a-eficacia-das-principais-vacinas-contr-a-covid-19/?hidemenu=true>

28. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/nao-compraremos-vacina-da-china-diz-bolsonaro/>

uma finalidade específica: lançar dúvidas sobre a vacina, mas com uma intenção ideológica de atacar a China, por ser um país de esquerda, portanto campo oposto a Bolsonaro, e João Dória, desafeto do ex-presidente à época.

O negacionismo difundido por Bolsonaro chegou ao cidadão comum como um estatuto de verdade. A campanha para vacinação em massa da população brasileira precisou do empenho da sociedade de modo geral, não figurando um portfólio que encabeçasse uma agenda do governo. Assumimos, portanto, a responsabilidade de fazer com que “vacina no braço” se tornasse um discurso comum e, para isso, apelamos para diversas linguagens: campanhas na TV, tecnodiscursos em redes sociais, conversas ao pé do ouvido e carnavalizamos a posição anti-vacina como um discurso, por um lado, jocoso e, por outro, perigoso. Em pronunciamento oficial do ex-presidente na cidade de Porto Seguro (BA), em 17 de dezembro de 2020, Jair Bolsonaro disse como chiste e apelando para a linguagem informal carregada de analogias, característica de um discurso de *fake news* (Bernardi, 2020), que tomar a vacina da Pfizer poderia fazer com que o sujeito virasse jacaré, nascesse barba em mulheres e os homens ficassem com a fala fina²⁹.

29. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/12/18/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce-virar-um-jacare-e-problema-de-voce.htm>

A reação a esse discurso, ou nos termos bakhtinianos a responsividade (Bakhtin, 2015; 2026), se deu de diversas formas. Uma destaca-se em particular: a carnavalização da postura do ex-presidente. Para Bakhtin (2013), o carnaval é um elemento de natureza simbólica que traduz manifestações da cultura popular (ele fala da cultura popular na Idade Média, objeto de estudo de sua tese), sendo um princípio coerente, organizado, dialógica e responsivamente situado como efeito da compreensão do mundo. Não se trata, conforme Bakhtin, de um fenômeno literário, mas, sim, de um espetáculo que evidencia a natureza simbólica da linguagem na condição de resposta às provocações sociais. A esse fenômeno Bakhtin (2013) nomeia car-

navalização. Ele defende a ideia de que no carnaval anula-se o sistema hierárquico em primeira instância, juntamente com todas as demais formas de temor, respeito, devoção, etiqueta, entre outras; ou seja, tudo que é moldado pela desigualdade social e por outras formas de disparidade entre os indivíduos (aí incluída a relacionada à idade) (Bakhtin, 2013).

Obviamente, o que Bakhtin (2013) trata quando fala em carnavalização não se traduz em uma festa de carnaval, mas, sim, como a representação nessa festividade evidencia a forma que os sujeitos subvertem, pelas múltiplas linguagens, os discursos impostos, entre eles os discursos religiosos e de autoridade. Pensando no carnaval como forma alegórica de subversão discursiva, podemos pensar na festa momesca após a pandemia em que os discursos anti-vacina do ex-presidente Bolsonaro apareceram na apoteose do samba em São Paulo. Vejamos, abaixo, os resultados da busca no www.google.com dos termos vacina+carnaval+Bolsonaro+imagem:

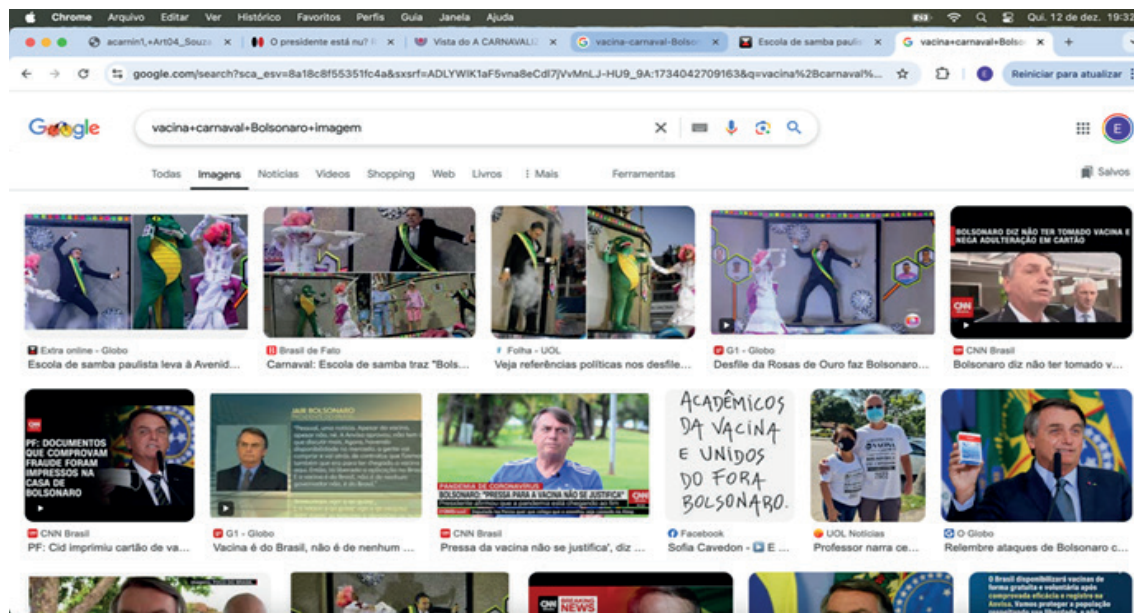


Imagem 11 - Busca no google.com (vacina+carnaval+Bolsonaro+imagens)

Fonte - <https://shre.ink/bSoY>

Os enunciados acima, em sua constituição compósita tecnográfica, mostram uma encenação no desfile da Escola de Samba Rosas de Ouro em São Paulo na data de 24 de fevereiro de 2022, primeiro carnaval pós-pandemia. Vemos, na cena, o ex-presidente Bolsonaro sendo vacinado por uma enfermeira e, em seguida, virando um jacaré. Alegoricamente, a Escola aposta no chiste e no tom jocoso para desconstruir o discurso anti-vacina de Bolsonaro que se popularizou com sua fala sobre a vacina da Pfizer: virar jacaré. Ao trazer para a apoteose do samba na Anhembi (SP) esse discurso, enxergamos os seguintes movimentos: a agremiação Rosas de Ouro recupera o enunciado “virar jacaré”, estabelece uma relação dialógica (Bakhtin, 2015) com o samba-enredo “Cura”³⁰, carnavaliza o discurso de autoridade (Volóchinov, 2018) de Jair Bolsonaro e nos apresenta um efeito de sentido responsivo (Bakhtin, 2016) às provocações enunciadas pelo ex-presidente em sua fala de 17 de dezembro de 2020 em Porto Seguro, Bahia.

30. Disponível em: <https://www.sambariocarnaval.com/index.php?sambando=paulista58>

As alegorias tecnográficas presentes no desfile por si só cumprem a sua finalidade comunicativa. Isso se comprova, por exemplo, ao observarmos a imagem ou mesmo assistindo ao desfile com o som desligado. Em 2022 Bolsonaro ainda era o presidente do Brasil e se preparava para tentar a reeleição. O enredo, preparado no ano anterior, teve a sua concretização como um embate não contra apenas a figura de Bolsonaro candidato, mas, sim, contra a sua posição negacionista como presidente, uma vez que o desfile o traz em uma posição assustada frente à ciência (seringa e enfermeira) e se tornando o que ele tanto temia: uma alegoria que produz o riso e não o medo.

3. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não se pode exigir, *a priori*, de uma revista de variedades a responsabilidade de divulgar ciência, mas não se pode endossar discursos de negação da ciência e *fake news* como matérias a fim

de apoiar posições ideológicas sem o compromisso com a verdade (aquela pautada na ciência). Os negacionismos sobre a pandemia em redes sociais no período de 2020 a 2022 (Assunção; Cavalcante Filho, 2024a; Assunção; Cavalcante Filho, 2024b; Assunção; Cavalcante Filho, 2024c) após uma arqueologia dos enunciados nos mostraram um endereço certo: o gabinete do ex-presidente Bolsonaro. Não podemos, contudo, dizer que Bolsonaro é um Adão bíblico responsável pela maquinaria da desinformação, entretanto dela fez uso para gerenciar de forma desastrosa a crise sanitária que se abatia no país, uma vez que Jair Bolsonaro era maior autoridade do país e seu discurso negacionista produziu em muitos interlocutores um discurso de verdade.

Se Bolsonaro se valia de sua posição para produzir um discurso de verdade, a revista *Oeste*, por sua vez, se apoiou nas garantias que um periódico possui de informar para, nesse caso, desinformar e alimentar a bolha (Fancelli, 2022) no entorno do ex-presidente. As capas dispostas no **Quadro 1** mostram o empenho da *Oeste* em referendar a posição de Bolsonaro sobre a pandemia e, *pari passu*, retroalimentar os discursos apócrifos que apareciam rarefeitos nas redes sociais e nas mídias à época (Assunção; Cavalcante Filho, 2024c): a) o uso da cloroquina/hidroxicloroquina no tratamento da covid-19 e mesmo certa imunização contra o vírus, b) o isolamento/*lockdown* como cerceamento de liberdades e c) a vacinação como causadora de um mal maior (mudar a fala, nascer barba e contrair HIV).

Os tecnografismos que ocupam o gênero capa de revista são pensados para circular em meios digitais, haja vista a possibilidade de compartilhar em redes sociais o que a própria revista oferece. Ao clicar na capa, o leitor recebe, logo abaixo, a opção de compartilhar por meio dos ícones das principais redes sociais disponíveis no país. Utilizando-se de chamadas diretas, com uso de termos comuns e imagens que comunicam diretamente com o interlocutor, a revista

Oeste vê o seu alcance se popularizar nas redes sociais e, munida de tecnografismos próximos da bolha (Fancelli, 2022) a que se destina e se comunica, (re)produzir posições enunciadas nos discursos de autoridade de Bolsonaro.

A pandemia e Jair Bolsonaro parecem pertencer já ao passado, afinal, os casos de covid-19 quase não são noticiados, não se ouve falar em surtos e Jair Bolsonaro está temporariamente inelegível. Mas o discurso, esse dis-curso ou não-curso, não se apaga. Pelo contrário, ele se reinventa pela dialogia que mantém com os interlocutores, se reorganiza responsivamente, reaparece inaugurando um novo enunciado e vez ou outra se carnaliza. Afinal de contas, mesmo com todas as agências de checagem de discursos falsos, entre eles o negacionismo, Donald Trump novamente se elegeu presidente dos EUA com *fake news* e discursos negacionistas em sua pauta que se revestiu em costumes, tradição, família e propriedade.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004). *Sinalização de segurança contra incêndio e pânico - Parte 2: Símbolos e suas formas, dimensões e cores*. (ABNT NBR 13434: 2004). Disponível em: <https://www.gmfmontagens.com.br/assets/content/downloads/2061c032257a56b631877882dc030d66.pdf>

Assunção, E. T. C; Cavalcante Filho, U. (2024a). Não é só uma gripezinha, Presidente! A responsividade enunciativa materializada em comentários e cartazes. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 17(1), p. 7161–7183. <http://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-432>

_____(2024). O discurso contemporâneo de negação da ciência sob a ótica da Linguística Aplicada em periódicos científicos brasileiros. *Diálogo das Letras*, 13, e02409. <https://doi.org/10.22297/2316-17952024v13e02409>

_____(2024). Pesquisa em rede social sob a ótica bakhtiniana do dialogismo e da responsividade: a negação da ciência (entre)vista em tecnodiscursos no X/Twitter. *Revista de Estudos da Linguagem*, 32(2), 449–478. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.32.2.449-478>

Bakhtin, M. (2013). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais* (8a ed.; Y. F. Vieira, Trad.). Hucitec.

_____(2015). *Teoria do romance I. A estilística* (P. Bezerra, Trad.). Editora 34.

_____(2016). *Os gêneros do discurso* (P. Bezerra, Trad.). Editora 34.

_____(2016). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: Um experimento de análise filosófica. In *Os gêneros do discurso* (P. Bezerra, Trad.; pp. 71–107). Editora 34.

_____(2018). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5a ed.; B. Paulo, Trad.). Forense Universitária.

Bentes, A. C. (2001). Linguística textual. In F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.), *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras* (Vol. 1, pp. 245–287). Cortez.

Bernardi, A. J. B. (2020). *Fake news e as eleições de 2018 no Brasil: Como diminuir a desinformação?* Appris.

Brait, B. (2006). *Teoria e análise do discurso*. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (pp. 9–32). Contexto.

Burke, P. (2017). *Testemunha ocular: O uso de imagens como evidência histórica*. Editora Unesp.

Correa, T. M. (2019). Semissymbolismo como estratégia didática na Semiótica Visual. *Estudos Semióticos*, 15(2), 133–142. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.157125>

Fancelli, U. (2022). *Populismo e Negacionismo: O uso do negacionismo como ferramenta para a manutenção do poder populista*. Appris.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.

Grillo, S. V. de C. (2012). Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 14(2), 235–246. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p235-246>

Koch, I. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. Contexto.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2002). *Ler e compreender: Os segredos do texto*. Cortez.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.

Minayo, M. C. S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621–626. <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>

Mussi, R. F. de F., Mussi, L. M. P. T., Assunção, E. T. C., & Nunes, C. P. (2019). Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: Distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere*, 7(2), 414–430. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/41193/32038>

Paveau, M.-A. (2016). L'écriture numérique. Standardisation, delinéarisation, augmentation. *Fragmentum*, (48), 1519–9894. <https://doi.org/10.5902/fragmentum.v0i48.23296>

_____(2021). *Ressignificação em contexto digital*. Edufscar.

Volóchinov, V. N. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (S. Grillo & E. V. Américo, Trad.). Editora 34.

Discurso *queer*/cuir como resistência: práxis afirmativa como potência transformadora

MICHELLE GOMES
ALONSO DOMINGUEZ
michelle.alonso@gmail.com

Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2011)
Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0794-2514>

RUAN FELIPE MADELA
LIMA
felipe.ruanmadela@gmail.com

Mestrando em Literaturas de Língua Inglesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Bolsheiro da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6329-8429>

PALAVRAS-CHAVE:
Discurso;
Resistência;
Teoria *Queer*/Cuir;
Performatividade

ARTIGO RECEBIDO A:
05/05/2025
ARTIGO APROVADO A:
14/08/2025

RESUMO: O artigo examina como os discursos *queer*/cuir resistem à hegemonia cisheteronormativa por meio de estratégias discursivas afirmativas, que, ao não se limitarem à negação das normas, afirmam existências desviantes como práticas de resistência. Partimos da constituição e dos deslizamentos do termo “*queer*” como ofensa, identidade e campo de estudos – atentos também à localização do cuir como alternativa discursiva e política em contextos latino-americanos –, compreendendo a relevância desse lastro para o modo como as práticas discursivas desses sujeitos se instituem. Em diálogo com uma ampla gama de estudiosos, dentre os quais destacam-se Fairclough (2016), Austin (1990 [1962]), Butler (2018 [1990]), Preciado (2022) e Valencia (2023), o estudo analisa quatro textos de gêneros e domínios discursivos variados para demonstrar que os discursos *queer*/cuir elaboram-se como oposição à hegemonia a partir de um movimento inverso ao da negação e, assim, reafirmam a torção na qual se originam. Compreender a especificidade da resistência *queer*/cuir enquanto práxis afirmativa que transforma o discurso em espaço de existência, presença e reivindicação política é, portanto, contribuir com as reflexões sobre a resistência a partir de paradigmas mais ativos e potentes de transformação social.



Queer/Cuir Discourse as Resistance: Affirmative Praxis as Transformative Potential

MICHELLE GOMES
ALONSO DOMINGUEZ
michelle.alonso@gmail.com

PhD in Vernacular Language and Literature, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil (2011)
Associate Professor at the State University of Rio de Janeiro, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0794-2514>

RUAN FELIPE MADELA
LIMA
felipe.ruanmadela@gmail.com

Master's student in Literatures in English, State University of Rio de Janeiro, Brazil
Scholarship holder, Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6329-8429>

KEYWORDS:
Discourse;
Resistance;
Queer/*Cuir* Theory;
Performativity.

ARTICLE RECEIVED ON:
05/05/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
08/14/2025

ABSTRACT: This article examines how queer/*cuir* discourses resist cisheteronormative hegemony through affirmative discursive strategies that, rather than limiting themselves to negating norms, assert deviant existences as practices of resistance. We begin with the constitution and shifts in the term queer as insult, identity, and field of study – while also attending to *cuir* as a discursive and political alternative in Latin American contexts –, acknowledging the relevance of this trajectory to the ways in which the discursive practices of these subjects are constituted. In dialogue with a wide range of scholars, including Fairclough (2016), Austin (1990 [1962]), Butler (2018 [1990]), Preciado (2022), and Valencia (2023), this study analyzes four texts from different genres and discursive domains to demonstrate that queer/*cuir* discourses are articulated in opposition to hegemony through a movement that is not merely one of negation but rather of reasserting the very twist from which they originate. Understanding the specificity of queer/*cuir* resistance as an affirmative praxis that transforms discourse into a space of existence, presence, and political claim is, therefore, to contribute to reflections on resistance from more active and powerful paradigms of social transformation.



INTRODUÇÃO

Dedicando-se aos discursos de resistência desde 2020, Dominguez (2025) nota que, independentemente da pauta, a luta contra hegemônica vem se organizando linguística e discursivamente a partir da negação. Para além do “não” – termo mais recorrente em suas pesquisas – os textos materializam a oposição com a hegemonia por variadas estratégias que convocam a presença hegemônica para então contrapor-se a ela. Um desses discursos, entretanto, destaca-se por se elaborar majoritariamente por uma chave diferente: a afirmação. Performados por sujeitos que resistem à normatividade de gênero, os discursos *queer* elaboram-se no sentido de afirmar a existência para produzir oposição.

Interessado em apresentar essa perspectiva, o artigo analisa quatro textos compreendidos como representantes dessa resistência *queer*, a partir de suas relações interdiscursivas (Fairclough, 2016 [1990]) com uma hegemonia cisheteronormativa e do tipo de ato ilocutório (Austin, 1990 [1962]) que realizam. Para tanto, iniciamos o percurso reflexivo pelo processo de ressignificação do termo *queer* e suas apropriações no contexto latino-americano, passando pela instituição de campos de estudos sociológicos e linguísticos, pois compreendemos que esse lastro se relaciona à articulação distinta que esses discursos produzem em relação à hegemonia. Auxiliam-nos nesse percurso autores como Judith Butler (2018 [1990]), Paul Preciado (2022 [2020]) e Sayak Valencia (2023 [2015]).

Ao discutir manifestações culturais, memes e performances artísticas, buscamos evidenciar como a resistência produzida pelos discursos *queer/cuir*, longe de apenas reagir, propõe mundos possíveis e reorganiza os sentidos sobre identidade, corpo e desejo, tensionando o que se entende como natural, normal ou legítimo na ordem social vigente.

1. PERCURSO DO TERMO “QUEER”

A curiosa vida da palavra *queer* talvez seja uma comprovação exemplar das dinâmicas discursivas que pautam a existência social perante a língua. O termo, de origem múltipla, pode ser rastreado de ligações germânicas a partir do sintagma “*twerh*” (significando “oblíquo”) de raízes protoindo-européias com “*terkw*” (“virar, torcer”) ou até mesmo do latim “*torquere*”, como expõe a ativista Sayak Valencia (2023, p. 15-16). Em uma perspectiva distinta, mas complementar, a palavra por si só possui uma história marcadamente britânica.

Saindo do Indo-Europeu para o irlandês antigo “*cúar*”, o pesquisador William Sayers determina a etimologia do vocábulo que desde seu surgimento já descrevia o senso de “curvado”, “dobrado”, “torto”. Naquele contexto a palavra estava mais próxima de um uso referente a armas e a topografias, mas o uso como adjetivo pessoal para fisicalidade já se fazia presente. É no início da modernidade com o “*quair*” do Hiberno-English¹ que a designação passou a singularizar indivíduos. O termo ganhou as conotações de “esquisito”, “estranho”, “raro”, “ridículo” e “excêntrico” e chegou no inglês propriamente dito no século XVI através do escocês (“*queir*”) e da tradução da *Aeneida* de Virgílio pelo poeta e bispo da Escócia Gavin Douglas em 1513 (Sayers, 2005, p. 16).

Ilustremente, uma das primeiras vezes que o termo foi ligado a sexualidades dissidentes aconteceu no julgamento em 1895 de Oscar Wilde, autor de *O retrato de Dorian Gray* (1890), por indecência e sodomia movido por John Sholto Douglas, o Marquês de Queensberry. Amante de Lord Alfred Douglas, filho de Queensberry, Wilde acabou condenado depois de um processo sensacionalista, foi preso e se viu exilado na França antes do fim da vida. É em uma carta de John Sholto relatando a atividade de Wilde com seu filho que o marquês se refere ao escritor e seus amigos como “*Snob Queers*”² (Clarke, 2021).

1. Uma fusão entre inglês e irlandês que cria um “dialeto híbrido”. Para mais, ver: Cuchierato, 2000.

2. “Queers esnobes”, em tradução livre.

O termo então carregou e carrega a sombra de Wilde. Alan Sinfield, em sua pesquisa que correlaciona a palavra e o escritor britânico, entende que apesar da maneira “afeminada” que o autor se apresentava sob a nomenclatura “dândi” (Sinfield, 1994, p. 2) e das personagens ficcionais de Wilde terem virado paradigmas da figura queer da metade do século XX — “afetados, camp, de boa educação, com apreços estéticos, amorais, espirituosos, despreocupados, charmosos, maldosos” (Sinfield, 1994, p. vi, tradução nossa)³ — a homossexualidade do escritor e sua apresentação social só foram correlacionadas ao *queer* a partir de seu julgamento no final da era vitoriana e com maior intensidade no período seguinte. Para Sinfield “Wilde era percebido como afeminado, com certeza; mas não, logicamente, como *queer*. Na metade do século XXI feminilidade e *queerness* se tornaram praticamente sinônimos, assim como o resto dos modos Wildeanos” (1994, p. vii, tradução nossa)⁴.

Um dos primeiros a utilizarem-se do termo como ofensa sexualmente marcada foi o autor Arnold Bennett em 1915, crítico publicamente conhecido por sua rivalidade e condenação das maneiras artísticas e relações privadas do “*Bloomsbury Group*”. A comunidade de escritores, pintores e intelectuais ingleses encabeçados por Virginia Woolf desafiava as normas da sociedade britânica da época e a autora se tornou um grande paradigma para os estudos *queer* com seu romance focado na androgenia, *Orlando* (1928). Bennet, contrário às revoluções propostas pelos membros de Bloomsbury os descreveu como “[...] uma imensa reunião de estudantes de arte, pintores, e pessoas *queer*. Meninas em roupa masculina luxuosas, danças queer, etc”⁵, o que a teórica do modernismo Jane Goldman entende como “Tendo testemunhado a arte e pacifismo produzida por Bloombury [...] o relato de Bennet daquela noite [...] conclui com um vislumbre do baile de máscara, [...] e sexualidades *queer*” (Goldman, 2018, p. 164, traduções nossas)⁶.

3. No original: “They are effete, camp, leisured or aspiring to be, aesthetic, amoral, witty, insouciant, charming, spiteful, dandified”.

4. No original: “Wilde was perceived as effeminate, to be sure; but not, thereby, as queer. In the mid twentieth century, effeminacy and queerness became virtually synonymous, along with the rest of the Wildean manner”.

5. No original: “[...] an immense reunion of Art Students, painters, and queer people. Girls in fancy male costume, queer dancing etc” (Goldman, 2018, p. 164).

6. No original: “Having witnessed the Bloomsbury related art and pacifism [...] Bennett’s account of his evening [...] concludes with a glimpse of Bloomsbury masquerade, [...] and queer sexualities too”.

Como insulto, o termo ganha força através do século XX para ser finalmente questionado após 1960 e os eventos de Stonewall, que marcaram a história dos movimentos de sexualidade dissidentes e, segundo Beirutti (2010, p. 22), alteraram a produção gay e lésbica de maneira “*pre-Stonewall e post-Stonewall*”. Após o ocorrido, além da severa crise de HIV/AIDS que impactou a população durante os anos 1980 e vitimizou um grande número de indivíduos LGBTQIA+, o termo queer começou seu processo de retomada. Foi nos anos 1990 que ativistas da AIDS *Coalition to Unleash Power* (ACT UP) mudaram de nome para “*Queer Nation*”, um processo que viria ainda mais à consciência pública com a série de televisão britânica *Queer as Folk*, criada por Russel T. Davies, e refeita para a audiência estado-unidense no ano seguinte (e conhecida no Brasil como *Os assumidos*), além do *reality-show* de 2003 *Queer Eye For The Straight Guy* (Clarke, 2021).

2. CAMPOS DE ESTUDO QUEER

Esse processo foi fortalecido academicamente com a criação dos Estudos *Queer*⁷ a partir das fomentações teóricas dos Estudos Gays e Lésbicos. Em uma história do movimento, Matt Brimm traça a contribuição de Teresa de Lauretis, que cunhou o termo “*queer theory*” para uma conferência acadêmica em 1990 na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, nos Estados Unidos. A professora visava que o termo se distinguisse das teorias sexuais apresentadas como gay e lésbicas e estabelecesse uma distância crítica, como relata Steven Epstein (1994, p. 196). No mesmo ano acontece também a publicação da primeira edição de *Problemas de Gênero* (2018 [1990]) de Judith Butler, marco teórico importantíssimo da teoria feminista que, em sua prática *queer*, trazia o questionamento dos atos de performance através de uma abordagem linguística-social de enunciação, marcada na ordem hétero-patriarcal vigente e passível de subversão. Brimm, agora com certa vantagem da perspectiva histórica, entende que o movimento acadêmico-social

7. *Queer Studies* em inglês.

[...] achou sua prática institucional fazendo não só que diferenças integrais de sexo e gênero fossem questionadas amplamente, mas também, ao mesmo tempo, se recusando a localizar sexo e gênero como necessariamente objetos de estudo centrais e fixos. A teoria *queer* poderia ir para qualquer lugar (Brimm, 2020, p. 91, tradução nossa).⁸

8. No original: “It found its institutional footing not only by making sex and gender differences integral to broad swaths of academic inquiry but also, simultaneously, by refusing to locate sex and gender as necessarily central, fixed objects of study. Queer theory could go anywhere.”

Logo, a teoria *queer* tem como propósito uma investigação da construção da heteronormatividade. Nesse sentido, o sistema hétero-patriarcal é entendido como uma construção que marginaliza os que com ela não se identificam. Essa heteronormatividade é constituída por regras, produzidas nas sociedades, que controlam o sexo dos indivíduos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural. Adotar uma perspectiva *queer* é, acima de tudo, ter uma visão crítica dos discursos sobre sexualidade que normatizam uns e marginalizam outros. O gênero é tomado como efeito discursivo (mantido/ fortalecido por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola e a língua) que produz corpos-machos e corpos-fêmeas, obscurecendo outras possibilidades.

É por isso que Paul Preciado (2022 [2020]), como homem trans não-binário a partir e em conjunto com as produções de Monique Wittig e Judith Butler, estabelece que o regime de diferença sexual é um discurso político distante de qualquer “realidade natural” (Preciado, 2022, p. 11-12). O teórico *queer* se vê para além das crenças estabelecidas pela heteronormatividade discursiva e, fora deste sistema, é o “[...] monstro que vos fala” (Preciado, 2022, p. 14). Portanto, como posto por Guacira Louro, “*queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier [...]. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (Louro, 2001, p. 546).

É com os atos de fala estabelecidos por J. L. Austin que a teoria *queer* encontra sua base de argumentação discursiva, estabelecendo a comprovação de um sistema de “verdades” de gênero e sexualidade construídos pela sedimentação de atos repetitivos. Como Butler estabelece,

As regras que governam a identidade inteligível, i.e., que facultam e restringem a afirmação inteligível de um “eu”, regras que são parcialmente estruturadas em conformidade com matrizes da hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória, operam por repetição. De fato, quando se diz que o sujeito é constituído, isso quer dizer simplesmente que o sujeito é uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade. O sujeito não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes. Em certo sentido, toda significação ocorre na órbita da compulsão à repetição; a “ação”, portanto, deve ser situada na possibilidade de uma variação dessa repetição (Butler, 2018, p. 203).

Em correlação, Austin é um dos autores que estabelece o conceito de performatividade que encontramos em Butler e através dos estudos subsequentes da teoria *queer*. Em *Quando dizer é fazer* (1990 [1962]), o autor parte da constatação da existência de uma oposição entre performativos e constativos, para se dedicar ao estudo da medida em que *dizer algo é realizar algo*.

Em sua análise comparativa dos autores, a pesquisadora Jade Bueno Arbo (2021) evidencia a mudança de perspectiva do filósofo. Austin passa da dualidade citada acima para o entendimento de que as ações linguísticas são todas performáticas em si, o que leva a criação de novas categorizações de atos: locucional (a emissão sonora), ilocucional (ação realizada com o que foi

dito) e perlocucional (a ação feita pelo enunciador). É relevante ressaltar que esses mecanismos acontecem simultaneamente em todos os tipos de proferimento:

[...] qualquer enunciação tem uma dimensão ilocutória (ou ilocucionária); o “ilocutório” é portanto um conceito mais abrangente que o “performativo”. [...] existe uma força ilocutória que indica que tipo de ato de linguagem é realizado quando se enuncia, como ele deve ser recebido pelo destinatário [...] (Austin, 1990, p. 85).

Com a repetição de atos linguísticos performáticos, categorias como a de gênero se estabilizam socialmente. Butler (2018) parte do pressuposto de que é necessária a constante reafirmação através da linguagem para que tais restrições identitárias se fortaleçam e ganhem a aparência de estável. Esses atos seriam realizados não apenas por um sistema social interessado que tais categorias se mantenham, como também dependem do próprio indivíduo. Dessa forma a participação e agência do enunciador ou do interlocutor são de extrema importância para Butler. É através da capacidade individual de resignificação que a teoria desenvolvida em *Problemas de gênero* consegue entender as performances paródicas de *drag queens* e *drag kings* como atos que dobram o sistema de cristalização de significados que ocorrem através da fala.

Nesse sentido, o ato locucional realizado pelo proferimento da palavra “*queer*” chega com uma força ilocutória que o indivíduo pode reverter, mudando a frequência do ato enunciativo. A ação enunciativa então é sequestrada para dispor de outros valores performáticos, quebrando o pacto da estabilidade de sentidos linguísticos e sociais. É importante ressaltar que tal modo de resignificação não ocorre de maneira fácil e necessita de uma mobilização mais ampla que a do indivíduo singular; contudo, é por meio da capacidade de mudança única que esse processo pode ocorrer. Como estabelecido por Arbo (2021, p. 265-266),

É assim que Butler estabelece sua visão de sujeito constituído na e pela linguagem: inaugurado a partir de interpelações, atos de fala sem valor de verdade, e sim dotados de poder de gênese. Sua concepção de gênero é consoante com sua concepção de sujeito, sendo o gênero de um sujeito ao mesmo tempo inaugurado e mantido por atos de fala, mas atos estes não deterministas, pois podem ser ressignificados, citados de outras formas. Constatamos que, ao invés de teorias paralelas que tratam de questões semelhantes, a visão performativa da linguagem de Austin se mostra essencial para o desenvolvimento da noção de performatividade do gênero em Butler e, com ela, sua noção de sujeito. Assim, ao possibilitar a ideia de linguagem enquanto ação, Austin se constitui em um precursor que possibilita desdobramentos talvez por ele jamais imaginados.

Assim, com o advento da teoria *queer*, as identidades não normativas têm sido discutidas sob um novo prisma. Causando uma adaptação sísmica pelos estudos de identidade e sociedade, pesquisadores/as de diversas áreas precisam questionar as perspectivas tradicionais que têm norteado as investigações sobre sexualidade, pautadas por categorias sexuais estanques e hegemônicas, nas ciências humanas. As origens linguísticas que possibilitaram as análises *queer* de Butler, por exemplo, apontam para a necessidade e importância do aprofundamento e subversão de como as operações de enunciação mobilizam os sistemas sociais de gênero e sexualidade.

Nessa esteira, a Linguística *Queer* surge para inquirir a discursividade de pessoas lidas para fora do sistema hétero-patriarcal. Como posto por Iran Melo (2020), a compreensão do fazer identitário dentro das limitações de uma língua marcada pelas cristalizações semânticas é de caráter importantíssimo, justamente pelas possibilidades de “dobra” dos atos enunciativos. O ponto é compartilhado por Rodrigo Borba (2015), que também entende a necessidade da in-

investigação dos discursos dominantes pela perspectiva linguística a partir de fenômenos macro-sociológicos e os desafios que são apresentados ao sistema da heteronormatividade.

A linguística *queer/cuir* emerge, então, como campo teórico-metodológico comprometido com a escuta das dissidências e com a análise das formas pelas quais a linguagem pode se tornar um instrumento de subversão e reinvenção.

3. QUEER OU CUIR?

O movimento *queer* não é isento de disputas e o desafio de normas internas está prescrito em sua própria perspectiva política. Logo, a contribuição de teóricos/as latino-americanos/as sobre o termo e sua origem anglófonas é de grande relevância. Em um contexto do sul global, no qual o inglês é também uma língua imperial e de dominação, o uso do estrangeirismo entra em questão. Sayak Valencia (2023) também explicita algumas das questões que o uso acrítico de *queer* pode levantar, marcando principalmente a perda do peso histórico que a palavra possui nos contextos de língua inglesa quando vertido para o português, por exemplo. Ganhando uma dimensão de “prestígio”, justamente por ser uma palavra estrangeira, o termo se vê sem o seu passado pejorativo que é importante para as práticas não-assimilacionistas do movimento. O ato subversivo essencial para o fazer político contra o sistema de diferenciação de gênero, portanto, perde-se no caminho de imposição linguística anglófona.

Valencia (2023, p. 16), inclusive, argumenta por uma contra história do termo, descentralizando seu *copyright* inglês e visando um resgate de suas possíveis origens latinas. A leitura etimológica possível da palavra vive em vizinhança com sua história também marcadamente britânica, na qual a literatura inglesa e suas figuras mais subversivas, como Wilde e Woolf, vieram-se sendo os primeiros destinatários públicos de um ato ilocucional sexualmente ofensivo

por meio do termo. O movimento de Valencia é válido, principalmente junto de uma retomada e proposta alternativa para contextos latino-americanos, mas também é necessário considerar a historiografia evolutiva que queer carrega em seus contextos ingleses. É por causa desse cenário imperial e dos sistemas linguísticos britânicos que incursionaram no vocábulo suas conotações de perversão moral que se faz necessária uma apropriação da palavra em contextos nos quais essa história é sobreposta a outros fatores que lhe roubam a possibilidade de subversão contínua.

Cuir é proposto, então, como a derivação fonética (desviada/imprópria) do termo queer. Desvio que busca afirmar-se como forma legítima e que desafia os sistemas de enunciação hegemônicos. A forma convida à apropriação, recodificação e desobediência verbal; para a localização da língua com o propósito de escrever em outros termos, mais oportunos ao presente, que oponham resistência verbal e local. Mantendo-se leal às propostas de curvatura, estranhamento, excentricidade da palavra, “o seu devir *cuir* no contexto da América Latina está ligado à demanda: dar ao torcido uma torção a mais” (Valencia, 2023, p. 29).

4. RESISTÊNCIA QUEER/CUIR COMO PRÁXIS DE AFIRMAÇÃO

No senso comum e nos dicionários, a palavra “resistência” tem seu sentido vinculado a uma oposição genérica. Resiste aquele/aquilo que reage ou se mantém diante de uma força contrária. Tomada nesses termos, a resistência poderia ser atribuída a qualquer discurso que reage a outro, impondo-se como oposição. Reivindicamos, no entanto, um sentido ideológico, social, político, cultural e discursivo da resistência, que envolve o reconhecimento de relações de poder específicas e a concebe enquanto movimento contra hegemônico (Fairclough, 2016 [1992]).

Nesses termos, em nossa sociedade, toda prática discursiva calcada em uma ordem discursiva capitalista, neoliberal, cristã, patriarcal, racista, cisheteronormativa é concebida como hegemônica, enquanto toda prática discursiva que atua no desvelamento/embate dessas relações de poder, institui-se como prática contra hegemônica e, conseqüentemente, como discurso de resistência. Assim, compreendido no contexto de um movimento de dissidentes sexuais e de gênero que resistem às normas impostas pela sociedade heterossexual dominante (Preciado, 2018), o discurso *queer* institui-se como resistência.

A partir da premissa teórica de que a resistência só se institui em oposição à hegemonia, é inevitável considerar que essa relação (oposição x hegemonia) se realiza pela interdiscursividade que, de maneira manifesta ou não, constitui os textos. Mais do que isso, construídos no confronto ou repúdio à hegemonia, não é surpreendente que a hegemonia apareça nesses discursos pela sua negação, já que “as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos apenas para contestá-los ou rejeitá-los” (Fairclough, 2016, p. 163).

A partir de variados estudos dedicados ao discurso de resistência nas redes sociais digitais, Dominguez (2025) reconheceu uma práxis da negação como constitutiva dos textos analisados. Materializada por diferentes recursos linguístico-discursivos, a negação atua didaticamente nesses textos esclarecendo sobre as relações de poder e promovendo a conseqüente desnaturalização da ideologia, mas acaba por se restringir a uma performatividade de denúncia e de convocação, sem instituir em si a mudança que reivindica. De modo diverso, a resistência se institui nos discursos *queer* de modo afirmativo, já que a relação de alteridade com a hegemonia se constrói por uma relação interdiscursiva sem rastros textuais. É na afirmação da existência desviante (em atos ilocutórios assertivos e diretivos) que esses corpos existem/resistem.

O primeiro exemplo em que abordaremos essa especificidade da resistência *queer-cuir* é uma obra de Bia Leite (2013), que faz parte da série *Criança viada*, apresentada em várias exposições pelo Brasil, incluindo a polêmica *Queermuseu*⁹, realizada em 2017, no Santander Cultural, em Porto Alegre. De acordo com a artista, a série foi inspirada pelo Tumblr homônimo, em que o jornalista Iran Giusti reunia fotografias de infância (suas, de amigos e, posteriormente, de pessoas que as ofereciam) que registravam poses diferentes e divertidas, acompanhadas de legendas.



9. A exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, com curadoria de Gaudêncio Fidelis, ficou em cartaz durante aproximadamente um mês no Santander Cultural, em Porto Alegre. Reunindo 270 trabalhos de 85 artistas que abordavam a temática LGBT, questões de gênero e de diversidade sexual, a exposição foi cancelada após uma onda de protestos nas redes sociais que acusavam as obras de promover blasfêmia contra símbolos religiosos e de fazer apologia à zoofilia e pedofilia. Conferir em: Santander: *Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo* | Brasil | EL PAÍS Brasil

Figura 1 - “Criança viada”

Fonte - Warke, 2017.

Assim como no Tumblr original, na obra de Bia Leite, o termo “viada” compõe a expressão “criança viada” a partir de uma força ilocutória de identificação positiva que torce o sentido hegemônico da ofensa, sem o uso de uma expressão de negação marcada. Ao canibalizar “viada” para identificar crianças felizes que se expõem com orgulho, desviantes das formações imaginárias de gênero, no caso da obra em análise, especificamente da masculinidade (saia, cores, gestos, ritmo, divindade, fluidez), a hegemonia heteronormativa se reduz à ausência – recuperável apenas em interdiscurso – que dá luz a essas existências.

Ausência similar se observa no meme, viralizado em 2020, em que uma pessoa jovem usa como legenda de uma fotografia um fragmento da música “Só o amor”, de Preta Gil, com participação da cantora drag Glória Groove.

Figura 2 - Meme “Ela faz o [...] dela”

Fonte - @josycamp0s



No texto da figura 2, o corpo jovem e desviante manifesta-se no encontro entre formações imaginárias de masculino e feminino: enquanto as roupas performam uma masculinidade física em calça azul e blusa branca; a pose, a flor no cabelo e os pronomes performam índices de uma feminilidade inescapável. Essa composição não só embota as barreiras binárias forjadas por esses estereótipos, como constrói um sujeito ativo e potente – que “faz o destino” –, reduzindo a presença de uma hegemonia binária à sua desconstrução. Não se trata de nenhum registro de negação marcado, mas de uma ausência recuperada interdiscursivamente que sustenta a afirmação.

Movimentos similares compõem o texto analisado a seguir.



Figura 3 - “Rock Psicolésbico”

Fonte -Twitter/X

Na postagem da figura 3, vemos a exaltação da performance “sapatão” ser elaborada tanto a partir do texto, quanto da imagem em intertexto do álbum da artista Roberta de Razão. Construção paronímica com a expressão “coberta de razão”, a denominação da artista anunciada já impõe sua posição de assertividade e certeza. Na foto, ela exhibe seu corpo tatuado, gordo e não depilado, trajando biquini preto, boné e óculos escuros. Descalça, ela comanda o churrasco e anuncia o título de seu álbum de “rock psicolésbico”: “Vamos desquitar”. Como na figura anterior, a junção de elementos estereotipicamente associados à feminilidade (corpo desnudo, biquini) e à masculinidade (pelos, boné, fazer churrasco) em uma sociedade predominantemente hétero e binária produz o apagamento desses limites, impondo-se como existência e, ao fazê-lo, produz resistência.

No que refere ao texto, a exaltação ocorre pelo uso dos vocábulos “orgulho” e “ícone” associados à “sapatão” – o dia e a artista. Mais uma vez, estamos diante de uma torção do valor ofensivo de um termo que, em uma ordem discursiva heteronormativa hegemônica, identifica mulheres lésbicas. Une-se a isso a força ilocutória diretiva que constitui o texto no sentido de convocar/convidar a coenunciadora a apoiar e escutar “artistas sapatãs” – destacando-se aqui o uso do termo sapatão no feminino.

Ainda em relação ao uso de recursos linguísticos, importa notar o vínculo técnico instaurado a partir das hashtags. Como tecnopalavras (Paveau, 2020), elas reúnem todas as ocorrências na web e instituem assim uma espécie de campo semântico rastreável sobre os termos. Nesse sentido, além de colaborar para a relevância das hashtags #pridemother, #pride e #queer – tendo em vista a definição numérica dos *trend topics* –, alimentam a paisagem digital com construções de valor positivo a uma #sapatão menos consensual.

A presença é mote para a própria existência do Fado Bicha, cuja rica produção está aqui representada pelo filme da canção “Estourada”.

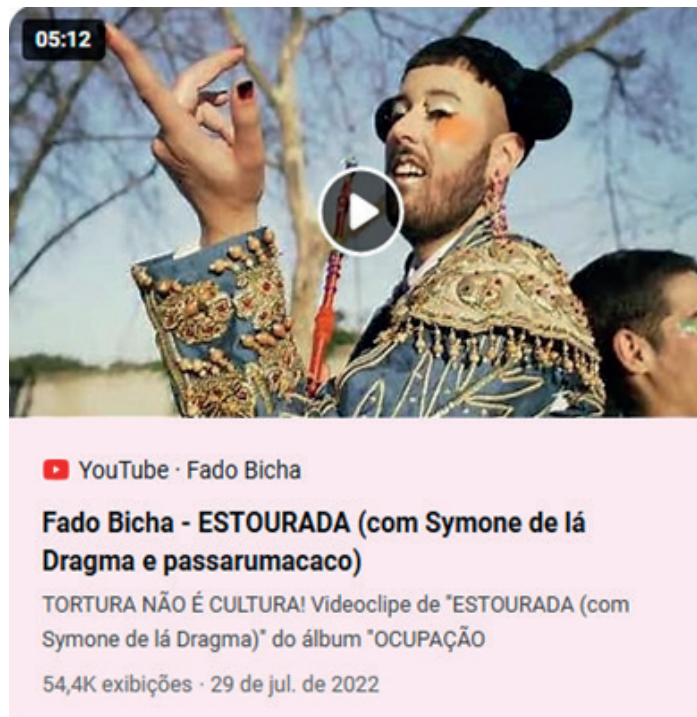


Figura 4 - Print do vídeo “ESTOURADA”, de Fado Bicha

Fonte -Fado Bicha (2022a)

“Estourada” é a segunda canção do álbum *Ocupação*, lançado em 2022 pelo duo musical Fado Bicha, formado por Lila Fadista e João Caçador. Sobre o álbum, informam:

O título do álbum traduz um duplo movimento. Por um lado, o projeto Fado Bicha simboliza a ocupação de um património ao qual as pessoas como nós acederam apenas condicionalmente ao longo do tempo ou, pelo menos, desde que há registos que permitem

traçar uma história do fado. As pessoas lgbti, embora façam parte dessa história e também da prática atual do fado, dificilmente puderam criar e deixar um legado artístico que refletisse integralmente as suas experiências e identidades.[...] Por outro lado, o título reflete também a própria ideia de trabalho, de prática contínua, articulando a liberdade e a ideia de responsabilidade individual e coletiva, que é como encaramos a pesquisa e a ação ativista que subjazem ao nosso projeto. (Fado Bicha, 2022b)

No vídeo de lançamento da canção, que conta ainda com a participação da drag queen Simone de la Dragma, vemos a dupla vestida com roupas tradicionalmente usadas por toureiros, cantando uma letra de rechaço à prática das touradas, previamente sinalizada pela relação homônima do título com “ex-tourada” (a que já não é mais). A crítica, entretanto, não se restringe a isso. Maquiades, com sapatos de salto alto e adornadas com longos brincos e unhas pintadas, Lila e João mesclam estereótipos de masculinidade e feminilidade para compor uma performance não-binária e bicha que se impõe como existência e, ao fazê-lo, institui-se como resistência.

Na letra da canção, há dois fragmentos que identificam essa existência. Na primeira delas, a abertura da canção identifica enunciadores:

Nós, do fado abichanado
Somos touro. E viado
Do chão, levantado
Feroz e armado
De canções, um punhado
Manifesto, advogado

Até que o último touro ao prado

Seja roubado

Pra ser torturado

(Fado Bicha & Symone de lá Dragma, 2022).

Identificados como “fado abichanado”, “touro” e “viado”, os sujeitos se elaboram a partir da associação dos campos semânticos da fauna e da orientação sexual (próprias do deslizamento metafórico no sentido da ofensa para “viado”). Aqui, mais uma vez, a canibalização se instaura pela apropriação positiva dos termos “bicha” (base da construção abichanado) e “viado”, caracterizados como resilientes (“do chão, levantado”), ferozes, ativos (armado / De canções, um punhado) e persistentes (“até que o último touro ao prado/Seja roubado/Pra ser torturado”). Presença estranha ao fado e às touradas, esses sujeitos reivindicam assim sua posição pela afirmação/exaltação do que/como são.

A ação e o poder desses sujeitos são ainda reforçados nos últimos versos da canção, onde ouvimos:

E depomos o reinado

Do homem-deus sagrado

Coitado, coitado

Frágil macho ritualizado

Protegido num noivado

De conquista e mercado

Nesse velho império malvado

Do controlo e do privado

Colónia, ouro, bispado

Propriedade e pecado

Propriedade e pecado

(Fado Bicha & Symone de lá Dagma, 2022).

São eles os responsáveis pela deposição “Do homem-deus sagrado” cujo poder, apesar da aparente soberania – afinal “deus” e “sagrado” –, é descortinado pelo olhar piedoso (“coitado, coitado”) de quem o vê apenas “Frágil macho”, como construção ritual de uma sociedade organizada a partir dos parâmetros dos versos que se seguem. Nesse texto, como em todos os outros analisados aqui, a hegemonia cisheteronormativa é negada pela força assertiva das existências que se afirmam e se fortalecem, empurrando a margem em direção ao centro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre linguagem, identidade e resistência, proposta pelas perspectivas queer/cuir, evidencia a potência dos discursos dissidentes em tensionar e desestabilizar os regimes normativos. Como demonstrado nesse estudo, apropriando-se de termos historicamente ofensivos como “viado”, “sapatão” ou mesmo “*queer*”, sujeitos desviantes ressignificam essas expressões por meio de atos ilocutórios assertivos e diretivos com valores positivos e conformam um movimento que, mais do que denunciar a ordem hegemônica, afirma existências outras – desobedientes, excêntricas, monstruosas – que operam em uma lógica de presença e não apenas de oposição.

Ao analisar manifestações diversas, como memes, postagens em rede social e performances artísticas, evidenciamos que a resistência *queer/cuir* não se apoia na negação da norma, mas da construção positiva de novos sentidos. É nessa força de afirmação que reside a especificidade desses discursos como prática contra hegemônica: não se trata apenas de apontar o que não se é ou de denunciar o que oprime, mas de afirmar o orgulho de ser, reivindicando o direito de existir de maneira torta, dobrada, extravagante.

Pela torção semântica, observamos a dimensão profundamente política da performatividade, que possibilita ao sujeito – para além de efeito das normas discursivas – agir sobre elas, reinscrevendo sentidos e inaugurando possibilidades. Buscamos assim demonstrar que os discursos *queer* oferecem uma chave analítica e política relevante para a resistência no sentido de pensar e praticar a desobediência epistemológica e discursiva frente à hegemonia.

REFERÊNCIAS

- Arbo, J. B. (2021). Performance e performatividade: aproximações entre Judith Butler e J. L. Austin. *PROLÍNGUA*, 16(2), 256–266. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n2.58805>
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer* (D. M. P. Silveira, Trad.). Artes Médicas. (Obra original publicada em 1962)
- Beirutti, E. B. (2010). *Gays, lésbicas, transgenders: O caminho do arco-íris na cultura norte-americana*. EdUERJ.
- Borba, R. (2015). Linguística queer: uma perspectiva pós identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, 9(1), 91-107. Recuperado de: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/10378>
- Brim, M. (2020). The House That Queer Theory Built: The low-class problems of high-class queer theory. *The Baffler*, 53, 90–98. Recuperado de: <https://thebaffler.com/salvos/the-house-that-queer-theory-built-brim>
- Butler, J. (2018). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (16a ed.; R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1990)
- Clarke, M. (2021, 9 de fevereiro). “Queer” history: A history of Queer. *The National Archives*. <https://blog.nationalarchives.gov.uk/queer-history-a-history-of-queer/>
- Cuchierato, G. (2000, 10 de julho). Irlandês também fala “hiberno english”. *Folha de S. Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/turismo/fx1007200013.htm>
- Epstein, S. (1994). A Queer Encounter: Sociology and the Study of Sexuality. *Sociological Theory*, 12(2), 188–202. <https://doi.org/10.2307/201864>
- Fado Bicha. (2022). *Ocupação* [Álbum]. Fado Bicha.
- Fado Bicha, & Symone de lá Dragma. (2022). *Estourada* [Canção]. Em *Ocupação*. Fado Bicha.
- Fado Bicha. (2022, 29 de julho). Fado Bicha - ESTOURADA (com Symone de lá Dragma e passaru-macaco) [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rVbTfyRd7Yg>
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social* (I. V. Assumpção, Trad.). Editora UNB. (Obra original publicada em 1992)
- Gil, T. B. (n.d.). *Criança Viada*. #MUSEUdeMEMES. Recuperado em 30 de abril de 2025, de <https://museudememes.com.br/collection/crianca-viada>

Goldman, J. (2018). *Queer Woolf: Queer Approaches and Creative-Critical Research – Queer Woolf: Two Poems and a Preamble*. In N. Wilson & C. Battershill (Orgs.), *Virginia Woolf and the world of books*. Clemson University Press.

Louro, G. L. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541–553. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>

Melo, I. F. (2020). *Linguística queer que tiro é esse, viado?: corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama...* Realize Editora. Recuperado de <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65120>

Paveau, M.-A. (2020). *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas* (L. N. de M. Ribeiro, Trad.). Pontes.

Preciado, P. (2020). *Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia* (E. Aguiar, Trad.). Zahar.

_____(2022). *Eu sou o monstro que vos fala: Relatório para uma academia de psicanalistas* (V. S. Alves, Trad.). Zahar.

Sayers, W. (2005). The Etymology of Queer. *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles. Notes and Reviews*, 18(2), 17–19. <https://doi.org/10.3200/ANQQ.18.2.17-19>

Seara, I. R., & Dominguez, M. G. A. (2025). Faire de la résistance dans les réseaux sociaux: les discours numériques et leurs outils de lutte. *Synergies Italie*, (21), 121-147. Recuperado de: <https://gerflint.fr/synergies-italie/103-pages-synergies/323-synergies-italie-21>

Sinfield, A. (1994). *The Wilde Century: Effeminacy, Oscar Wilde and the Queer Moment*. Columbia University Press.

Valencia, S. (2023). Do Queer ao Cuir: Geopolítica do estranhamento e Epistêmica do Sul Global. *Caderno Espaço Feminino*, 36(1), 14-35. <https://doi.org/10.14393/CEF-v36n1-2023-3>

Warke, J. (2017, 14 de setembro). Criança Viada: o que está por trás da obra que gerou revolta?. *Claudia: Cultura*. <https://claudia.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>

Plataformização e Silenciamento: uma análise da Plataforma Mais Inglês

DÁNIE MARCELO DE JESUS
danie.jesus@ufmt.br

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2007)
Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6547-5037>

JOSE ISAVAM OLIVEIRA SILVA
jose.silva31@sou.ufmt.br

Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Professor efetivo de Língua Inglesa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2026-7129>

ANA MARIA ANDRADE SANTINO
ana.santino@sou.ufmt.br

Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Bolseira pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2489-5709>

PALAVRAS-CHAVE:
Colonialidade;
Discurso Digital;
Juventudes;
Plataformas Mais Inglês.

ARTIGO RECEBIDO A:
21/04/2025
ARTIGO APROVADO A:
13/08/2025

RESUMO: Entre 2016 e 2022, as reformas educacionais de cunho neoliberal no Brasil intensificaram a privatização do ensino público e promoveram a plataformização da educação, que impactam a política de ensino de inglês em Mato Grosso. Este estudo analisa a Plataforma Mais Inglês com base em uma abordagem qualitativa e discursiva, centrada na análise de uma reportagem institucional. A investigação parte da Análise do Discurso de linha francesa (Maingueneau, 2006; Paveau, 2014) e adota as categorias de Van Leeuwen (1997; 2008) para compreender como os sujeitos são representados ou silenciados nos discursos midiáticos. Observou-se, na narrativa institucional, o quanto o Secretário de Educação, privilegia o poder do governo e marginaliza estudantes da rede pública, que aparecem apenas de modo genérico. A pesquisa articula a crítica ao neoliberalismo educacional (Laval, 2010) e os apagamentos de vozes subalternas (Spivak, 2010; Adichie, 2019), evidencia como a lógica tecnocrática restringe a educação à gestão de resultados, esvaziando seu caráter formativo e crítico. Os resultados apontam para a exclusão simbólica dos estudantes e a reprodução de um discurso que desvaloriza o papel dos professores, reforça desigualdades educacionais. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem a percepção dos jovens usuários da plataforma e as experiências docentes nos contextos escolares, ampliando o debate sobre justiça social, representação e políticas públicas de línguas em ambientes plataformizados.



Platformization and Silencing: An Analysis of the *Mais Inglês* Platform

DÁNIE MARCELO DE JESUS
danie.jesus@ufmt.br

PhD in Applied Linguistics and Language Studies, Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil (2007)
Adjunct Professor at the Federal University of Mato Grosso, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6547-5037>

JOSE ISAVAM OLIVEIRA SILVA
jose.silva31@sou.ufmt.br

PhD candidate in Language Studies, Federal University of Mato Grosso, Brazil
English Teacher in the State Public Education Network of Mato Grosso, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2026-7129>

ANA MARIA ANDRADE SANTINO
ana.santino@sou.ufmt.br

Master's student in Language Studies, Federal University of Mato Grosso, Brazil
Scholarship holder, Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Brazil

KEYWORDS:
Coloniality;
Digital Discourse;
Youth;
Mais Inglês Platforms.

ARTICLE RECEIVED ON:
04/21/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
08/13/2025

ABSTRACT: Between 2016 and 2022, neoliberal-driven educational reforms in Brazil intensified the privatization of public education and promoted the platformization of education, impacting English language teaching policy in Mato Grosso. This study analyzes the *Mais Inglês* Platform based on a qualitative, discourse-oriented approach, focusing on the analysis of an institutional report. The investigation draws on French Discourse Analysis (Maingueneau, 2006; Paveau, 2014) and employs Van Leeuwen's categories (1997; 2008) to understand how subjects are represented or silenced in media discourses. The institutional narrative reveals how the Secretary of Education privileges governmental power while marginalizing public-school students, who appear only in generic terms. By articulating critiques of educational neoliberalism (Laval, 2010) and the erasure of subaltern voices (Spivak, 2010; Adichie, 2019), the study highlights how technocratic logic reduces education to results management, stripping it of its formative and critical dimensions. The findings indicate the symbolic exclusion of students and the reproduction of a discourse that devalues teachers' roles while reinforcing educational inequalities. It is recommended that future research explore the perspectives of young users of the platform and the teaching experiences within school contexts, thereby broadening the debate on social justice, representation, and language policy in platformized environments.



INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea atravessa um processo contínuo de reestruturação, cada vez mais influenciado por princípios neoliberais que orientam a gestão escolar, o financiamento público e a organização curricular. Especialmente após a Reforma do Ensino Médio (2022), observa-se uma intensificação da privatização velada do setor, muitas vezes mediada pelo uso de tecnologias digitais apresentadas como soluções modernas para antigos desafios estruturais. Como destaca Laval (2004), a escola tem sido reconfigurada como espaço de produção de capital humano, deslocando-se de seu papel formativo: “A educação é cada vez mais considerada como um investimento com retorno econômico esperado, e não como um direito social” (p. 67).

Nesse contexto, emerge com força o processo de plataformização da educação, entendido como a digitalização do ensino e a reconfiguração da prática pedagógica e das políticas educacionais sob a lógica operacional de plataformas digitais. Segundo Helmond (2015), plataformas como *Google Classroom*, *Amazon Prime* ou *Spotify* hospedam conteúdos e moldam comportamentos e relações sociais por meio de algoritmos, estruturas técnicas e estratégias de governança digital. Andréa (2020) amplia esse entendimento ao afirmar que a plataformização estrutura relações simbólicas de produção, circulação e consumo na educação (p. 21), consolidando o que pode ser descrito como um tecnodiscurso educacional: um discurso pautado em pretensa objetividade técnica, que promove a padronização e o controle invisível dos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a incorporação de plataformas no ensino público tem ocorrido por meio de parcerias com empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs), processo que, ao

mesmo tempo em que adota o discurso da inovação, promove a fragmentação da educação como política pública e reforça a pedagogia por competências proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Essa pedagogia privilegia a empregabilidade e as habilidades mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica, dialógica e transformadora.

É nesse cenário que os discursos oficiais assumem um papel central. Pronunciamentos de gestores públicos, como secretários de educação, são apresentados como neutros e técnicos, mas operam como estratégias discursivas de poder que legitimam a plataformização como um caminho inevitável e desejável. Conforme Maingueneau (2006), tais enunciados são “performados”, isto é, cuidadosamente preparados para gerar adesão e obscurecer conflitos, promovendo um consenso artificial. Esses discursos, longe de refletirem a pluralidade de vozes que compõem o espaço escolar, frequentemente silenciam ou marginalizam as juventudes da escola pública - atores diretamente afetados pelas políticas educacionais. Como alerta Freire (2005), “a educação não pode reduzir-se a um treinamento para o mercado, pois pode promover a autonomia, a reflexão e a liberdade” (p. 34). No entanto, observa-se uma sistemática exclusão das juventudes dos debates decisórios, evidenciando processos de apagamento e subalternização discursiva.

A adoção de plataformas digitais para o ensino de Língua Inglesa no Brasil seguiu uma lógica cronológica marcada por experiências anteriores nos estados do Paraná e de São Paulo, que associaram tecnologia à modernização e internacionalização da educação pública. O Paraná foi pioneiro com o programa Inglês Paraná, seguido por São Paulo, que implementou a plataforma *SPeak* em parceria com a *Education First*, focando em habilidades linguísticas interativas, mas enfrentando críticas quanto à centralização curricular e à perda de autonomia docente. Inspirado nesses modelos, o estado de Mato Grosso, sob a gestão de Alan Porto, lançou a

plataforma *Mais Inglês* como símbolo de uma proposta pedagógica baseada na personalização da aprendizagem e na internacionalização do ensino. A iniciativa segue a a lógica de mercado educacional, embora ainda careça de avaliação crítica sobre seus impactos reais na qualidade da educação e nas condições das escolas públicas.

Diante dessa realidade, este artigo propõe uma análise crítica da plataformização da educação pública em Mato Grosso, centrando-se em dois eixos interdependentes: (1) os discursos oficiais que legitimam o processo e (2) o silenciamento simbólico das juventudes escolares no interior desses discursos. A abordagem teórico-metodológica adotada articula a Análise do Discurso de linha francesa, conforme Maingueneau (2006) e Paveau (2014), com as categorias de representação de atores sociais elaboradas por Van Leeuwen (1997; 2008). Essa articulação permite examinar como certos sujeitos são representados, marginalizados ou totalmente excluídos dos discursos públicos, seja por supressão explícita, seja por formas implícitas de silenciamento.

O *corpus* da pesquisa é composto por pronunciamentos do Secretário de Educação de Mato Grosso, Alan Porto, especialmente uma entrevista concedida em 14 de março de 2024, e pela reportagem institucional intitulada “*Em visita a MT, pesquisadores de Harvard elogiam política de ensino da Língua Inglesa do estado*”, publicada no portal do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) na mesma data e acessada em 2 de abril de 2025. Ambos os documentos estão diretamente ligados à implementação da Plataforma Mais Inglês entre 2022 e 2024, iniciativa adotada pelo governo estadual como parte das políticas de inovação na área de línguas estrangeiras.

A análise sustenta-se em uma base teórica que integra diferentes perspectivas: a crítica ao neoliberalismo educacional (Laval, 2010), que permite compreender os processos de mercantilização e a racionalidade gerencial que orienta a gestão pública; os estudos decoloniais (Spivak, 2010; Adichie, 2019), que problematizam o apagamento epistêmico de vozes subalternizadas; os debates sobre o ensino de inglês e suas implicações culturais e políticas (Tonelli, 2023); além das contribuições de Andréa (2020) e Ribeiro (2021) para a compreensão crítica das tecnologias digitais e da plataformização nas políticas educacionais.

Ao centrar a análise nas tensões entre políticas públicas, tecnologias educacionais e experiências juvenis, este estudo busca contribuir para a construção de uma leitura crítica, situada e interseccional dos discursos que sustentam a plataformização da educação, tensionando as narrativas hegemônicas que naturalizam a exclusão simbólica e o apagamento dos sujeitos históricos da escola pública.

1. QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa (Flick, 2013) inserida no campo da Análise do Discurso de linha francesa. Articula os aportes teóricos de Maingueneau (2006), Paveau (2014) e Van Leeuwen (1997; 2008), com foco na constituição de sentidos, nos modos de produção discursiva e nas estratégias de representação de sujeitos em materiais midiáticos digitais. A investigação parte de inquietações em torno da plataformização da educação pública, em especial a Plataforma Mais Inglês, no que tange à legitimação de políticas de ensino de inglês por meio de discursos circulantes em ambientes digitais.

O *corpus* da pesquisa é composto por uma única peça discursiva: a reportagem intitulada “Ensino da Língua Inglesa na rede estadual de Mato Grosso pode se tornar referência nacio-

nal e internacional”, publicada em 14 de março de 2024 no portal do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com acesso realizado em 2 de abril de 2025. O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

A escolha desse material justifica-se por seu caráter público, institucional e digital. Trata-se de um enunciado que circula com a função de validar e promover políticas educacionais por meio de estratégias discursivas ancoradas em discursos de autoridade, prestígio internacional e inovação tecnológica. A reportagem comunica uma informação e constrói uma narrativa que busca legitimar uma política linguística específica, vincula-a a atores de renome internacional, como a Universidade de Harvard.

Conforme propõe Paveau (2014), trata-se de um exemplo de discurso digital, ou seja, um texto produzido **na** e **para** a *internet*, com condições de produção específicas, como a imediatiz, a autoria institucional e a lógica de circulação em redes. Ainda que possua autoria atribuída ao Consed, a materialidade digital e o formato jornalístico institucional exigem uma análise que considere os efeitos de autoridade, apagamento e legitimação presentes nesse tipo de enunciado.

A análise do *corpus* apoia-se nas categorias desenvolvidas por Van Leeuwen (1997; 2008), que possibilitam examinar de que maneira certos sujeitos são representados ou silenciados no discurso midiático. Segundo o autor, a representação de atores sociais pode ocorrer por meio da **inclusão** – quando os sujeitos são nomeados e tematizados de forma explícita – ou da **exclusão**, que se dá por **supressão total** ou pela **marginalização discursiva**, isto é, quando os sujeitos aparecem de forma periférica, implícita ou secundária, podendo ser apenas inferidos.

Tais categorias são fundamentais para evidenciar as estratégias de visibilização e apagamento de vozes nos discursos analisados. No caso específico da reportagem em foco, observa-se uma centralização discursiva em figuras como o Secretário de Educação de Mato Grosso, enquanto sujeitos como os jovens estudantes da rede pública estadual são sistematicamente excluídos ou mencionados apenas de maneira genérica e subalterna.

Essa análise crítica é ancorada em uma base teórica que articula diferentes eixos: o neoliberalismo, conforme discutido por Laval (2010), que permite compreender os processos de mercantilização da educação e a racionalidade gerencial que orienta as políticas públicas em Mato Grosso; as abordagens decoloniais de Adichie (2019) e Spivak (2010), que oferecem ferramentas para refletir sobre os apagamentos epistêmicos e a invisibilização de vozes subalternizadas; os estudos sobre o ensino de inglês e suas implicações políticas e culturais em contextos escolares, como aponta Tonelli (2023); as reflexões sobre as tecnologias digitais na educação, conforme discutido por Ribeiro (2021); e, por fim, o conceito de plataformização da educação, a partir das contribuições de Andréa (2020), que ajuda a compreender como as políticas educacionais têm se reconfigurado sob o domínio de plataformas digitais e lógicas algorítmicas.

Esses referenciais, em diálogo com a análise discursiva, permitem problematizar as estratégias narrativas e os enquadramentos ideológicos presentes nas falas do Secretário de Educação, revelando os mecanismos pelos quais determinados sujeitos são legitimados como porta-vozes da política educacional, enquanto outros, como os jovens da rede pública, são silenciados ou representados de maneira genérica, reforçando hierarquias de poder e desigualdades estruturais.

Com base nesses aportes, elaboramos uma planilha analítica que organiza trechos discursivos da reportagem segundo critérios linguísticos e discursivos, que permite identificar como os sujeitos são visibilizados, apagados ou deslocados no texto.

Recorte narrativo do secretário	Verbos	Objetivo da fala	Linha e parágrafo

Quadro 00 - Categorias de análise (Incentivos)

Fonte - Elaborado pelos pesquisadores, 2025

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *corpus* deste estudo consiste em uma peça discursiva institucional: a reportagem intitulada “*Ensino da Língua Inglesa na rede estadual de Mato Grosso pode se tornar referência nacional e internacional*”, a seleção dessa reportagem justifica-se por sua natureza oficial e por sua ampla disseminação em meios digitais ligados à gestão pública da educação.

Com o intuito de preservar a integridade da análise, o material foi examinado em sua totalidade, sem cortes, alterações ou desvios de contexto. Todos os trechos foram mantidos conforme o texto original, incluindo as falas atribuídas ao Secretário de Educação de Mato Grosso, Alan Porto. O propósito da análise é promover uma leitura crítica sobre os modos de representação discursiva adotados, com base nas categorias analíticas e referenciais teóricos previamente definidos.

<p>consed</p> <h3>Ensino da Língua Inglesa na rede estadual de Mato Grosso pode se tornar referência nacional e internacional</h3> <p>Mato Grosso 14.03.2024</p>  <p>Mato Grosso poderá se tornar referência nacional e internacional no estudo da Língua Inglesa, tendo como base os resultados obtidos em sala de aula com o uso da Plataforma Mais Inglês, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) às escolas da Rede Estadual de Ensino. A definição dos</p>	<p>professores pesquisadores da Universidade de Harvard (EUA), Hari Sivasubramaniapandian e Barkha Tripathi, foi feita durante uma visita ao Palácio Paiaguás, na manhã desta quarta-feira (13), em Cuiabá.</p> <p>Desde dezembro de 2023 eles realizam uma pesquisa para defesa de tese de Doutorado em Harvard e estão visitando escolas da rede em vários municípios do Estado. O objetivo é conhecer as práticas e os resultados obtidos no aprendizado por meio das ações da Política Pública de Línguas Estrangeiras para estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.</p> <p>"Buscamos, principalmente, identificar como tem sido a aprendizagem através do ensino adaptativo e personalizado aos estudantes com esse processo implantado pela Seduc. O objetivo é concluir a pesquisa nos próximos dias e apresentá-la na Escola de Governo de Harvard, em meados de maio", pontuou Hari.</p> <p>O professor elogiou os recursos disponibilizados pela plataforma desde 2022, que é acessada em sala de aula</p>	<p>pelos 180 mil Chromebooks adquiridos para as escolas pelo Governo de Mato Grosso. "Considero importante essa metodologia", disse, destacando que atende os estudantes a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).</p> <p>Em uma fala dirigida ao secretário de Estado de Educação, Alan Porto, que também participou da recepção, Hari disse que a educação pública de Mato Grosso foi escolhida para a pesquisa pelo nível de tecnologia educacional que usa no ensino da língua. "É uma educação personalizada e adaptativa. Estamos verificando, justamente, o seu resultado em larga escala".</p> <p>Por sua vez, Barkha, disse que a pesquisa estará concluída em abril e que poderá, até lá, apresentar o resultado qualitativo com total precisão. "Durante a pesquisa percebemos que as escolas da rede estadual apresentam aumento significativo na proficiência dos estudantes com uso da plataforma Mais Inglês".</p> <p>Em sua fala aos pesquisadores, o</p>	<p>secretário de Estado de Educação, Alan Porto, enalteceu que Mato Grosso sempre busca colocar incentivos diferenciados para chamar a atenção dos estudantes e os estimularem aos estudos. Ele citou o Programa de Intercâmbio MT no Mundo.</p> <p>"O Governo já investiu mais de R\$10 milhões nesta ação, desde 2023, que traz um diferencial não apenas no aprendizado por meio da imersão, mas também no conhecimento sobre muitos aspectos da cultura local durante os 21 dias em que os 100 estudantes passam na Inglaterra", falou Alan.</p> <p>O secretário também ressaltou que esse reconhecimento, por meio dos professores pesquisadores, mostra que a Seduc está no caminho certo para alcançar a meta de estar entre as cinco melhores redes públicas até 2032, conforme determina o Plano Educação 10 Anos.</p> <p>Rayane Alves Seduc-MT</p>
--	---	--	--

Figura 1 – Reportagem retirada do site da Consed

Fonte - Site da Consed, 2025

Portanto, na Figura 1, a reportagem destaca que Mato Grosso tem potencial para se tornar uma referência nacional e internacional no ensino da Língua Inglesa, apoiado pelos resultados obtidos com a Plataforma Mais Inglês, utilizada nas escolas da rede estadual. Pesquisadores da Universidade de Harvard, Hari Sivasubramaniapandian e Barkha Tripathi, que estão conduzindo uma tese de doutorado, visitaram escolas do estado para analisar o impacto do ensino adaptativo e personalizado promovido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT). Os primeiros resultados apontam um avanço na proficiência dos estudantes, reforçando a aposta da Seduc em tecnologias educacionais e programas inovadores, como o intercâmbio cultural MT no Mundo, visando posicionar Mato Grosso entre as cinco (5) melhores redes públicas de ensino do país até 2032.

2.1. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE REPRESENTAÇÃO

2.1.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE (INCENTIVOS)

A partir da Figura 1, é possível iniciar um recorte do conteúdo da reportagem publicada no site da Consed, com trechos específicos da fala do Secretário de Educação, Alan Porto. Para subsidiar a análise crítica do discurso, organizamos as categorias investigativas no Quadro 1, a partir da metodologia de Van Leeuwen (1997; 2008) e dos objetivos enunciativos identificados nas falas. Esse procedimento permite observar como o discurso institucional busca construir determinadas imagens de atuação governamental no campo da educação.

Quadro 01 - Categorias de análise (Incentivos)

Fonte - Elaborado pelos pesquisadores, 2025

Recorte narrativo do secretário	Verbos	Objetivo da fala	Linha
Mato Grosso sempre busca colocar incentivos diferenciados para chamar a atenção dos estudantes e os estimular aos estudos	Buscar, Chamar, Estimular.	Apresentar o governo como responsável pelo engajamento dos jovens	38

No trecho destacado da 38ª linha - “*Mato Grosso sempre busca colocar incentivos diferenciados para chamar a atenção dos estudantes e os estimular aos estudos*” - observamos os verbos “buscar”, “chamar” e “estimular”. Embora a análise gramatical não seja o foco deste estudo, esses verbos já indicam um movimento discursivo de centralização da ação no agente estatal. O Secretário de Educação, Alan Porto, confere protagonismo ao governo, apresentando-o como responsável direto pelo engajamento dos jovens. Trata-se de um discurso que, ao mesmo tempo que promove uma imagem ativa da gestão, silencia os sujeitos aos quais a política se destina.

Sob uma perspectiva decolonial, tal narrativa revela o que Spivak (2010) problematiza em *Pode o subalterno falar?*. A autora distingue duas formas de representação: *Vertretung* (representação política, ou “falar por”) e *Darstellung* (representação estética, ou “encenação”). A fala do Secretário insere-se na lógica da *Vertretung*, assumindo a voz dos estudantes sem que estes sejam ouvidos ou citados. Ainda que bem-intencionado, o discurso reitera práticas de silenciamento ao perpetuar a ausência do jovem como sujeito de fala. A ação parte exclusivamente do Estado, enquanto os estudantes aparecem apenas como receptores passivos, aguardando incentivos para se envolverem com os estudos.

Essa construção discursiva se alinha ao que Adichie (2009) denomina “o perigo da história única” — uma narrativa homogênea que ignora as múltiplas vozes e experiências dos sujeitos envolvidos. Ao falar em nome de “os estudantes”, o Secretário apaga as diversidades regionais, socioeconômicas e culturais presentes na rede pública estadual. Jovens em contextos rurais ou periféricos, por exemplo, enfrentam dificuldades reais de acesso à internet, à infraestrutura adequada e ao suporte pedagógico, elementos ausentes na fala oficial.

A promoção do ensino da língua inglesa por meio de plataformas digitais reforça a concepção de inglês como mercadoria. Tonelli (2023) discute como o domínio da língua inglesa é frequentemente associado à empregabilidade e ao sucesso econômico, aspectos que se alinham à lógica neoliberal da educação. Quando o Secretário afirma que os incentivos tecnológicos estimulam o estudo, não explicita a quem esses incentivos realmente beneficiam. Em contextos de plataformização do ensino, o foco desloca-se do processo pedagógico para a lógica do consumo, tratando o inglês não como um direito linguístico e educacional, mas como um produto a ser adquirido.

Ribeiro (2021) também contribui para essa discussão ao alertar sobre a crença de que o uso de tecnologias digitais, por si só, transformaria a aprendizagem. A fala do Secretário reforça esse discurso tecnocrático ao sugerir que os incentivos digitais são suficientes para promover o engajamento dos estudantes. Contudo, não há qualquer menção às condições estruturais necessárias para que tais políticas sejam efetivas - como formação docente continuada, inclusão digital significativa e acesso equitativo aos recursos tecnológicos.

2.1.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE (INVESTIMENTO GOVERNAMENTAL)

Agora temos o quadro 2, das categorias de análise, trechos do secretário.

Quadro 02 - Categorias de análise (Investimento governamental)

Fonte - Elaborado pelos pesquisadores, 2025

Recorte narrativo do secretário	Verbos	Objetivo da fala	Linha
O Governo já investiu mais de R\$10 milhões nesta ação, desde 2023, que traz um diferencial não apenas no aprendizado por meio da imersão, mas também no conhecimento sobre muitos aspectos da cultura local durante os 21 dias em que os 100 estudantes passam na Inglaterra.	Investir, Trazer, Passar.	Destacar o papel do governo como provedor de oportunidades e inovação	40

Na 40ª linha da reportagem, o discurso do Secretário de Estado de Educação, ao destacar o investimento governamental na Plataforma Mais Inglês e no Programa de Intercâmbio MT no Mundo, evidencia uma concepção da educação orientada pela lógica da mercadoria, conforme discutido por Laval (2010) e Tonelli (2023). Nessa perspectiva, o ensino do inglês é apresentado como um produto vinculado a promessas de sucesso profissional e mobilidade social. A narrativa reforça a ideia de que o aprendizado da língua estrangeira constitui um “diferencial” conquistado por meio de um elevado investimento financeiro, em vez de ser concebido como uma política pública universalmente acessível aos jovens do ensino médio.

Além disso, a priorização de recursos para aquisição de tecnologias, sem o devido acompanhamento de uma formação pedagógica consistente para os docentes, evidencia a lógica neoliberal da educação, na qual ferramentas digitais são apresentadas como soluções simplificadas para problemas estruturais da escola pública (Ribeiro, 2019). Essa abordagem reforça a crítica de Spivak (2010) ao silenciamento das vozes subalternas, já que o foco recai sobre a ferramenta - a plataforma - e não sobre os sujeitos do processo educativo, especialmente os professores e os próprios estudantes, cujas vozes e necessidades permanecem marginalizadas.

A relação entre o setor público e o setor privado nesse cenário merece destaque. A atuação de Renato Feder – empresário e proprietário da Multilaser – como Secretário de Educação do Paraná exemplifica a crescente influência do mercado sobre a formulação das políticas educacionais. O modelo implementado naquele estado, frequentemente citado como referência em inovação tecnológica, baseia-se em parcerias privadas que priorizam a comercialização de dispositivos e plataformas, sem necessariamente considerar a formação docente ou as demandas pedagógicas reais.

Dessa forma, o investimento milionário anunciado pelo Secretário de Educação de Mato Grosso pode ser compreendido como parte de um movimento mais amplo de plataformização da educação. O crescente intercâmbio de dados mediado pelas plataformas e a capilaridade dos modelos de negócios desenvolvidos por essas empresas têm como uma de suas consequências o que a pesquisadora Anne Helmond (2015) denomina “plataformização da web”. Nesse contexto, as plataformas não se limitam a ser parceiras ou mediadoras de tráfego — elas tornam-se infraestruturas essenciais e invisíveis de controle e distribuição de conteúdo (Andréa, 2020, p. 20).

Nesse modelo, o ensino se transforma em produto, promovido como inovação e oportunidade, mas sem, necessariamente, responder às reais necessidades de estudantes e professores da rede pública.

2.1.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE (EDUCAÇÃO PERSONALIZADA)

Neste sentido, partimos para o quadro 3, que traz a personalização da educação.

Recorte narrativo do secretário	Verbos	Objetivo da fala	Linha
[...] a aprendizagem através do ensino adaptativo e personalizado aos estudantes [...]	Adaptativo, Personalizada,	Ressaltar a tecnologia como ferramenta central no aprendizado dos jovens	22

Quadro 03 - Categorias de análise (Educação personalizada)

Fonte - Elaborado pelos pesquisadores, 2025

Na linha 22, a frase evidencia a tecnologia como elemento central no processo de ensino-aprendizagem dos jovens. No entanto, a expressão “ensino adaptativo e personalizado” suscita um questionamento relevante: *adaptativo e personalizado para quem?* Embora a plataforma Mais Inglês tenha sido implementada em toda a rede estadual desde 2022, com acesso via 180 mil Chromebooks distribuídos aos estudantes a partir do 8º ano do Ensino Fundamental (SEDUC-MT, 2024a), ainda não há divulgação de dados públicos consolidados que demonstrem, de forma concreta, sua efetividade pedagógica na rotina das salas de aula.

O programa Mais Inglês Avalia, iniciado em abril de 2024, prevê a aplicação de avaliações bimestrais com diagnósticos individualizados e estratégias de personalização baseadas nos resultados dos estudantes (SEDUC-MT, 2024b). No entanto, até o momento, não foram apresentados indicadores específicos de proficiência em língua inglesa, nem análises desagregadas por território, nível socioeconômico ou modalidade de ensino. Essa lacuna de dados compromete o alinhamento entre o discurso institucional, que enfatiza a personalização do ensino, e a realidade vivenciada pelos estudantes da rede pública estadual.

Assim, o uso da expressão “ensino adaptativo e personalizado” no discurso do Secretário de Educação revela uma distância entre a retórica da inovação tecnológica e a comprovação empírica de sua aplicação equitativa em larga escala no contexto educacional de Mato Grosso.

Esse modelo *não* está adaptado ao público PAEDE (Público-Alvo da Educação Especial), formado majoritariamente por jovens recém-inclusos e que, em muitos casos, ainda não foram alfabetizados digitalmente. Também não se trata de um ensino personalizado aos jovens de classes periféricas, o que evidencia uma dissonância entre o discurso institucional e a realidade vivida por grande parte dos estudantes da rede pública.

A retórica da “educação personalizada e adaptativa” precisa ser analisada sob uma perspectiva decolonial, pois carrega contradições profundas. A ideia de personalização, à primeira vista, parece representar um avanço pedagógico. No entanto, quando associada a uma plataforma digital padronizada, mostra-se excludente. Como afirmam Spivak (2010) e Chimamanda Adichie (2009), a exclusão das vozes das minorias e das populações subalternizadas constitui uma das marcas do colonialismo contemporâneo.

Nesse modelo de ensino tecnológico, onde estão contemplados os jovens surdos, cegos, indígenas, ribeirinhos, os estudantes com deficiência intelectual, com síndrome de *Down*, autistas? Se a plataforma oferece um modelo único, como ela acolhe a diversidade de ritmos, modos de aprendizagem e necessidades específicas desses sujeitos?

A ausência de menções às comunidades indígenas, às questões de gênero e de raça no discurso do secretário mostra a manutenção de uma visão eurocêntrica e hegemônica de educação. Juliana Tonelli (2023) aponta que a língua inglesa é frequentemente tratada como uma mercadoria e símbolo de mobilidade social, sem que se levem em conta as desigualdades estruturais que limitam esse acesso para os grupos historicamente marginalizados. Neste sentido as políticas de ensino de línguas ignoram as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes grupos sociais, impõe uma padronização que silencia as vozes locais.

Ana Elisa Ribeiro (2021) critica a adoção de tecnologias digitais na educação quando elas são implantadas sem formação docente adequada e sem uma abordagem crítica sobre inclusão. A promessa de uma “educação personalizada”, nesse contexto, esbarra na tendência das plataformas de reforçarem padrões, em vez de promoverem o acolhimento das singularidades.

Como garantir acessibilidade para estudantes indígenas que têm o português como segunda língua? Como incluir a diversidade de gênero e raça nos conteúdos e nas interações das plataformas? Essas questões permanecem como lacunas evidentes na política analisada, demonstrando que a personalização prometida, na prática, converte-se em uma homogeneização excludente.

2.1.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE (RECONHECIMENTO INTERNACIONAL DA PLATAFORMA)

Nosso último recorte é o Quadro 04, que trata sobre o reconhecimento internacional da plataforma.

Recorte narrativo do secretário	Verbos	Objetivo da fala	Linha
[...] esse reconhecimento, por meio dos professores pesquisadores, mostra que a Seduc está no caminho certo para alcançar a meta de estar entre as cinco melhores redes públicas até 2032.	Mostrar, Estar, Alcançar.	Legitimar a política educacional por meio da aprovação acadêmica e internacional	45

Quadro 04 - Categorias de análise (Reconhecimento internacional da plataforma)

Fonte - Elaborado pelos pesquisadores, 2025

Na linha 45, o secretário legitima a política educacional por meio da aprovação acadêmica e internacional. O discurso enfatiza o reconhecimento da plataforma com base na validação dos "professores pesquisadores", mas silencia a perspectiva dos próprios jovens que utilizam a ferramenta. Essa ausência de escuta reforça o que Spivak (2010) problematiza sobre o silenciamento das vozes subalternas: os estudantes, principais afetados pela política, não são consultados sobre a eficácia ou o impacto da plataforma. A pergunta central permanece: a plataforma

realmente proporciona uma experiência de aprendizado interativa, ou sua adoção é apenas legitimada por meio de especialistas externos?

Chimamanda Adichie (2019) ressalta a importância da diversidade de narrativas para evitar a construção de uma única história dominante. Ao mencionar apenas a avaliação positiva dos docentes e pesquisadores, o discurso oficial apaga possíveis críticas ou dificuldades enfrentadas pelos estudantes, ignora aqueles que podem não se adaptar ao modelo digital imposto. Sem a voz dos jovens, não há garantia de que a plataforma seja, de fato, inclusiva e eficaz para diferentes perfis de aprendizes.

Além disso, Juliana Tonelli (2023) questiona a forma como a língua inglesa tem sido tratada como mercadoria na educação pública. A ideia de proficiência medida por plataformas digitais pode mascarar desigualdades no acesso à tecnologia e na preparação dos estudantes para um aprendizado real e significativo. Será que todos os alunos têm as mesmas condições de uso da ferramenta? Será que a proficiência está sendo avaliada de maneira justa para diferentes contextos sociais e culturais?

Ana Elisa Ribeiro (2021) alerta que as tecnologias educacionais não podem ser vistas como soluções mágicas sem um planejamento adequado para a formação docente e para a interação dos estudantes. Se a plataforma não foi amplamente discutida com os alunos e não há um espaço para que expressem suas dificuldades ou sugestões, sua implementação precisa ser repensada. Afinal, não basta que um grupo seletivo de especialistas valide a política; é fundamental garantir que a experiência dos jovens seja positiva e produtiva na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender, de maneira crítica, como a política pública de ensino da língua inglesa no estado de Mato Grosso tem sido organizada em torno de uma narrativa institucional que privilegia a inovação tecnológica, a gestão por resultados e a validação externa como critérios principais de êxito. Observa-se uma ênfase crescente em práticas que associam tecnologia ao progresso educacional, sem, no entanto, considerar suficientemente as dimensões subjetivas, sociais e estruturais da realidade escolar. O discurso governamental sobre a plataforma digital “Mais Inglês” exemplifica essa lógica, ao apresentar uma suposta modernização pedagógica que, na prática, silencia as vozes dos sujeitos diretamente implicados no processo educativo – especialmente os estudantes – e invisibiliza as condições materiais e pedagógicas das escolas públicas estaduais.

O problema central abordado foi justamente a maneira como o discurso oficial opera, promovendo uma retórica de eficiência e inovação que não dialoga com os desafios concretos enfrentados pelas comunidades escolares. Nesse sentido, os objetivos propostos pela pesquisa foram atingidos de forma pertinente. O estudo buscou identificar os principais elementos discursivos presentes em uma reportagem institucional que promove a plataforma e analisá-los à luz de uma perspectiva crítica e decolonial. Tal abordagem permitiu refletir sobre os sentidos atribuídos à plataformização da educação, problematizando seus efeitos sobre a concepção de uma educação pública democrática, inclusiva e plural.

A metodologia adotada – centrada na análise discursiva de uma fonte institucional – revelou que, embora o discurso veiculado publicamente pelo governo estadual busque construir uma imagem de modernização, universalização e eficácia pedagógica, ele não contempla a multiplicidade de experiências vividas nos contextos escolares. A narrativa oficial desconsidera as

desigualdades estruturais que impactam o acesso, a permanência e a apropriação significativa (no sentido freiriano) das tecnologias educacionais por parte de estudantes e professores. Ao homogeneizar a experiência educacional e reduzir a complexidade das práticas pedagógicas a métricas e indicadores, o discurso governamental reforça uma lógica tecnocrática, alinhada a princípios neoliberais que vêm reconfigurando as políticas educacionais em diversas partes do mundo.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a ausência de dados empíricos provenientes da escuta direta dos sujeitos escolares. A análise se concentrou em um único documento institucional, o que restringe a amplitude da compreensão sobre os efeitos concretos da política pública analisada. Assim, sugere-se a realização de pesquisas futuras que incorporem abordagens qualitativas mais amplas, como entrevistas narrativas com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, de modo a apreender de forma mais densa as experiências, percepções e resistências em relação à plataforma “Mais Inglês”.

Além disso, estudos comparativos entre diferentes unidades da federação que implementaram plataformas digitais semelhantes poderiam contribuir para um mapeamento mais abrangente das estratégias de plataformização da educação e suas variações locais. A análise de documentos institucionais complementares – como planos de implementação, relatórios técnicos e avaliações de impacto – também pode fortalecer a compreensão dos efeitos das políticas educacionais digitais na formação dos sujeitos, nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

A partir dos resultados e limites da presente análise, futuros trabalhos podem combinar metodologias mistas, articulando a análise discursiva crítica com dados etnográficos, questionários e observações em campo. Essa abordagem integrada possibilitaria uma visão mais

complexa e contextualizada dos impactos das tecnologias educacionais, respeitando a singularidade de cada comunidade escolar. Igualmente importante seria investigar as formas como os sujeitos escolares – professores, estudantes, famílias – interpretam, ressignificam e reconfiguram as propostas institucionais, muitas vezes adaptando-as de maneira criativa e crítica às suas realidades locais.

Portanto, repensar o modelo de implementação de plataformas como a “Mais Inglês” exige um deslocamento epistemológico e político. É necessário superar modelos centrados na homogeneização e na eficiência técnica, para construir alternativas que valorizem a diversidade sociocultural, os saberes locais e os processos dialógicos de ensino-aprendizagem. Somente com esse olhar atento às vozes múltiplas da escola pública será possível promover uma educação democrática, crítica e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Andréa, C. D. (2020). *Pesquisando plataforma online: conceitos e fundamentos*. UFBA.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação. (2024, 14 de março). *Em visita a MT, pesquisadores de Harvard elogiam política de ensino da língua inglesa do estado*. Recuperado de <https://consed.org.br/noticia/em-visita-a-mt-pesquisadores-de-harvard-elogiam-politica-de-ensino-da-lingua-inglesa-do-estado>
- Flick, U. (2013). *Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.
- Helmond, A., Nieborg, D. B., & van der Vlist, F. N. (2019). Facebook's evolution: Development of a platform-as-infrastructure. *Internet Histories*, 3(2), 123–146. <https://doi.org/10.1080/24701475.2019.1593667>
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta.
- Mangueneau, D. (2008). *Análise de texto de discurso*. Cortez.
- _____. (2017). *Análise de discurso: uma abordagem crítica* (3ª ed.). Contexto.
- Paveau, M.-A. (2015). *Estudos do discurso: um enfoque analítico*. Martins Fontes.
- _____. (2017). *Analyse du discours numérique: entre data et signification*. Hermann.
- Paveau, M.-A., & Antoine, L. (2013). *Dicionário de análise do discurso*. Contexto.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?*. UFMG.
- Tonelli, J. R. A. (2023). Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: *Reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 62(1), 58–73. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>

Entre os estereótipos e a violência simbólica: a representação da mulher negra em *O Cortiço*

JHOVANA GRAÇAS DA LUZ
jhovana123gracasluz@gmail.com

Graduanda em Letras pela Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4534-4656>

CARLOS ALBERTO CORREIA
carlos.correia@ufra.edu.br

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2015)
Professor na Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8106-262X>

BIANCA DOROTHÉA BATISTA
bianca.batista@ufra.edu.br

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2019)
Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9476-2089>

PALAVRAS-CHAVE:
Violência simbólica;
Estereótipos;
Discurso;
Mulher negra;
Ethos.

ARTIGO RECEBIDO A:
05/05/2025
ARTIGO APROVADO A:
25/08/2025

RESUMO: O presente artigo analisa a naturalização das violências simbólicas contra as personagens femininas promovida pela reprodução de estereótipos negativos, assim como a ausência de um protagonismo na cadeia discursiva para uma autodefinição. As figuras de Rita Baiana e Bertoleza, principais personagens femininas negras de *O Cortiço*, são examinadas enquanto projeções estigmatizadas, ora hipersexualizadas, ora reduzidas às funções domésticas, o que reflete uma lógica de dominação sobre esses corpos. Nesse sentido, por meio de um diálogo entre os campos das ciências sociais e da linguística, como os estudos de Bourdieu (2007; 2013; 1989), Maingueneau (2008; 2008a; 2008b), entre outros, analisa-se a opressão de gênero e de raça que perpassa as personagens, assim como a noção de *ethos* corrompido mobilizada para compreender como as mulheres negras são construídas a partir de estigmas herdados de um passado escravocrata, resultando na perpetuação de imagens negativas que ainda reverberam no imaginário social. Ao articular uma discussão interdisciplinar, o artigo busca contribuir para reflexões críticas sobre os efeitos sociais da representação de identidades racializadas na ficção brasileira oitocentista.



Between Stereotypes and Symbolic Violence: The Representation of Black Women in *O Cortiço*

JHOVANA GRAÇAS DA LUZ
jhovana123gracasluz@gmail.com

Undergraduate student in Literature, Federal Rural University of the Amazon, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4534-4656>

CARLOS ALBERTO CORREIA
carlos.correia@ufra.edu.br

PhD in Literature, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brazil (2015)
Professor at the Federal Rural University of the Amazon, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8106-262X>

BIANCA DOROTHÉA BATISTA
bianca.batista@ufra.edu.br

PhD in Applied Linguistics, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil (2019)
Adjunct Professor at the Federal Rural University of the Amazon, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9476-2089>

KEYWORDS:
Symbolic Violence;
Stereotypes;
Discourse;
Black Women;
Ethos.

ARTICLE RECEIVED ON:

05/05/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:

08/25/2025

ABSTRACT: This article analyzes the naturalization of symbolic violence against female characters through the reproduction of negative stereotypes, as well as the absence of discursive protagonism that would allow for self-definition. The figures of Rita Baiana and Bertoleza, the main Black female characters in *O Cortiço*, are examined as stigmatized projections – at times hypersexualized, at others reduced to domestic functions – reflecting a logic of domination over these bodies. In this sense, through a dialogue between the fields of Social Sciences and Linguistics, particularly the works of Bourdieu (2007; 2013; 1989), Maingueneau (2008; 2008a; 2008b), among others, the article analyzes the intersection of gender and racial oppression that permeates the characters, as well as the notion of a corrupted ethos, mobilized to understand how Black women are constructed through stigmas inherited from a slaveholding past, resulting in the perpetuation of negative images that still resonate in the social imaginary. By articulating an interdisciplinary discussion, the article seeks to contribute to critical reflections on the social effects of representing racialized identities in nineteenth-century Brazilian fiction.



INTRODUÇÃO

O Cortiço (1890), romance naturalista de maior destaque de Aluísio Azevedo, é frequentemente lembrado por sua representação da vida nos cortiços cariocas e por sua crítica à sociedade brasileira no final do século XIX. Essa escola literária, segundo os críticos literários, tinha como proposta uma “posição combativa” por apresentar os problemas sociais responsáveis pela “decadência social” (Sodré, 1965, p.29) que tinham como causa a “natureza (meio) condicionando o grupo (raça)” (Candido, 1993, p.4).

Os romances naturalistas ou “romances científicos”, frequentemente chocantes pela crueza de suas descrições, aproveitavam as ideias gerais do evolucionismo social, ao mesmo tempo que questionavam a tradição escolástica e o que chamavam de “ecletismo de fundo romântico” (Schwarcz, 1992, p.150). Junto a isso, promoviam debates com o pensamento antropológico que, na época, emergia associado à biologia, pressupondo um cunho moderno e de atualidade para as ficções (Schwarcz, 1992).

Por mais que estes aspectos permeiem a concepção da literatura naturalista, é possível reler criticamente a proposta da obra, em especial, a representação de suas personagens negras, pois nem todas se encontram em uma mesma situação de “redução biológica como animais” (Candido, 1993, p.134). As concepções de eugenia e determinismo social do século XIX que perpassavam as práticas sociais da época também se fazem presentes nas práticas literárias do período em questão e, por isso, não há uma homogeneidade entre as personagens negras e as demais personagens em virtude da sua construção identitária ser pautadas na alteridade (Hall, 1996).

Com o intuito de promover uma leitura reflexiva sobre a narrativa, a pesquisa faz um percurso pelas questões sociais da época de *O Cortiço* (1890), pois a obra é projetada como uma crítica à desigualdade social da população dos centros urbanos, mas, ao mesmo tempo, perpetua estereótipos sobre a mulher negra, naturalizando, desta forma, a violência simbólica à qual esse grupo era submetido. Para compreender essa questão, far-se-á, inicialmente, um percurso pelas contribuições analíticas de Tamano et al. (2011), Eduardo Prachedes Queiroz (2022), Nathalie Ribeiro et al. (2018) sobre a mesma obra, além das discussões de Lilian Torres (2008), que ajudarão a nortear esta pesquisa. Em seguida, recorreremos às teorias de Bourdieu (1989; 2007; 2013) e, posteriormente, às de Maingueneau (2008; 2008a; 2008b), que fundamentarão a análise desenvolvida.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Tamano et al. (2011) apresentam questões sobre a mestiçagem, o racismo e as políticas de branqueamento a partir do romance de Aluísio Azevedo, *O Cortiço* (1890), e o romance, *Canaã* (1902), de Graça Aranha, pois os consideravam testemunhas da mentalidade da época. Através de uma análise histórica e literária, os autores examinam como a ficção representa esteticamente o Brasil e o dilema nacional. Para esta análise, nos atentaremos apenas às discussões relacionadas à obra de Azevedo.

Para Tamano et al. (2011), Aluísio Azevedo, conhecido por sua postura severamente crítica em relação à sociedade, adotou uma visão antilusitana, identificando no português a figura do colonizador cuja principal intenção era dominar o território e explorar suas riquezas. Atuando como caricaturista de jornais políticos e humorísticos de sua época, *Mequetrefe*, *Fígaro*, *Zig-Zag*, o autor representou suas personagens em tons burlescos e jocosos para criticar o cenário social de seu tempo.

Queiroz (2022), pautando-se em uma abordagem interdisciplinar semiótica, em diálogo com outras áreas de conhecimento, demonstra a presença de discursos racistas na obra de Aluísio Azevedo (1890), assim como exibe os mecanismos textuais e discursivos empregados na sua estruturação, além de examinar trechos ressaltando a convergência entre a caracterização de três personagens negras da obra, Bertoleza, Rita Baiana e Firmo.

Ribeiro et al. (2018) utilizam como linha teórica a Análise do Discurso (AD) de vertente francesa para discutir a construção de estereótipos da mulher negra na obra *O Cortiço* (1890). A partir dessa perspectiva, exploram a relação entre língua e discurso e destacam a construção de significados que colocam o sujeito em evidência. Os pesquisadores observaram as condições de produção, o interdiscurso e a produção discursiva, de modo a revelar os diversos efeitos de sentido e as representações estereotipadas da mulher negra, compreendidas por meio do processo de assujeitamento. Por fim, apontam que essas construções discursivas configuram um acontecimento que se reflete nos dias atuais e que contribui para a perpetuação dos preconceitos raciais. Por essa razão, neste estudo, também nos atentaremos a analisar como Aluísio Azevedo (1890) apresentou a imagem de personagens vinculados aos contextos sociais e culturais de forma estereotipada.

Torres (2008) colabora para este estudo ao evidenciar que, além do determinismo, havia outra teoria racial na época, a eugenia, que também contribuiu para a construção dos estereótipos negativos sobre as pessoas pretas e mestiças, fazendo-se, assim, necessário para uma reflexão crítica ao analisarmos a obra.

Feito este percurso pelos trabalhos que contribuíram para o desenvolvimento das reflexões que serão discutidas no decorrer do artigo, na próxima seção, far-se-á um panorama teórico

e discursivo da época em que o romance foi produzido e do contexto sócio-histórico em que estava inserida a obra utilizada para esta análise.

2. DETERMINISMO E EUGENIA: AS TEORIAS “CIENTÍFICAS” DO SÉCULO XIX

Segundo Tamano et al. (2011), ao longo do século XIX, as teorias raciais tornaram este período o ápice do chamado racismo científico, que tentava naturalizar as diferenças com a finalidade de atestar a superioridade branca. Essas teorias chegaram ao Brasil nos fins do século XIX e o país, nessa época, ainda se apresentava com os típicos traços de ex-colônia e em um cenário ainda escravista. Com a intenção de se igualar nas questões de cientificidade do “continente do progresso”, era preciso adaptar as teorias vindas da Europa à realidade nacional. Os intelectuais brasileiros pautaram-se nas teorias raciais, com o intuito de explicar a realidade nacional e produzir “um argumento racial no país” (Schwarcz, 2002, p.18 apud Tamano, 2011, p. 759).

Com base nas concepções de Bourdieu (1989; 2007), é possível relacionar a eugenia à violência simbólica, pois esta não envolve agressão física, mas sim uma construção discursiva das classes dominantes sobre raça que é difundida e sustentada no seio social para naturalizar as formas de dominação. O poder, desta forma, não provém da atuação dos aparelhos repressivos do Estado, como polícia, tribunais e prisões (Althusser, 1980), mas do fomento de uma concepção homogênea sobre a estrutura social a qual só é exercida com a “cumplicidade daqueles que lhe estão sujeitos” (Bourdieu, 1989, p. 9). Os interesses particulares da classe dominante passam a ser concebidos como interesses universais e, com isso, as hierarquias, as segregações e as desigualdades são concebidas como parte da organicidade social.

A inserção dos sujeitos em grupos sociais como família, escola, igreja, vizinhança, dentre outros, é a forma pela qual os sujeitos incorporam a estrutura social assim como constroem

a sua individualidade. Neste cenário, seus gostos, crenças e juízos de valores não são integralmente subjetivos, pois são perpassados por condutas costumeiras dos grupos sociais aos quais pertencem. Com isso, os gostos pessoais e valores sobre si, o outro e a sociedade, na verdade, fazem parte dos gostos e valores da sua classe, compondo, com isso, o *habitus* “o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2007, p. 191) que, por sua vez, não é imutável, pois sofre contestações e modificações devido às mudanças históricas, religiosas, econômicas, dentre outras.

Com o neocolonialismo, no final do século XIX, as principais potências econômicas europeias dividiram o continente africano entre si para explorarem a matéria prima, em prol das indústrias, assim como para ampliar o mercado consumidor, e, por isso, fomentavam na sociedade a concepção de que os povos africanos eram biologicamente inferiores e que, por isso, necessitavam da atuação dos europeus para que a civilidade fosse implementada nestas regiões. Este mesmo pensamento também sustentava as violências simbólicas contra os negros libertos e seus descendentes no Brasil e, neste cenário, a inferioridade biológica desdobrava-se em questões de moralidade, religião, língua, sexualidade fazendo com que os sujeitos concebessem como normal a segregação racial e os seus desdobramentos.

Considerando o objeto de estudo do artigo, tanto o personagem João Romão (descendente de portugueses) quanto Rita Baiana, Bertoleza e Firmo (descendentes de africanos) compartilham da mesma forma de segregação, a social. Contudo a naturalização destas violências faz com que isso seja concebido como parte da naturalidade societária e, por isso, João Romão não se projeta discursivamente como parte dos segregados, mas sim como um sujeito moral e racialmente superior pelo fato de ser branco e europeu.

Esta superioridade, por sua vez, lhe concedia o direito de não admitir mais na estalagem reformada “pé-rapados”, imigrantes, negros e mestiços pobres, e de se livrar de sua cômputa Bertoleza, uma escrava a quem prometera a liberdade, mas cuja carta de alforria fora falsificada por ele próprio. Bertoleza que outrora fora sua “caixeira, criada e amante” (Azevedo, 1997, p.192) configura-se como um empecilho para o seu projeto de ascensão social e econômica e, por isso, João Romão a denuncia como escrava fugitiva para conseguir retirá-la da sua vida e concretizar o casamento com Zulmira, branca e filha de um barão.

Ribeiro et al. (2018) afirma que, os escritores, ao se interessarem por assuntos do cotidiano brasileiro, na perspectiva de um discurso literário, possibilitam a aparição de obras que carregam temas de caráter social e, neste sentido, o discurso de um sujeito depende do local no qual ele está inserido e da formação discursiva que perpassa a palavra dita. Ao refletir sobre as teorias raciais presentes no romance de Aluísio Azevedo (1890), que se destaca pelo determinismo, percebemos como essas teorias afetam a própria construção das personagens, condicionando seus traços de personalidade e comportamento à sua raça. Por exemplo, a sensualidade de Rita Baiana ou a malandragem de Firmo são frequentemente apresentados como traços “naturais” de suas origens raciais.

Segundo Torres (2008), o determinismo racial (ou darwinismo social) iniciou com a ideia de que as raças humanas eram ontologicamente distintas, apontadas como espécies biologicamente diferentes, como a diferença que há entre o cavalo e o jumento. Os viajantes e pesquisadores estrangeiros que passaram pelo Brasil, conforme a autora, acreditavam que o intercursos sexual entre a raça branca com outras raças, como a negra, geraria mestiços que estariam fadados ao desaparecimento assim como a mula, resultado do cruzamento entre o jumento e a égua, animais de espécies diferentes e, por isso, um animal estéril. Tanto a mula quanto os

mestiços eram considerados híbridos e, por isso, apresentariam anormalidades, como a incapacidade de reprodução. Daí vem, segundo DaMatta (1991, p. 39, apud Torres, 2008, p. 10), a palavra “mulato”, originada de mulo.

Já a eugenia, de acordo com Torres (2008), foi elaborada por Francis Galton (1822-1911), sob a influência da leitura do livro *A origem das espécies* (1859), de Charles Darwin. Galton (1883) defendia que as capacidades humanas são resultantes da hereditariedade e, em virtude disso, a “melhoria” na qualidade genética da população ocorreria por meio da procriação consciente com pessoas biologicamente superiores. Essa ciência procurava apresentar uma seleção rápida e eficiente: “o que a natureza levava gerações para realizar, a ciência poderia obter criteriosamente através do planejamento” (Torres, 2008, p. 2). Para o racismo científico, os brancos europeus simbolizavam a superioridade biológica em comparação às outras raças de características inferiores, ou seja, “os negros e os amarelos [asiáticos] eram considerados inferiores” e a miscigenação recebia críticas por provocar supostos danos irreversíveis na descendência, “o movimento eugênico rapidamente se transforma em campanha nacionalista agressiva contra [os] negros e [os] imigrantes” (Torres, 2008, p. 3).

Nota-se que o determinismo racial, assim como a eugenia, também foi de grande auxílio para a construção de estereótipos para definir o “outro” e, por isso, havia a necessidade de explicar as características civilizatórias dos brancos para criar ideais e conceitos que justificassem a sua diferença e superioridade em relação às pessoas de outras culturas e etnias. As teorias deterministas do século XIX sustentavam “uma ordem natural que hierarquizava as ‘raças humanas’”, colocando no topo da hierarquia o homem branco “assumindo indiscutível liderança em termos sociais, tecnológicos, econômicos e políticos”, já os negros, amarelos e, até mesmo indígenas eram inferiorizados, “porém vistos como donos de algumas capacidades positivas

enquanto raça” (Torres, 2008, p. 10). Nessa perspectiva, observa-se a evolução do estereótipo como uma concepção utilizada para julgar pessoas e seus comportamentos.

Portanto, a eugenia e o determinismo racial concordam com a ideia da superioridade genética do homem branco, no entanto, se diferem em seus focos. A primeira está relacionada a uma operação em que se manipula a composição genética da população, já o segundo, defende a ideia de que o espaço social e a hereditariedade determinam os comportamentos humanos. Neste contexto, DaMatta (1981), ao discutir questões biológicas e sociais em um de seus capítulos, afirma que a visão “naturalista” tende a reduzir as sociedades a respostas adaptativas aos desafios do ambiente, pois menospreza a diversidade humana e cultural. Segundo ele, o homem é uma invenção ocidental e uma invenção social determinista que não cabe ao biológico explicar ou interpretar as diferenças, uma vez que o homem é uma só espécie no planeta.

Com base nestas noções, a próxima seção dedica-se a fazer uma análise crítica sobre *O Cortiço* (1890), destacando como ao longo da narrativa os preconceitos raciais e a violência simbólica foram naturalizados por meio das teorias produzidas na época, contribuindo para a perpetuação de estereótipos raciais negativos sobre as personagens, principalmente, sobre as mulheres negras.

2.1 O CORTIÇO (1890) E A NATURALIZAÇÃO DOS PRECONCEITOS RACIAIS

Aluísio Azevedo (1890) buscava representar a sociedade brasileira fazendo uso das teorias de seu tempo e empregando o cientificismo para descrever o comportamento tanto em nível individual quanto nas dinâmicas sociais. Nesse sentido, os romances naturalistas, como uma vertente do realismo, buscavam ser dotados de impessoalidade e objetividade diante de questões sociais, e os indivíduos eram retratados como seres biológicos, cujas condutas estariam relacionadas com a hereditariedade e os contextos sociais.

À vista disso, tais conceitos são utilizados para caracterizar as personagens negras na obra. A personagem Rita Baiana é apresentada como a mulata de “instinto luxurioso” que “reclamou os seus direitos de apuração [pelo] europeu, o macho de raça superior” (Azevedo, 1970, p. 144, grifos nossos), indicando uma índole de promiscuidade inerente às mulheres negras e mestiças, as quais, segundo Freyre (2003, p. 404), carregariam os chamados “defeitos da raça africana” transmitidos ao povo brasileiro, entre eles o erotismo, a luxúria e a depravação sexual. Em virtude disso, ela é descrita como a “cobra amaldiçoada” (Azevedo, 2019, p. 68) e assanhada que exalava prazer e luxúria que fez Jerônimo trocar a família, a casa asseada e a dedicação ao trabalho por uma vida que resumia-se apenas aos prazeres carnais, visto que ele passava parte do tempo em um “colchão novo que nunca chegava a esfriar” saciando os desejos em um “colo carnudo e dourado” (Azevedo, 2019, p. 178).

O personagem Jerônimo encanta-se por Rita Baiana ao vê-la dançar em uma roda de pagode. Como as danças afro-brasileiras eram consideradas “afrodisíacas” e havia uma “preferência sexual pela mulata” (Freyre, 2003, p.72) por parte dos portugueses, a mestiça assim como os seus movimentos na dança despertam apetite sexual, como observado em passagens semelhantes a esta: “ela era a cobra verde e traiçoeira que [lhe] assanhava os desejos” (Azevedo, 2019, p. 68). Considerando que a relação entre o português Jerônimo e a mulata Rita Baiana envolvia “valores e experiências do povo atrasado pelo adiantado” (Freyre, 2003, p. 160), a relação entre eles promoveu uma mudança de caráter em Jerônimo, de forma que ele perdeu suas qualidades de branco europeu e assumiu os defeitos inerentes aos negros libertos e mestiços, fazendo, com isso, que se tornasse brasileiro.

Estava completamente mudado. Rita apagara-lhe a última réstia das recordações da pátria; [...] *O português abraçou-se para sempre* [...] fora-se-lhe de vez o espírito da eco-

nomia e da ordem; perdeu a esperança de enriquecer, e deu-se todo, todo inteiro, à felicidade de possuir a mulata e ser possuído só por ela, só ela, e mais ninguém. (Azevedo, 2019, p. 178-179, grifo nosso).

O português que, inicialmente, era um homem possuidor de um “pescoço de touro e cara de Hércules”, trabalhador como um “aldeão português” e detentor de uma “tranquila bondade” (Azevedo, 2019, p. 37), passou a ser um indivíduo “preguiçoso, amigo das extravagâncias e dos abusos, luxurioso e ciumento (Azevedo, 2019, p. 179) quando iniciara um relacionamento extraconjugal com Rita Baiana. O abrazeiramento de Jerônimo e sua paixão por Rita fez com que ele deixasse de lado “a família, a dignidade, o futuro” (Azevedo, 2019, p. 156) assim como o “espírito da economia e da ordem” (Azevedo, 2019, p. 179) para assumir os costumes brasileiros da promiscuidade e da criminalidade. No tocante a estas questões, Jerônimo passou a viver apenas para se divertir nas rodas de pagode, fornicar com Rita Baiana e se envolver em constantes brigas com o personagem Firmo, descrito como mulato, capoeirista, malandro e ex-namorado de sua amante, como demonstra o trecho: “Firmo e o Jerônimo atassalharam-se como dois cães que disputam uma cadela da rua” (Azevedo, 2019, p. 130).

Em uma destas brigas, Jerônimo mata Firmo, pondo fim, definitivamente, àquele que se configurava como um empecilho ao seu relacionamento extraconjugal. Após o assassinato, Jerônimo propõe a Rita Baiana que fuja daquela hospedagem e, de forma a celebrar o sacrifício do português, Rita Baiana prepara um café e se lança na cama com o amado em “um frenesi de desejo doido” (Azevedo, 2019, p. 156). O fato de os personagens terem agido com naturalidade após o assassinato de Firmo demonstra a transição de um português trabalhador e bondoso para um abrazeirado adúltero e violento atestando, com isso, a teoria naturalista de que o ambiente influenciava o homem e, no caso em questão, o meio, a hospedagem com pretos e mestiços, desencadeou a metamorfose pela qual o personagem passa ao longo do romance.

Queiroz (2022) defende que a imagem de Rita Baiana é desenvolvida a partir de estereótipos e, por isso, a referência a ela, ao longo da obra, é marcada pelo termo mulata e não pelo nome próprio. A sensualidade tornava sua voz digna de ser considerada “doce, harmoniosa, meiga”, seu odor “o aroma quente dos trevos e das baunilhas” e o seu olhar “luz ardente do meio-dia” (Azevedo, 1970, p. 60). Os elogios feitos à Rita, na verdade, configuram-se como parte de uma violência simbólica contra as mulheres negras, pois a naturalização do conceito de beleza física e de sexualidade inerente a elas justificava a sua projeção como objeto sexual sustentando, com isso, o imaginário coletivo de que “branca [era] para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” (Freyre, 2003, p. 36). Os “elogios”, portanto, servem para estigmatizar e demarcar sua identidade racial.

Considerando que o capital simbólico envolve “formas de lucro e de poder que só existem na relação entre as propriedades distintas e distintivas” (Bourdieu, 2013, p. 111), o conceito de raça funciona, na obra, como elemento distintivo, pois os valores negativos atribuídos à cor e ao fenótipo dos afrodescendentes norteavam a sua construção social, moral, religiosa e étnica e caracterizavam o seu antagonismo em relação aos brancos. Os elementos identitários raciais, desta forma, serviam como representação de uma coletividade e de uma “distinção natural” em relação a outra. A distinção é projetada no imaginário coletivo como elemento inato à sociedade justificando, com isso, a posição dos sujeitos nas hierarquias sociais e o privilégio de um grupo em detrimento do outro (Bourdieu, 2013, p. 11).

A personagem Bertoleza, por sua vez, desde o primeiro capítulo, é retratada como a mulher negra que, acima de tudo, está destinada a ser um “animal de trabalho” (Azevedo, 2019, p. 176), visto que “sem domingo nem dia santo, lá estava ao fogão, mexendo as panelas e enchendo os pratos” (Azevedo, 2019, p. 51). Como afirmado por Queiroz (2022), ela não recebe os mesmos

elogios aparentemente positivos em relação a seu corpo, como acontece com Rita Baiana, pois esses elogios não ocorrem na esfera sexual, mas sim, na laboral. Nesse ponto, a análise pode ser relacionada às discussões de Gonzalez (2020), em que a mulher negra, no imaginário social, ocupa dois lugares distintos: o da mulata exaltada por seus atributos sensuais e a da doméstica, reduzida à força de trabalho. No caso de Bertoleza, segundo Queiroz (2022), há o frequente uso dos lexemas /preta/ e /negra/ que, acompanhado de outros classemas ou lexemas, afeta este marcador racial fazendo com que ambas as palavras sejam sempre enxergadas de forma cada vez mais negativa, como observado em: “preta fedorenta” (Azevedo, 2019, p. 139), “maldita preta dos diabos” (p. 176), “a mancha negra, a indecorosa nódoa” (p. 177), “demônio da negra” (p. 193), “uma preta imunda” (p. 195).

Ribeiro et al. (2018) reforçam essa concepção ao afirmar que no romance há duas representações sociais da mulher negra, a saber: a bonita e sensual, ligada ao entretenimento sexual; e a retinta, feia e suja, ligada ao trabalho braçal/doméstico. Essas impressões, pré-conceitos e rótulos, são desenvolvidos de modo generalizado e simplificado pela visão do senso comum, configurando aquilo que conhecemos como estereótipos e que ao longo do tempo foram utilizados como mecanismos para “padronizar diversos aspectos relacionados ao ser humano e suas ações, cristalizando-se, assim, como manifestações do preconceito na sociedade” (Ribeiro et al., 2018, p. 56), justificando, portanto, a sua importância para compreender como a mulher negra é representada tanto na literatura quanto na sociedade.

É comum, para mulheres negras, serem vistas com subserviente e hipersexualizadas, não só por brasileiros, mas também, por estrangeiros, que olham para mulher negra e veem apenas essa imagem. Ou ela se resume à “mulata” exportação, ou à empregada doméstica.

Esses são os estereótipos atribuídos a elas, construídos com base na sociedade escravocrata e no preconceito racial. Imagens criadas, que também circulam pela mídia brasileira. (Ribeiro et al., 2018, p. 63).

Segundo Gonzalez (2020, p. 82), na sociedade brasileira a figura da doméstica é representada como “a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços”. Essa descrição encontra ressonância em Bertoleza, uma vez que tais características são sustentadas ao longo da narrativa por meio de suas interações com seu cônjuge. Ela integra o plano de escalada econômica e social de João Romão, configurando-se mais como uma ferramenta de trabalho do que um ser humano propriamente dito, uma vez que é “a primeira a erguer-se e a última a deitar-se” (Azevedo, 2019, p. 177). Esta visão sobre Bertoleza concretiza-se à medida que o romance se aproxima do desfecho, pois o destino dela, conforme aponta o trecho, “fazia-se cada vez mais estrito e mais sombrio; pouco a pouco deixara totalmente de ser a amante do vendeiro, para ficar sendo só uma sua escrava” (Azevedo, 2019, p. 177).

Tamano et al. (2011), analisam a relação de Bertoleza com João Romão a partir da ótica do discurso escravista, da concepção dos mestiços e da necessidade de se tornarem brancos. Por ser negra e por ter sido escrava, Bertoleza se mantinha como submissa, “muda” e dependente de Romão, mesmo sendo “liberta”. Embora “liberta”, ainda permanecia como escrava, pois o preconceito dos brancos ainda estava presente em sua vida. Uma vez apontada como animal inferior e repugnante, segundo os autores, a única saída que lhe restava para livrar-se desse estigma era o vínculo com o homem da raça superior, o branco (Tamano, 2011, p. 766).

Ele [João Romão] propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços abertos, *feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o home numa raça superior à sua* (Azevedo, 2019, p. 8, grifo nosso).

João Romão, quando está prestes a alcançar seus objetivos, busca maneiras de "desfazer-se" de Bertoleza, pois ela já não lhe é mais útil "como uma cavalgada de que já não precisamos para continuar a viagem" (Azevedo, 2019, p. 134), e, assim, passando a representar-lhe um obstáculo. Além disso, estar casado com uma mulher negra é o seu estigma social, indicando que ele não pertence ao mesmo grupo social da elite. Dessa maneira, é Zulmira quem concretizará sua ascensão social, pois ela acaba por "funcionar" como o seu "símbolo de distinção" (Bourdieu, 2013, p. 112), isto é, ela ocupa um lugar definido dentro de um sistema de símbolos que reafirma os significados e "valores" de Romão como homem branco europeu. Assim, ela, em comparação com a personagem anterior, representa o total oposto na hierarquia social devido a sua diferença econômica e étnica, algumas de suas marcas distintivas, fazendo, assim, parte da lógica simbólica e suas separações diferenciais.

Considerando as afirmativas de Bourdieu (2013), os símbolos de distinção independente da forma que assumem (seja na forma como as pessoas se vestem, na maneira como se comunicam ou em suas práticas éticas) possuem duas características fundamentais. A primeira envolve a posição dos signos distintivos que são reconhecidos como marcadores específicos que diferenciam indivíduos ou grupos dentro de uma sociedade. O segundo está relacionado com a correspondência biunívoca que se estabelece entre esse sistema de signos e o sistema das posições nas distribuições de bens, isso significa que os símbolos de distinção não apenas refletem as diferenças percebidas, mas estão vinculados à distribuição desigual de recursos materiais e sociais.

É assim que, sempre que são apreendidas como socialmente pertinentes e legítimas em função de um sistema de classificação, as propriedades deixam de ser apenas bens materiais passíveis de troca e obtenção de lucros materiais para tornar-se expressões, *signos de reconhecimento* que significam e valem por todo o conjunto de lacunas e distâncias [*écarts*] em relação às outras propriedades — ou não propriedades (Bourdieu, 2013, p 112).

Nesse sentido, Zulmira torna-se um *signo de reconhecimento* de uma coletividade almejada por João Romão. A mulher branca possuidora de uma “educação de princesa” (Azevedo, 2019, p. 135) e o cortiço reformado formavam os signos de pertencimento à classe burguesa enquanto a companheira negra, Bertoleza, representava o pertencimento à classe dos subalternos. Como “o diabo daquela negra [era um estorvo para o seu] casamento” com Zulmira, João Romão combina com o Botelho que o antigo senhor de Bertoleza apareça em sua casa com policiais alegando que ela era uma escrava fugitiva. O retorno daquela que outrora fora sua “criada e amante” (Azevedo, 2019, p. 139) para a senzala indicava que aquele local fazia parte do signo de reconhecimento da Bertoleza e de todos os negros.

Diante do exposto, observa-se que no romance a repetição frequente de falas estereotipadas dirigidas às mulheres negras não indica necessariamente uma crítica à realidade vivenciada por elas, pois as personagens ao invés de desafiam essas noções por meio de ações e de palavras, acolhem pacificamente os “modelos” socialmente estabelecidos, o que naturaliza a imagem de como deve ser a identidade pessoal e social da mulher negra. Ou seja, em vez de usar a narrativa para questionar e combater essas ideias, o romance acaba por aceitá-los e reproduzi-los, reforçando a percepção de que esses padrões de comportamento são naturais ou inevitáveis entre as mulheres afrodescendentes. Isso significa que, além de refletir, a obra e as personagens, mantêm e reforçam os estereótipos raciais.

Esses olhares estigmatizantes e generalizados para com o “outro”, presentes na mentalidade social, contribuíram para o esquecimento da essência e subjetividade dessas mulheres. Em função disso, a seção seguinte discutirá de maneira teórico-crítica sobre o *ethos* do feminino negro que, ao longo da história, foi corrompido em consequência dos preconceitos e dos estereótipos discriminatórios.

2.2 A MULHER NEGRA E O SEU *ETHOS* CORROMPIDO

Em sua obra *Arte Retórica*, Aristóteles (1998) afirma que a persuasão não pertence a nenhum gênero específico, pois integra as diversas artes humanas, e possui três espécies de estratégias: a figura do orador, do interlocutor e o discurso em si. O primeiro envolve o *ethos*, o caráter que o orador constrói sobre si de forma a criar “a impressão de ser digno de fé, pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas”; o segundo envolve o *pathos*, as emoções evocadas no discurso, pois “os juízos que emitimos variam conforme sentimento de tristeza, alegria, amor ou ódio”; e o terceiro refere-se ao *logos*, a demonstração do real ou aparente real pelo raciocínio lógico (Aristóteles, 1998, p.49).

A análise do discurso francesa (AD) amplia a noção de *ethos* aristotélico ao demonstrar que sua significação não se restringe apenas à esfera da retórica. Dominique Maingueneau (2008b) afirma que o conceito de *ethos* engloba diversos conceitos, como *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo e o *ethos* efetivo. O primeiro refere-se aos conhecimentos socioculturais vinculados à imagem do orador; o segundo, à construção de si no discurso e o último, à imagem construída pelo interlocutor. No tocante ao *ethos* discursivo, este subdivide-se em *ethos* dito e *ethos* mostrado, em que o primeiro se refere às estratégias evocadas pelo sujeito para sustentar a imagem que constrói sobre si e o segundo refere-se ao que transcende à esfera verbal, como gestos, expressões, tonicidade, dentre outros.

Maingueneau (2008a; 2008b) demonstra como a “imagem de si” surge em qualquer troca verbal e não somente como uma estratégia argumentativa, o que implica que o *ethos* não depende, exclusivamente, de contextos de persuasão pública do orador, mas, principalmente, das impressões que o público constrói em relação a quem irá enunciar e ao contexto que o antecede, o que Amossy (2005, p. 25) também definiu como “*ethos* prévio”. A criação de uma “imagem de si” é engendrada, ao mesmo tempo, pelo diálogo entre o enunciador e o interlocutor na interação o que torna o *ethos* dinâmico por ser construído e reconstruído pelos atores sociais.

Sob esta perspectiva, pode-se considerar que a noção *ethos* também envolve a produção da imagem de outrem no discurso, em que um sujeito assume o protagonismo da fala e constrói o outro com base nas suas propostas ideológicas em uma dada circunstância comunicativa. Hall (2002, p.13) afirma que o sujeito assume “diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”, o que implica que tanto o orador quanto o interlocutor são construções discursivas, pois nesta esfera engendra-se e negocia-se identidades e sentidos perpassados pela subjetividade e pelo social, “somos o que dizem que somos’ [e] (...) ‘somos o que pretendemos ser’” (Charaudeau, 2009, p. 3).

Com base nestes conceitos, compreende-se que o *ethos* não está ligado aos “atributos ‘reais’ do locutor” (Maingueneau, 2008a, p. 14), mas ao sujeito criado por meio do discurso e, por isso, ele deve causar boa impressão no auditório, “pouco importando sua sinceridade (...), [pois] o orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo” (Barthes, 1970 apud Amossy, 2005, p.10). A interação, deste modo, é uma forma de encenação em que os protagonistas constroem imagens sobre si, o outro e um dado tópico de acordo com o público-alvo, o contexto comunicativo, o propósito enunciativo e o gênero textual, indicando, com isso, que cada situação irá demandar diferentes atuações dos atores sociais. Assim como cada

peça demanda uma performance dos atores, cada ato linguageiro demanda uma atuação dos sujeitos no palco discursivo, “por meio do *ethos*, o destinatário está, de fato, convocado a um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica” (Maingueneau, 2008, p. 70).

Além da questão cenográfica, a enunciação também envolve o conceito de outridade, pois o “eu” possui aspectos de muitos “outros”, uma vez que o sujeito não é uma substância homogênea e única; o “eu” se revela como algo constituído a partir dos encontros com os “outros” nas interações sociais (Todorov, 1993). É através da perspectiva pessoal de um sujeito como único, “todos estão lá e eu estou só aqui” que se torna possível “separá-los e distingui-los de mim” (Todorov, 1993, p. 3). Nesse sentido, para se reconhecer como parte de um grupo ou se diferenciar de indivíduos distintos, o sujeito constrói, por meio da comparação, a imagem de seu “eu” em relação ao “outro”.

Amossy e Pierrot (2022), ao abordarem a influência da psicologia social na formulação do conceito de estereótipo, afirmam que:

[...] a psicologia social mostra como o estereótipo sustenta mais que uma identidade social: ele reforça a autoestima, definida como a avaliação que o sujeito faz de sua própria pessoa. De fato, *o estereótipo aparece antes de tudo como um instrumento de categorização que permite distinguir comodamente um “nós” de um “eles”* [...] (Amossy; Pierrot, 2022, p. 57-58, grifo nosso).

Nesse contexto, “os estudos cognitivos [integrados a psicologia social] veem os usos de estereótipos como um procedimento ‘normal’” (Amossy; Pierrot, 2022, p. 60). Todavia, é pertinente considerar o modo como as comparações e representações cristalizadas recaem sobre as relações sociais e como elas escapam do controle de um mero processo psicológico de cate-

gorização das individualidades, uma vez que essas imagens tornam-se problemáticas quando mobilizadas para desvalorizar o outro, reproduzir noções pré-concebidas e justificar práticas negativas e excludentes. Sob uma perspectiva discursiva, é igualmente importante refletir sobre como essas representações afetam a constituição de uma representação de si e do “outro”, e sobre como elas influenciam a dinâmica das relações no corpo social.

As noções elaboradas por Bourdieu (2008) de que as relações sociais são estruturadas por uma dinâmica de dominação entre indivíduos que ocupam diferentes posições no espaço social, assim como as formas pelas quais os sujeitos são projetados na esfera discursiva, permitem compreender que o passado colonial e os personagens envolvidos foram construídos pelo homem branco que, pelo domínio econômico, político e social, assume o protagonismo na esfera discursiva e constrói a si com base em um *ethos* de civilidade enquanto o *ethos* das mulheres negras, que não foram reconhecidas como semelhantes, é carregado de “estereótipos negativos, que permeiam a hipersexualização e a submissão” (Souza, 2022, p. 7).

O *ethos* é um fenômeno discursivo complexo, sutil e bem pouco delimitado, e que está continuamente sendo “construído pelo destinatário através do movimento da própria fala do locutor” (Maingueneau, 2008a, p. 14), contudo, quando há negação discursiva para a construção do seu próprio *ethos*, como foi o caso dos negros escravizados e seus descendentes, a percepção sobre esses corpos esteve sujeita à desumanização, estereótipos negativos e ideias pré-concebidas. Além disso, mesmo que o *ethos* tenha uma estreita relação com o enunciado, há elementos extradiscursivos (mímicas, vestuário, entre outros), como afirmou Maingueneau (2008a), que podem influenciar a sua construção. No contexto do sujeito negro, a “imagem de si” foi corrompida devido à comparação de sua língua, cultura, comportamentos, entre outros, com a tradição eurocêntrica.

Nesta perspectiva, a negação da existência do “outro”, os elementos extradiscursivos e as comparações ajudaram a legitimar e reinterpretar a “imagem de si” idealizada pelo orador (homem branco) e a imagem criada por ele das personagens (africanos e afrodescendentes) durante o discurso, e, se não há uma contrapalavra do “outro”, o primeiro enunciado sobre ambos tende a ser validado pela convenção social. Assim sendo, entende-se que esse “*ethos* corrompido” está associado a uma distorção (fortalecida pelos estereótipos negativos) da imagem de si e do comprometimento da integridade ética e moral de indivíduos negros, decorrentes de discursos produzidos por grupos socialmente dominantes.

As percepções negativas e a negação da individualidade do sujeito negro não se restringiram somente ao âmbito social, elas também adentraram a esfera literária. Como discutido por Evaristo (2009), ao evidenciar os aspectos estereotípicos com os quais essas personagens são retratadas em diversas obras brasileiras, tornou-se possível ressaltar “um imaginário construído em que o sujeito negro [ou] surge destituído do dom da linguagem”, ou como aquele que é “possuidor de uma ‘meia-língua’”, assim como “alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente ‘imita’, ‘copia’ o branco”. Dessa forma, a literatura, segundo a autora, aparenta revelar “o espaço não-negociável da língua e da linguagem” cuja cultura dominante busca impor sobre a cultura negra (Evaristo, 2009, p. 22).

Por essa mesma perspectiva, tratando especificamente do sujeito mulher negra, entende-se que elas também não foram poupadas das caracterizações arraigadas de estereótipos negativos. A sua imagem construída pelo discurso do outro, mesmo que de forma subentendida, foi, por vezes, reafirmada na ficção, pois o silenciamento (em termos simbólicos) a impedia de discursar sobre si e por si, tendo, assim, sua representação ainda ligada a imagens cristalizadas de um passado escravo, sendo reduzidas a “um corpo-procriação de novos corpos para

serem escravizados”, ao “corpo que cumpria as funções de força de trabalho” e/ou a um objeto de prazer (Evaristo, 2009, p. 23). “Atravessadas pela dupla posição de repressão, gênero e raça” (Souza, 2022, p. 9), elas tiveram seu *ethos* corrompido devido às visões eurocêntricas, racistas e sexistas.

A personagem Rita Baiana d’*O Cortiço* (1890) exemplifica como a voz de indivíduos marginalizados pode ser suprimida e substituída por discursos dominantes que moldam sua identidade de forma estereotipada e distorcida. Nesse caso, a construção de sua identidade não parte dela mesma, mas sim de um discurso narrativo que a trata como “o outro”, projetando-a como a mulher do “instinto luxurioso e canalha”, tal como Firmo (Azevedo, 2019, p.153), e afirma que o português (Jerônimo) a desejava porque “a mulata era o prazer, era a volúpia, era o fruto dourado e acre destes sertões americanos” (Azevedo, 2019, p. 153). Assim, a ausência de uma autonomia para definir e expressar sua própria subjetividade não se limita à personagem em si, mas reflete a ausência de autoria negra nas construções discursivas sobre si próprias. Essa lacuna faz com que a percepção do leitor seja guiada pela voz narrativa, associando-a a categorias estreitas e moralmente pejorativas.

Segundo Evaristo (2009), o modo como a ficção expõe, de forma mais intensa, o desejo da sociedade brasileira de suprir ou ignorar a significativa presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional, ocorre por meio das formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário, “percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe” (Evaristo, 2009, p. 23).

Considerando esses aspectos, o discurso direto atribuído às personagens Rita Baiana e Bertoleza não implica uma fala das personagens, mas uma fala construída por um narrador per-

passado por questões históricas, sociais e ideológicas (Bakhtin; Volochinov, 2004; Fairclough, 2001), implicando, com isso, que a pretensão naturalista de alcançar uma escrita fiel, “direta da realidade” (Candido, 2011, p. 7) não se sustenta, na medida em que todas as práticas discursivas são atravessadas pela materialidade histórica.

Nesse sentido, compreende-se que o “*ethos* corrompido” emerge, pois a “imagem de si” é retratada discursivamente por meio do olhar das crenças e dos valores de outrem, que, no romance, sustenta estereótipos não apenas sobre as personagens, mas sobre as mulheres negras na sociedade. Souza (2022) utilizou este termo em sua investigação para demonstrar como os poemas de Conceição Evaristo contribuíram para desconstruir o *ethos* corrompido da negritude feminina no cenário literário, visto que uma mulher negra assume o lugar de fala e de narradora da sua história e a dos seus pares.

Sob tal olhar, entende-se que, ao discutir as complexidades do *ethos*, sua conexão com os estereótipos e sua interação com o discurso na construção de identidades, se torna importante entender a prática da fala como algo fundamental para afirmar sua existência e reivindicar seus espaços na realidade social, desafiando as narrativas que tentam padronizar negativamente as pluralidades de um indivíduo ou de um grupo. O campo literário, ao delinear representações dos sujeitos negros produzidas por um ponto de vista distanciado do real, reafirma discursos cristalizados que moldam os estereótipos negativos que impedem o reconhecimento da diversidade e da complexidade das vivências negras em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não pretende esgotar as discussões acerca da produção literária de Aluísio Azevedo, contudo, buscou-se apontar como *O Cortiço* (1890), condicionado discursivamente pelas ideias deterministas e até mesmo eugenistas, reflete representações formuladas desde um passado escravocrata, utilizadas para manter as relações de dominação e desumanização de culturas, comportamentos e identidades que diferiam da realidade eurocêntrica, ainda que a narrativa esteja projetada no imaginário social como uma criação literária crítica à sociedade da época.

O que torna pertinente a leitura desta obra pelo viés aqui proposto é a necessidade de pensarmos como os sujeitos negros, sobretudo as mulheres, estão à margem de um sistema simbolicamente violento, que se manifesta na forma como suas imagens são construídas discursivamente, tanto na literatura quanto em outros espaços sociais.

Nesse caso, é relevante enfatizar como as personagens femininas negras sofrem uma dupla opressão, tanto por serem mulheres em uma sociedade patriarcal quanto por serem negras em um contexto racialmente discriminatório. Ademais, cabe salientar como a representação dessas mulheres está associada ao que, aqui, destacamos como “ethos corrompido”, pois a ausência de protagonismo em seus enunciados fomentava as imagens negativas presentes no imaginário social que, conseqüentemente, normalizou os estereótipos associados a esse *ethos*.

Portanto, podemos notar o quanto os afrodescendentes, e em especial as mulheres negras, são rotulados em meio a sociedade e como a literatura, enquanto uma mídia discursiva (ou objeto simbólico), também propagava estereótipos, pois os discursos, estando em um contexto ficcional ou não, possuem efeitos concretos que moldam, desta forma, as percepções e as atitudes que reforçam a exclusão e a subjugação de grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (3ª ed.). Presença.
- Amossy, R. (Org.). (2005). *Imagens de si no discurso: A construção do ethos*. Contexto.
- Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2022). A noção de estereótipo nas ciências sociais. In R. Amossy & A. Herschberg Pierrot, *Estereótipos e clichês* (pp. 39–65). Contexto.
- Aristóteles. (1998). *Retórica*. (M. A. Júnior, P. F. Alberto, & A. N. Pena, Trad.; M. A. Júnior, Introd.). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Azevedo, A. (1997). *O cortiço* (30ª ed.). Ática.
- _____. (2019). *O cortiço* (3ª ed.). Principis.
- Bakhtin, M., & Volochinov, V. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem* (10ª ed.). Hucitec.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- _____. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva.
- _____. (2008). *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer* (2ª ed.). Editora da Universidade de São Paulo.
- _____. (2013). *Capital simbólico e classes sociais*. *Novos Estudos*, (96), 105–115.
- Charaudeau, P. (2009). Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In M. Pietrolungo (Org.), *O trabalho da tradução* (pp. 309–326). Contra Capa.
- _____. (2010). *Linguagem e discurso: Modos de organização*. Contexto.
- Cândido, A. (1993). *O discurso e a cidade*. Duas Cidades.
- _____. (2011). De cortiço a cortiço. In A. Azevedo, *O cortiço* (1ª ed., pp. 7–37). Expressão Popular.
- DaMatta, R. (1981). *Relativizando: Uma introdução à antropologia social* (3ª ed.). Vozes.
- Evaristo, C. (2009). Literatura negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, 13(25), 17–31.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social* (M. Magalhães, Trad.). Editora Universidade de Brasília.
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (48ª ed.). Global.

- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos*. Zahar.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Maingueneau, D. (2008). *Cenas da enunciação*. Parábola Editorial.
- _____. (2008a). A propósito do ethos. In A. R. Motta & L. Salgado (Orgs.), *Ethos discursivo* (pp. 11–29). Contexto.
- _____. (2008b). Ethos, cenografia, incorporação. In R. Amossy (Org.), *Imagens de si no discurso: A construção do ethos* (pp. 69–92). Contexto.
- Queiroz, E. P. (2022). Personagens negras de O cortiço: Convergências com estereótipos. *Estudos Semióticos*, 18(3), 93–110.
- Ribeiro, N., Rêgo, S., & Lima, F. (2018). Uma análise discursiva das condições de produção e estereótipos da mulher negra em O cortiço, de Aluísio Azevedo. *Ininga*, 5(1), 51–69.
- Schwarcz, L. M. (1992). O olhar naturalista: Entre a ruptura e a tradução. *Revista de Antropologia*, 35, 149–167. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1992.111334>
- Sodré, N. W. (1965). *O naturalismo no Brasil*. Civilização Brasileira.
- Souza, R. C. (2022). *A (re)construção do ethos feminino negro na poética de Conceição Evaristo: Uma análise dos poemas “Do fogo que em mim arde”, “Eu-mulher” e “Vozes mulheres”* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba].
- Tamano, L. T. O., dos Santos, P., Magalhães, G., & Martins, A. C. A. (2011). O cientificismo das teorias raciais em O cortiço e Canaã. *História, Ciências, Saúde*, 18(3), 757–773.
- Todorov, T. (1993). *A conquista da América: A questão do outro* (B. P. Moisés, Trad.). Martins Fontes.
- Torres, L. L. (2008). Reflexões sobre raça e eugenia no Brasil a partir do documentário Homo sapiens 1900, de Peter Cohen. *Ponto Urbe*, 2, 1–26.

A confidencialidade profissional nos códigos de ética: aproximações dialógicas entre os intérpretes de línguas de sinais e os intérpretes de línguas vocais

RITA DANIELY DE MOURA SILVA
ritadaniely.demourasilva@hotmail.com

MAIRLA PEREIRA PIRES COSTA
mairla.libras@gmail.com

BRUNA LOPES FERNANDES
bruna.lopes@ufrpe.br

PALAVRAS-CHAVE:
Estudos da Interpretação;
Interpretação de Línguas de Sinais;
Interpretação de Línguas Vocais;
Análise Dialógica do Discurso;
Confidencialidade.

ARTIGO RECEBIDO A:
05/05/2025

ARTIGO APROVADO A:
13/08/2025



Mestranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Professora Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1159-7183>

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2024)
Professora substituta na Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5285-5850>

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2017)
Professora Adjunto na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9440-779X>

RESUMO: A interpretação simultânea em conferências é um dos contextos de atuação dos intérpretes, sejam de línguas de sinais, sejam de línguas vocais e se trata de uma atividade complexa e desafiadora em ambas as modalidades de língua. Este estudo analisou os códigos de ética de duas entidades representativas dessa categoria profissional, a fim de identificar as materialidades que indiciam aproximações entre o fazer profissional e no que elas implicam para os profissionais no contexto de conferência. Esta é uma pesquisa documental e bibliográfica de tipo exploratória, na qual realizamos uma análise motivada pelo caráter de novidade da temática e a constatação de escassez de pesquisas que tenham esse recorte como objeto de investigação no Brasil. A fundamentação teórico-metodológica se afilia à Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Bakhtin, 1997; Sobral; Giacomelli, 2016), para análise, descrição e interpretação do *corpus* construído. O levantamento e a análise dos documentos supracitados contribuíram para sistematizar as aproximações do escopo de ambos profissionais, as quais enquadrámos em seis categorias elaboradas em outro estudo, das quais neste artigo analisamos a de confidencialidade profissional e a de benefício pessoal – por estar diretamente ligada à primeira. Os resultados evidenciaram que as duas microcategorias profissionais se aproximam nos discursos, preocupando-se em não compartilhar e/ou usar informações recebidas durante a atuação. A análise aponta também para a necessidade de trabalho articulado entre intérpretes das duas modalidades de línguas, o que pode contribuir para o aprimoramento da categoria enquanto coletivo, dos seus códigos de ética e da atuação profissional na interpretação de conferências.

Professional Confidentiality in Codes of Ethics: Dialogical Approximations between Sign Language Interpreters and Spoken Language Interpreters

RITA DANIELY DE MOURA SILVA
ritadaniely.demourasilva@hotmail.com

MAIRLA PEREIRA PIRES COSTA
mairla.libras@gmail.com

BRUNA LOPES FERNANDES
bruna.lopes@ufrpe.br

Master's student in Translation Studies, Federal University of Santa Catarina, Brazil
Teacher and Interpreter of Brazilian Sign Language and Portuguese, Pernambuco State Department of Education, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1159-7183>

PhD in Translation Studies, Federal University of Santa Catarina, Brazil (2024)
Adjunct Lecturer at the State University of Santa Catarina, Brazil ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5285-5850>

PhD in Applied Linguistics and Language Studies, Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil (2017)
Adjunct Professor at the Federal Rural University of Pernambuco, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9440-779X>

KEYWORDS:
Interpreting Studies;
Sign Language
Interpreting;
Spoken Language
Interpreting;
Dialogical Discourse
Analysis;
Confidentiality.

ARTICLE RECEIVED ON:
05/05/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:
08/13/2025



ABSTRACT: Simultaneous interpreting in conferences is one of the contexts in which interpreters – whether of sign languages or spoken languages – operate, and it constitutes a complex and demanding activity in both language modalities. This study analyzed the codes of ethics of two representative entities of this professional category in order to identify the material elements that indicate convergences in professional practice and their implications for interpreters in conference settings. This is an exploratory documentary and bibliographic study, motivated by the novelty of the theme and by the scarcity of research addressing this specific focus in Brazil. The theoretical-methodological framework is grounded in Dialogical Discourse Analysis (DDA) (Bakhtin, 1997; Sobral; Giacomelli, 2016), which guided the analysis, description, and interpretation of the constructed corpus. The collection and analysis of the aforementioned documents contributed to systematizing the convergences in the scope of both professional groups, which we organized into six categories developed in a previous study. In this article, we focus on two of them: professional confidentiality and personal benefit – the latter being directly related to the former. The results show that the two professional subcategories converge in their discourses, emphasizing the concern not to share and/or use information obtained during interpreting. The analysis also points to the need for closer collaboration between interpreters of both language modalities, which could contribute to strengthening the profession as a collective, refining their codes of ethics, and enhancing professional practice in conference interpreting.

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, os Estudos da Interpretação (EI) nascem como campo de pesquisa (Pagura, 2010) e, atualmente, fortalecem-se pelas múltiplas possibilidades de investigação do fenômeno interpretativo, dentre elas podemos considerar as especificidades decorrentes das modalidades de língua – vocal-auditiva e gestual-visual¹ – cujas características fomentam estudos sobre as suas particularidades (Rodrigues, 2013). A partir desse contexto, buscamos investigar as aproximações entre os intérpretes que atuam em ambas as modalidades de língua, tema pouco abordado no Brasil (Santos, 2018).

No presente artigo, abordamos a macrocategoria profissional dos intérpretes, sejam de línguas vocais (ILV) e/ou de línguas de sinais (ILS), sem separá-los por modalidade de língua, observando apenas a atuação segundo o discurso presente nos documentos analisados, especificamente com relação a confidencialidade. Assim, localizado nos Estudos da Interpretação (EI), o presente artigo tem como *corpus*: i) o Código de Ética Profissional da Associação Profissional de Intérpretes de Conferência (CEP-Apic); e ii) o Código de Conduta e Ética da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (CCE-Febrapils). Esses documentos foram descritos, analisados e interpretados, com vistas à compreensão das relações dialógicas estabelecidas entre estes documentos e, entre eles e discursos anteriores.

Buscamos enfatizar as aproximações entre ILVs e os ILSs, pois distinções, como o contexto de surgimento das profissões e o *status* social delas, já são apontadas por Carneiro (2017). Outras pesquisas também mencionam distinções entre esses profissionais como Pereira (2008 *apud* Nogueira, 2016) que destaca as diferenças nas áreas de atuação e Napier (2015), em estu-

1. Consideramos outros conceitos existentes, como “visual-motora” (Brasil, 2002) e “visual espacial” (Quadros *et al.*, 2019), porém adotamos aqui o conceito abordado por Rodrigues (2018), que considera os sistemas físicos ou biológicos da fonética de uma língua para conceituação da sua modalidade, no caso das Línguas de Sinais, para a transmissão se trata do sistema gestual e para percepção, o sistema visual. Estamos cientes que o termo “gestual”, pode, a primeiro momento, fazer menção ao conceito de “gesto” que difere do de sinais.

do internacional, que menciona diferenças em termos de tendências atuais, práticas profissionais e influência da comunidade, ao mesmo tempo que tece algumas similaridades.

Assim, conhecendo as distinções, faz-se pertinente investigar os pontos em comum na atuação desses profissionais, e evidenciar essas aproximações é relevante por acreditarmos que a parceria entre esses profissionais vem a fortalecer a profissão e os beneficia mutuamente, como veremos. Em primeiro estudo, construímos seis categorias a partir da aproximação dos documentos, a saber: *i) confidencialidade profissional; ii) benefício pessoal; iii) aceite de serviços; iv) dignidade e consciência na profissão; v) propaganda pessoal; e, vi) apoio moral e solidariedade aos colegas*. O objetivo deste artigo foi discutir a confidencialidade profissional e o benefício pessoal a partir dos códigos de conduta e ética das entidades representativas de cada microcategoria.

Os caminhos teórico-metodológicos seguem os princípios de descrição, análise e interpretação da perspectiva dialógica, seguindo a Análise Dialógica de Discurso (ADD), (Bakhtin, 1997; Sobral; Giacomelli, 2016).

Justifica-se esta discussão, devido a possível exposição de tradutores e intérpretes a informações privilegiadas durante sua atuação, verificando quais são as considerações éticas previstas em seus documentos orientadores. A seguir, apresentamos uma breve discussão sobre o surgimento dos Estudos da Interpretação, abordando os marcos iniciais para as duas modalidades de línguas. Na seção seguinte, apresentamos os caminhos metodológicos do trabalho sob perspectiva dialógica e a análise sobre a confidencialidade profissional atrelada ao uso de informações em benefício próprio, por fim, tecemos nossas considerações finais.

2. ESTUDOS DA INTERPRETAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE A ATUAÇÃO DO ILV E DO ILS

A interpretação de Línguas Vocais (LV) tem suas primeiras evidências históricas nas negociações em guerras, entretanto apenas com o tratado de Versalhes, assinado após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, inicia-se a história moderna da interpretação (Carneiro, 2017). No Brasil, o registro mais antigo de interpretação de LV data de 1947, na Conferência Pan-americana da Organização dos Estados Americanos (OEA), na qual foi assinado o Tratado do Rio (Pagura, 2010). Quando pensamos na interpretação de LS no país, no período entre 1855 e 1910 encontramos a figura do repetidor em classes do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O repetidor tinha atuação semelhante aos atuais intérpretes de LS (Laguna, 2015 *apud* Witches; Morais, 2021) do contexto educacional.

Quando olhamos para o contexto de conferência, os primeiros registros, no país, são da década de 1980. No que diz respeito ao contexto de conferência nas LSs, apresentamos o relato da fundadora da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), Ana Regina de Souza e Campello, que concedeu uma entrevista² à Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Acatils), na qual relata fatos sobre a realização de um congresso, em 1981 no Recife-PE. Nele, Ely Pietro auxiliou pessoas surdas presentes, interpretando as informações do evento, contudo, na época ainda não se sabia que esse ato era uma interpretação, nem que Ely era intérprete (Nogueira, 2016). Sendo assim, possivelmente, este é um dos primeiros registros da atividade interpretativa em LS do país.

No início do século XX, os EI se desenvolveram como campo específico de pesquisa (Pagura, 2010). Para Nascimento (2013, p. 215), “no Brasil, a investigação da tradução/interpretação

2. A entrevista está disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=BU2pEEEjltc>. Acesso em: 10 mar. 2025.

da Libras [...] /português tem ganhado espaço devido às demandas instauradas pela legislação que determina a inclusão social de pessoas surdas em diversos âmbitos da sociedade”. Já as pesquisas em interpretação de LV, tornaram-se mais sistematizadas a partir da criação do doutoramento “*Traductologie*”, em 1975, na Universidade de Paris. E, no Brasil, a história da interpretação de conferências ainda não foi escrita (Pagura, 2010).

Os EI estavam englobados nos Estudos da Tradução até início da década de 1990. Em 1992, Daniel Gile usou o termo à parte em seu discurso de abertura do Congresso de Estudos da Tradução na Universidade de Viena e, em 1993, Heidemarie Salevsky publicou o artigo “*The Distinctive Nature of Interpreting Studies*” (Carneiro, 2017). Por isso, a palavra *tradução* tem sido frequentemente usada como um hiperônimo para se referir à tradução e às atividades de interpretação, mesmo que nas últimas cinco décadas, esses conceitos estejam cada vez mais especializados (Rodrigues, 2018).

Ainda que subordinados às compreensões e aos princípios fundamentais dos Estudos da Tradução de forma geral, os EI se distinguem claramente por seu único objeto de estudo, a saber, a tradução humana em “tempo-real” em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado (Pöchhacker, 2009 *apud* Rodrigues; Beer, 2015, tradução dos autores). Além dessas reflexões, é-nos importante pensar sobre como “a interpretação é geralmente referida como ‘oral’ em oposição à tradução [que é referida como] ‘escrita’, ou seja, [a interpretação é vista] como atividade de transmitir mensagens faladas em outra língua [...]” (Pöchhacker, 2009 *apud* Albres; Costa, 2021, p. 11). Porém, esse pensamento não aprofunda os conceitos de oralidade e fala, e por a interpretação ser oral, não se considera, nestes casos, a interpretação de outra modalidade de língua. Esquece-se que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas “faladas” e que a oralidade é uma modalidade de uso das línguas, assim como a escrita.

Mesmo a interpretação de línguas de sinais tendo colaborado para a expansão dos paradigmas que respaldam os EI (Pöchhacker, 2010 *apud* Santos, 2018), percebemos que por vezes a LS é considerada “como um mero instrumento de acessibilidade, muitas vezes o seu aspecto de mediação bilíngue escapa até mesmo a pesquisadores que lidam com a Interpretação somente de línguas orais” (Pereira, 2018, p. 1). Consideramos então, que os ILV pouco conhecem do trabalho dos ILS e o contrário também é verdadeiro.

Já na perspectiva dialógica, tanto a tradução como a interpretação, segundo Nascimento (2013, p. 219), “é abordada como um ato enunciativo-discursivo, pois se constitui de uma prática de linguagem que medeia a interação entre diferentes sujeitos”. Entender o conceito de interpretação, bem como o contexto de atuação em conferência contribui para compreender o papel, as atribuições dos intérpretes de ambas as modalidades de língua, bem como sobre os aspectos deste campo de trabalho.

2.1. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE O ILV E O ILS: DESAFIOS PARA A PESQUISA

Por mais que as pesquisas sobre tradução e interpretação em LS venham crescendo exponencialmente após a regulamentação da Libras (Lei nº 10.436, 2002) e da profissão de tradutor e de intérprete de Libras (Lei nº 12.319, 2010; Lei nº 14.704, 2023) – que indicam, dentre outros assuntos, o papel desse profissional, por exemplo, na área educacional – são poucos os estudos que tratam dos ILV e dos ILS ao mesmo tempo. Além disso, as pesquisas nacionais que abordam as duas modalidades de língua são escassas e abordam as distinções entre os intérpretes de LV e LS. Encontramos em Carneiro (2017), por exemplo, distinções como a *formação*: os ILV que atuavam, inicialmente, em famílias bilíngues sem treinamento sistemático, passaram

a se graduar em nível superior nos anos 1968, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRio). E, posteriormente, outras universidades criaram seus próprios cursos de interpretação, em nível de graduação, extensão ou pós-graduação. Por outro lado, os intérpretes de Libras – que atuavam no seio da família, nas igrejas e tinham sua formação inicial em cursos livres organizados pelas associações de surdos e/ou pela Feneis, ou ainda em cursos de extensão universitária – passaram a estudar em nível superior apenas, em 2008, quando surgiu o primeiro curso de Letras-Libras Bacharelado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nesse sentido, quando se pensa nos ILS, antes de se considerar a posição da profissão com base na formação e na profissionalização, geralmente, a sociedade tem uma visão equivocada sobre as LS e sobre o processo de interpretação, que é visto, muitas vezes, como uma mera transposição da língua oral, uma “linguagem dos surdos” ou uma forma de comunicação gestual e não como línguas, com estrutura e funcionamento próprios. Além disso, a comunidade surda é frequentemente estigmatizada por uma perspectiva clínica e medicalizante da surdez, que desvaloriza suas identidades e suas culturas. Esses fatores prejudicam o reconhecimento e a valorização das LS e dos ILS, que não usufruem do mesmo *status* que os ILV (Carneiro, 2017).

Por outro lado, o estudo internacional feito por Gile e Napier (2020) considera a interpretação em LS mais complexa que a de LV em dois aspectos, o cognitivo e o linguístico, primeiro por ser necessário compreender o discurso de origem e produzir um discurso de destino, enquanto precisam interagir com pessoas surdas e/ou cuidar da visualização da sinalização por parte delas. No ponto de vista linguístico, para os autores, existe uma alta frequência de lacunas lexicais que exigem desse profissional maior criatividade e diferentes estratégias, além da necessidade de se adaptar aos clientes surdos que podem ter domínio parcial da LS, o que também aumenta a carga cognitiva.

2.2. O INTÉRPRETE DE CONFERÊNCIA E QUESTÕES PRÁTICAS

Para Santos e Lacerda (2018, p. 65) a interpretação de conferência acontece em “um contexto mais formal, com dinâmica própria, em que não cabem interferências, o que torna a atuação do intérprete mais tensa e cansativa”. Já Nascimento e Nogueira (2021), ao citar Gile (2004), destacam que a interpretação de conferência é a que goza de maior remuneração e prestígio. Além disso, é importante dizer que com a expansão desse contexto, a demanda por intérpretes aumenta e pode provocar uma postura diferente nos ILSs que vão atuar nele.

Em alguns países, as microcategorias profissionais já se reconhecem como uma só, apenas tendo diferentes línguas de trabalho, sendo “possível encontrar agências em que são oferecidos de forma muito comum serviços de tradução e interpretação não só de línguas orais, mas também da língua de sinais do país” (Pereira, 2008 *apud* Nogueira, 2016, p. 44).

Munidas dessa contextualização acerca do surgimento da profissão dos intérpretes e sobre aspectos da interpretação no contexto de conferências, na seção a seguir vamos delinear a fundamentação teórico-metodológica utilizada e ouvir o nosso *corpus*, no sentido de identificar e evidenciar as aproximações entre os documentos em estudo, analisando-as a partir do referencial teórico consultado.

3. CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS SOB PERSPECTIVA DIALÓGICA: O QUE DIZEM OS CÓDIGOS DE ÉTICA?

A pesquisa se constitui, inicialmente, em exploratória, com o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema” e “o aprimoramento de ideias” (Gil, 2002, p. 41). E, com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é documental, ao recorreremos diretamente aos Códigos de Ética para a análise e, bibliográfica permitindo “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45), a partir dos autores que foram consultados.

Ademais, a pesquisa envereda pelos caminhos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), investigando os documentos em estudo – os Códigos de Ética da Febrapils e da Apic – como enunciados concretos, predominantemente verbais, que marcam posicionamentos sobre a conduta do intérprete.

A ADD é essencial para a identificação e a compreensão dos discursos (posicionamentos sociais) materializados nos documentos, os quais são, para nós, como enunciados concretos, também sujeitos. Dessa maneira, são enunciados concretos que não partem do vazio, são produzidos por um grupo e dialogam com enunciados anteriores. As relações com o mundo são sempre mediadas por signos, os quais “não apenas refletem o mundo [...] [mas] também refratam o mundo” (Faraco, 2009, p. 50), além disso são sempre atravessadas por valores.

São essas relações dialógicas, entre os enunciados dos Códigos de Ética e entre eles e a literatura discutida (sobre o ser intérprete), que vão nos proporcionar o esclarecimento dos discursos materializados no *corpus* (sobre o “eu”, intérprete de LS e o “outro”, intérprete de LV e vice-versa). Para Sobral e Giacomelli (2016, p. 1083), significa dizer que “todo signo é usado no

discurso a partir de uma dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor. Não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito”.

Assim, faremos a descrição, análise e interpretação do *corpus*, a saber: i) o Código de Ética Profissional da Apic (CEP-Apic) e ii) o Código de Conduta e Ética da Febrapils (CCE-Febrapils). Apresentamos as aproximações entre os documentos, evidenciando as preocupações que são comuns a ambas microcategorias profissionais, a materialidade que aponta para as aproximações e a intensidade delas, através da interpretação de seus enunciados. Aqui, o foco será as categorias que se relacionam à conduta desenhada pelos documentos no tange ao recebimento de informação privilegiada, isto é, a categoria de confidencialidade profissional e a de benefício próprio.

Problematizando a discussão em torno do sigilo profissional, atualmente são utilizadas algumas ferramentas de inteligência artificial, especialmente no contexto da tradução automática. Entendemos que este uso tem implicações de cunho ético, pois não se deve carregar informações sigilosas em meio digital, para evitar que elas fiquem armazenadas no banco de dados da inteligência artificial. No que diz respeito às línguas de sinais, tem sido feito o uso de avatares³ para a tradução automática, como uma tecnologia assistiva. E as implicações deste uso precisam ser mais investigadas, como apontado por Moraes *et al* (2018). Dessa maneira, o tradutor humano é primordial para a garantia da ética de não disseminar as informações obtidas durante a atuação.

Na descrição, partimos do contexto mais amplo para o mais específico, começamos por descrever as condições de produção, circulação e recepção dos documentos e os sujeitos por

3. Avatares são animações em 3D de personagens capazes de sinalizar, isto é, traduzir textos da língua escrita para a língua de sinais.

trás delas, isto é, as instituições representativas, a Febrapils e a Apic, para depois descrevermos como são organizados os códigos de ética. Já a análise não se baseia na gramática ou nas significações da língua, mas no uso da língua no contexto. E na interpretação, o analista “reúne todos esses dados – a materialidade da língua e os elementos do ato de enunciação em suas relações num dado contexto envolvendo um tempo, um espaço e interlocutores – e, a partir disso, procura identificar os sentidos criados” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1093). Então, buscamos identificar os sentidos criados a partir da junção contextual da nossa materialidade e do ato enunciativo presentes nos referidos Códigos de Ética, para chegarmos aos sentidos relativos aos objetivos traçados neste estudo, a saber os aspectos que aproximam os intérpretes de conferência nas modalidades vocal-auditiva e gestual-visual.

O CEP-Apic e o CCE-Febrapils compõem um gênero do discurso e trazem consigo vários discursos sociais, são uma “Coleção de regras ou de preceitos sobre qualquer matéria” e um “conjunto de ideias de uma pessoa ou de um grupo a respeito da maneira de fazer algo ou de comportar-se; norma, regra.”⁴ Sendo assim, é um gênero significativo para os intérpretes. Vale ressaltar que “[...] o gênero discursivo (ou equivalência textual-normativa) também desempenha função crucial no que diz respeito à compreensão do formato e composição de dado enunciado” (Mesquita; Grillo, 2021, p. 408).

Para Bakhtin (1997, p. 289, grifos do autor), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] [E] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. Estes gêneros do discurso correspondem a circunstâncias e a temas próprios da comunicação verbal, assim estão relacionados a certos pontos de contato entre as significações da palavra e a realidade concreta (Bakhtin, 1997).

4. Todos os significados dos conceitos abordados foram acessados no dicionário online Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/c%C3%B3digo/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

A perspectiva dialógica de enunciado inclui não só os fatores linguísticos, mas também os extralinguísticos, isto é, autor, data de publicação, formação dos autores, contexto histórico e intelectual, diálogo com outros enunciados etc., os quais podem fazer parte da análise. (Mesquita; Grillo, 2021). Nesse processo, deparamo-nos com outro conceito pertinente, o de ideologia, termo polissêmico e que contempla todas as manifestações superestruturais (ética, arte, ciência, direito, religião etc.). Dessa forma, “[...] é esse relacionamento entre enunciados que torna a ideologia perceptível, não no sentido de que a acessamos em sua integralidade através dos enunciados, pois o enunciado é sempre um enviesamento da ideologia” (Andrade; Andrade; Ribeiro, 2021, p. 468). Por fim, o conceito de *signo semiótico-ideológico* aporta a compreensão de que todo enunciado tem significado e pode ser composto por várias ideologias, a partir dele, alberga-se como os sujeitos articulam (se articulam) as aproximações entre os ILV e os ILS, neste estudo.

Introduzidas tais concepções, começemos a afunilar o nosso texto, conhecendo brevemente o contexto histórico de fundação das entidades representativas dos intérpretes (seguindo a ordem cronológica de fundação delas), vamos descrever o CEP-Apic e o CCE-Febrapils, para em seguida apresentarmos os trechos dos documentos em análise que convergem rumo ao nosso objetivo de estudo. A Apic foi fundada em 20 de julho de 1971 por oito profissionais de São Paulo, inspirada na Associação Internacional de Intérpretes de Conferência (AIIC) com sede em Genebra, como um órgão de classe que representa os intérpretes de conferências simultâneas e consecutivas, inicialmente em São Paulo com o nome de Associação Paulista Intérpretes de Conferência. E, ao longo dos anos, expandiu sua atuação para outras cidades e estados, como Rio de Janeiro, Brasília, Minas Gerais e as Regiões Sul e Nordeste do Brasil e possui membros de outros países.

Órgão de referência nacional para os intérpretes profissionais, a Apic oferece orientação, capacitação e apoio aos seus membros. Além disso, a associação serve como modelo para os novos profissionais que ingressam na carreira, incentivando-os a adotar boas práticas de trabalho que possam beneficiá-los desde o início. A missão da associação é promover o desenvolvimento e a qualificação técnica dos intérpretes de conferências no país, seguindo as melhores práticas de mercado e os mais altos padrões de desempenho profissional⁵.

5. Informações retiradas do site da associação, para mais acesse: <https://apic.org.br/>.

Já a Febrapils é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008 com personalidade jurídica de direito privado e é qualificável como de interesse público, no território brasileiro. Tem como função orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais, buscando realizar um trabalho de parceria em defesa dos interesses da categoria de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais.

Para isso, atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos profissionais à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político desses profissionais para construir uma consciência coletiva. Dessa maneira, a Febrapils compreende que os laços de parceria e proximidade com a comunidade surda são fundamentais, no sentido de garantir um serviço de excelência de tradução e interpretação de língua de sinais às pessoas surdas⁶.

6. Para mais informações acesse: <https://febrapils.org.br/>.

Ambas as instituições revisaram ou alteraram o texto de seus Códigos de Ética, então não se constituem em versão única. Em 2014, o CCE-Febrapils passou pela primeira alteração em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril, gerando a atual versão do documento. E o CEP-Apic foi revisto na 116ª Assembleia Geral Extraordinária (AGE) em 28 de novembro de 2017.

Contatamos ambas as instituições via e-mail, buscando mais informações sobre os documentos, bem como ter acesso a versões anteriores ou a primeira versão deles e às atas das referidas assembleias que os alteram. A Apic disponibilizou o primeiro código de ética profissional, permitindo o acesso para uso exclusivo da pesquisa, já a Febrapils, que estava em período de transição de gestão, se disponibilizou a contribuir, porém não conseguiu enviar o arquivo a tempo para a realização deste artigo.

Dessa maneira, podemos apontar que a primeira versão do documento da Apic data de 21 de setembro de 1978, sete anos após a sua fundação, quando ainda era conhecida como Associação Paulista de Intérpretes de Conferência. O referido documento é mais extenso, contendo 15 artigos e 3 páginas no total, assemelha-se ao atual até o artigo 8º e a partir dele trata de temas que não constam na versão atual, os quais podemos mencionar, mas não os aprofundar devido aos limites que o artigo nos impõe, são eles: condições de trabalho, honorários e ajudas de custo e diárias de viagem.

O CEP-Apic atual é composto por três seções (Do objetivo, Da ética profissional e Das alterações), as quais são divididas em nove artigos e um parágrafo único (conforme pode ser acessado no Google Drive⁷). Por outro lado, o CCE-Febrapils está organizado em quatro capítulos (Da definição e aplicabilidade; Dos Princípios fundamentais; Da responsabilidade Profissional e Das disposições Gerais), compostos por dezenove artigos (conforme pode ser acessado no Google Drive⁸).

Abordamos aqui as aproximações presentes em ambos os códigos de ética, mas estamos cientes também que há distinções entre eles. Uma distinção que podemos mencionar que vai além do escopo da pesquisa é o título dos códigos de ética em análise: a Apic o intitula de *Código de Ética Profissional* e a Febrapils de *Código de Conduta e Ética*. Para Carneiro (2018), isso

7. Acesso ao CEP-APIC: https://drive.google.com/drive/folders/1fcIIk9hqgcLCuUg5NIg2PBLae-G4BewFI?usp=drive_link.

8. Acesso ao CCE-Febrapils: https://drive.google.com/drive/folders/1fcIIk9hqgcLCuUg5NIg2PBLae-G4BewFI?usp=drive_link.

acontece pelo “caráter dos códigos de ética de LV [ser] mais deontológico [relativo aos deveres morais] e o de LSs [ser] mais finalístico [que possui um fim em si mesmo]” (Carneiro, 2018, p. 50).

Além disso, é interessante perceber que o CEP-Apic se aplica aos filiados (artigo 1º) e a candidatos a membro apenas (parágrafo único), já o CCE-Febrapils se aplica a todas as situações de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação (artigo 2º). Para Santiago (2023, p. 53), a partir de Bakhtin e do Círculo, “todos os sistemas éticos acabam por se dividir entre sistemas materiais e formais”. O primeiro conhece e fundamenta as principais normas morais, objetivando afirmar a existência das normas éticas, já o segundo “se ocupa do pressuposto de que o ‘dever ser’ é uma categoria da consciência teórica” (Santiago, 2023, p. 53).

Então, fazendo um paralelo entre as considerações de Carneiro (2018) e as de Santiago (2023), é como se o tom do “dever ser” (finalístico) estivesse mais presente no código das LSs e o “dever moral” (deontológico) nas LVs. Nas aproximações realizadas, percebemos os dois sistemas nos dois documentos, presentes dentro do gênero, diferenciando-se apenas em termos de tônica e, utilizaremos estas nuances para fortalecer as aproximações estabelecidas.

Considerando as informações apresentadas neste trabalho, ouvimos o *corpus*, sistematizamos e transcrevemos os enunciados no Quadro a seguir, listando os trechos de ambos os documentos que tratam especificamente do objeto de estudo já expresso. Ressaltamos que as palavras em itálico são os signos semióticos-ideológicos que denotam o posicionamento das instituições representativas dos ILV e dos ILS e que informam um sentido aproximado entre os enunciados selecionados.

Categorias	CEP-Apic	CCE-Febrapils
Confidencialidade Profissional	O intérprete <i>obriga-se</i> à estrita observância do <i>segredo profissional</i> , não podendo divulgar a quem quer que seja qualquer informação obtida no decorrer de sua atividade profissional, salvo no caso de reuniões abertas ao público em geral (artigo 2º)	O TILS e o GI <i>devem manter e valorizar a confidencialidade</i> como condição essencial para proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução e/ou interpretação e/ou guia- interpretação, salvo quando interpelado judicialmente à quebra de confidencialidade, informando esta obrigação ao Solicitante e ao Beneficiário (artigo 6º)
Benefício Pessoal	O intérprete <i>não utilizará em proveito pessoal informações confidenciais</i> porventura obtidas no exercício da profissão (artigo 3º)	<i>É vedado</i> ao TILS e ao GI: III. Usar <i>informações confidenciais</i> traduzidas ou interpretadas para <i>benefícios próprios</i> para ganho profissional (artigo 14)

Quadro 1 - Aproximações encontradas nos Códigos de Ética referentes à confidencialidade

Fonte - Elaborado pelas autoras.

Em nosso quadro, abordamos duas categorias que apresentam aproximações entre os documentos. Nelas, o CEP-Apic inicia com o sujeito da sentença “o intérprete”; já o CCE-Febrapils o enunciado se apresenta dessa forma apenas uma vez, enquanto na outra introduz a sentença com “É vedado”, para depois acrescentar os sujeitos “O TILS e o GI”. É importante destacar que essas siglas fazem menção ao tradutor e **intérprete** de LS e ao guia-**intérprete** para pessoas surdocegas, conforme artigo 1º do CCE-Febrapils (destaques nossos para evidenciar que ambas as profissões são internas à macrocategoria de intérprete).

Ao iniciar as duas sentenças com o sujeito, podemos compreender que o conceito profissional é uma informação “conhecida” no CEP-Apic (não há a necessidade de conceituar para o público-alvo do texto) e, em seguida, são introduzidas as informações novas relacionadas à ética. Já a oscilação na redação textual no CCE-Febrapils, pode nos remeter a possibilidade de o fazer profissional dos ILS e dos GI não ser tão conhecido e requer mais explicações, dando ênfase assim, à conceituação do fazer profissional a partir das condutas morais e profissionais.

A evidência do profissional nos documentos aponta para uma instância coletiva e social que se instaura mediante a própria profissão e que, discursivamente, está posta no singular, o que possibilita ao sujeito leitor compreender-se na sua conduta, seja para exercício da profissão, seja por questões morais. Em consonância com Albres e Costa (2021), entendemos que:

A perspectiva dialética da linguagem compreende que os fenômenos humanos são inerentes aos aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos [...]. Como tal, convoca o(a) pesquisador(a) a posicionar-se no discurso que produz ao elaborar a pesquisa, ao fazer escolhas metodológicas, ao selecionar constructos, analisar e dissertar sobre eles (Albres; Costa, 2021, p. 24).

Compreendemos que para analisar os Códigos de Ética sob a perspectiva dialógica, é preciso considerar os gêneros discursivos, guiadas pela concepção de que a linguagem humana está atravessada pela sociedade, pela história, pela cultura e pela ideologia que os produzem, que os refletem e os refratam. Neste caso, consideramos que o gênero discursivo “Código de ética” é o conjunto de ideias de um grupo (intérpretes de LS e intérpretes de LV), a respeito da maneira de fazer algo ou o modo de se comportar. E, enquanto pesquisadoras que investigam o fenômeno enunciativo-discursivo, a descrição, a análise e a interpretação do *corpus* perpassam por direcionamentos metodológicos e teóricos. Ao reconhecer esses aspectos, a ciência se

reconhece como não-neutra, portanto, assumindo posicionamentos ideológicos inerentes ao que é próprio dos sujeitos.

Na primeira categoria elencada, a *confidencialidade profissional*, ambos os documentos manifestam o dever dos profissionais de não compartilharem informações obtidas durante suas atuações, exceto em casos específicos e em diferentes graus. Em uma interpretação no contexto médico, por exemplo, o intérprete obterá informações sobre o estado de saúde de um cliente e não deve divulgar esta informação sobre quaisquer circunstâncias. Já em um contexto de reunião/conferência privada, em órgão do governo, na qual discute-se o lançamento de um edital para contratação, o intérprete não deve interferir no acesso de outras pessoas a esta informação, quando publicada, no sentido de obter vantagem.

Para o CEP-Apic, a confidencialidade, chamada de *segredo profissional*, é uma obrigação, salvo em reuniões abertas ao público, isto é, apresenta um rigor, o qual é fortalecido com o uso do adjetivo *estricta*, portanto, não admitindo falhas. Para o CCE-Febrapils, a intensidade dessa orientação aparenta ser menor ao usar *devem manter e valorizar*, deixando uma abertura subliminar para o descumprimento dessa orientação, mesmo em casos distintos do previsto – a interpelação judicial. É interessante notar que este documento acrescenta uma justificativa para a necessidade de se manter e valorizar a confidencialidade – que é, segundo o documento, “para proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação”, enquanto o CEP-Apic não apresenta justificativa.

A aproximação entre esses trechos (Quadro 1) apresenta a preocupação comum em relação ao que os intérpretes fazem com uma informação privilegiada recebida ou conhecida durante a atuação. Inclusive, é importante lembrar que o intérprete não é o enunciador (primeiro), nem o

destinatário da mensagem durante sua atuação. A sua posição é “entre enunciadores”, vertendo o discurso de uma língua para outra, sendo assim, não se apropria do dito, nem usufrui dos possíveis benefícios que esta informação possa oferecer.

De acordo com Carneiro (2018), o CCE-Febrapils pode apresentar, caráter mais finalístico, que dá ênfase às consequências do agir. Assim, orienta-se *manter e valorizar a confidencialidade* com o objetivo de proteger os envolvidos, mas sem relacioná-lo a um dever moral. Por outro lado, o CCE-Febrapils, em seu artigo 5º coloca a confidencialidade como princípio definidor de conduta profissional, juntamente com a competência tradutória⁹, o respeito aos envolvidos na profissão e o compromisso pelo desenvolvimento profissional, o que denota também um caráter deontológico. Isso ocorre igualmente no CEP-Apic, ao considerar a *estrita observância do segredo profissional* uma obrigatoriedade, relacionando-a a um dever moral e, por isso, enfatiza os valores (deontológico).

9. O conceito de competência tradutória é utilizado no documento, porém entendemos que esse trabalho fala sobre interpretação de conferência no qual são requeridas outras competências.

E por que a confidencialidade é importante para a profissão? Por que tem que se ter sigilo? Do ponto de vista moral, no exercício da profissão, espera-se que esse intérprete tenha profissionalismo, evitando possíveis constrangimentos aos envolvidos nas situações comunicativas de outras pessoas e/ou até constrangimentos próprios (deontológico). Do ponto de vista profissional, comentar sobre determinadas informações pode ser prejudicial, podendo levar possíveis clientes a se afastar, por exemplo (finalístico).

Cabe mencionar que, no sentido de aproximação entre os códigos, percebemos as nuances textuais/discursivas e enfatizamos que resguardar os dados de uma atuação é uma preocupação refletida nos dois documentos, seja quando se usa o termo *confidencialidade* – qualidade do que é confidencial ou sigiloso e deve permanecer entre as partes, seja quando se usa *segredo profissional*, o que não se deve revelar a outrem; sigilo relativo à profissão.

Pensando nos conceitos usados nessa aproximação e nas nuances semânticas, consideramos que o conhecimento dos dois códigos pelas duas microcategorias pode gerar benefícios para ambas, uma vez que ambas têm preocupações comuns à natureza do ser intérprete, mas com intensidades distintas. Talvez para os ILS também se deva ser uma obrigação de caráter moral, pois estamos ofertando um serviço, semelhante a outras profissões e não devemos prejudicar os envolvidos no processo. Bem como, para os ILV, talvez seja necessário se justificar a relevância da presente obrigação.

Estamos cientes que o CCE-Febrapils não é específico para o contexto de conferência, porém precisa prever também essa situação, mencionando tanto reuniões fechadas, quanto abertas ao público (nas quais não haveria problema de se falar sobre o que foi interpretado, assim como no CEP-Apic). Ademais, esta distinção pode estar relacionada à natureza das associações, já se espera do ILS que ele respeite a clientela, devido seu forte vínculo à comunidade, não disseminando informações que possam vir a prejudicar a pessoa surda. Contudo, tem-se que considerar que, atualmente, com a expansão da profissão, não são todos os profissionais que têm essa relação íntima, bem como que o documento é para orientações gerais aos profissionais, especialmente, para os iniciantes. Assim, não se pode contar com bom senso dos profissionais no sentido de manter e valorizar a confidencialidade.

É proveitoso para ambos que as orientações expressas sejam nítidas e com suas respectivas justificativas e consequências, para que os ingressantes ou já atuantes compreendam todas as implicações e sigam o código com a devida atenção, para além do bom senso. Principalmente porque ainda não há um órgão orientador e fiscalizador, para explicar e atestar o cumprimento ou não das orientações. Fortalece-se a orientação quando há a justificativa ou motivo da necessidade de observância dessa confidencialidade ou sigilo profissional, esta característica aponta tanto para o “dever ser” quanto para o “dever moral”.

Percebemos que a categoria *benefício pessoal* está ligada à de confidencialidade, principalmente no documento da Apic, sendo o artigo subsequente, inclusive. E nele, evidencia-se a necessidade de não usar em benefício próprio, nem divulgar as informações confidenciais ou privilegiadas conseguidas durante a interpretação. Nesta aproximação, a intensidade se inverte, pois para os ILS é *vedado*, isto é, não se permite em nenhuma hipótese, ou ainda, *é proibido* que o profissional se beneficie dessas informações. Já para os ILV, mesmo se exprimindo a obrigatoriedade, o *não utilizará* é menos intenso. Aqui percebemos que seria necessário manter a força da obrigatoriedade, podendo repetir o verbo da primeira categoria – *o obriga-se* – e o adjetivo *estrita*, ou ainda, podendo colocar esse item no mesmo do anterior. Como o CEP-Apic inicia cada artigo com o sujeito da sentença o *intérprete*, a repetição do verbo ou um sinônimo (como *vedado*, usado pelo CEC) de mesma intensidade não seriam prejudiciais às colocações. Assim, ambos enunciados são deontológicos (voltados para ação/intenção). Embora, a materialidade da Febrapils também apresenta um caráter finalístico, ao mencionar *para benefícios próprios para ganho profissional*.

O Código de Ética Médica, por exemplo, no capítulo IX, reservado ao sigilo profissional, diz que “é vedado ao médico: revelar fato de que tenha conhecimento em virtude do exercício de sua profissão, salvo por motivo justo, dever legal ou consentimento, por escrito, do paciente” (Conselho Federal de Medicina, 2019, p. 35). Sete artigos subsequentes são dedicados à especificação de possíveis casos que envolvem a necessidade de sigilo, o que também poderia ser implementado nos Códigos de Ética dos ILVs/ILSs.

Vale aqui mencionar que a interação para a ADD se refere a todas as situações em que pessoas se dirigem a outras, e quando isso acontece, as pessoas se baseiam em todas as situações de interação que viveram, além disso elas tentam imaginar as reações dos outros e se antecipar

a isso (Sobral; Giacomelli, 2016). Pensando nisso, os Códigos de Ética são documentos das entidades representativas que se dirigem aos intérpretes de LV e de LS e se baseiam em situações vivenciadas, objetivando prever as implicações da atuação profissional de acordo com o gênero discursivo. Desse modo, essa aproximação pode gerar benefícios para ambas as microcategorias, que denotam as mesmas preocupações, aqui com relação à confidencialidade profissional, apontando tanto para o âmbito deontológico, quanto para o finalístico.

Findas as ponderações cabíveis nesta seção, longe de esgotar as possibilidades interpretativas e as relações dialógicas estabelecidas (Sobral; Giacomelli, 2016), passaremos às considerações finais refletindo as seções do trabalho e associando-as à nossa análise que buscou aproximar as microcategorias profissionais de ILS e ILV, ouvindo o que dizem os seus respectivos Códigos de Ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou aproximações entre os ILV e ILS com o objetivo discutir a confidencialidade profissional e o benefício pessoal a partir dos códigos de conduta e ética das entidades representativas de cada microcategoria. Fundamentou-se teórico-metodologicamente na ADD para descrição, análise e interpretação dos enunciados concretos que evidenciam as aproximações entre os referidos documentos. Neste percurso, discutiu-se brevemente aspectos alusivos aos EI, pincelando o surgimento do campo e a atuação profissional dos ILV e dos ILS no contexto de conferência e traçando os caminhos dialógicos escolhidos.

A sociedade e os ILV desconhecem a(s) língua(s) de sinais e a atuação do ILS, pode ser possível, que o próprio ILS não conheça com profundidade. Por isso, os ILS ainda não são completamente aceitos como parte da categoria (Pereira, 2018) e, ainda não se reconhecem como

intérpretes, seja porque: i) ainda não percebem o valor linguístico da Libras (no caso do Brasil) do mesmo modo que o valor das LVs; ii) porque os ILV atuam com línguas mais prestigiadas, como o inglês; iii) porque o seu contexto principal de atuação é o educacional e não o de conferência e, não aparenta, à primeira vista, ter o mesmo grau de relevância ou dificuldade; iv) porque quando atua em conferências, elas são para pessoas com deficiências; v) ainda são poucos com formação superior e por a formação superior só ter tido início 40 anos depois da dos ILV.

Os Códigos de Ética são atravessados pela história, cultura e ideologia, os documentos aqui analisados foram elaborados pelas entidades representativas das microcategorias profissionais de intérpretes de LV e de LS, buscando aperfeiçoar o fazer profissional do coletivo. Nesse sentido, as aproximações discutidas são compostas por preocupações comuns em não compartilhar e/ou usar informações recebidas durante a atuação.

Considerando a tônica dos discursos aproximados e analisados, enquanto finalístico e/ou deontológico, podemos resumir que, nas categorias de confidencialidade profissional e de benefício pessoal, o CCE-Febrapils tem caráter finalístico e deontológico e o CEP-Apic é voltado para o deontológico. Em consonância com os autores base do nosso trabalho e com as aproximações feitas em nossa análise, (dos ditos e não-ditos) consideramos que aproximar estas microcategorias traz benefícios para ambas e, que é importante que os dois documentos tragam as orientações de maneira nítida, com suas possíveis justificativas e consequências, apontando tanto para o dever ser quanto para o dever moral. Assim, observando a atuação profissional dos ILS e os ILV, o ato de traduzir e o de interpretar, bem como os seus Códigos de Ética, acreditamos que eles devem ser vistos como uma única categoria profissional.

REFERÊNCIAS

- Albres, N. A., & Costa, M. P. P. (2021). Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais em publicações internacionais. *Revista (Con)Textos Linguísticos – Estudos Linguísticos*, 15(32), 10–28. <https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35730>
- Andrade, F. R. S., Andrade, F. H. I., & Ribeiro, P. B. (2021). Enunciado e ideologia em tirinhas da personagem Rã Zinza no contexto pandêmico: uma análise dialógica do discurso. *Letras de Hoje*, 56(3), 465–481. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.40646>
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Carneiro, T. D. (2017). Intérpretes de línguas orais e intérpretes de Libras: semelhanças e diferenças na formação, atuação e status social. *Tradução em Revista*, (23), 1–19. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32233/32233.PDF>
- Carneiro, T. D. (2018). O papel dos códigos de ética e conduta profissional na formação do intérprete de línguas orais e de sinais no Brasil. *Translatio*, (15), 33–56. <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/80567>
- Conselho Federal de Medicina. (2019). *Código de Ética Médica: Resolução CFM nº 2.217*, de 27 de setembro de 2018. <https://portal.cfm.org.br/images/PDF/cem2019.pdf>
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Parábola Editorial.
- Gile, D., & Napier, J. M. (2020). Spoken Language Interpreters and Signed Language Interpreters: Towards Cross-fertilization. *International Journal of Interpreter Education*, 12(1). <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol12/iss1/6>
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. [Lei]. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. (2010). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. [Lei]. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm
- Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023*. (2023). Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). [Lei]. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm

Mesquita, I. B., & Grillo, S. V. C. (2021). Análise Comparativa e Tradução sob o Viés da Metalinguística de Bakhtin: Cours de Linguistique Générale nas Traduções ao Russo e ao Português. *Cadernos de Tradução*, 41(2), 400–427. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e75124>

Moraes, L. M., Vieira, F. M., Merino, G. S. A. D., Gonçalves, B. S., & Bravino, G. (2021). A usabilidade de avatares de libras em sites: análise da interação de usuários surdos por meio do rastreador ocular Eye Tracking. *Design & Tecnologia*, 16, 41–51. <https://doi.org/10.23972/det2018iss16pp41-51>

Napier, J. (2015). Comparing signed and spoken language interpreting. In H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Orgs.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 129–143). Routledge.

Nascimento, V. (2013). Contribuições bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais. *TradTerm*, 21, 213–236. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2013.59364>

Nascimento, V., & Nogueira, T. C. (2021). Interpretação simultânea remota em conferências durante a pandemia da covid-19: dimensões de uma prática emergente. *Fórum Linguístico*, 18(4), 7006–7028. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e81143>

Nogueira, T. C. (2016). *Intérpretes de Libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167619>

Pagura, R. J. (2010). *A Interpretação de conferências no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/pt-br.php>

Pereira, M. C. P. (2018). Estudos da Interpretação: quem tem medo das línguas de sinais? *TradRev*, 24, 1–21. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34524/34524.PDFXXvmi>

Quadros, R. M., Neves, B. C., Schimitt, D., Lohn, J. T., & Luchi, M. (2019). *Língua Brasileira de Sinais: Patrimônio Linguístico Brasileiro*. Garapuvu.

Rodrigues, C. H. (2013). *A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9CXQ8L>

Rodrigues, C. H. (2018). Translation and signed language: highlighting the visual-gestural modality. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 294–319. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p294>

Rodrigues, C. H., & Beer, H. (2015). Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. *Cadernos de Tradução*, 35(2), 17–45. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>

Rodrigues, C. H. (2018, 10 de outubro). *Tradução e modalidade de língua: intramodalidade e intermodalidade* [Slides de PowerPoint]. Apresentação de conferência não publicada.

Santiago, V. A. A. (2023). Atividades de tradução, interpretação e guia-interpretação: o ético e o estético. In V. Nascimento (Org.), *Perspectiva dialógica nos estudos da tradução e interpretação da língua de sinais*. Hucitec.

Santos, S. A. dos. (2018). Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de pós-graduação em Estudos da Tradução. *Revista da ANPOLL*, 1(44), 375–394. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i44.1148>

Santos, K. A. S. Dos., & Lacerda, C. B. F. (2018). O intérprete de libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. *Bakhtiniana*, 13(3), 63–82. <https://doi.org/10.1590/2176-457335404>

Sobral, A., & Giacomelli, K. (2016). Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, 10(3), 1076–1094. <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>

Witchs, P. H., & Moraes, S. O. (2021). Interpretação de língua de sinais no Brasil de 1907 a 1959. *Revista Belas Infêis*, 10(1), 1–2. <https://doi.org/10.26512/belasinfeis.v10.n1.2021.36074>

Ecoss do racismo estrutural em discursos digitais

**JHONATANS ADRIANO
OLIVEIRA**
jhow.ad.oliveira@gmail.com

Mestrando em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Bolseiro pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,
Brasil (nº do processo: 88887.968629/2024-00)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9337-3572>

**MARCOS LÚCIO DE
SOUSA GÓIS**
marcosgois@ufgd.edu.br

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista, Brasil (2007)
Professor Titular da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-1509>

PALAVRAS-CHAVE:
Análise de Discurso;
Racismo Estrutural;
Teste da Boneca (*Doll test*).

RESUMO: O artigo analisa comentários de internautas sobre a denúncia de racismo feita por um professor negro contra a disposição de bonecas em uma vitrine, discutindo a relação entre esse caso e o "Teste da Boneca", realizado por Kenneth e Mamie Clark em 1940. Argumenta-se que tais comentários, ao negarem o racismo e culpabilizarem a vítima, ilustram o racismo estrutural. O objetivo é problematizar como os discursos racistas circulam na sociedade brasileira e seus impactos. Os fundamentos teórico-metodológicos são os da Análise de Discurso e de ciências próximas, com foco em três enunciados da seção de comentários de uma notícia online. Os resultados indicam que os enunciados analisados, mesmo com diferentes estratégias, se aproximam da mesma formação discursiva que perpetua a desigualdade racial, desqualificando a vítima e naturalizando o racismo. Conclui-se que a análise do discurso racista é crucial para combater a discriminação racial e promover a igualdade.

ARTIGO RECEBIDO A:
10/03/2025
ARTIGO APROVADO A:
13/08/2025



Echoes of structural racism in digital discourses

**JHONATANS ADRIANO
OLIVEIRA**
jhow.ad.oliveira@gmail.com

Master's student in Literature, Federal University of Grande Dourado, Brazil
Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel Foundation Fellow, Brazil
(protocol: 88887.968629/2024-00)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9337-3572>

**MARCOS LÚCIO DE
SOUSA GÓIS**
marcosgois@ufgd.edu.br

PhD in Linguistic, São Paulo State University, Brazil (2007)
Professor at the Federal University of Grande Dourado, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-1509>

KEYWORDS:
Discourse Analysis;
Structural Racism;
Doll Test.

ARTICLE RECEIVED ON:
03/10/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
08/13/2025

ABSTRACT: This article analyzes online users' comments regarding a racism complaint made by a Black teacher about the arrangement of dolls in a store display, discussing the connection between this case and the "Doll Test" conducted by Kenneth and Mamie Clark in the 1940s. It is argued that these comments, by denying the existence of racism and blaming the victim, exemplify structural racism. The aim is to investigate how racist discourses circulate in Brazilian society and their impacts. The theoretical and methodological foundation are based on Discourse Analysis, with a focus on three statements from the comments section of an online news article. The results indicate that the analyzed statements, despite employing different strategies, align with the same discursive formation that perpetuates racial inequality by discrediting the victim and naturalizing racism. It is concluded that the critical analysis of racist discourse is crucial to combat racial discrimination and promote equality.



INTRODUÇÃO

No "Teste da Boneca" (*Doll test*), os psicólogos Kenneth e Mamie Clark realizaram em 1940 um experimento para compreender o impacto do racismo na autoestima e identidade de crianças negras¹. O experimento consistia em apresentar a meninos e meninas negras, entre seis e oito anos, duas bonecas idênticas, exceto pela cor da pele: uma branca e outra negra. As crianças então respondiam a perguntas sobre os objetos, como qual delas era "boa" ou "má", "bonita" ou "feia", com qual delas gostariam de brincar, etc. Os resultados do projeto mostraram que a maioria das crianças negras preferiu a boneca branca, associando-a a características positivas como beleza, bondade e inteligência, enquanto a boneca negra foi frequentemente associada a características negativas como feiura, maldade e ignorância. Kenneth e Mamie Clark atestaram, com tal simulação, como o racismo internalizado, resultado de décadas e décadas de segregação racial nos EUA e da constante exposição de pessoas negras a imagens negativas, afetava a autoestima e a identidade de crianças afrodescendentes. O estudo desempenhou um papel crucial no caso histórico "Brown versus Board of Education" em 1954, que levou a Suprema Corte estadunidense a decidir pela inconstitucionalidade da segregação racial das escolas públicas daquele país (Bell Jr., 2021)².

A pesquisa de Kenneth e Mamie Clark serve como um lembrete constante da importância de se combater o racismo estrutural em todas as suas formas, inclusive nas suas manifestações mais sutis e simbólicas cotidianas. Por racismo estrutural, sobre o qual discutiremos mais adiante, compreendemos um sistema de desigualdades enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade que beneficia a população branca em detrimento da população negra e de outras minorias raciais, que se manifesta de forma complexa e multifacetada, permeando diferentes aspectos da vida social (Almeida, 2019).

1. Cf. BROWN V. BOARD AND "THE DOLL TEST". Disponível em: <https://www.naacpldf.org/brown-vs-board/significance-doll-test/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

2. O texto original de Bell Jr. ("Brown v. Board of Education and the interest-convergence dilemma") é de 1980.

Para ilustramos como funciona este racismo estrutural, mobilizamos como ponto de partida uma notícia divulgada pelo Portal Terra na data de 27 de fevereiro de 2024, com o título “Professor denuncia racismo em vitrine de loja no RJ”. Segundo a matéria, o professor Moisés Machado delatou uma suposta prática racista na montagem da vitrine de uma loja de brinquedos no Rio de Janeiro, compartilhando o caso em seu Instagram. Ele expressou choque ao encontrar bonecas realistas (*reborn*) de bebês brancos em um lado do berço e, do outro, uma boneca negra ao lado de um boneco de macaco e considerou essa associação entre a criança negra e um animal como cruel e reforçadora de estereótipos racistas. A loja, Gamelândia Brinquedos, emitiu uma nota de esclarecimento repudiando qualquer conotação racista, explicando que oferecem produtos artesanais de alta qualidade, incluindo bonecos realistas de diversos tipos, sem distinção de raça ou origem. O caso, segundo informou a reportagem, foi comunicado à Polícia Civil brasileira e será investigado pela Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Decradi)³.

3. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/videos/professor-denuncia-racismo-em-vitrine-de-loja-de-brinquedos-no-rj-shorts,65dfe792d72485bd0635d87d70a46dcb6z6zzds5.html?utm_source=Whatsapp&utm_medium=SOCIAL. Acesso em: 27 fev. 2024.

O que estes dois acontecimentos separados por décadas têm em comum? O que eles nos permitem concluir a respeito de como se produzem e se reproduzem práticas do racismo estrutural no Brasil atual? Neste artigo, problematizamos como os discursos racistas circulam pela nossa sociedade brasileira e como eles nos afetam de modo mais ou menos uniforme. Para tanto, situamos nosso problema, passando em seguida por uma discussão teórico-discursiva de três enunciados publicados na seção “comentários”, no Youtube, por três diferentes leitores da matéria veiculada pelo Portal Terra.

Os enunciados foram escolhidos, dentre vários possíveis, porque ilustram precisamente a permanência do racismo estrutural. Conforme argumentamos, reforçam estereótipos e desconsideram a dimensão simbólica que, como demonstrado por Kenneth e Mamie Clark, impacta negativamente na autoestima e na identidade de crianças negras que frequentam o sítio

em questão, internalizando a mensagem de que a negritude é algo inferior e indesejável. Além disso, os comentários selecionados não propõem nenhum tipo de mudança, como a necessidade de combater o racismo e outras formas de preconceito e seus efeitos nocivos à sociedade, com a finalidade de promover a representatividade positiva da negritude e a educação para a igualdade racial.

1. AS BONECAS NA VITRINE E OS DISCURSOS RACISTAS

Uma loja de brinquedos coloca na mesma cesta duas bonecas realistas de crianças brancas juntas, e uma boneca de criança negra ao lado de um boneco de macaco (Figura 1). Um professor negro, ao passar pelo local, denuncia essa prática como racista, fruto, tal como ele enuncia, do racismo estrutural. A loja se justifica, dizendo que "repudia atos racistas, homofóbicos ou de qualquer natureza preconceituosa e discriminatória"⁴.



4. Para fonte, confira nota de rodapé 3.

Figura 1 - Fotomontagem própria. Recorte *PrntScr* de vídeo

Fonte - Portal Terra. Cf. nota de rodapé 1.

Um comentário da notícia diz o seguinte: "Idiotice, o problema está na mente das pessoas" (Enunciado 1), outro menciona que o denunciante tem "complexo de inferioridade" (Enunciado 2) e uma terceira pessoa argumenta que, em síntese, não há maldade na criação daquelas bonecas (Enunciado 3). Os comentários sugerem que o problema está no professor negro que vê racismo onde não há. Tal contexto nos permite problematizar a relação entre este acontecimento e os resultados do trabalho de Kenneth e Mamie Clark. Para nós, a posição da loja de brinquedos com as bonecas e o macaco, a denúncia do professor negro e os comentários subsequentes acentuam um complexo panorama discursivo que entrelaça racismo estrutural, representação discursiva e interpretações divergentes.

Como dissemos, o racismo estrutural se manifesta em práticas e instituições que perpetuam desigualdades e discriminações contra pessoas negras (Almeida, 2019). Dito de outro modo, de um ponto de vista discursivo, é possível realizar uma ação racista sem que o sujeito necessariamente se considere racista ou diga que não "tinha a intenção" de discriminar. Isso ocorre porque o racismo está presente nas estruturas da sociedade brasileira, em seus discursos, e em diversas práticas languageiras, manifestando-se algumas vezes de formas sutis, noutras, de forma explícita. No caso da loja de brinquedos, a disposição das bonecas pode ser interpretada, e foi, como uma reprodução de estereótipos raciais que associam a negritude à animalidade, inferioridade e exotismo. E foi assim interpretada pela mesma razão pela qual é frequência negada: o racismo é um problema histórico e persistente no Brasil, com raízes profundas na escravidão e na desigualdade social.

Da leitura realizada pelo professor Moisés Machado, destacamos duas perspectivas expressivas que o levaram a ler como leu. A primeira delas é o que chamamos de "representação discursiva", ou seja, "a maneira como os objetos, as pessoas e os eventos são construídos discursivamente".

sivamente pelas linguagens” (Góis; Rodrigues, 2024, p, 173). Ao colocar a boneca negra junto ao boneco do macaco, enquanto, do outro lado, bonecas brancas estão lado a lado, a imagem representa um significado simbólico que remete à histórica desumanização e objetificação ou animalização de pessoas negras. Essa simbologia, mesmo que o sujeito diga que “não tenha sido intencional” por parte do expositor, reforça discursos estereotipados e perpetua a marginalização da população negra. A segunda diz respeito a “interpretações divergentes”. A denúncia do professor negro e os comentários subsequentes revelam como a interpretação da situação pode variar conforme as posições de sujeito constituídas dentro de práticas discursivas e relações de poder, ou seja, a percepção de racismo é construída discursivamente e depende das condições históricas e sociais que moldam essas posições, sem que isso comprometa sua validade dentro dos regimes de verdade que as sustentam. O professor, por sua vivência diária com o racismo, identifica na disposição das bonecas uma prática das desigualdades estruturais da sociedade. Já os autores dos comentários, possivelmente não familiarizados com as nuances do racismo estrutural, tendem a desconsiderar a simbologia presente na cena e classificar a denúncia como “idiotice”, “complexo de inferioridade”, etc., desqualificando quem denuncia. É justamente este encontro de vozes divergentes, não raras antagônicas, que investigamos a partir do mirante da Análise de Discursos.

Acreditamos que uma análise discursiva dessa situação complexa permite produzir ainda mais conhecimento sobre os diferentes discursos em jogo e as relações de poder que permeiam a sociedade. O professor Moisés Machado denuncia a reprodução de estereótipos raciais e busca uma mudança social, enquanto o discurso dos autores e/ou autoras dos comentários, ao negar a existência do racismo, contribui para a manutenção do status quo. Lancemos um olhar mais apurado sobre os enunciados.

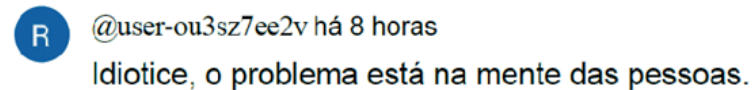
2. ANÁLISES DISCURSIVA DOS COMENTÁRIO

2.1. ANÁLISE DISCURSIVA 1

No enunciado 1 "Idiotice, o problema está na mente das pessoas" (Figura 2), há uma manifesta visão reducionista e individualista do racismo, ignorando as raízes históricas e sociais do problema. Ao deslegitimar a percepção do professor negro e atribuir a ele a responsabilidade pela interpretação (problemática) da cena, o enunciador se coloca em uma posição de negação do racismo e de desvalorização das experiências de pessoas negras.

Figura 1 -2 - Comentário 1 da matéria em análise: 27-02-2024

Fonte - <https://www.youtube.com/watch?v=obW6DYBETCg>



Identificamos no comentário pelo menos três problemas que estão na raiz do racismo estrutural no Brasil. O primeiro deles, e talvez o mais óbvio, é a própria negação do racismo. Ao dizer que "o problema está na mente das pessoas", o enunciador nega a existência do racismo como um problema social e estrutural, individualizando-o, reduzindo-o a uma questão particular de cognição ou, de modo mais preciso, a um problema mental. Essa visão ignora as diversas pesquisas e estudos que comprovam a existência do racismo estrutural em diferentes áreas da sociedade, como educação, saúde, mercado de trabalho e sistema de justiça criminal (Lawrence; Keleher, 2004; Gonzalez, 2020; Ahmed, 2024).

Gonzalez (2020) argumenta, por exemplo, que o racismo no Brasil opera muitas vezes de forma inconsciente, via mecanismo psicanalítico da denegação. Essa negação consiste em negar a existência de um desejo, pensamento ou sentimento, mesmo enquanto se expressa. No

contexto racial, Gonzalez afirma que o racismo brasileiro comumente rejeita a “ladino-amefricanidade”, ou seja, a herança africana e indígena da população brasileira. Essa negação se manifesta na naturalização da violência contra negros e indígenas e na perpetuação de estereótipos. Ao negar a existência dessa herança, argumenta Gonzalez, o discurso racista busca apagar a presença negra e indígena na sociedade brasileira e manter discursos supremacistas brancos. Desse modo, a violência e a discriminação se perpetuam, mesmo sem a necessidade de leis ou práticas explicitamente racistas.

A recusa do racismo encontrou razão de ser, como é relativamente conhecido, em formulações teóricas amplamente propagadas no País, como é o caso do mito da democracia racial, que teve como ideólogo principal Gilberto Freyre, em seu clássico *Casa-Grande e Senzala*, publicado em 1933. A respeito desse assunto, Abdias do Nascimento (2016) assinalou o seguinte:

[...] à base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito da democracia racial; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (Nascimento, 2016, p. 41).

A crítica de Abdias do Nascimento é fundamental para entendermos a complexidade das relações raciais no Brasil. Ao desmistificar a ideia da democracia racial, ele nos convida a olhar para a realidade de forma mais crítica e a reconhecer que o racismo é um problema sério e persistente em nossa sociedade. Nesse sentido, a posição do professor Machado, ao olhar pela vitrine aquela exibição, reforça o argumento contra essa harmonia racial ao destacar o supos-

to discurso racista na exposição das bonecas e do boneco, mesmo que esta não tenha sido o resultado deliberado de um sujeito intencionalmente racista, como podemos depreender da justificativa oficial da empresa.

A negação do racismo no Brasil não é uma prática rara. Por exemplo, em entrevista concedida à CNN⁵, em 20 de novembro de 2020, o ex-vice-presidente do Brasil, general Hamilton Mourão, ao comentar o caso de João Alberto Silveira Freitas, homem negro espancado até a morte por dois seguranças da loja Carrefour, em Porto Alegre, afirmou o seguinte: “[...] para mim, no Brasil não existe racismo. Isso é uma coisa que querem importar aqui para o Brasil. Isso não existe aqui” (CNN, 2020, online).

5. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/no-brasil-nao-existe-racismo-diz-mourao/>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

6. Hamilton Mourão é o típico sujeito brasileiro contraditório que ascende socialmente e que nega a existência da violência étnico-racial basilar no Brasil. Por exemplo, já se declarou indígena (quando se candidatou a vice-presidente em 2018), depois branco (na eleição para o Senado Federal em 2022); declarou ter pai amazonense e avó “cabocla de Humaitá”; mencionou que o brasileiro herdou dos indígenas a “indolência” e, dos negros africanos, a “malandragem”; disse, em certa ocasião, que seu neto era um “cara bonito”, resultado, segundo ele, do “Branqueamento da raça”; etc. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/radar/mourao-muda-de-cor-raca-entre-2018-e-2022>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Além de negar a existência do racismo, o ex-vice-presidente, à semelhança do sujeito do Enunciado 1, também individualiza a prática racista, relacionando a morte de Alberto ao simples despreparo da equipe de segurança. Ao fazer isso, interdita o debate racial na esfera pública⁶. Do mesmo modo, o problema não estaria na disposição das bonecas ou em outras práticas que externalizam o conflito étnico-racial, e sim no sujeito que as aponta; não está na perseguição e na violência institucionalizada de corpos pretos por instituições e seus agentes de segurança público ou privada, mas no despreparo daqueles sujeitos que praticaram a ação, desconsiderando totalmente as estatísticas: homens pretos são vítimas principais do “despreparo” de agentes de segurança (Bueno; Pacheco; Nascimento, 2020; FBSP, 2020; Ramos, 2020; Ribeiro et al, 2020; Alves et al, 2021; Patrício, 2023).

Outro ponto provocado pelo Enunciado 1 é afirmar que o problema está na mente do professor negro, ocorrendo aí um reforço da individualização, traço este também presente na negação do racismo. Para o enunciador, a vítima (quem observa e faz a crítica) é culpada, e, portanto, ele desconsidera as experiências e vivências de pessoas negras com o racismo. Essa

postura individualista ignora a dimensão histórico-social e o impacto real do racismo na vida das pessoas e contribui para a perpetuação da desigualdade racial.

Almeida (2019) classificou esses *modos operandi* de discriminação racial como a concepção individualista do racismo. Para o autor, o racismo é deslocado para o campo da patologia social (ou individual), tratado como uma aberração, um fenômeno ético e psicológico de caráter individual ou coletivo que é atribuído a determinados grupos isoladamente, como vimos nos casos dos seguranças que agrediram João Alberto e no discurso do ex-vice-presidente brasileiro. Nessa concepção, esse tipo de discurso admite, no máximo, a existência de preconceito, e nega o racismo enquanto estrutura que organiza, articula e mobiliza os discursos, as instituições e a própria sociedade. Aceita, quando muito, a existência de sujeitos racistas, acometidos por uma suposta patologia qualquer. Não raro, observa-se que indivíduos flagrados cometendo atos racistas apresentam publicamente atestados psiquiátricos, numa tentativa de reduzir a dimensão estrutural do racismo a um problema individual. Isso ocorre porque, por essa perspectiva, o racismo é despojado de sua roupagem histórica e de seus efeitos concretos (Almeida, 2019).

Além da individualização, há no discurso em análise uma tentativa de silenciar vozes que trazem à luz do debate os antagonismos de raça, os conflitos étnico-raciais e as relações de poder instituídas pelo racismo. Manter o silêncio sobre a questão racial garante a perpetuação da estrutura racista. As contribuições de Foucault (1978) são pertinentes a esta análise, pois, como o autor demonstra, o discurso é o espaço onde se articulam poder e saber. O discurso não apenas veicula e produz poder, como também o reforça e o mina. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixando suas interdições, mas também podem, em certas circunstâncias, afrouxar seus laços e dar margem a tolerâncias. (Foucault, 1978, p. 98)

Nesse contexto, a deslegitimação do discurso do professor negro busca silenciá-lo, garantindo a manutenção do poder instituído pela hegemonia da branquitude. As práticas de silenciamento dos conflitos raciais contribui para interditar as resistências que poderiam minar o poder supremacista branco, impedindo a produção de conhecimentos e a mobilização de forças contrárias à ordem estabelecida. Essa estratégia opera, principalmente, por meio da desqualificação do discurso do outro, considerado perigoso e causador de tumulto, e na ratificação da suposta harmonia das relações raciais. Ao rotular o professor como “problemático” ou “mentalmente instável”, o sujeito enunciador busca desacreditar sua fala e invalidar sua experiência, impedindo que sua voz seja ouvida e que sua denúncia gere mudanças na estrutura racista. Essa desqualificação age como um mecanismo de controle, mantendo o *status quo* e perpetuando a desigualdade racial.

Na sequência dessa segunda observação, o enunciador desqualifica a percepção de Moisés Machado por ser negro. Ao deslegitimar a interpretação do professor, o autor do comentário invalida a experiência do crítico e seu conhecimento a respeito da extensão racial no Brasil. Essa atitude demonstra uma postura arrogante e *brancocêntrica* (Cardoso, 2020), que coloca em xeque a capacidade de pessoas negras interpretarem o mundo ao seu redor.

Bento (2022) analisa essa postura brancocêntrica, destacando a convicção de que o mundo só pode e deve ser lido a partir das percepções da branquitude, colocando-a no centro das relações sociais e de poder e instituindo o não-branco como o “outro”. Assim, o comentário “Idiotice, o problema está na mente das pessoas”, à primeira vista, pode parecer uma simples estratégia de negação da realidade brasileira. No entanto, uma análise mais aprofundada revela as interdiscursividades que o alimentam e seus propósitos, especialmente sua relação com as artimanhas do poder que se reforçam no chamado “pacto narcísico da branquitude” (Bento,

2022, p. 18). Esse pacto garante às pessoas brancas a perpetuação de seus privilégios, mesmo quando não há plena consciência deles (Bento, 2022). A autora observa que, embora a branquitude possa algumas vezes reconhecer e até mesmo repugnar o racismo em espaços públicos, ela demonstra resistência ao debate quando confrontada com a necessidade de analisar como o racismo estrutura e reproduz os privilégios que usufrui.

Em situações em que o racismo é questionado, os sujeitos brancos tendem a reagir deslegitimando o denunciante ou se vitimizando (Bento, 2022). Essa reação busca preservar a autoridade discursiva da branquitude sobre o tema e a manutenção de privilégios materiais e simbólicos. No caso em questão, o comentário que atribui a percepção do racismo a um “problema mental” exemplifica essa deslegitimação. Ao invalidar a experiência do professor negro, o enunciador não apenas nega a existência do racismo, mas também reafirma a centralidade da branquitude como detentora da “verdade” sobre as relações raciais, silenciando a voz e a experiência da vítima e reforçando, assim, o pacto narcísico. Essa estratégia discursiva visa manter, como mencionamos, o *status quo* e a hierarquia racial, impedindo a efetiva problematização do racismo estrutural.

Em síntese, o Enunciado 1 é reducionista, individualista e negacionista. Além disso, falta-lhe empatia e solidariedade, pois demonstra não compreender a complexidade das experiências de vida de pessoas negras. Ao invés de ouvir a voz do professor negro e tentar entender a sua perspectiva, o enunciador o ridiculariza (“idiotice”: “1 qualidade do que é ou de quem é idiota” e “2 ação, procedimento ou dito de idiota ou de pessoa dada como idiota”⁷) e o culpa pela crítica que Moisés Machado faz.

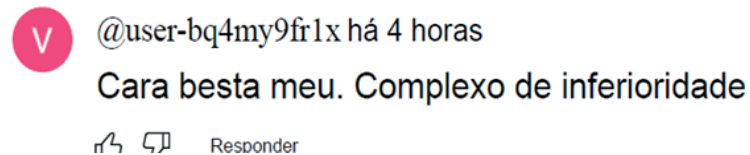
7. “Idiotice”. *Dicionário Houaiss*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1. Acesso em: 28 fev. 2024.

2.2. ANÁLISE DISCURSIVA 2

No enunciado 2 – "cara besta, meu. Complexo de inferioridade" (Figura 3), o sujeito faz ecoar discursivamente o enunciado original ao responsabilizar o professor Machado, utilizando a desumanização como ferramenta ao reduzi-lo a "besta". Esse termo, no senso comum, evoca a imagem de um ser irracional, bruto, ignorante e pouco inteligente, bestializando e infantilizando o indivíduo, negando-lhe capacidade de discernimento. Essa estratégia de desumanização não é inédita e tem sido historicamente utilizada para desqualificar vítimas de opressão e grupos minoritários, como negros, indígenas, imigrantes pobres e mulheres.

Figura 3 - Comentário B da matéria em análise: 28-02-2024

Fonte -<https://www.youtube.com/watch?v=RWaw6XoD-F0>



É crucial reconhecer no Enunciado 2 que o uso da palavra "besta" não se limita a uma ofensa individual. Podemos encontrar discursos históricos, inclusive amparados por teorias científicas falaciosas, que imputavam às pessoas negras uma condição "natural" de bestialidade, justificando sua subjugação e exploração, além de culpabilizá-las pelo atraso do País. Nina Rodrigues, por exemplo, psiquiatra baiano do final do século XIX, foi um dos principais expoentes dessas teorias no Brasil, defendendo a inferioridade cognitiva de pessoas negras. Essa perspectiva, que ecoa no comentário em análise, buscava "comprovar" a suposta inferioridade dos negros, quase os relegando à condição de não-humanos e os excluindo da possibilidade de serem considerados povos civilizados (Schwarcz, 1993, 1996; Goes, 2016).

Em Análise do Discurso, a análise da escolha lexical não pode se restringir a uma leitura estruturalista, focada apenas em implicações morfossintáticas e estilísticas. É imperativo compreender a intrínseca relação entre a língua(gem) e a história, reconhecendo que o sujeito falante, mesmo em sua aparente individualidade, está inserido em um contexto discursivo preexistente (Figueiredo; Góis, 2021). A palavra "besta", portanto, carrega consigo uma carga histórica de desumanização que precisa ser considerada quando dita a um sujeito negro, em contraste se dita a um sujeito branco.

Ao investigarmos a construção social da figura do negro no Brasil, deparamo-nos com os interdiscursos que permeiam a escolha lexical da palavra "besta". Patrício (2023) destaca como negros foram historicamente estigmatizados sob o signo da violência e da objetificação sexual, ambas as esferas centradas em discursos da desumanização ou da bestialização. O autor argumenta que a sociedade, com pouco conhecimento sobre os pensamentos e sentimentos dos negros, questiona sua legitimidade para falar, discutir e refletir sobre questões como a apresentada. Aqui, a questão levantada por Spivak (2014) sobre se o subalterno pode ou não falar torna-se central, pois reforça o silenciamento histórico imposto a essa população.

Esse silenciamento dialoga diretamente com o projeto de expurgo da negritude (Carneiro, 2023), que se manifesta em um genocídio do negro brasileiro (Nascimento, 2016), como atestam as estatísticas alarmantes apresentadas por Patrício (2023): no Brasil, negros são a maioria dos detentos em presídios; totalizam em 75% dos assassinatos anuais; possuem 45% mais chances de suicídio entre jovens de 10 a 29 anos em comparação com jovens brancos; têm menores níveis de escolaridade e maiores taxas de analfabetismo; etc. Essas disparidades são, em grande medida, resultados do racismo histórico e estrutural que acompanha o Brasil desde o dia em que a escravidão negra atravessou o Atlântico em naus portuguesas.

Em sua análise da racialidade pela lente do conceito foucaultiano de “dispositivo”, Carneiro (2023) lança luz sobre um processo de desumanização que despoja o outro de sua racionalidade, cultura e civilidade. A autora estabelece uma conexão entre o biopoder delineado por Foucault e o conceito de contrato racial de Charles W. Mills, aprofundando o debate a respeito da natureza complexa e multifacetada do racismo. Um exemplo elucidativo dessa intrincada relação é a controversa interdição do livro “O Averso da Pele” (2020), de Jeferson Tenório. A obra narra a história de um professor negro no Rio Grande do Sul (RS), cuja vida é tragicamente interrompida por agentes da Polícia Militar estadual. Apesar de ter sido incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2022, durante o governo de Jair Bolsonaro, o livro foi alvo de críticas e subsequente censura. Após a repercussão negativa de um vídeo nas redes sociais, no qual a diretora de uma escola no Rio Grande do Sul expressava seu descontentamento com a obra, alegando conter linguagem inadequada, a 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) daquele Estado ordenou a retirada do livro das bibliotecas escolares de 18 municípios do Vale do Rio Pardo, RS. Esse ato de censura desencadeou um efeito cascata, com outros estados brasileiros seguindo o exemplo e removendo os exemplares disponíveis nas bibliotecas escolares, conforme noticiado pela CNN em 2024.⁸

8. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apos-parana-e-goias-estado-do-mato-grosso-do-sul-tambem-deci->

Portanto, o enunciador 2, ao afirmar que o professor Machado tem “complexo de inferioridade”, invalida a percepção e a experiência do professor com o racismo, como aconteceu no Enunciado 1. Essa atitude ignora, como dissemos, as vivências de pessoas negras com o racismo e contribui para a perpetuação da ideia de que o racismo é apenas uma questão de imaginação ou de exagero das vítimas. Ao invés de reconhecer o racismo presente na exposição da boneca, o sujeito do Enunciado 2 atribui ao docente a responsabilidade por sua percepção, sugerindo que ele é o causador de sua própria inferioridade. Essa postura ratifica a ideia de que o racismo é um problema individual e não estrutural, ainda mais porque a frase “complexo de

inferioridade" está diretamente relacionada à ideia de que pessoas detentoras deste "complexo" são inferiores ou assim se sentem. Essa crença é um dos pilares do racismo, como argumentamos, e contribui para a marginalização e exclusão da população negra.

Seja no caso do Enunciado 1 ("Idiotice, o problema está na mente das pessoas"), seja no caso do Enunciado 2 ("cara besta meu. Complexo de inferioridade"), os comentários negam a existência do racismo na exposição da boneca, rejeitando a carga simbólica e as implicações raciais presentes. Os dois enunciados são exemplos importantes pois eles pertencem à mesma formação discursiva (FD), que é um conjunto de regras, conceitos e práticas que definem o que pode ser dito e como se pode falar sobre um determinado tema em uma sociedade (Foucault, 2008).

Para situarmos os enunciados em questão como pertencentes à mesma FD, precisamos entender esse conceito mirando no exemplo de uma rede de pesca, formada por vários nós que mantém as linhas unidas e que formam um todo (no caso, a rede). Assim, uma formação discursiva não é um todo homogêneo, mas sim um conjunto de elementos dispersos que se relacionam, conectam entre si, fazendo funcionar os discursos. Os elementos se unem porque as formações discursivas são o resultado das verdades (saberes) que, numa determinada época e lugar, fazem com que os membros de uma sociedade digam o que dizem. E, talvez o mais importante no caso específico dos dois enunciados em análise, seja que, para Foucault (2008), toda FD está em disputa e em conflito com outras formações discursivas.

As formações discursivas estão relacionadas às relações de poder e de saber existentes em uma sociedade, que podem ser utilizadas para legitimar o discurso dominante (o racismo, por exemplo) ou para contestá-lo. Para Foucault (2008), toda FD é, assim, composta por alguns elementos e apresenta algumas características. Uma FD se apresenta em forma de enunciados,

que são as unidades básicas do discurso, que podem ser frases, palavras, imagens, símbolos, etc. Os enunciados obedecem a regras de formação, que definem quais enunciados são válidos e quais não são dentro de uma formação discursiva (Baronas, 2007). No contexto do racismo como estamos discutindo, essas regras determinariam como o racismo é enunciado (como "preconceito individual" ou "estrutura social"), quem tem legitimidade para falar sobre ele (acadêmicos, vítimas, instituições) e quais conceitos (como "raça" ou "discriminação") são mobilizados no discurso.

Além disso, considerando como o discurso é controlado por meio de diversos procedimentos (Foucault, 2012), os enunciados atuam tanto como uma forma de interdição, ao proibir a discussão sobre o racismo, quanto como um mecanismo de rarefação, ao restringir as possibilidades de interpretação. Ao desviar o foco para o indivíduo, eles operam dentro de uma “vontade de verdade” que busca obliterar as dimensões raciais da exposição da boneca, mantendo, assim, as relações de poder que sustentam o racismo.

Ao analisar, por conseguinte, os enunciados 1 e 2, observamos certa regularidade neles, pois ambos negam a existência do racismo (estrutural), focando na individualidade e em certa patologia. Há uma nítida desvalorização da percepção do professor Moisés Machado no que toca ao racismo, tendo ele imaginado ou exagerado o problema. Ao mesmo tempo em que há essa regularidade, há também uma dispersão. Se, no primeiro, identificamos um tom mais "científico", recorrendo implicitamente à psicologia, à ciência da mente, etc., no outro há um tom mais ordinário, agressivo. Os dois negam o racismo, mas o fazem por meio de estratégias distintas. Ambos os comentários se baseiam em enunciados que reforçam estereótipos e preconceitos raciais, havendo uma naturalização da desigualdade racial, como se fosse algo normal e inevitável. Além disso, os enunciadores 1 e 2 são sujeitos do discurso dominante, uma formação

na qual a visão branca é soberana e legitimada socialmente, enquanto as vozes das vítimas de racismo são silenciadas e suas experiências invalidadas.

Embora apresentem algumas diferenças, como mostramos, os comentários "Idiotice, o problema está na mente das pessoas" e "cara besta meu. Complexo de inferioridade" compartilham elementos que os aproximam da mesma formação discursiva: negação do racismo, desvalorização da percepção das vítimas, reforço de estereótipos e preconceitos raciais e naturalização da desigualdade racial. Contudo, é crucial ressaltar que a história dos negros não se resume à opressão. Suas resistências, lutas e conquistas também moldaram a sociedade brasileira, e reconhecer essas narrativas é fundamental para uma compreensão completa e justa da história. Os movimentos negros, por exemplo, têm sido fundamentais na luta por igualdade e justiça. Incluir essas perspectivas fortalece a luta antirracista e contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa (Moura, 2014; Gomes, 2017; Carneiro, 2023).

2.3. ANÁLISE DISCURSIVA 3

O comentário da Figura 4 – “Não achei que teve maldade. As artistas reborn fazem com muito carinho, sem intenção de machucar ninguém, tem reborn pet de vários tipos, porquinhos, macaquinhos, gatinho, cachorrinho, fadas, todos lindos e feito com muito amor e trabalho, pra fazer cada animalzinho é um curso, tenho certeza que a artista fez com todo amor. Que pena as pessoas levarem na maldade” – também pode ser interpretado como um destaque do racismo estrutural, mesmo com a leitura equivocada do sujeito.

Figura 4 - Comentário C da matéria
em análise: 29-02-2024

Fonte - <https://www.youtube.com/watch?v=RWaw6XoD-F0>



@simonecampos3209 há 1 dia

Não achei que teve maldade. As artistas reborn fazem com muito carinho, sem intenção de machucar ninguém, tem reborn pet de vários tipos, porquinhos, macaquinhos, gatinho, cachorrinho, fadas, todos lindos e feito com muito amor e trabalho, pra fazer cada animalzinho é um curso, tenho certeza que a artista fez com todo amor. Que pena as pessoas levarem na maldade.

Mostrar menos



Ao lermos o Enunciado 3, a primeira informação identificável é o aparente equívoco de leitura do sujeito, pois a autora interpreta que o professor Machado se refere aos bonecos realistas em si, e não à sua disposição na vitrine. A linguagem empregada pelo sujeito, carregada de termos afetivos e emotivos, ratificados pelo uso excessivo do diminutivo (-(z)inho) ao nomear os animais comuns, segundo a autora, na produção de bonecos reborn, reforçam o equívoco de interpretação. Ao final, ela, como os demais, nega o racismo. A enunciadora desloca os problemas, como se o que esteve em discussão fosse o reborn, uma forma de arte que busca criar bonecas realistas, e não o modo como as bonecas e o boneco foram organizados. Ela acentua, assim, a desconsideração da carga simbólica da obra e a coloca como uma mera expressão artística, sem levar em conta as implicações raciais presentes. Para a comentarista, ao dizer “Que

pena as pessoas levarem na maldade”, ela sinaliza que o professor Machado leu na “maldade” o trabalho realizado pela artista, e lamenta por isso. Essa postura ignora o impacto simbólico da exposição e a perpetuação de estereótipos raciais, mesmo que não tenha sido este o desejo de quem organizou a exposição.

À semelhança dos demais enunciadores, em sua leitura equivocada, o sujeito do Enunciado 3 acaba atribuindo às pessoas a maldade pelas leituras feitas, no caso, culpa o sujeito denunciante por sua própria percepção e invalidando, também ela, as experiências e vivências de pessoas negras com o racismo. O comentário, assim, mesmo que sem um ataque direto ao sujeito professor Machado, mesmo que ingênuo e talvez infantilizado, reforça estereótipos raciais que associam a negritude à animalidade, inferioridade e exotismo. Essa visão contribui para perpetuar as desigualdades raciais e para marginaliza a população negra, como o fizeram os dois outros enunciados analisados.

Ao tratar do pacto narcísico da branquitude como mecanismo de fortalecimento de manutenção dos seus privilégios, Bento (2022) alerta que evidentemente a branquitude não se reúne às madrugadas para discutir a manutenção de seus privilégios. Ao contrário, as estratégias e a exclusão de pessoas negras seguem nas diversas instituições uma similaridade e, sobretudo, um silenciamento. Para a autora, esse é o componente narcísico, de autopreservação, pois há a ideia de que o “outro”, o “diferente”, ameaça o “normal”. Assim como Bento (2022) destaca o pacto narcísico da branquitude, o Enunciado 3 exemplifica como essa dinâmica se manifesta na prática. A comentarista, ao negar o racismo e atribuir a “maldade” à interpretação do professor Machado, reforça a autopreservação da branquitude e a exclusão do “outro”, no caso, a pessoa negra. Ao deslocar o problema para a “maldade” daqueles que identificaram o racismo na cena, a enunciativa também contribui para a manutenção dos privilégios da branquitude,

pois ignora o impacto simbólico da exposição e a perpetuação de estereótipos raciais. Essa postura contribui para conservar o racismo estrutural e manter os privilégios da branquitude, como apontado por Bento (2022).

SÍNTESE DAS ANÁLISES E CONCLUSÃO

Ao comparamos os enunciados 1, 2 e 3, percebemos que este último, ao deslocar equivocadamente a leitura dos problemas, é construído num tom mais ameno e conciliador, enquanto os comentários 1 e 2 são agressivos e desqualificadores. Em seu equívoco, a enunciadora 3 parece defender a artista que criou as bonecas realistas, como se este fosse o problema, minimizando a ofensa, enquanto os enunciados 1 e 2 atacam e ridicularizam o sujeito professor Moisés Machado, quem denunciou a prática racista. Enquanto a enunciadora 3 reconhece a possibilidade de racismo na obra, mas sem maldade, 1 e 2 negam completamente a existência de racismo.

Ambos os enunciados, todavia, rejeitam a existência do racismo estrutural, seja por focarem na individualidade e na patologia das pessoas, seja por achar que, sem o desejo explícito, o racismo deixa de existir. Isso é precisamente nítido quando identificamos, em ambos os comentários, uma desvalorização da percepção de quem denunciou o caso, como se estivesse imaginando coisas, com problema mental ou sendo maldoso. Tais comentários acabam reforçando duas conclusões: a primeira é que a observação do professor Moisés Marcelo tem fundamento; a segunda é que o racismo estrutural é parte constitutiva das práticas discursivas das pessoas, estejam elas conscientes ou não disso.

Por fim, ambos os comentários se aproximam da mesma formação discursiva que naturaliza o racismo e atribui culpa às vítimas, somando-se à estratégia de interdição do discurso denunciante do racismo. Para isso, os enunciados usam diferentes estratégias para refutar a existência

do racismo: no caso do Enunciado 3, usa palavras amenas como "amor", "carinho", "trabalho", "fadas", "lindos", etc., o que parece aproximar-se muito de uma formação discursiva religiosa ou infantil. No caso dos comentários 1 e 2, a estratégia do discurso agressivo: "idiotice" e "problema na mente", no Enunciado 1; e "besta" e "complexo de inferioridade", no Enunciado 2. Ambos ratificam, como lemos, as relações de poder existentes na sociedade e, desse modo, contribuem para a perpetuar o racismo na sociedade de que tratou a experiência de Kenneth e Mamie Clark de 1940.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, S. (2024). *Racismo institucional: colonialismo, injustiça epistêmica e trauma cumulativo*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187073>
- Almeida, S. (2019). *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Pólen.
- Alves, PP, et al. (2020). *Atlas da Violência*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-daviolencia-2020>>. Acesso em: 26 dez. 2024.
- Baronas, RL (Org.). (2007). *Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bell Jr., DA (2021). Brown v. Board of Education e o dilema da convergência de interesses. *Revista Direito e Práxis*, 12(2), 1454–1472. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/59770>>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bueno, S., Pacheco, D., & Nascimento, T. (2020). O crescimento das mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (14ª ed.). São Paulo. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>> . Acesso em: 21 dez. 2021.
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud*, 8(1), 607–630.
- Cardoso, L. (2020). *O branco ante a rebeldia do desejo: Um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*. Curitiba: Apr.
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras.
- Domingues, P. (2005). O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889–1930). *Diálogos Latinoamericanos*, (10), 0.
- Figueiredo, A.A.A., & Góis, MLS (2021). A representação e o discurso racista. Em SM de Melo, P. Navarro, & ES Bernardes (Orgs.), *A subjetividade do sujeito mulher, do sujeito negro, do sujeito indígena na sociedade contemporânea sob as lentes discursivas* (pp. 151-178). Campinas: Mercado de Letras.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2020). *Anuário brasileiro de segurança pública* (14ª ed.). São Paulo. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (7ª ed., Trad. LFB Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (Trad. LFA Sampaio). São Paulo: Edições Loyola.

Gomes, Holanda (2019). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaios, disciplinas e diálogos* (Orgs. F. Rios & M. Lima). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Góes, L. (2016). *Tradução de Lombroso na obra de Nina Rodrigues: O racismo como base estruturante da criminologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Revan.

Góis, MLS, & Rodrigues, LS (2024). O conceito de representação discursiva. In SM Melo & P. Navarro (Orgs.), *Discurso e Sociedade: reflexões emergentes em tempos de crise* (pp. 159–190). Campinas: Pontes.

Lawrence, K., & Keleher, T. (2004). Racismo estrutural. Em *Race and public policy conference*.

Moinhos, CW (2023). *O contrato racial* (Edição comemorativa de 25 anos). São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras.

Moura, C. (2014). *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas* (5ª ed.). São Paulo: Anita Garibaldi/Fundação Maurício Grabois.

Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado* (3ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.

Patrício, C. (2023). A dor invisível: Reflexões sobre o sofrimento do homem negro numa sociedade patriarcal e racista. *Pré-impressões SciELO*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7021>. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7021>>. Acesso em: 11 dez. 2024.

Ramos, S. (2020). *Racismo, motor da violência: Um ano da Rede de Observatórios da Segurança*. Rio de Janeiro: CESeC.

Ribeiro, D., et al. (2020). *A cor da violência policial: A bala não erra o alvo*. Rio de Janeiro: CESeC.

Schwarcz, LM (1993). *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870–1930)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Schwarcz, LM (1996). As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: O contexto brasileiro. In R. Queiroz & L. Schwarcz (Orgs.), *Raça e diversidade* (pp. 147–185). São Paulo: Edusp.

Spivak, GC (2014). *O subalterno pode falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lulista contra bolsonarista no podcast “Cartas na Mesa”: uma análise crítica do discurso

**GIVANILDO LUCAS
SANTOS DA ROCHA**
givanildolucas.s.rocha@
gmail.com

Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Bolseiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - UEMA)
(nº do processo: PVC260-2024)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1937-2741>

**ANA MARIA SÁ
MARTINS**
anamariasapericum@
gmail.com

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2014)
Professora Adjunta na Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6397-4190>

PALAVRAS-CHAVE:
Cartas na Mesa;
Discurso Crítico;
Ideologia;
Podcast.

ARTIGO RECEBIDO A:
19/03/2025
ARTIGO APROVADO A:
14/08/2025

RESUMO: Este trabalho analisa o *podcast* "Cartas na Mesa", vinculado ao jornal *O Estado do Maranhão*, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2001, 2003) e Van Leeuwen (1997), e estudada pelas autoras Resende e Ramalho (2006). Por meio dela, analisa as construções discursivas e ideológicas presentes no episódio “Cinco meses do governo Lula: uma lulista e um bolsonarista debatem”, com foco nos significados acional, representacional e identificacional, e explora como as dinâmicas discursivas influenciam as práticas sociais e a formação de criticidade no público. A metodologia utilizada é qualitativa pela análise de conteúdo e engloba etapas de leitura e fichamento do referencial teórico-metodológico, seleção e análise do episódio. Como resultados finais, esta pesquisa conclui que o *podcast* “Cartas na Mesa”, no contexto isolado do episódio analisado, atua como um espaço dialógico e aberto para diferenças discursivas, embora a análise de outros episódios conclua o oposto.



Lulista vs. Bolsonarista in the podcast “Cartas na Mesa”: a critical discourse analysis

**GIVANILDO LUCAS
SANTOS DA ROCHA**
givanildolucas.s.rocha@
gmail.com

Undergraduate student in Literature, State University of Maranhão, Brazil
Research Scholarship Holder, Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC – UEMA), Grant No. PVC260-2024
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1937-2741>

**ANA MARIA SÁ
MARTINS**
anamariasapericuma@
gmail.com

PhD in Linguistics, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil (2014)
Professor at the State University of Maranhão, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6397-4190>

KEYWORDS:
Cartas na Mesa;
Critical Discourse;
Ideology;
Podcast.

ARTICLE RECEIVED ON:
03/19/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
08/14/2025

ABSTRACT: This paper analyzes the podcast "Cartas na Mesa", affiliated with the newspaper O Estado do Maranhão, from the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA), by Fairclough (2001, 2003) and Van Leeuwen (1997), and studied by the authors Resende and Ramalho (2006). The research examines the discursive and ideological constructions present in the episode “Cinco meses do governo Lula: uma lulista e um bolsonarista debatem”, focusing on the actional, representational and identificational meanings, and explores how discursive dynamics influence social practices and the formation of criticality in the audience. The methodology is qualitative, using content analysis, and includes stages of theoretical-methodological review, episode selection, and detailed analysis. The study concludes that, within the isolated context of the analyzed episode, the podcast "Cartas na Mesa" functions as a dialogic and open space for discursive divergence—although an analysis of other episodes suggests otherwise.



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge do plano de trabalho “Cartas na Mesa – podcast: uma leitura discursivo-crítica”, que integra o projeto maior “Podcasts jornalísticos em ambiente digital: uma análise discursivo-crítica”, cujo objetivo principal foi investigar as construções discursivas e ideológicas presentes no podcast “Cartas na Mesa”, vinculado ao jornal *O Estado do Maranhão*, analisando como essas construções podem influenciar ou desestimular a criticidade do público consumidor, induzindo-os a aceitar discursos que sustentam a manutenção de estruturas desiguais de poder. Além disso, o presente trabalho buscou contribuir para o desenvolvimento de um posicionamento crítico por parte desse público, uma vez que este artigo expõe estratégias discursivas potencialmente imperceptíveis, à primeira vista, para o leitor comum; assim, o consumidor passa a dispor de instrumentos analíticos que lhe possibilitam observar os episódios subsequentes à luz das bases da análise aqui desenvolvidas.

Para fins de contextualização, o jornal *O Estado do Maranhão* foi fundado como *Jornal do Dia* e, somente em 1973, mudou sua denominação atual, consolidando-se como um dos principais veículos de comunicação do estado. Tem como proposta, segundo informações divulgadas no próprio portal, ser um porta-voz genuíno da população maranhense. Acompanhando as transformações do meio jornalístico, atualmente expande sua atuação para plataformas digitais, como *Instagram*, *X* (antigo *Twitter*), *Facebook* (*Meta*) e *YouTube*, além de integrar o portal *Imirante.com*.

A pesquisa, juntamente com os outros dois planos de trabalho que compõem o projeto, fundamentou-se nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo linguísta Norman Fairclough (2001, 2003). A ADC,

com sua base linguística e enfoque nas dimensões sociais, ofereceu as ferramentas necessárias para a análise discursivo-crítica, permitindo identificar os efeitos causais dos textos nas práticas sociais.

Kellner (2001) reforça a importância dessa perspectiva ao apontar que, na cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios de informação e entretenimento desempenham um papel formador, ensinando os indivíduos como pensar, sentir, no que acreditar, o que temer, desejar e rejeitar. Complementarmente, Fairclough (2003) argumenta que os textos midiáticos produzem efeitos significativos nas práticas sociais e destaca a necessidade de estimular a criticidade para resistir e transformar relações desiguais de poder que perpetuam exclusões e preconceitos, como os direcionados a mulheres, homossexuais e negros.

Com base nesses fundamentos, o projeto analisa três episódios do podcast *Cartas na Mesa*, com foco, neste recorte, no episódio “Cinco meses do governo Lula: um lulista e um bolsonarista debatem”, que investiga as construções discursivas, ideológicas e as representações sociais presentes. A escolha se justifica pela intensificação, após as eleições brasileiras de 2022, do confronto entre lulismo, ligado ao PT e pautas progressista, e bolsonarismo, reação conservadora marcada por discursos nacionalistas e liberais, polarização que aprofundou divisões sociais e impactou o debate eleitoral e as identidades políticas no Brasil.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórica e metodológica voltada para investigar as interações entre discurso, poder, ideologia e sociedade. Derivada da Linguística Crítica, a ADC busca compreender como práticas discursivas – tanto na linguagem escrita quanto na oral – refletem e sustentam estruturas de poder e desigualdade social (Wodak, 2004). Seu método de pesquisa é centrado no texto, entendido de forma ampla, abrangendo documentos, discursos orais, imagens e outras formas de comunicação.

Essa análise é conduzida levando em conta os contextos histórico, social e cultural, com o objetivo de revelar ideologias subjacentes e processos de naturalização de determinados discursos. Em essência, a ADC procura compreender como certas construções discursivas moldam a percepção e a construção da realidade social, oferecendo uma base crítica para questionar e analisar as relações de poder expressas e perpetuadas pelo discurso.

A ADC tem suas raízes históricas e metodológicas nas décadas de 1970 e 1980, emergindo como uma resposta à necessidade de uma abordagem mais profunda das interações entre linguagem, poder e ideologia. Fortemente influenciada por teóricos como Michel Foucault, Thompson e a Escola de Frankfurt, a ADC teve seu desenvolvimento inicial na Europa, com contribuições significativas de estudiosos como Norman Fairclough, Teun A. Van Dijk e Ruth Wodak.

Em termos metodológicos, a ADC adota uma perspectiva interdisciplinar, combinando elementos da linguística, da teoria social e da crítica ideológica. Sua análise multidimensional vai

do nível micro, que examina escolhas linguísticas específicas, ao nível macro, que considera as condições históricas e sociais que influenciam e são influenciadas pelo discurso.

Resende e Ramalho (2006, p.28) explicam as três dimensões da Teoria Social do Discurso (Figura 1) que estão intrinsecamente relacionadas: a prática social é compreendida como uma das dimensões do evento discursivo, ao lado do texto. Essas duas dimensões são mediadas pela prática discursiva, que se concentra nos processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, relacionados a contextos sociais específicos, como os ambientes econômicos, políticos e institucionais. A natureza da prática discursiva varia conforme os diferentes tipos de discurso, influenciada pelos fatores sociais envolvidos.

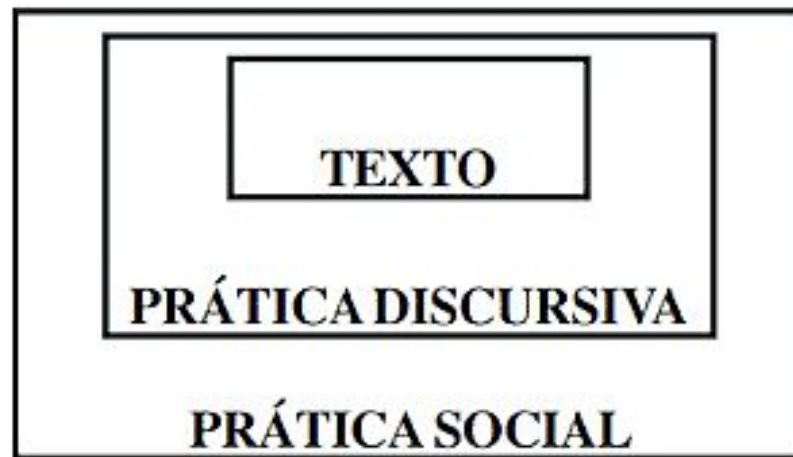


Figura 1 - Modelo tridimensional do discurso em Fairclough

Fonte - Fairclough (2001, p.101)

Para tornar mais acessível a compreensão da metodologia proposta, Fairclough e Chouliaraki organizaram sinteticamente as dimensões do discurso em categorias analíticas, conforme apresentado na Figura 2 abaixo.

Figura 2 - Categorias analíticas das dimensões discursivas

Fonte -Resende e Ramalho (2006)

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Essas categorias são oriundas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday, com adaptações específicas voltadas para os significados do discurso acional (herdado da metafunção textual), representacional (herdado da metafunção ideacional) e identificacional (herdado da metafunção interpessoal). Vale ressaltar que “Fairclough recontextualiza a LSF, alterando alguns pontos da teoria de acordo com seus propósitos analíticos” e propõe “uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo [...] sugerindo os três principais tipos de significado: acional, representacional e identificacional” (Resende; Ramalho, 2006, p, 58-59).

Em uma sistematização mais recente explicitada por Fairclough (2001), mantém-se as três dimensões do discurso, porém com ênfase para a análise da prática social, e o discurso deixou de ser o centro da análise e passou a ser um momento das práticas sociais.

Considerando que essas categorias não são estáticas e as dimensões do discurso estão inter-relacionadas, os significados do discurso — *acional, representacional e identificacional* — também se interconectam, influenciando-se mutuamente. Essa dinâmica reflete a complexidade

das práticas discursivas, nas quais os significados se sobrepõem e se entrelaçam na construção de sentidos, na representação da realidade e nas interações sociais.

1.1.1. DISCURSO COMO AÇÃO: SIGNIFICADO ACIONAL

O *significado acional*, de acordo com Fairclough (2001, 2003) e Resende e Ramalho (2006), refere-se ao discurso como uma prática social que não apenas representa a realidade, mas também atua como agente ativo na transformação de outras práticas sociais. Esse significado aborda como as escolhas linguísticas e a construção dos discursos podem influenciar comportamentos, atitudes e relações sociais, destacando o papel do discurso na construção e modificação das dinâmicas sociais.

Fairclough (2001) entende o discurso como um agente de manutenção, contestação ou transformação das práticas sociais, apontando sua relação direta com o gênero textual ao qual está vinculado. Em *Analysing Discourse: textual analysis for social research* (2003), o autor explica que a escolha de um gênero textual está profundamente ligada às práticas sociais que se busca impactar. Resende e Ramalho (2006) complementam essa perspectiva ao afirmarem que:

Quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos. Gêneros específicos são definidos pelas práticas sociais a eles relacionadas e pelas maneiras como tais práticas são articuladas, de tal modo que mudanças articulatórias em práticas sociais incluem mudanças nas formas de ação e interação, ou seja, nos gêneros discursivos, e a mudança genérica frequentemente ocorre pela recombinação de gêneros preexistentes (Resende; Ramalho, 2006, p. 62).

Ao aplicar essa perspectiva ao gênero *podcast*, observa-se que ele se configura como uma prática discursiva que se articula dentro de contextos sociais específicos, como o consumo de informação, entretenimento ou educação.

Do ponto de vista conceitual, Carvalho (2013, p. 6) diz que o *podcast* é “um produto transmitido via podcasting, sendo os programas em áudio ou vídeo os mais comuns em um contexto geral”. Logo, os *podcasts* são arquivos midiáticos disponibilizados na internet, geralmente por meio de sites e/ou agregadores (plataformas que armazenam e hospedam os podcasts), como aplicativos de celular ou sites específicos, nos quais o usuário pode assinar, baixar e consumir o conteúdo a qualquer momento.

O *podcast*, assim como outros gêneros discursivos, é moldado pelas práticas sociais contemporâneas, refletindo transformações nas formas de interação e comunicação mediadas pela tecnologia digital.

Como sugerem Resende e Ramalho (2006), a mudança nas práticas sociais pode acarretar modificações nos gêneros discursivos, e, no caso do *podcast*, isso se reflete em uma recombinação de gêneros preexistentes, como o rádio, o debate, a entrevista e até mesmo o formato de narração de histórias, como o *podcast* de mesa redonda, a exemplo do “Cartas na Mesa”, conforme a classificação de Sousa (2022, p. 84). O *podcast* combina essas formas de ação e interação de maneiras novas, permitindo uma comunicação mais direta, informal e acessível aos ouvintes.

Além da visão composicional do gênero, o significado acional também envolve a análise da *intertextualidade* e da *pressuposição*, que são categorias cruciais para entender como os discursos se relacionam e se constroem em contextos sociais específicos. A intertextualidade

refere-se à maneira como um texto faz referência a outros textos pela inserção de vozes (discurso direto, discurso indireto, paráfrase etc.), como apontado por Resende e Ramalho (2006, p.65-70), estabelecendo diálogos com discursos passados e presentes, influenciando e sendo influenciado por eles. Isso permite identificar como certos discursos se repetem, se modificam ou se confrontam, evidenciando as relações de poder e ideologia subjacentes.

Já a pressuposição diz respeito às informações que são dadas como verdadeiras ou assumidas no discurso sem serem explicitamente afirmadas, ou seja, são pressupostas pelo enunciador e aceitas pelo ouvinte/leitor sem margem para dialogicidade de contraste (Fairclough, 2003, p.40). Essas pressuposições revelam aspectos ideológicos e sociais implícitos no discurso, como normas culturais, crenças ou valores compartilhados, e são fundamentais para a análise crítica do modo como o discurso influencia e reforça determinadas práticas e relações sociais.

1.1.2. DISCURSO COMO REPRESENTAÇÃO: SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

O *significado representacional*, conforme compreendido por Fairclough, refere-se à maneira como o discurso molda os eventos e as relações sociais, representando o mundo de formas que não são arbitrárias, mas sim ligadas às posições e relações sociais dos atores envolvidos. Fairclough (2003, p.124) afirma que “diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas”.

Portanto, a *representação dos atores sociais*, tanto pelos próprios sujeitos quanto por meio do discurso, não ocorre de maneira neutra. A forma como esses atores são representados pode ser utilizada para negar ou (re)afirmar identidades, dependendo da perspectiva do sujeito que verbaliza e de sua relação com o outro. Assim, a escolha lexical e o emprego semântico no

processo de estruturação do discurso têm grande relevância, uma vez que essas escolhas influenciam diretamente a forma como as identidades e relações sociais são construídas e interpretadas. Essas questões devem ser cuidadosamente analisadas no processo de análise textual, pois estão intimamente ligadas à construção de sentidos e à dinâmica de poder que o discurso pode revelar.

O teórico Theo Van Leeuwen estabeleceu categorias de representação dos atores sociais, analisando como diferentes discursos incluem ou excluem certos grupos. Suas categorias exploram estratégias como exclusão (quando atores são omitidos do discurso), inclusão (quando são representados, mas sob perspectivas específicas) e formas de nominalização e funcionalização, que destacam aspectos identitários ou ocupacionais. Esse esquema, presente na Figura 3, permite compreender como discursos moldam percepções sociais, legitimam poderes e reforçam ideologias na linguagem verbal.

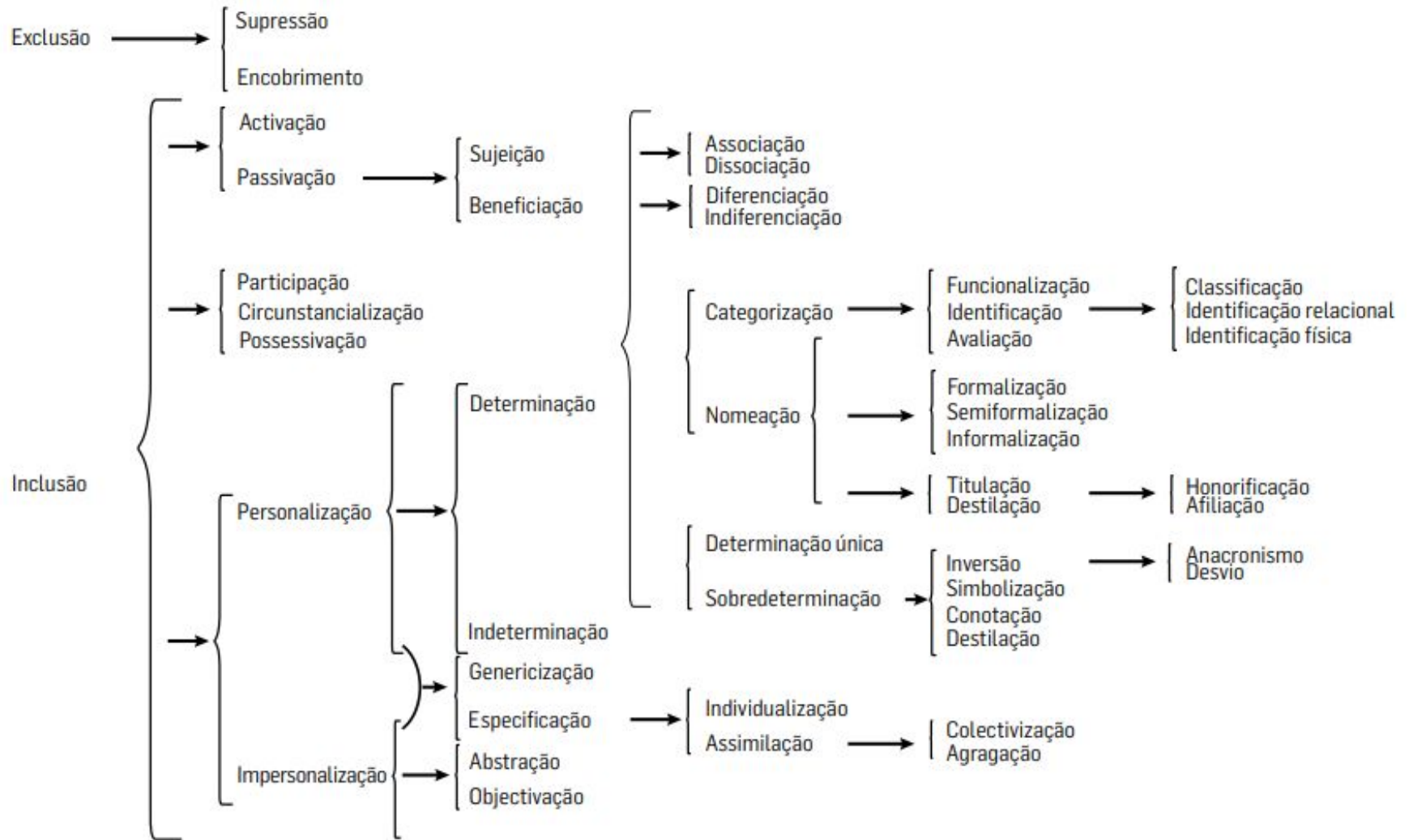


Figura 3 – Categorias de representação de atores sociais em textos verbais

Fonte - Van Leeuwen (1997)

Além da representação de atores sociais, o significado representacional também envolve a categoria da *interdiscursividade*, que se aplica diretamente ao presente estudo. A interdiscursividade refere-se à forma como diferentes tipos de discursos de distintas esferas sociais, culturais e históricas se entrelaçam e se influenciam dentro de um único texto (Resende; Ramalho, 2006). Essa categoria destaca como um discurso incorpora elementos de outros discursos, sejam eles formais ou informais, institucionais ou populares, criando um campo de significados que transcende a unidade de um único discurso ou contexto.

Um exemplo de interdiscursividade pode ser encontrado em discursos políticos, onde um líder político, ao se dirigir ao público, incorpora não apenas o discurso político formal, mas também elementos de outros discursos, como o religioso, o jornalístico e até o familiar. Por exemplo, em um discurso de um político em um contexto de crise, ele pode citar passagens bíblicas, referir-se a dados de estudos jornalísticos e também fazer analogias com situações cotidianas, como experiências familiares ou de comunidades locais. Em um caso concreto, um político poderia dizer algo como: "*Assim como uma mãe que luta por seu filho, nós, como sociedade, devemos lutar por nossa pátria. A fé e os valores que nos sustentam nos lembram que, juntos, podemos superar qualquer adversidade*" (Elaboração própria).

Aqui, o político está utilizando elementos do discurso religioso (mãe e fé), do discurso familiar (luta por um filho), além da figura de linguagem comparação, criando uma intertextualidade e interdiscursividade que fortalece a mensagem de união e superação.

1.1.3. DISCURSO COMO IDENTIFICAÇÃO: SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL

O último significado, o *identificacional*, segundo Fairclough (2001, 2003), está relacionado à maneira como as pessoas constroem e expressam sua identidade por meio da linguagem. Ele se refere à forma como, ao falar ou escrever, os indivíduos se posicionam, revelam quem são, suas crenças, seus valores e como querem ser vistos pelos outros no âmbito ideológico-discursivo. Dentro das categorias de análise do significado identificacional, destacam-se a *modalidade* e a *avaliação*.

A primeira categoria, *modalidade*, conforme Resende e Ramalho (2006, p. 79-80), refere-se ao grau de comprometimento com o que está sendo dito (epistêmica), podendo contribuir para a universalização ou não da ideologia apresentada. Ela está relacionada ao grau de certeza ou convicção que o(a) emissor(a) expressa em relação ao conteúdo do discurso, além de englobar as expressões de obrigação ou permissão (deôntica). Segundo as autoras, "a importância do estudo da modalidade para o significado identificacional decorre do fato de que a modalidade é vista como a relação entre o(a) autor(a) do texto e a representação" (Resende; Ramalho, 2006, p. 85). Dessa forma, o grau de comprometimento, juntamente com os níveis de obrigação e permissão, afeta a capacidade de influenciar o leitor ou ouvinte do discurso.

A categoria *avaliação* refere-se ao julgamento realizado pelo sujeito que verbaliza no discurso. Ela ocorre de duas maneiras: *afirmação avaliativa*, quando se dá por meio de adjetivos (bom, ruim, ótimo etc.) ou verbos de processo mental afetivo (gostar, odiar, amar etc.), que carregam um grau de afinidade subjetiva; e *presunções valorativas*, que se manifestam pelo juízo de valor de forma implícita, ou seja, pela interpretação do que é dito, e não diretamente pelo dito.

Um exemplo didático de presunção valorativa, excluindo-se o viés ideológico, seria: "Ela adora ajudar os outros, mas você já percebeu como essas pessoas sempre querem ser o centro das atenções?". Neste caso, a presunção valorativa está na segunda parte da frase: "como essas pessoas sempre querem ser o centro das atenções". Embora não seja afirmado diretamente, o falante sugere que quem ajuda os outros frequentemente faz isso com intenções egoístas ou de autossuficiência, deixando o julgamento negativo implícito, sem uma declaração aberta.

1.1.4. IDEOLOGIA NA CONCEPÇÃO DE THOMPSON

Para compreender o viés transformador da Análise de Discurso Crítica, é essencial entender a concepção de ideologia que ela adota, fundamentada nos pressupostos teóricos de Thompson (1995). Esse autor aborda o conceito de ideologia sob uma perspectiva crítica, afastando-se de uma visão neutra que elimina qualquer conotação negativa do termo e o reduz a uma mera crença ou sistema simbólico.

Para Thompson (1995), formas simbólicas são consideradas ideológicas apenas quando, em determinados contextos, contribuem para sustentar ou legitimar relações de dominação. Nesse sentido, formas simbólicas que contestam ou desafiam essas relações são classificadas como não-ideológicas, pois não atuam em favor da perpetuação de estruturas de poder opressivas:

Na reformulação do conceito de ideologia procuro reenforçar esse conceito numa série de problemas que se referem às inter-relações entre sentido (significado) e poder. Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder* (Thompson, 1995, p.15-16, grifos do autor).

Um exemplo de forma simbólica contestatória e, portanto, não ideológica segundo a perspectiva de Thompson, seria o discurso de movimentos sociais que denunciam e questionam a desigualdade racial. Por exemplo: "Vidas negras importam!" Essa frase, amplamente usada em protestos, contesta a naturalização de práticas e estruturas que marginalizam populações negras. Nesse contexto, ela não busca legitimar relações de dominação, mas desafiar essas relações, expondo desigualdades históricas e promovendo a igualdade social, atuando como uma forma simbólica de resistência e transformação, em oposição a um discurso ideológico que legitimaria as desigualdades raciais.

Thompson, com o objetivo de analisar como a linguagem pode ser utilizada em prol das instâncias legitimadoras de poder, identificou modos gerais de operacionalização da ideologia. Ele dividiu esses modos em estratégias de construções simbólicas (Quadro 1), que representam mecanismos por meio dos quais formas simbólicas são empregadas para naturalizar, justificar ou sustentar relações de dominação em diferentes contextos sociais.

MODOS GERAIS DE OPERACIONALIZAÇÃO	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS
Legitimação – Relações de dominação podem ser mantidas se forem apresentadas como legítimas.	Racionalização – O falante constrói um raciocínio para mostrar que relações ou instituições sociais devem ser aceitas. Universalização – Interesses de uns são apresentados como interesses de todos. Narrativização – Exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente.

Quadro 1– Modos gerais de operacionalização da ideologia

Fonte - Thompson (1995, p.81-89)

MODOS GERAIS DE OPERACIONALIZAÇÃO	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS
<p>Dissimulação – Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas.</p>	<p>Eufemização – A descrição acrescenta uma valoração positiva à relação de dominação, suavizando-a.</p> <p>Tropo – É o uso de figuras da linguagem. As formas mais comuns de tropo são sinédoque, metáfora e metonímia.</p>
<p>Unificação – Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção de unidade entre indivíduos, independentemente das diferenças que os separam.</p>	<p>Estandardização – Formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, por exemplo, desenvolvimento de uma linguagem nacional sem levar em conta as diferenças sociais e linguísticas (p. 86).</p> <p>Simbolização da unidade – Construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas (p. 86).</p>
<p>Fragmentação – Relações de dominação são estabelecidas e mantidas por meio da segmentação de indivíduos e grupos que possam ser uma ameaça aos dominantes.</p>	<p>Diferenciação – Ênfase em características que desunem e impedem a unificação.</p> <p>Expurgo do outro – Construção simbólica de um inimigo a ser combatido.</p>
<p>Reificação – Relações de dominação são criadas e sustentadas quando uma situação transitória é apresentada como se fosse permanente, natural, atemporal (p. 87).</p>	<p>Naturalização – Criação social e histórica tratada como acontecimento natural.</p> <p>Eternalização – Fenômenos sociohistóricos são apresentados como permanentes.</p> <p>Passivização – Verbos colocados na voz passiva. Essa estratégia apaga os sujeitos e a ação, como se os acontecimentos acontecessem por si só.</p>

Quadro 1(cont.) – Modos gerais de operacionalização da ideologia

Fonte - Thompson (1995, p.81-89)



Assim, as estratégias de construções simbólicas identificadas por Thompson são essenciais para a análise de discursos, no caso desta pesquisa em *podcasts* jornalísticos, pois permitem desvendar como os enunciados reforçam ou contestam relações de poder. Ao investigar elementos como *legitimação*, *naturalização* e *fragmentação*, é possível compreender como os *podcasts* não apenas informam, mas também constroem narrativas que moldam percepções sociais e ideológicas, influenciando ativamente a audiência em suas interpretações da realidade.

2. ANÁLISE DO EPISÓDIO “CINCO MESES DO GOVERNO LULA: UM LULISTA E UM BOLSONARISTA DEBATEM”

O episódio “Cinco meses do governo Lula: um lulista e um bolsonarista debatem”¹ foi exibido em 30 de maio de 2023. Os convidados são Paulo Romão, sociólogo e ex-Secretário Adjunto da Juventude do Maranhão, e Felipe Arnon, deputado estadual e vice-presidente do PL no Maranhão. Todos os participantes do episódio são identificados na Figura 4:



1. Disponível em: https://www.youtube.com/live/_zGyMY_jp4k?si=dgnlt9uo-kznyJri.

Figura 4 – Captura de tela do episódio “Cinco meses do governo Lula: um lulista e um bolsonarista debatem”

Fonte - YouTube, 2025

Para fins dessa pesquisa, foram transcritos os seis fragmentos abaixo, priorizando as falas do convidado Filipe Arnon, tendo em vista que o propósito principal da ADC é investigar como discursos hegemônicos são articulados. As falas de Romão são respostas diretas às falas anteriores de Arnon (ou vice-versa), como os fragmentos (III) e (IV) e (V) e (VI):

(I) ARNON: Sou militante de rua, né? Um dos coordenadores do primeiro e o maior movimento do Maranhão, que é a União da Direita Maranhense, aonde a gente tem defendido sempre as bandeiras, alicerçado naquilo que o nosso eterno Presidente, Jair Messias Bolsonaro, vem defendendo, que é Deus, Família, Pátria e Liberdade (3min22seg – 3min43seg).

(II) ARNON: Eu caracterizo como os cinco primeiros meses de um desgoverno [...] A gente viu também o presidente Luiz Inácio Lula da Silva dizendo que não era abortista, inclusive com o TSE fazendo retiradas de posts nas mídias sociais, e, logo em seguida, no mandato, ele faz a retirada do Brasil da Declaração em Defesa da Vida. A gente viu que ele não entregou aquilo que prometera em campanha, que era picanha e cervejinha. Muito pelo contrário, o aumento que ele deu foi de 18 reais no salário mínimo [...] é um governo aonde ele beneficia apenas apadrinhados políticos (5min15seg – 6min34seg).

(III) ROMÃO: O maior acerto do Governo Lula é a política social, é você constituir uma rede de proteção social que permita que as pessoas tenham o mínimo pra viver. Aí não vamos longe, nós tamo saindo de uma era tenebrosa no país, chamada Era Bolsonaro, Felipe, que não sei se você lembra, em que a fila do osso era o que tinha de mais escandaloso [...] o Governo Bolsonaro simplesmente tirou todo e qualquer cobertura social e política, e as pessoas de fato passavam fome [...] o volume quantificado de brasileiros e brasileiras que dormem sem ter o que comer, uma única refeição (25min10seg – 26min1seg).

(IV) ARNON: Não há preocupação nenhuma em relação ao Lula com as pessoas que vivem à margem da sociedade, as pessoas que não têm o que comer. Sabe por quê, Romão? Porque o Bolsonaro conseguiu triplicar o Bolsa Família, que hoje é Bolsa Família e, no Governo Bolsonaro, era Auxílio Brasil. E isso aí também, Romão, é preciso deixar claro: não é nenhuma matéria exclusiva do PT. Isso veio no Regime Militar, não ditadura como tem lá na Venezuela. [...] Aumentou a titularização de terras, principalmente para as mães negras, e aí a gente consegue explicar por que o MST está invadindo tanta terra nesses primeiros meses, mais do que no primeiro ano de gestão do Governo Bolsonaro. É impossível, Romão, a gente negar quem explora a pobreza como capital político (33min01seg – 34min11seg).

(V) ARNON: Porque o que o MST faz, isso sim é terrorismo. Embora seja ilegal, embora seja fora da lei, é apoiado pelo Governo Lula [...] o Governo Federal incentiva a invasão da propriedade privada, porque esquerdista não é a favor da propriedade privada, esquerdista defende invasão de terra. [...] A única chance de um sem-terra ter um lar, ter uma terra produtiva, é da forma que o Presidente Bolsonaro fez: o maior programa de regularização fundiária, dando uma titulação para dona Maria, dando a titulação da terra para seu José, porque ali é uma garantia dela de que não vai ser nem dos movimentos petistas e também nem vai ser motivo de moeda de troca para novas invasões. (1h7min28seg – 1h10min12seg).

(VI) ROMÃO: Pra tornar o discurso mais bonito, mais enfeitado, é sempre dizer as coisas pela metade [...] a propriedade privada, ela não é absoluta, ela pode, sim, ser alvo. Não é por nenhum devaneio esquerdista, não, isso tá na Constituição, né? A terra improdutiva tem que ser alvo de desapropriação. Então assim, todos os governos, sucessivamente, contribuíram de algum modo, pouco ou muito, pra reforma agrária no país. [...] hoje o MST é o maior produtor, um dos maiores produtores de arroz orgânico do mundo, sabe? Coisa que o agronegócio não

consegue ser, nem produzir alimento assim [...] se tem uma pauta na qual a direita gofa, essa pauta é o MST. Não compreende o que significa o movimento, não sabe, não conhece a luta do MST (1h10min26seg – 1h11min46seg).

Para a análise dos significados *acional*, *representacional* e *identificacional*, bem como das categorias de *intertextualidade*, *representação de atores sociais*, *interdiscursividade*, *modalidade* e *avaliação*, foram selecionados, entre os seis listados, dois que se mostraram mais adequados a cada categoria de análise, conforme os objetivos deste trabalho.

2.1. ANÁLISE DO SIGNIFICADO ACIONAL

Para a análise do significado acional na categoria de intertextualidade, foram selecionados os fragmentos (IV) e (VI).

No fragmento (IV), Arnon estabelece uma intertextualidade discursiva histórica, ao citar o Regime Militar como origem de políticas sociais de redistribuição de renda. Esse resgate tem o efeito de recontextualizar o discurso da esquerda, sugerindo que programas, como o Bolsa Família, não são criações do PT, mas partem de uma trajetória política mais ampla associada ao movimento direitista. Nesse mesmo fragmento, a pressuposição aparece quando ele afirma que "o Bolsonaro conseguiu triplicar o Bolsa Família", implicando que governos anteriores não teriam expandido o benefício da mesma forma, além de não citar diretamente a fonte de informação.

Sugere-se que, para uma compreensão mais acurada das associações estabelecidas por Arnon, o sujeito consumidor possua conhecimento prévio das explicações históricas apresentadas a seguir, a fim de identificar, de forma mais imediata, as estratégias empregadas.

Segundo informações disponíveis no site do Jusbrasil, de fato, as idealizações de programas sociais de transferência de renda surgiram no período compreendido como Governo Provisório (1930-1945), de Getúlio Vargas, e foram ainda mais desenvolvidas durante o Regime Militar (1964-1985), ou Ditadura Militar, também de Vargas:

Também nos anos 1970 iniciam-se as primeiras reflexões a respeito da possibilidade de criação de programas de transferência de renda no Brasil como alternativa às estratégias de combate à pobreza tradicionalmente adotadas no país, como por exemplo a distribuição de gêneros alimentícios (Jusbrasil, 2015).

A confusão sobre o período histórico e seu impacto na fala de Felipe Arnon está centrada na figura de Getúlio Vargas, que é simultaneamente percebido por historiadores como um ditador de direita anticomunista que restringiu liberdades, e como “o pai dos pobres” defensor de direitos, conforme destacado por André Nogueira (2020):

Assumindo o governo do RS, Vargas inicia um importante movimento de oposição ao governo federal, exigindo o fim da corrupção esquemática do sistema eleitoral e expansão do direito às mulheres, defendendo o uso do voto secreto [...] Completamente derrotados, os comunistas criam um ar de desconfiança na população, que começa a temer um novo levante de sucesso. Vargas, articulador que era, percebe um espaço em que pode reassumir o papel de unificador e controlador da situação nacional. Se utilizando de um famoso plano falso de tomada do poder, o Plano Cohen, articula um movimento de restauração de governo no ano anterior ao fim de seu mandato. Articulado com o Exército, ele dá um golpe em seu próprio governo e assume a presidência interina do país, agora como ditador (Nogueira, 2020).

Assim sendo, nota-se que o propósito de Felipe Arnon é justificar sua contranarrativa que desmistifica a relação entre pautas sociais e o movimento esquedista, à medida que atua na humanização da direita política.

Seguindo-se a análise, no fragmento (VI), Romão mobiliza uma intertextualidade discursiva jurídica, ao referir-se à Constituição para prescrever a desapropriação de terras improdutivas. Esse resgate normativo insere seu argumento dentro de um discurso oficial e legítimo, defendendo-se da acusação de que a reforma agrária seja uma pauta meramente ideológica. O Art. 186 da Constituição Federal define o que configura uma propriedade rural que cumpre seu papel social:

I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (Brasil, 1988).

Dessa forma, ao recorrer ao texto constitucional, Romão não apenas reforça a legitimidade de sua argumentação, mas também desloca a percepção do leitor sobre a reforma agrária, afastando-a do campo das disputas ideológicas e inserindo-a no âmbito jurídico e normativo.

2.2. ANÁLISE DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

Para a análise do significado representacional, nas categorias de interdiscursividade e representação de atores sociais, foram selecionados os fragmentos (I) e (V).

A partir da perspectiva da interdiscursividade, o fragmento (I) evidencia a articulação entre diferentes discursos na construção da identidade do locutor Felipe Arnon e na legitimação de

sua posição política. Essa interdiscursividade se manifesta, sobretudo, na retomada de formulações discursivas historicamente vinculadas a ideologias conservadoras e autoritárias, como o lema "Deus, Família, Pátria e Liberdade". Esse enunciado resgata referências a regimes como o Estado Novo de Getúlio Vargas e a Ditadura Militar, além de estabelecer conexões com a extrema direita contemporânea, especialmente o bolsonarismo.

Além do *discurso político conservador*, o trecho mobiliza o *discurso religioso*, ao evocar Deus como um dos pilares centrais da ideologia defendida. Esse elemento alinha-se à tradição do conservadorismo cristão, que busca legitimar valores morais específicos na esfera pública e política. Outro ponto relevante é a interdiscursividade com o *discurso militar e nacionalista*, presente na noção de "Pátria" como um valor absoluto e na referência a Bolsonaro como "nosso eterno Presidente". Essa formulação não apenas reforça a autoridade do ex-presidente dentro do grupo político de Arnon, mas também se conecta a discursos que deslegitimam o atual governo de Lula e promovem a ideia de continuidade simbólica de Bolsonaro no poder.

Do ponto de vista teórico, no enquadre de Thompson (1995), a construção desse lema interdiscursivo se qualifica como uma dissimulação por sinédoque, a exemplo do emprego de "família", uma vez que a palavra não se refere apenas à instituição familiar como um espaço de convivência, mas sim ao modelo de família tradicional, com moralidade sexual específica (heterossexual e monogâmica) e relações de gênero específicas (como o papel do homem e da mulher). Há, então, a utilização de substantivos gerais para se referir a conceitos/sentidos específicos.

Quanto à representação de atores sociais, é preciso salientar que, contemporaneamente, a palavra "militante" tem sido empregada para caracterizar sujeitos politicamente engajados em

causas sociais, sindicais e estudantis, frequentemente associados ao campo progressista. No entanto, no contexto do fragmento, a militância é reivindicada por um "ativista de direita", o que sugere uma tentativa de equiparação entre as práticas de mobilização política dos dois espectros ideológicos. Essa ressignificação demonstra como a direita contemporânea busca consolidar sua identidade enquanto movimento popular e combativo que atua nas ruas e disputa espaços tradicionalmente ocupados por movimentos sociais de esquerda.

Analisando-se o fragmento (V) pela categoria de representação dos atores sociais, há uma alta incidência das categorias propostas por Van Leeuwen (1997), como mostrado a seguir. Primeiro, no que diz respeito à ativação e passivação, o MST é representado como agente ativo por meio do verbo "faz" e da atribuição direta de ações negativas: "isso sim é terrorismo", associando o movimento à ilegalidade e ao perigo. De mesmo modo, o Governo Lula aparece como um ator ativo que "apoia" e "incentiva", sendo posicionado como cúmplice da ilegalidade, enquanto o Governo Bolsonaro, por outro lado, é apresentado como agente ativo de ações positivas, sendo responsável pelo "maior programa de regularização fundiária".

Seguindo-se a análise, Felipe Arnon, ainda no fragmento (V), constrói representações tanto generalizadas quanto individuais: o MST e os esquerdistas são determinados e nomeados de forma generalizante, criando uma identidade homogênea e negativa para esses grupos, enquanto os beneficiários da regularização fundiária sob Bolsonaro são individuados e personalizados por nomes fictícios, como "dona Maria" e "seu José".

No final, quando beneficiados pelo governo Bolsonaro, são nomeados como sujeitos de direito ("ter um lar, ter uma terra produtiva"), transformando a categoria em algo positivo. Essa estratégia traz proximidade e humanização, contrastando com a desumanização do MST.

2.3. ANÁLISE DO SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL

Para a análise do significado identificacional, nas categorias de modalidade e avaliação, foram selecionados os fragmentos (II) e (III)

No fragmento (II), observa-se *uma alta modalidade epistêmica* em caráter afirmativo, ainda que o uso de certos modalizadores não contribua para a generalização, como o verbo "caracterizo", em "Eu caracterizo como os cinco primeiros meses de um desgoverno", que marca uma subjetividade como se fosse uma constatação objetiva.

Essa marcação subjetiva também está presente no uso de "a gente" em "A gente viu também o presidente Luiz Inácio Lula da Silva dizendo que não era abortista" e "A gente viu que ele não entregou aquilo que prometera", pois o uso de "a gente" reforça a construção de um testemunho coletivo, atribuindo autoridade ao enunciado, mas sem retirar sua subjetividade. Isso porque pode não se tratar de um fato objetivo universalmente verificável, e sim da experiência de um grupo específico (a gente/nós) que se posiciona a partir dessa visão.

Para que essa construção se realizasse melhor do ponto de vista modal epistêmico, seria necessário impessoalizar o agente da percepção pela categoria de impessoalização de Van Leeuwen (1997, p.219) como "viu-se", em que o pronominal impessoal "se" faz com que o foco da ação (o ato de ver) se concentre no evento ou na situação, e não no sujeito que realiza a ação. Isso retira a responsabilidade direta do agente, tornando o enunciado mais genérico e dificultando a identificação de quem está realizando a ação de ver, enquadrando-se numa estratégia de passivação no quadro teórico de Thompson (1995), em que as ações ocorrem por si só.

Em relação à avaliação, Felipe Arnon se utiliza do substantivo “desgoverno” para realizar uma avaliação negativa categórica do governo, indicando desorganização e incompetência. Utiliza, também, avaliações implícitas pelo uso da ironia, como em “picanha e cervejinha”, em que o diminutivo reforça o tom sarcástico, tornando a crítica mais ácida e simplificando o discurso político de Lula, tornando-o trivial diante de questões mais complexas (como economia, saúde e educação). A ironia está em tratar essa promessa com seriedade suficiente para ser um critério de avaliação.

Quanto ao fragmento (III) na modalização, há uma *modalidade epistêmica alta* marcada pelo grau de certeza, como em " O maior acerto do Governo Lula é" e "O Governo Bolsonaro simplesmente tirou toda e qualquer cobertura social", sem marcação direta de pessoalização do sujeito falante (verbos na primeira pessoa do singular). O uso do verbo "é" no presente do indicativo reforça essa certeza, em vez de modalizações que abririam espaço para questionamento (como "poderia ser" ou "parece ser"). A frase "é você constituir uma rede de proteção social que permita que as pessoas tenham o mínimo pra viver" expressa um dever moral implícito (modalidade deôntica), sugerindo que essa rede de proteção não é apenas desejável, mas necessária para garantir a dignidade humana.

Em outro trecho do fragmento, a expressão "nós tamo saindo de uma era tenebrosa" traz um tom de certeza sobre uma mudança histórica, eliminando qualquer possibilidade de interpretação diferente sobre o período anterior, mas com uma marcação subjetiva (“nós”), que pode se referir tanto à população brasileira total quanto à visão adotada por Romão e seu movimento político esquerdista.

Ainda na fala de Paulo Romão, "o volume quantificado de brasileiros e brasileiras que dormem sem ter o que comer" apela para a factualidade e a objetividade numérica, sugerindo que os dados concretos confirmam a gravidade da situação. A estratégia discursiva aqui é transformar a fome em um dado inquestionável, afastando interpretações subjetivas ou ideológicas sobre o tema, embora não se concretize pela falta do valor numérico claro e fonte de informação, sustentando-se no princípio da obviedade empírica, pois a fome é um problema social amplamente conhecido e observado.

No que tange à avaliação, Romão, no fragmento (III), estabelece juízos categóricos que se sustentam em uma dicotomia entre o bom (Lula) e o ruim (Bolsonaro). A primeira frase já estabelece um juízo categórico: "O maior acerto do Governo Lula é a política social", em que a escolha do superlativo "maior" reforça a ideia de que essa ação não é apenas benéfica, mas a mais importante entre todas. O discurso caracteriza o período anterior ("Era Bolsonaro") como "uma era tenebrosa", uma expressão carregada de julgamento negativo, visto que "Tenebroso" remete a algo sombrio, caótico ou até opressor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o *podcast* "Cartas na Mesa" sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e seus significados do discurso, investigando como as construções discursivas e ideológicas influenciam as práticas sociais e a formação da criticidade do público. Para tanto, utilizou-se os pressupostos teóricos de Fairclough (2001, 2003), Van Leeuwen (1997) e Resende e Ramalho (2006).

Ao longo deste estudo, observou-se o embate entre o discurso político de direita e o discurso político de esquerda, caracterizado pela construção de uma dicotomia entre o bom e o ruim. A

análise das representações dos atores sociais, a exemplo do MST, constata que os atores sociais são representados pelos referidos discursos de acordo com os objetivos de cada posicionamento ideológico, bem como a análise da modalidade permite constatar possíveis falhas na argumentação. Acredita-se que, ao analisar e expor as estratégias discursivas presentes no episódio estudado, contribuiu-se para o desenvolvimento da criticidade do público, ao oferecer, de maneira didática, um modo para a análise dos futuros episódios não contemplados.

Esta análise conclui que “Cartas na Mesa” contribui para a construção de um espaço de debate entre diferentes interdiscursos vinculados a discursos hegemônicos e de resistência. Tal constatação poderá ser aprofundada com análises de outros episódios, já realizadas e ainda a serem publicadas, associadas à aplicação da *Gramática do Design Visual*, revelando um cenário mais abrangente. Nesse contexto, há indícios de que a proposta de criar um ambiente neutro oculta, na realidade, a priorização de determinados discursos e representações.

Assim, entende-se que este estudo oferece contribuições relevantes para a compreensão das dinâmicas discursivas no contexto do *podcast*, ao evidenciar como diferentes vozes e posicionamentos são articulados e hierarquizados. Ao mesmo tempo, abre-se espaço para novas investigações que adotem uma perspectiva mais global da problemática, contemplando não apenas a análise de outros episódios, mas também a observação de gêneros midiáticos diversos que circulam na era tecnológica, principalmente no que tange aos embates entre posições de esquerda e de direita.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.
- Carvalho, P. M. de. (2013). *Procedimentos de construção de podcasts: o caso NerdCast*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Chouliaraki, L.; Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB.
- _____. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge,
- IMIRANTE.COM. (2023). *Cinco meses do governo Lula: um lulista e um bolsonarista debatem sobre*. YouTube. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/sao-luis/2023/05/30/ipolitica-cinco-meses-do-governo-lula> . Acesso em: 21 out. 2024.
- Jornal O Estado do Maranhão. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma>. Acesso em: 24 set. 2024.
- Jusbrasil. (2015). *O programa Bolsa Família: o que é, como funciona e quais seus impactos*. [s.l], Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-programa-bolsa-familia/226980068>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- Kellner, D. (2001). *A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: EDUSC.
- Van Leeuwen, T. (1997). A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. pp.169-222. Lisboa: Caminho.
- Nogueira, A. (2020). *Pai dos pobres e anticomunista: os dois lados de Getúlio Vargas. As aventuras na história*. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-anticomunista-pai-dos-pobres-os-dois-lados-de-getulio-vargas.phtml>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- Resende, V. de M.; Ramalho, V. (2006). *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto.
- Sousa, J. S. L. de. (2022). *Produção e gestão de podcast: um guia de adoção para as organizações*. Dissertação (Mestrado Profissional em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.

Wodak, R. (2004). De que trata a ADC - um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão*, v.4, p.223-243. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/linguagem_discurso/article/view/297. Acesso em: 15 set. 2024.

Ensino-aprendizagem da leitura argumentativa: análise da proposição de um livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD/2019

**ALINE DE SANTANA
SANTOS**
aline-letras@hotmail.com

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9306-4828>

**LUIZA EXDRA
CARNEIRO**
luizaexdrac@gmail.com

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil (2024)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5294-9181>

PALAVRAS-CHAVE:
Leitura argumentativa;
Ensino Fundamental;
Livro didático.

ARTIGO RECEBIDO A:
30/04/2025
ARTIGO APROVADO A:
15/08/2025

RESUMO: Este artigo objetiva analisar alternativas favoráveis ao ensino-aprendizagem da leitura argumentativa presentes no livro didático *Buriti Mais*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) - 2019, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento de capacidades argumentativas. A discussão sobre leitura argumentativa apoia-se em Grácio (2013) e Azevedo *et al.* (2021), no ensino de argumentação como prática social de linguagem, conforme Piris (2021). Metodologicamente, este artigo se caracteriza por uma abordagem documental e qualitativa (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013), sendo um recorte da dissertação da primeira autora, na qual se contextualiza a leitura argumentativa no ensino de argumentação desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção do *corpus* baseia-se na análise de uma unidade de estudo, denominada *Eu gosto de animais*, cujas perspectivas permitem visualizar possibilidades do ensino de argumentação. Assim, espera-se que os resultados contribuam para o desenvolvimento da leitura argumentativa de crianças, com a finalidade de aprimorar o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de se posicionarem em seu processo de aprendizagem.



Teaching and Learning Argumentative Reading: An Analysis of the Proposal of a Portuguese Language Textbook Approved by PNLD/2019

**ALINE DE SANTANA
SANTOS**
aline-letras@hotmail.com

PhD student in Literature at the Federal University of Sergipe, Brazil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9306-4828>

**LUIZA EXDRA
CARNEIRO**
luizaexdrac@gmail.com

Master in Linguistic, State University of Feira de Santana, Brazil (2024).
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5294-9181>

KEYWORDS:

Argumentative reading;
Elementary education;
Textbook.

ARTICLE RECEIVED ON:
04/30/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:
08/15/2025

ABSTRACT: This article aims to analyze favorable alternatives for teaching and learning argumentative reading in the Buriti Mais textbook, approved by the Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) – 2019, intended for the early years of elementary education, with the goal of developing argumentative skills. The discussion on argumentative reading is based on Grácio (2013) and Azevedo et al. (2021), with a focus on teaching argumentation as a social language practice, following Piris (2021). Methodologically, this article adopts a documentary and qualitative approach (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013), and is part of the first author's dissertation, which contextualizes argumentative reading within the teaching of argumentation from the early years of elementary education. The corpus selection is based on the analysis of a study unit titled *Eu gosto de animais* ("I Like Animals"), whose perspectives reveal possibilities for teaching argumentation. The findings are expected to contribute to the development of children's argumentative reading skills, fostering critical thinking, autonomy, and the ability to take a stance in their learning process.



INTRODUÇÃO

A argumentação é uma atividade humana presente em muitas situações do cotidiano. Percebemos o movimento de argumentar nas mais diferentes interações comunicativas em que as pessoas se utilizam de muitas estratégias para defender suas ideias e pontos de vista, impactadas por situações que exigem tomadas de posicionamento.

Apesar disso, o ensino da argumentação no Brasil ainda é considerado desafiador e, a depender da modalidade/etapa de ensino da Educação Básica, esse desafio se acentua principalmente pela concepção de argumentação que vem sendo construída e consolidada, sobretudo, nos documentos oficiais, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em primeira instância, ensinar argumentação, em grande parte das escolas brasileiras ainda é restrito ao ensino de textos dissertativo-argumentativos, como as redações de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que cumprem as tratativas das matrizes curriculares, desde a normatização do Decreto nº 79.297, de 24/02/1977. Essa obrigatoriedade, de certa forma, ainda limita ações pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, uma vez que as atividades de leitura e escrita se restringem aos textos que são privilegiados por atenderem às exigências legais.

As capacidades argumentativas contemplam uma dimensão articulada com a perspectiva interacional e discursiva da linguagem. Essa categoria, ampliada por Azevedo (2013; 2016; 2022), abrange aspectos mais subjetivos da aprendizagem que perpassam por três grandes áreas: a filosófica, a psicológica e a educacional. O termo “capacidade argumentativa”, segundo Azevedo e Tinoco (2019, p. 30), é tomado no ensino da argumentação na perspectiva dos letramentos: “[...] é um conceito que está associado à produção de discursos, especialmente quando

esses discursos se concretizam em gêneros preponderantemente argumentativos que reque-rem a mobilização de recursos historicamente organizados”. Anteriormente, o conceito sobre “capacidade argumentativa” foi desenvolvido por Azevedo (2013), que conceituou esse termo como sendo uma condição humana, ou seja, um modo de expressão e uma ação de linguagem.

Em outras modalidades, como a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamen-tal, consideramos que ensinar argumentação transpassa um desafio maior, principalmente pelo julgamento de que os estudantes nessa fase possam não ter condições cognitivas e inte-lectuais suficientes para tomar decisões ou assumir um posicionamento frente a uma situação argumentativa. Para sustentar a ideia de que não importa a idade, série, entre outros fatores para que os estudantes possam argumentar, podemos citar alguns trabalhos desenvolvidos no ensino de argumentação que são significativos e muito têm contribuído para a formação dos professores da Educação Básica. Esses estudos visam à melhoria do trabalho pedagógico por meio de pesquisas, reflexões e propostas de alguns materiais didáticos, como módulos, cader-nos didáticos, cursos, entre outros, com estratégias que buscam fortalecer a área em discussão: Leitão e Castro (2018); Piris (2021); Azevedo, Reis, Monte (2021); Azevedo *et al.* (2023); Santos (2024).

Em específico, este artigo volta seus esforços para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades argumentativas desde o início do processo de escolarização. Desse modo, tem como objetivo analisar alternativas favoráveis ao ensino-aprendizagem da leitura argumentativa presentes no livro didático *Buriti Mais*, Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) - 2019, orientadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento de capacidades argumentati-vas. Para alcançar o objetivo proposto, a análise e a proposição foram feitas a partir do produto

final da dissertação da primeira autora, que analisou alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, direcionados ao mesmo segmento da Educação Básica.

Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, este artigo adota, metodologicamente, um caráter documental e qualitativo, mediante os estudos de Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013). No alcance da discussão teórica, buscou-se a abordagem da leitura argumentativa, por meio da perspectiva interacional da argumentação, com os estudos de Plantin (2008) e Piris (2021). Ao discutir sobre leitura argumentativa, fundamentou-se em Grácio (2013); Azevedo *et al.* (2021); Azevedo *et al.* (2023); Santos *et al.* (2023); Carneiro (2024).

Mediante as discussões propostas, a análise busca evidenciar a importância de trabalhar a leitura argumentativa desde as séries iniciais, de maneira a possibilitar aos estudantes o acesso a textos que os levem a refletir e, posteriormente, a se posicionarem como sujeitos críticos do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, este artigo foi dividido da seguinte maneira: após esta introdução, em (1), discute-se o ensino-aprendizagem da argumentação em perspectiva interacional; em (2), aborda-se a leitura argumentativa como prática social de linguagem; em (3), apresenta-se a obra didática *Buriti Mais*, PNLD/2019, com destaque para a unidade didática *Eu gosto de animais*, e, em (3.1), são expostas as análises do livro didático, com olhar para a leitura argumentativa. Por último, apresentam-se as considerações finais deste artigo.

1. ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERACIONAL

Quando caracterizamos a argumentação como uma tarefa que mobiliza a interação entre os sujeitos, provocando um movimento de reciprocidade, podemos afirmar que ela é um produto social, dinamizador de discursos que são construídos coletivamente. Nesse sentido, a perspectiva em que situamos a argumentação é de natureza interacional¹ e discursiva, pois se mobiliza uma interação comunicativa em que os sujeitos envolvidos, seja em situações cotidianas, mais corriqueiras e informais, seja em situações mais complexas, irão desenvolver estratégias mais elaboradas para defender um ponto de vista, refutar uma ideia e persuadir alguém.

A argumentação é entendida nesse contexto como “[...] um tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa” (Plantin, 2008) em que a interação se caracteriza segundo Grácio (2016) por alguns aspectos tais como:

a existência de uma oposição entre discursos [...] numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores; a alternância dos turnos de palavras [...], uma possível progressão [...] em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro (Carneiro, 2024, p. 18).

Nessa perspectiva, o ensino de argumentação requer que uma determinada questão argumentativa gere a possibilidade de confronto de posicionamentos distintos, que são sustentados pela dinamização dos discursos e dos contradiscursos. São esses dois elementos promotores da interação argumentativa que conduzem respostas a um assunto em questão, isto é, o assunto é colocado em questão quando ele suscita posicionamentos divergentes. Segundo Azevedo *et al.* (2023, p. 31), “[...] um assunto em questão suscita, necessariamente, diferentes posicionamen-

1. “(...) a perspectiva interacional da argumentação chega à França por meio de Christian Plantin, que tem como base os estudos de Kerbrat-Orecchioni. Plantin, ao formular os princípios da argumentação na interação, recorre aos postulados da análise das conversações de Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 13), para quem “todo discurso é uma construção coletiva” ou uma “realização interacional”. Para isso, a autora inspira-se nos postulados do cientista social Erving Goffman, ao descrever a fala como uma atividade social, realizada na coletividade” (Santos, 2024, p. 30).

tos entre os argumentadores. Isso diferencia uma interação argumentativa de uma interação comum, pois há a confrontação de discursos, o que possibilita contrapor perspectivas diante de uma temática” em que são desenvolvidos os papéis actanciais ou argumentativos (Plantin, 2008), mobilizados e sustentados pelos debatedores nesse movimento de opor-se, duvidar ou questionar.

Segundo Plantin (2008), os três papéis actanciais desenvolvidos no processo da situação argumentativa quando envolve um dado assunto em questão são: o **PROPONENTE**, que apresenta uma ideia inicial a ser discutida, neste caso, a ideia geradora do conflito com vistas a uma resposta; o **OPONENTE**, que é o opositor dessa ideia, contrapondo-se ou não; e o **TERCEIRO**, que pode identificar-se com as ideias apresentadas pelos anteriores ou ainda mobilizar outras questões argumentativas durante a situação.

Neste estudo, situamos o trabalho com o ensino de argumentação como prática social de linguagem, que sustenta suas práticas educativas em espaços de escuta, de autonomia e de reflexão, enfim, em prol das aprendizagens em contextos democráticos. Coaduna-se com essa compreensão o que propõe Freire (2021[1996], p. 75, grifo do autor), segundo o qual:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se [...] nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

É necessário, dessa forma, mobilizar as propostas didáticas que possibilitem pensar a argumentação em sala de aula, fomentando o seu ensino a partir do enfoque em que os estudantes se percebam como agentes de transformação, que têm um lugar de fala e de escuta. É a escola, como a principal agência de letramento (Kleiman, 2006) da sociedade brasileira, que necessita garantir espaços de aprendizagens a fim de sustentar a participação social nas mais diferentes situações, seja em contextos escolares ou não, como afirmam Piris e Calhau (2021, p. 144):

Concebemos a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo ensino pode possibilitar aos educandos a participação em situações de comunicação tipicamente argumentativas próximas às vividas em sociedade, fora do contexto escolar. Nesta perspectiva de ensino de argumentação, o educando é um sujeito reflexivo, crítico e ativo na sua aprendizagem pois o que se busca, nessa prática, é ampliar as condições para o educando opinar, questionar, duvidar, argumentar e contra-argumentar em situações da esfera pública da atividade humana.

Em virtude disso, é possível questionar: como desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação de capacidades argumentativas que favoreçam o pensamento crítico e autônomo? O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, pois ele é o agente diretamente ligado ao estudante em sala de aula. Mesmo em escolas que não sejam priorizadas como espaços de construção democrática, o professor pode construir esses espaços fazendo uso da argumentação como instrumento de poder. Isso pode ser feito por meio de atividades diversas, como debates, leituras de textos, que perspectivam a identificação de situações controversas do cotidiano, possibilitando a reflexão e a tomada de decisões pelos estudantes.

Esse processo não é simples, pois demanda do docente uma concepção de ensino de argumentação alicerçada em metodologias que promovam situações didáticas que vislumbram contextos de uso da língua, nos quais a argumentação seja identificada pelos estudantes não apenas como um conteúdo didático, mas como um processo discursivo que reflete vozes sustentadas em práticas concretas de linguagem em uso social.

Nas palavras de Piris (2021, p. 140):

Ensinar a argumentar não significa apenas falar de argumentação em sala de aula, com exercícios de identificação de argumentos, técnicas argumentativas e fatores linguístico-textuais da argumentação, nem aplicar atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, mas integrar essas atividades escolares a um planejamento de ensino que tenha como ponto de partida e de chegada a interação argumentativa em situações de comunicação em que educandas e educandos articulem esses conhecimentos sobre argumentação com a prática da argumentação.

Quando o professor tem clareza sobre o seu papel em relação ao ensino da argumentação e realiza atividades que ativem esse campo da educação em prol da cidadania, ele possibilita ao estudante reconhecer-se e desenvolver-se como ser político e social, situado historicamente. Imbuído disso, ele pode mover-se rumo à construção de posicionamentos e à tomada de decisões, a fim de desenvolver conhecimentos que estão além da sala de aula. É nessa perspectiva que o professor amplia possibilidades que conduzem os estudantes a perceberem o ato de argumentar com a sua efetiva participação cidadã na sociedade.

A argumentação se faz tão indispensável que está consolidada em documentos oficiais brasileiros, tais como a BNCC (Brasil, 2018a), que tem como objetivo principal garantir as aprendizagens essenciais específicas a cada área/componente por modalidade e etapas de ensino.

Na BNCC, a competência geral sete (CG7), “Argumentação”, é apresentada como ação social:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018a, p. 9).

Para que a CG7 possa ser desenvolvida pelos estudantes, é necessário que o professor consolide um planejamento estratégico em que o ato de argumentar seja um elemento indispensável aos estudantes, pois eles necessitam, em todos os instantes, nos mais diferentes contextos da vida em sociedade, mobilizar estratégias para tomar decisões. Se esse movimento pode e deve ser desenvolvido na e pela escola, que é uma agência de letramento determinante a essa construção, sem a ação da escola, o percurso poderá ser fragilizado.

No entanto, a BNCC não se ocupa de orientar metodologicamente o ensino de argumentação no país. A tratativa apresentada nesse documento é de que as “aprendizagens essenciais” sejam propostas e garantidas em cada área ou componente: “[...] sendo que o currículo e a metodologia de ensino pertencem ao que é diverso, para contemplar a heterogeneidade das regiões geográficas, [...] concepções pedagógicas etc.” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 133).

A orientação desse documento em relação à CG7, não somente em Língua Portuguesa, mas em outras áreas e componentes, pode viabilizar um trabalho pedagógico transdisciplinar. Nesse contexto, as vivências dos estudantes em diferentes esferas de atuação do campo social em que estão inseridos podem ser valorizadas, permitindo que identifiquem a argumentação

como parte de suas vidas, em situações cotidianas, como a organização e escolha de uma lista de compras em um supermercado, em que precisem justificar a escolha de um produto em detrimento de outro, por exemplo.

Assim, para alcançar o entendimento sobre a leitura argumentativa, a próxima seção será dedicada a situá-la como uma prática social de linguagem, com o objetivo de fomentar possibilidades para a construção de atividades nesse âmbito.

2. LEITURA ARGUMENTATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM

Concebemos a leitura como um processo dinâmico, complexo e subjetivo, principalmente quando não nos apartamos das condições de produção e de uso, pois os sujeitos são constituídos e situados histórica e culturalmente. Desviamos-nos em submeter, dessa forma, a leitura a um processo de decodificação e fatores linguísticos, apenas, pois a compreendemos como promotora da construção de discursos coletivos em diferentes contextos, porque é uma prática social e dinâmica. Assim, provocamos em nós e nos outros a pluralidade que emerge dos discursos que produzimos. Como afirma Bakhtin (2022 [2016], p. 98):

A palavra em geral (qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence só a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). [...] Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica.

Dessa forma, situamos a leitura numa dimensão discursiva, dialógica e interacional da linguagem, cujas práticas precisam estar pautadas em um trabalho didático-pedagógico na perspectiva dos novos letramentos. De uma forma sucinta, compreendemos, na perspectiva dos letramentos, que as práticas de leitura se referem às atividades concretas dos usos sociais da linguagem em situações de comunicação desenvolvidas pelos sujeitos em contextos/eventos de letramento, neste caso específico, na agência escola. Essas atividades podem ser classificadas, a grosso modo, como uma simples leitura de um jornal, simulação de um júri popular, atividade de assembleia de classe, leitura de rótulos de embalagens, entre outras (Carneiro, 2024).

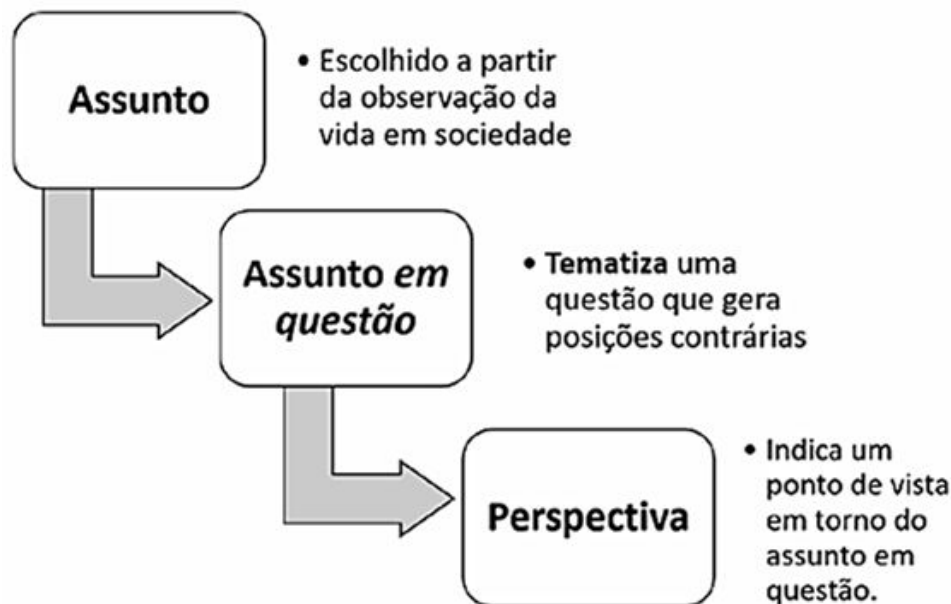
É no espaço escolar que as práticas pedagógicas do professor precisam evidenciar ações que contemplem as reais necessidades dos estudantes, proporcionando-lhes acesso aos mais diferentes gêneros discursivos, a fim de garantir o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Além disso, tomam-se como parâmetro as práticas sociais da leitura que já são realizadas por eles em diversos espaços, mas que, na escola, podem ser sistematizadas e organizadas sob efeito de valorizá-los e respeitá-los.

É sob essa ótica que encontramos na argumentação um lugar de movimento das mais diversas situações de comunicação e de produção dos discursos e dos contradiscursos. É aqui também que situamos a leitura argumentativa, pois nela obtemos um terreno fértil para a problematização de diversas práticas do uso social da linguagem. Essa afirmação se coaduna com o que defende Grácio (2013, p. 51), ao conceituar a leitura argumentativa como “uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso com vistas à produção de sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”. Vale salientar que a realização dessa prática leitora só é possível quando ocorre a identificação de teses contrárias para que aconteça a sustentação das perspectivas a serem construídas numa

dada situação argumentativa, quando um assunto é colocado em questão, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Síntese da articulação entre assunto em questão, tematização e perspectivação

Fonte - Azevedo *et al.* (2023, p. 47)

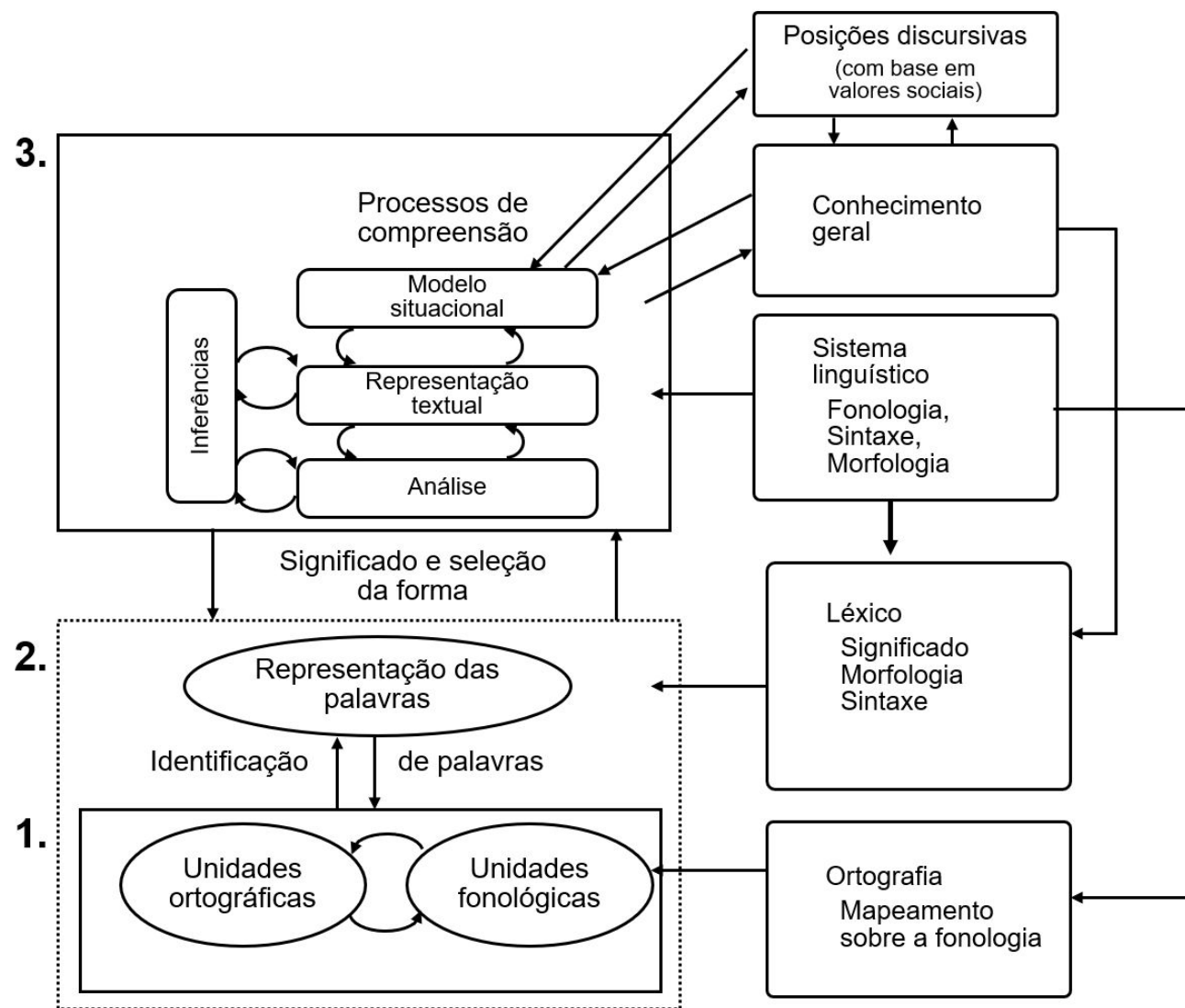


Na prática, para exemplificarmos melhor a Figura 1, podemos apresentar a situação sobre “o uso do fone de ouvido na escola”, que é um assunto que faz parte das vivências dos estudantes e que pode gerar um assunto em questão: “o fone de ouvido deve ser proibido nas escolas?”, e, com isso, é possível **perspectivar** os diferentes pontos de vista e posicionamentos (Carneiro, 2024), a citar: “Sim, pois facilita a dispersão na concentração dos estudantes”; “Sim, pois o uso excessivo pode comprometer a qualidade da audição, acarretando em problemas de saúde”; “Não. O seu uso pode ser considerado um instrumento tecnológico benéfico aos indivíduos, como é o caso de pessoas no espectro autista”.

A partir dessa e de outras situações argumentativas, os estudantes precisam analisar, sustentar suas ideias, posicionar-se e ter clareza acerca da questão que está sendo suscitada. Para tal, os professores precisam elaborar atividades que possam assegurar espaços de aprendizagens que contemplem tais perspectivas, como citam os estudos desenvolvidos por Azevedo *et al.* (2021, p. 110), ao afirmarem que “[...] é responsabilidade social da escola formar sujeitos com condições para participar ativamente de situações sociais de uso da linguagem [...]”. Ainda de acordo com essas autoras, é salutar reconhecer que a leitura argumentativa exige do leitor um processo de organização para a compreensão leitora que perpassa pelos níveis linguístico e textual envolvendo os aspectos cognitivos, comunicativos e também discursivos. Para melhor visualizarmos o esquema leitor, as citadas autoras nos apresentam a Figura 2.

Figura 2 - Componentes da compreensão da leitura

Fonte - Adaptado por Azevedo *et al.* (2021, p. 110) de Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 247)



Para uma melhor compreensão leitora da Figura 2, valemo-nos da explicação de Azevedo *et al.* (2021, p. 113):

[...] na base está um tipo de processamento que inclui a identificação de palavras (1) e a representação semântica delas (2), ou seja, realizar um tipo de processamento que não é exclusivamente linguístico, pois está vinculado a outras fontes de conhecimento. Em função disso, a facilidade de decodificação das palavras e a recuperação de seus significados serão relevantes no trabalho com a leitura argumentativa. A partir dessa base – que inclui conhecimentos de todos os níveis linguísticos, as condições do leitor para lidar com os fatores superiores na compreensão (3) e a construção de inferências de vários tipos –, ocorre o monitoramento da compreensão, bem como a observação da coerência entre as representações do leitor ao longo da leitura, que pode ser confirmada ou não.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que não se trata de uma tarefa simples a compreensão e o desenvolvimento da leitura argumentativa. Esse processo é envolto de uma complexidade que exige do professor a condução de um trabalho profícuo, habilidoso e constante. Dessa forma, as estratégias utilizadas nas aulas de leitura para que as capacidades argumentativas dos estudantes sejam desenvolvidas devem atentar a uma multivariada de gêneros discursivos, que envolvam diferentes práticas sociais de linguagem. Assim, os estudantes tendem a aprender mobilizando-se frente aos diferentes papéis que desempenham socialmente.

De todo modo, o ensino e a aprendizagem da argumentação, sob uma perspectiva interacional e sob a ótica da leitura argumentativa, têm a responsabilidade de fomentar a construção de espaços democráticos. Nesse contexto, é possível perceber que, além da escola como agência de saberes que normatiza o ensino nas mais diferentes áreas do conhecimento, ela é, sobretu-

do, promotora das possibilidades de os estudantes se fortalecerem como pessoas autônomas, críticas e independentes, o que, por sua vez, contribui para a consolidação de sua participação social e cidadã, buscando melhorias tanto no seu crescimento pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, após discutir a leitura argumentativa como uma prática social de linguagem, a próxima seção é dedicada a tratar sobre os aspectos metodológicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo parte da discussão proposta por Santos (2024), ao direcionar seus esforços para o estudo das práticas de linguagem em uma perspectiva social, com destaque para a leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de um estudo inserido em uma abordagem qualitativa e documental. De maneira geral, a pesquisa qualitativa está relacionada a aspectos mais subjetivos, uma vez que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”, sendo que “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

No que compete à abordagem documental, este artigo prima pela análise de documentos que norteiam a educação brasileira, tais como a BNCC, o PNLD e os livros didáticos. Segundo Gil (2008), ao explorar a pesquisa documental, o primeiro passo consiste na análise de documentos que podem servir como fonte de investigação, cabendo ao pesquisador realizar uma leitura crítica sobre o material. Assim, adotamos como fonte de pesquisa a Coleção *Buriti Mais*, com ênfase na leitura argumentativa². Para a escolha da unidade didática, aplicamos alguns critérios de inclusão e exclusão que corroboraram com a escolha da unidade didática adotada.

2. A escolha da coleção didática deve-se ao fato de ela representar a obra adotada pela instituição escolar em que a autora exercia o magistério no momento da pesquisa, ou seja, o âmbito do PNLD/2019.

[...] para os **critérios de inclusão**, foram adotados: (1) unidade didática que trabalhe com todas as práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita e prática de análise linguística); (2) trabalho em torno de um gênero, que ofereça possibilidades para o desenvolvimento do ensino de argumentação; (3) trabalho específico que suscite diferentes perspectivas e comparação entre elas; (4) temática que possibilite o trabalho com a argumentação em perspectiva social; (5) texto e/ ou atividade que não foi explorado na perspectiva da argumentação, mas que possa oferecer possibilidades para a sua ampliação. [...] **critérios de exclusão**, é possível citar: (1) não atender a nenhum critério de inclusão; (2) temáticas que não suscitem o trabalho com o ensino de argumentação (Santos, 2024, p. 80, grifos nossos).

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, elegemos a unidade didática *Eu gosto de animais*, que atendeu a 60% dos critérios de inclusão, representando a unidade com maior índice de aprovação. Segundo Santos (2024, p. 81), “[...] a escolha da temática possibilita a expansão das atividades, em virtude de um olhar minucioso sobre questões de interesse dos estudantes que os levam a argumentar”. Para avaliar a presença ou ausência de elementos argumentativos, Santos (2024) elaborou um protocolo de análise argumentativa:

A estrutura consta em duas etapas, "Etapa I" e "Etapa III". A "Etapa I" foi elaborada com o objetivo de analisar a obra didática de maneira geral, para que se pudesse visualizar indícios que levassem o professor a perceber qual projeto de ensino o LD propõe. [...] a “Etapa II” possui o objetivo de aproximar a análise para o processo do ensino de argumentação, mediado por práticas sociais de linguagem, em perspectiva interacional (Plantin, 2008a; 2008b)³ (Santos, 2024, p. 87-88).

3. Em virtude dos limites textuais deste artigo, o protocolo não será exposto, podendo, no entanto, ser consultado na dissertação de Santos (2024).

Assim, para a escolha do *corpus* de pesquisa, inicialmente selecionamos o livro didático, em seguida, definimos a unidade didática e, por fim, aplicamos o protocolo de análise argumentativa, com o objetivo de identificar os elementos argumentativos presentes na unidade didática e, posteriormente, analisar alternativas favoráveis ao trabalho com a leitura argumentativa. É importante ressaltar, todavia, que este estudo não foi aplicado, mas constitui uma proposição direcionada a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao ensino da argumentação em uma perspectiva interacional, conforme Plantin (2008). Nesse sentido, a próxima seção é referente à descrição, análise e proposição da obra didática selecionada.

4. OBRA DIDÁTICA *BURITI MAIS*, PNLD/2019

A coleção didática *Buriti Mais* de Língua Portuguesa é uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez. Segundo Muller (2018, p. 75), é comum que muitas editoras não divulguem a autoria de suas obras, o que se deve à mercantilização dos livros didáticos, ou seja, “[...] assinam como pertencentes à editora, elaboradas por um grupo, sobre o qual não se tem notícia: quem são, sua formação e atuação não são informações disponibilizadas”. Além disso, a coleção é atualizada conforme a BNCC (Brasil, 2018a), atendendo à exigência do PNLD/2019.

A obra participou do certame, juntamente com 20 livros didáticos destinados aos anos iniciais. No total, 13 foram aprovados, conforme divulga o Guia do PNLD/2019. Segundo esse Guia, a obra *Buriti Mais* foi aprovada no certame. No que diz respeito ao volume didático do 1º ano, a coleção possui oito unidades didáticas, com cerca de oito seções em cada uma delas. De acordo com Sanchez (2017), é possível perceber seções comuns na composição das unidades, a saber: “Para começar”, “Ouvir e escrever”, “Texto 1”, “Texto 2”, “Brincar e aprender”, “Comunicação escrita”, “Comunicação oral” e “Saiba mais!”.

Ao consultar o Guia Digital do PNLD 2019, pode-se afirmar que: “[...] a obra organiza-se tendo em vista a construção, pelos estudantes, das Competências Gerais, Competências específicas da Área de Linguagens, Competências específicas de Língua Portuguesa e Habilidades de Língua Portuguesa previstas para o Ensino Fundamental I” (Brasil, 2018b, p. 67). Além disso, estrutura-se por meio de gêneros diversificados, mediante o trabalho com Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, Educação Literária. Aqui, interessa-nos o trabalho destinado à prática de leitura, de maneira específica, com o olhar direcionado à leitura argumentativa.

Tendo em vista uma melhor visualização dessa obra didática, apresentamos, no Quadro 1, as unidades didáticas, juntamente com os gêneros constituintes.

Unidades didáticas		Gêneros
Unidade 1	Eu tenho um nome	Cantiga de roda / Conto
Unidade 2	Eu brinco	Parlenda / História de enrolar
Unidade 3	Eu imagino um castelo	Parlenda / Conto
Unidade 4	Eu gosto de animais	Poema / Conto
Unidade 5	Eu faço festa	Poema / Conto
Unidade 6	Eu invento	Poema / Conto
Unidade 7	Eu pratico esportes	Poema / Fábula
Unidade 8	Eu estudo os dinossauros	Poema / História em quadrinhos

Quadro 1 - *Buriti Mais*, 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte - Santos (2024, p. 78)

Para a proposta de análise, elegemos a unidade quatro, intitulada *Eu gosto de animais*, pois representa uma temática de interesse das crianças, o que possibilita o desenvolvimento da argumentação. No entanto, para que se alcance efetivamente a leitura argumentativa, as atividades exigem do professor a proposição de alternativas que possibilitem ao estudante atividades imbricadas pelo ato de argumentar, especificamente direcionadas à leitura argumentativa. A próxima subseção tem como finalidade analisar a unidade didática selecionada.

4. 1. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: UNIDADE DIDÁTICA *EU GOSTO DE ANIMAIS*: UM OLHAR PARA A LEITURA ARGUMENTATIVA

O ensino-aprendizagem da leitura argumentativa é relevante no contexto da sala de aula, espaço propício para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Por sua vez, a escola, ciente de sua responsabilidade possibilite aos professores condições de suprir as lacunas que os materiais didáticos apresentam, como já mencionado na obra *Buriti Mais*. De acordo com Santos e Novais (2023, p. 111), “[...] a sala de aula representa um ambiente favorável ao desenvolvimento de capacidades de leitura argumentativa, visto ser um lugar propício para a apresentação e defesa de pontos de vista divergentes”. Além disso, o trabalho direcionado à leitura argumentativa “[...] contribui, dentre outras possibilidades, para que os estudantes se posicionem criticamente e possam entender a argumentação do outro” (Santos; Novais, p. 110).

Ao direcionar a análise para a unidade didática quatro, *Eu gosto de animais*, observamos que sua composição está atrelada a atividades relacionadas aos animais. A unidade é organizada da seguinte forma: “Para começar”; “Texto 1”; “Quero escrever”; “Texto 2”; “Brincar e aprender”; “Comunicação escrita”; “Saiba mais!”; “Comunicação oral” e “Ouvir e escrever” (Sanchez, 2017). As seções estão organizadas em torno das práticas de linguagem: oralidade, leitura, es-

crita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária, que podem ser mais bem visualizadas a partir do Quadro 2.

Eixo Oralidade	<ul style="list-style-type: none">· Abertura· Comunicação oral· Saiba mais!
Eixo Leitura	<ul style="list-style-type: none">· Texto 2· Comunicação oral· Comunicação escrita
Eixo Escrita	<ul style="list-style-type: none">· Para começar· Ouvir e escrever· Comunicação escrita
Eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais	<ul style="list-style-type: none">· Texto 1· Ouvir e escrever· Brincar e aprender
Eixo Educação literária	<ul style="list-style-type: none">· Texto 1· Texto 2

Quadro 2 - Unidade quatro:
Eu gosto de animais

Fonte - Elaboração própria, com base Sanchez (2017)

No início da unidade, apresenta-se a obra *Momento de ternura*, do artista Jurandi Assis, como é possível visualizar na Figura 3.

Figura 3 - Abertura da unidade:
Pintura de Jurandi Assis

Fonte - Sanchez (2017, p. 70-71)



A obra é descrita por Santos (2024) da seguinte maneira:

O que se pode perceber é uma descrição de imagem como se faz há muito tempo na escola, que não considera a natureza do estilo de pintura e, conseqüentemente, toma os objetos como objetos reais. A descrição pode ser tomada como um equívoco, pois tudo é uma representação. A análise pontuou que a autora apresenta uma imagem com características campestres, mas a proposição das questões não dialoga com isso, desconsiderando o estilo de pintura do autor, a composição das cores etc., embora sejam encontradas informações acerca da obra no MP [...] (p. 99-100).

No entanto, segundo Santos (2024, p. 100), “o que será trabalhado é o que está sendo cobrado aos estudantes em termos de conteúdo, por exemplo, pensar na relação entre as crianças e os animais domésticos e silvestres”. Assim, ao olharmos para as questões direcionadas aos estudantes propostas por Sanchez (2017), tais como: “O que a menina está fazendo?”; “Que animais estão à sua volta?”; “O que você observa na imagem além dos animais?”; “Você tem algum animal de estimação?”; “Qual é seu animal preferido?”, percebemos apenas a discussão de uma temática, mas longe da proposição de uma questão argumentativa, ou seja, aquela que possibilitaria aos sujeitos pelo menos o surgimento de dois pontos de vista divergentes.

Segundo Azevedo *et al.* (2023, p. 31), “[...] o trabalho com argumentação na escola requer a distinção entre assunto e assunto em questão. O primeiro pode ser definido como o tema da interação; o segundo constitui o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema”. Desse modo, ao abordarmos a discussão sobre animais de estimação, exemplifica-se que um assunto que pode ser colocado em questão ao observar a temática da unidade: “todas as pessoas cuidam adequadamente de seus animais de estimação?” (Santos, 2024, p. 100). Esse questionamento provavelmente suscitará posicionamentos contrários, pois nem todas as pessoas cuidam adequadamente de seus animais, exigindo que cada argumentador assumira uma posição.

Desse modo, é possível afirmar que o assunto colocado em questão direciona aos estudantes uma tomada de posição, ou seja, escolher um lado e apresentar justificativas para sustentar sua posição. Segundo Grácio (2013), o assunto em questão não é aquele que é em si questionável, mas que apresenta ao debate diferentes perspectivas. Assim, a escolha de uma temática com relevância social é um elemento importante na proposta de uma questão argumentativa (Azevedo *et al.*, 2023).

Após essa breve exposição sobre a abertura da unidade didática, na qual destacamos suas fragilidades e incoerências, além de ressaltar a importância de o professor elaborar um assunto em questão, direcionamos nossa análise para o “Texto 2”, o conto “O pequeno pirata que não sabia nadar”, de Christelle Chatel, que, didaticamente, está voltado para o trabalho com a prática de leitura⁴, conforme Sanchez (2017). A atividade direciona suas questões para a identificação do personagem principal, nome da autora, localização e escrita das palavras, sendo organizada da seguinte maneira: “1. quem são os personagens do conto? – Ligue o nome da personagem ao seu desenho [...] 2. O que o capitão bigode preto é de Pierre? Assinale. () Pirata () Professor () Pai” (Sanchez, 2017, p. 80).

A proposição das questões citadas direciona para a identificação e a localização dos principais personagens do texto. Para Santos (2024, p. 103), o que se propõe é uma “[...] concepção de leitura limitada aos elementos explícitos na superfície textual [...]”, com base na condução das questões sobre interpretação de texto. Além disso, ressalta-se que “[...] trata-se de uma obra aprovada pelo PNLD, mas que continua a insistir em questões de níveis básicos de compreensão” (Santos, 2024, p. 104).

4. Em virtude dos limites textuais deste artigo, optamos por analisar e descrever a abertura da unidade didática, por meio da obra *Momento de Ternura*, de Jurandi Assis. Em seguida, os esforços foram direcionados para o “Texto 2”, *O pequeno pirata que não sabia nadar*, de Christelle Chatel. As atividades escolhidas direcionam a análise para a proposição do ensino-aprendizagem da leitura argumentativa.

Outrossim, é importante destacar que a nossa intenção não é qualificar ou desqualificar a obra didática, uma vez que esta já passou por um processo criterioso de avaliação do PNLD. O que propomos é, com base nos nossos objetivos para o alcance da leitura argumentativa, sugerir alternativas para as atividades direcionadas à leitura, que conduzam os estudantes a argumentarem em perspectiva interacional, conforme Plantin (2008). A próxima subseção tem como finalidade propor alternativas favoráveis ao desenvolvimento da leitura argumentativa.

4.2. PROPOSIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO: UNIDADE DIDÁTICA *EU GOSTO DE ANIMAIS*: UM OLHAR PARA A LEITURA ARGUMENTATIVA

Após analisar a unidade didática *Eu gosto de animais*, constatamos a ausência de textos que favoreçam a leitura argumentativa. Desse modo, sugerimos o poema *Animais de estimação*, de Maria do Rosário Macedo (Rosarinho). A nossa intenção é agregar de forma a possibilitar o desenvolvimento da leitura argumentativa, permitindo aos estudantes oportunizar e ampliar suas capacidades argumentativas.

Animais de estimação

Eu queria um gato, que fosse mansinho,
brincava com o novelo, e dormia no
cestinho.

Eu queria um coelho, meigo e fofinho,
fazia-lhe festas, no pelo branquinho.

Eu queria um canário, de pena amarela,
comprava uma gaiola, para o pôr na janela.

Eu queria um peixe, no aquário a nadar,
passava o tempo, a vê-lo rodar.

Eu queria um cão, de cauda a abanar,
guardava a casa, e ia brincar.

Eu queria mesmo, era um animal de
estimação, mas a mãe continua, a dizer-me
que não...

Maria do Rosário Macedo (Rosarinho)

5. A proposta de atividade foi elaborada com base na pesquisa de Santos (2024).

6. “O aluno que, desde seus primeiros anos escolares, estiver envolvido no trabalho com a argumentação, poderá ser mais capaz de ouvir e respeitar a visão do outro, de argumentar e contra-argumentar. O desenvolvimento dessas habilidades pode levá-lo a viver de forma harmoniosa em sociedade, com tolerância e de forma crítica, para não aceitar injustiças e incoerências que acontecem diariamente em seu meio” (Kersch; Oliveira, 2014, p. 122-123).

7. Disponível em: <https://bit.ly/3RE-QVwi>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Assim, propomos alguns passos direcionados aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁵.

Exploração inicial da atividade:

- Apresentar aos estudantes a temática a ser desenvolvida: “Animais domésticos e silvestres”;
- Apresentar o planejamento com as atividades a serem desenvolvidas, registrando sugestões para adaptação e ampliação de possíveis propostas indicadas pelas crianças;
- Orientar os estudantes a respeitarem o ponto de vista dos colegas⁶;
- Em seguida, sugerimos a comparação da imagem Momento de ternura, de Jurandi Assis, utilizada no início da unidade didática, com a tirinha de Armandinho, do ilustrador Alexandre Beck⁷;
- Propor a organização das crianças em uma roda de conversa. Logo após, apresentar a tirinha em um local visível e acessível para realizar a leitura coletiva;
- Direcionar questionamentos sobre a tirinha, tais como: quais os animais de estimação mais comuns que vocês conhecem? Por que o sapo causa estranheza? Você conhece alguém que tenha um animal de estimação? Qual é o nome do seu animal de estimação ou de outro que você conheça? Qual o seu animal preferido? Qualquer animal pode ser criado em casa?

Após a exploração inicial, sugerimos a ampliação da atividade no alcance da leitura argumentativa, passos sugeridos:

- Expor o poema *Animais de estimação*, de Maria do Rosário Macedo (Rosarinho). Para esse momento, é importante que o professor exponha o poema em local visível e realize a leitura coletiva com as crianças. A leitura pode ser ampliada com danças, imitações e brincadeiras, utilizando o repertório do poema;
- Direcionar algumas perguntas sobre o poema: quais são os animais citados no poema? Você tem algum desses animais? Qual a palavra que indica a recusa da mãe em criar um animal de estimação? Você acha que seria possível convencer a mãe sobre criar algum animal de estimação? Qual argumento poderia convencer a mãe a criar um animal de estimação?

Ao final, o professor pode retornar à tirinha e, junto com os estudantes, sinalizar semelhanças e diferenças entre o que propõe cada texto.

As sugestões apresentadas possuem a intenção de tratar a leitura não apenas sob a ótica de atividades didáticas, mas ir além, considerando o contexto dos estudantes e as reais necessidades de discussão, a partir da realidade de cada escola. Nesse ponto, assumimos que a leitura “[...] na sala de aula pode ser transformada em uma prática escolar, ao requerer do estudante que responda a questionários, identifique elementos no texto”, e como prática de linguagem, “[...] a leitura está ligada a uma tomada de ação e exige um conjunto de elementos para sua compreensão” (Santos, 2024, p. 40).

Ao tratar de leitura, Geraldí (2011 [1984], p. 72) afirma ser um “[...] processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”. A leitura, então, é tomada como um processo que visa a novas construções e a novas experiências, por meio do contato do leitor com o texto e, por isso, precisa ter significado na vida do sujeito.

Desse modo, o que propomos é agregar ao livro didático alternativas favoráveis ao alcance da leitura argumentativa e, para essa finalidade, desenvolver e ampliar capacidades argumentativas direcionadas à prática de linguagem em uma perspectiva social, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, serão desenvolvidas as seguintes capacidades de leitura: identificar a temática discutida, identificar justificativas implícitas e explícitas, ter a própria opinião dentro da discussão. Ao planejar as atividades, o professor precisa almejar as capacidades argumentativas a serem trabalhadas em cada prática de linguagem e, para isso, é necessário que tenha clareza sobre o ensino de argumentação, de modo a assegurar o direito de as crianças, desde as séries iniciais, argumentarem no espaço formal da sala de aula, como assegura a CG7 da BNCC (2018a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas neste artigo partem da premissa de que as crianças podem argumentar no espaço formal da sala de aula, uma vez que já dispõem de mecanismos que as impulsionam a construir seus primeiros argumentos em outros espaços sociais, tais como: grupo familiar e grupo de amigos. Cabe à escola, então, propiciar o desenvolvimento e a ampliação de suas capacidades argumentativas por meio de atividades que as levem, no mínimo, a uma tomada de posição frente a uma problemática que exija discussão.

As atividades elaboradas pela coleção *Buriti Mais*, PNLD/2019, oferecem mecanismos para o desenvolvimento da leitura argumentativa, ao tratar de animais. Dessa maneira, os esforços foram direcionados a pensar proposições para ultrapassar o simples processo de decodificação, em razão de a leitura argumentativa exigir dos estudantes reflexão e análise sobre as questões propostas. Para isso, destacamos a necessidade de processos formativos específicos para o

professor, direcionados ao ensino de argumentação, uma vez que os documentos oficiais não preenchem essa lacuna.

Logo, é importante ressaltar a necessidade de ampliar os estudos direcionados ao segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando a concepção de que crianças não argumentam. Ademais, é salutar a seriedade de tratar a leitura argumentativa desde o início da formação do sujeito, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de capacidades argumentativas, primeiramente do professor e, conseqüentemente, dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, I. C. M. (2013). Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 4, p. 35-47.
- Azevedo, I. C. M. (2016). Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: Piris, E. L., & Olímpio Ferreira, M. (org.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Grácio Editor: Belo Horizonte.
- Azevedo, I. C. M., & Tinoco, G. M. A. de M. (2019). Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras, Fortaleza*, v. 9, n. 1, p. 18-35.
- Azevedo, I. C. M., Reis, L. R., & Monte, N. S. (2021). Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131.
- Azevedo, I. C. M. (2022). *Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ryQ9x>. Acesso em: 8 mai. 2025.
- Azevedo, I. C. M., Santos, M. F. dos, Calhau, S. P. J., Leal, V. C., & Piris, E. L. (2023). *Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Bakhtin, M. (2022 [2016]). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018a). Base Nacional Comum Curricular -BNCC, v. 3. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018b). PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica.
- Carneiro, L. E. (2024). *Leitura argumentativa no ensino de argumentação como prática social: Proposta de elaboração de um módulo didático para o ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- Freire, P. (2021 [1996]). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Geraldi, J. W. (org.). (2011 [1984]). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Grácio, R. A. (2013). *Perspetivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.

Kersch, D. F., & Oliveira, A. M. (2014). Argumentar é bem a fase deles...: crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. *Horizontes de Linguística Aplicada*, n. 2, p. 115-140.

Kleiman, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: Corrêa, M. L. G., & Boch, F. (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

Leitão, S., & Castro, J. L. Guerreiro de Castro. (2018). Argumentação de crianças do primeiro ano fundamental sobre temas curriculares. In: Liberali, F. C. et al. *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores (p. 145-171).

Muller, F. (2018). O livro didático de Língua Portuguesa na perspectiva da escola. In: Silva, S. B. B. da, & Pereira, J. N. (org.). *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Piris, E. L. (2021). O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: Gonçalves-Segundo, P. R. & Piris, E. L. (orgs.). *Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso*. Campinas: Pontes. p. 135-153.

Piris, E. L., & Calhau, S. P. J. (2021). Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. In: Sá Martins, A. P., Kersch, D. F., Tinoco, G. A., & Azevedo, I. C. M. (orgs.). *Letramentos e argumentação: questões conceituais e de ensino*. Campinas: Pontes. p. 143-165.

Plantin, C. (2008). *A argumentação: História, teorias, perspectivas* (M. Marcionilo, Trad.). Parábola.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Freevale.

Santos, A. de S., & Novais, R. M. M. (2023). Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção Se liga na língua, PNLD/2020. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 106-127, set.-dez. 2023.

Santos, A. de S. (2024). *Argumentação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2019*. Dissertação (Mestrado em Letras) – concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2024.

FONTE

Sanchez, M. M. (ed.). (2017). *BURITI mais: português*. (1ª ed.). São Paulo: Moderna.

Categorias da *semântica global* aplicadas à análise do *slogan* “Nossa bandeira sempre será verde e amarela”

MARCELO EDUARDO DA SILVA
marcelo.silva@ifms.edu.br

Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil (2017)
Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4974-839X>

PALAVRAS-CHAVE:
Semântica global;
Enunciado aderente;
Polêmica;
Política;
Poder.

ARTIGO RECEBIDO A:
21/02/2025
ARTIGO APROVADO A:
15/08/2025

RESUMO: Se os efeitos de sentido (re)construídos pelo discurso se fundamentam tanto pelo contexto sócio-histórico que lhes dão razão de existência quanto pela sua manifestação material (os textos), considerar o foco das análises discursivas no conjunto enunciação-enunciado (processo-produto) é pertinente para compreender conteúdos controversos. A partir dessa afirmação, o presente trabalho apresenta uma proposta de interpretação que considera simultaneamente o funcionamento linguístico e a inscrição histórica de uma faixa com mote político/nacionalista (o *slogan* “Nossa bandeira sempre será verde e amarela”) fixada sobre o muro de uma residência em momento de eleições federais e estaduais no Brasil. Para tanto, elege-se como fundamentação teórica uma Análise do Discurso de base enunciativa, sobretudo focada na *semântica global* e no conceito de *enunciado aderente* cunhados por Dominique Maingueneau. Sendo assim, observamos o seguinte: que a referida faixa pode ser entendida como um enunciado aderente porque, ao ser ligada ao muro, vincula este espaço físico à ideia de um local de resistência (polêmica) política; que os enunciados aderentes podem ser estudados por meio das categorias analisadas por meio da *semântica global*. As análises apontam que o texto observado ecoa dizeres referentes a segmentos ditos de direita, ou mesmo de extrema-direita, e aumenta a polêmica com o grupo adversário.



Categories of global semantics applied to the analysis of the slogan “Our flag will always be green and yellow”

MARCELO EDUARDO DA SILVA
marcelo.silva@ifms.edu.br

Master in Literature, State University of Mato Grosso do Sul, Brazil (2017)
Educational Administrative Officer at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4974-839X>

KEYWORDS:

Global semantics;
Adherent statement;
Polemic;
Policy;
Power.

ARTICLE RECEIVED ON:

02/21/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:

08/15/2025

ABSTRACT: If the effects of meaning (re)constructed through discourse are based both on the socio-historical context that justifies their existence and on their material manifestation (the texts themselves), then focusing analytical attention on the enunciation-utterance set (process-product) is pertinent for understanding controversial content. Based on this statement, this paper presents an interpretative proposal that considers both the linguistic functioning and the historical inscription of its *corpus*: a banner with a political/nationalist motto (with the *slogan* “Our flag will always be green and yellow”) displayed on the wall of a residence during Brazil’s federal and state election period. To this end, the theoretical basis chosen was an enunciative Discourse Analysis, mainly focused on *global semantics* and the concept of *adherent enunciate* created by Maingueneau. We propose that this banner becomes an adherent statement because, by being attached to the residential wall, it ties that house to the idea of a place of political resistance/polemic. The analysis reveals that the observed text echoes statements referring to so-called right-wing or even far-right groups, intensifying the controversy with the opposing political positions.



INTRODUÇÃO

1. Notemos que essa competência difere do conceito de *competência linguística* atribuído a Noam Chomsky: a habilidade de uma pessoa usar eficazmente a língua, como uma maneira de bem se comunicar em diferentes situações, por meio de um entendimento intrínseco de uma gramática gerativa.

2. A noção de *posicionamento* é a de uma *identidade enunciativa*. Nesse sentido, podemos falar, por exemplo, em posicionamento dos movimentos de esquerda e posicionamento dos movimentos de direita. Desde Maingueneau (2012), essa noção tem sido mais comumente usada em vez da de formação discursiva.

3. Usamos o prefixo “(re)” entre parênteses para indicar que é um trabalho concomitante de *construção* de uma nova enunciação e de *reconstrução* de enunciados que já foram formulados anteriormente, tendo em vista que há (como apontaremos mais adiante) uma carga histórica e socialmente imposta sobre os contextos imediatos em que os enunciados são proferidos. O mesmo raciocínio é válido para o prefixo utilizado em “(re)afirmados”.

Analisar textos por meio da Análise do Discurso (doravante AD) pressupõe o entendimento de que a linguagem não é neutra: há um enunciador que visa ao convencimento do enunciatário; existe uma carga argumentativa em cada modo de dizer alicerçada por um viés, que, por sua vez, se apoia em contextos estabelecidos histórico-socialmente e (re)afirmados a cada enunciação. Por intermédio de Maingueneau (2012), entendemos essa configuração como o exercício de uma competência discursiva¹, que é a capacidade do sujeito para (re)produzir e (re)interpretar enunciados decorrentes de uma mesma formação discursiva. Seria, nas palavras do autor, um “*sistema de restrições semânticas* [...]”, um filtro que fixa os critérios em virtude dos quais certos textos se distinguem do conjunto de textos possíveis como pertencendo a uma formação discursiva determinada” (Maingueneau, 2012, p. 48, grifos do autor). Portanto, a competência discursiva tem a ver com um *modo de dizer*, com parâmetros languageiros que tornam o enunciado adequado ao posicionamento² de cada sujeito no instante em que este enuncia. Por isso, possui um sentido orientado pelo contexto imediato da situação de comunicação e, simultaneamente, do contexto amplo (sócio-histórico) que envolve os sujeitos enunciadoreis.

Sendo assim, uma proposta de estudo sobre os efeitos de sentido – de verdade, de realidade, de subjetividade, de objetividade etc. – (re)construídos³ na sociedade deve levar em consideração o que se convencionou chamar de superficialidade e de profundidade do texto (materialização dos discursos). A primeira se concretiza, por exemplo, na sequencialidade das palavras (escritas ou faladas), nas imagens de uma fotografia, nas pinceladas de um quadro – o que poderia ser o foco de uma análise que abordasse somente a coesão textual, por exemplo. A segunda, pelas memórias de manifestações correlatas que vêm à tona a partir do contato com essas palavras, imagens ou pinceladas, por exemplo – que poderia ter como foco uma aborda-

gem de estudo vinculada à formação ideológica⁴. Defendemos que não há como compreender o discurso sem levar em consideração esses dois planos. Dessa maneira, nos aproximamos de uma AD de base enunciativa:

Estamos, assim, diante de objetos que aparecem ao mesmo tempo como integralmente linguísticos e integralmente históricos. As unidades do discurso constituem, com efeito, sistemas, sistemas significantes, enunciados, e, nesse sentido, têm a ver com uma semiótica textual; mas eles também têm a ver com a história que fornece a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam. Gostaríamos mesmo era de não sacrificar nenhum desses aspectos, seguir um caminho diferente do caminho daqueles que, guiados por um “interesse” diferente, voltam-se de maneira privilegiada para um ou outro desses aspectos (Maingueneau, 2012, p. 16).

Atribui-se os estudos de enunciação na linguística a Benveniste, para quem esta “supõe a conversão individual da língua em discurso” (Benveniste, 2023, p. 83), por meio de uma manobra do enunciador (o falante, escrevente, fotógrafo, pintor etc.) pronunciando-se como um *eu* perante um *tu* conversando sobre um ele (um outro “alguém”, uma outra “coisa”), instaurando, automaticamente, um momento e um local coincidentes com o momento e o local da enunciação (da fala, da escrita, da fotografia, da pintura etc.). Um *eu* enuncia marcando um *aqui* e um *agora*. E o enunciado é o construto desse processo, realizado seja em versão verbal, não verbal, pictórica, sincrética.

Todavia, Maingueneau (2012, p. 19) suplanta a noção para uma “enunciabilidade”. Se os efeitos de sentido (re)construídos pelo discurso são marcados histórica e socialmente e precisam necessariamente de uma manifestação material (apresentar-se como um texto diante do

4. Como nos estudos de Pêcheux (2008), por exemplo. Porém, Maingueneau (2012) defende uma postura voltada tanto ao sócio-histórico quanto ao contexto imediato.

5. O termo polêmico será utilizado como um enunciado com intencionalidade de refutar um discurso alheio, conforme explicado por Maingueneau (2021, p. 380).

6. As eleições no Brasil são realizadas em anos pares, de forma alternada: eleições gerais (presidente, governadores dos 26 estados e 1 distrito federal, deputados federais, deputados estaduais e senadores) e eleições municipais (prefeitos e vereadores). O contexto do presente artigo é 2022, ano em que as eleições eram gerais e aproximadamente 156 milhões de brasileiros estavam aptos a votar. Havia um embate ferrenho travado entre os partidários da direita (que tentavam a reeleição do então presidente Jair Bolsonaro) e a esquerda (cujo principal expoente nas pesquisas era Luiz Inácio Lula da Silva, que foi eleito). A direita falava em supostas falhas (jamais comprovadas mesmo depois de periódicas inspeções acompanhadas por entidades governamentais, da sociedade civil organizada e até mesmo do Exército) no sistema de votação por urnas eletrônicas que seriam usadas para validar votos inexistentes à esquerda.

enunciador), atentar-se para o conjunto enunciação-enunciado é essencial para estudos dos textos e do discurso. Os conceitos de *semântica global* e de *enunciado aderente*, cunhados por Dominique Maingueneau (2012; 2022), levam em consideração superfície e profundidade textuais: “É preciso pensar ao mesmo tempo a discursividade como dito e como dizer, enunciado e enunciação” (Maingueneau, 2012, p. 19). É esse o ferramental teórico empregado no presente artigo, com o objetivo de apresentar uma proposta de interpretação sobre *corpus* polêmico⁵ unindo simultaneamente observações a respeito do funcionamento linguístico e da inscrição histórica que atuam sobre o texto estudado: uma faixa com mote político/nacionalista (“Nossa bandeira sempre será verde e amarela”) afixada no muro de uma residência em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, quando das eleições federais e estaduais no Brasil em 2022⁶. Metodologicamente, apontam-se na referida faixa elementos intertextuais e temáticos que remetem a dizeres de outros enunciadores, por meio do cotejo de cartazes e *banners* que ecoam vozes defensoras de um mesmo posicionamento.

As análises apontam que o enunciador tenta impor seu posicionamento ideológico visando a demarcar uma posição política (entendida como de extrema direita) e de manutenção de poder perante aqueles que queriam modificar seu *status* de membro da camada até então partidariamente dominante, tendo em vista que seus dizeres – como nossas observações propõem – coadunam com os do então segmento político-partidário que ocupava o cargo de presidente da República, com Jair Messias Bolsonaro, e grande parte do Congresso Nacional⁷.

Na próxima seção, é explicada a teoria norteadora das análises. Em seguida, apresenta-se o *corpus* e as propostas de interpretações.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. SOBRE A SEMÂNTICA GLOBAL

Como o discurso é “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (Maingueneau, 2012, p. 19), por meio de indicações na superfície textual somos capazes de analisar um grupamento de normas linguístico-discursivas que assinalam possibilidades de dizer (porque, ao selecionar suas palavras, o enunciador “escolhe”⁸ dizer de um modo e não de outro). Assim, é necessária uma análise que dê conta de compreender a superfície e a profundidade textuais: “Um procedimento que se funda sobre uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação” (Maingueneau, 2012, p. 75).

São sete as categorias de análise abordadas por Maingueneau (2012) utilizando o conceito – e, ao mesmo tempo, um mecanismo interpretativo – por ele denominado de *semântica global*: intertextualidade; vocabulário; temas; estatuto do enunciador e do destinatário; dêixis enunciativa; modo de enunciação; e modo de coesão.

A *intertextualidade* diz respeito às relações entre os diversos textos repercutidos na sociedade, sendo que todo campo discursivo define os modos de citar discursos anteriores do mesmo campo⁹ e de outros. Nesse caso, aponta o autor, deve-se levar em conta que tanto um texto é posto em relação a outros como é parte integrante desses outros textos – pois, até mesmo para rechaçar uma opinião, é preciso haver uma citação (ainda que camuflada). Todavia, a tentativa de se referir a um discurso alheio será falha: de acordo com Maingueneau (2012), será um simulacro. Trata-se de uma tentativa de traduzir o outro, porém imprecisa. Assim, uma relação polêmica é de incompatibilidade de entendimento entre dois discursos conflitantes.

6 (cont.). Daí, comentários depois da vitória de Lula afirmando que a eleição teria sido fraudulenta, como o mostrado em “Brazil was stolen” (“Brasil foi roubado”) contido em adesivos (parte de nossas análises). É sob essa conjuntura de embate político que está a faixa afixada que analisaremos.

7. Diferentemente da derrota na disputa pelo Poder Executivo, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), houve superioridade da extrema direita no Parlamento depois do pleito de 2022, pois, das 513 vagas, 99 legisladores foram eleitos pelo Partido Liberal (PL) – legenda do presidencial derrotado – contra 68 petistas na Câmara dos Deputados Federais; e oito contra cinco no Senado, das 27 vagas em disputa.

8. Tomamos o cuidado de destacar “escolhe” entre aspas para salientarmos que essa escolha é um tanto submetida a formações discursivas que definem. Isto é, “ao delimitar a zona do dizível legítimo, [o sujeito] atribuiria por isso mesmo ao Outro a zona do interdito. [...] sendo o [discurso] de seu Outro, daquilo que, mais que qualquer outra coisa, não pode ser dito” (Maingueneau, 2012, p. 37).

9. O *campo discursivo* é um recorte feito pelo analista do discurso a partir da noção de universo discursivo. É quando, a partir do conglomerado de discursos (um *universo discursivo*) de uma certa conjuntura, o pesquisador seleciona (de acordo com seus objetivos) determinado discurso (um *campo discursivo*) e não outros: “por exemplo, as diferentes escolas filosóficas ou as correntes políticas que se defrontam, explicitamente ou não” (Maingueneau, 2021, p. 91).

10. Um exemplo desses usos pode ser lido na reportagem *Indígenas voltam a invadir área de condomínio de luxo 2 dias após ação da PM* (Campo Grande News; Freitas, 2023, s/p). Enquanto o título mostra o verbo “invadir”, o corpo do texto mostra “a área foi ocupada na sexta-feira (7) por grupo de pelo menos 20 pessoas”. “Invadir” tem uma conotação violenta, enquanto “ocupar” tem uma conotação mais pacífica (ocupa-se local que estava vago).

Com atenção ao *vocabulário* selecionado na enunciação, o analista é capaz de compreender que uma mesma palavra pode implicar significados distintos a depender de quem enuncia, porque existem “explorações semânticas contraditórias das mesmas unidades lexicais pelos diversos discursos” (Maingueneau, 2021, p. 80). Então, isso não diz respeito somente ao fato de determinado discurso ter um jargão próprio (como as nomenclaturas usadas na medicina, ou nos ambientes jurídicos, por exemplo), mas também às situações: i) em que palavras que poderiam ser sinônimas quando usadas por formações ideológicas distintas demonstram distanciamento extremo de significados; ii) ou em que uma mesma palavra é selecionada para significar de forma diferente. No primeiro caso, uma observação vocabular serviria para entender, quando, por exemplo, para nomear a ação de um grupo de indígenas que entra em uma terra cuja posse é por ele reivindicada como histórica: um grupo de pessoas chama essa atitude de “invasão” e outro grupo chama de “ocupação”¹⁰. No segundo, pode-se exemplificar quando numa situação de invasão/ocupação como essa, a palavra “ordem” é usada pelo Poder Executivo – quando utiliza a força coercitiva por meio da Polícia, por exemplo – para justificar uma “contenção” dos indígenas e, ao mesmo tempo, utilizada pelos indígenas para falar sobre uma necessidade de decisão judicial sobre a situação¹¹.

11. Um exemplo desse uso pode ser lido na reportagem *Conflito indígena começou com invasão de área onde condomínio é construído, defende Riedel* (Midiamax; Clajus; Neves, 2023, s/p). Eduardo Riedel, governador de Mato Grosso do Sul, “defende” que a truculência da Polícia Militar foi em resposta à ação *desordeira* dos indígenas. Pelo ponto de vista indígena, entretanto, trazer a ordem à região seria devolver-lhes as terras originárias.

Atentando-se aos temas, o analista do discurso percebe as articulações semânticas e os sistemas de restrições discursivos que indicam o que é ou não permitido dizer por esse ou aquele membro de determinado segmento social, político, profissional etc. De acordo com Maingueneau, um texto pode conter diversos temas e o analista pode identificar qual tem predominância ou qual tem melhor serventia para sua pesquisa: “Não é nosso propósito [refletir] sobre essa noção em si mesma, e nos contentaremos com a definição mais vaga, ‘aquilo de que um discurso trata’, em qualquer nível que seja” (Maingueneau, 2012, p. 81).

O *estatuto do enunciador e do enunciatário*¹² indica uma certa posição social conferida a esses sujeitos visando à legitimação de seu dizer. O enunciador pode se dirigir a alguém que ele pensa pertencer a sua mesma colocação ou a alguém de fora dela. Por exemplo, um religioso pertencente a determinada igreja provavelmente tenderá a conversar com uma pessoa que frequenta a mesma instituição de uma forma diferente da que conversaria com alguém que prega uma visão atea.

A *dêixis enunciativa* refere-se às categorias actancial, espacial e temporal. Demarca-se uma cena (com uma pessoa, um local e uma época) em que a enunciação se concretiza. Essa cena pode ser fictícia e não coincidir com a realidade: ao ler um conto de fadas para os filhos, um pai pode dizer “estamos agora no Mundo da Fantasia, é o ano 3040”, ele se posiciona (“estamos”) efetivamente nesse “mundo”, mas seu “presente” é 3040 e não o ano do mundo físico real.

O *modo de enunciação* indica que existe “uma maneira de dizer específica” (Maingueneau, 2012, p. 90) de acordo com o posicionamento assumido pelo enunciador. É preciso atentar-se para o *gênero discursivo* e para o *tom* do enunciador. Afirma o autor:

12. O autor fala em “destinatário”, porém, até mesmo para fazer jus ao conjunto “enunciado-enunciação” defendido por ele próprio, de nossa parte preferiremos utilizar o termo “enunciatário”.

13. Conceito reformulado por Maingueneau (2012) com inspiração na *Retórica* de Aristóteles. O filósofo grego dizia existir algumas maneiras de um orador persuadir uma plateia. *Ethos* remeteria à imagem do orador (enunciador, para a AD), à sua credibilidade perante o público. Por exemplo, o orador poderia dizer à plateia que possui anos de experiência no assunto sobre o qual está tratando. *Pathos* remeteria ao lado emocional do público (do enunciatário). Por exemplo, ao comentar sobre suas experiências, o orador comenta que já esteve em situações parecidas como as passadas por alguém que está no público, isso demonstraria proximidade com a plateia. *Logos* remeteria à estruturação lógica dos argumentos apresentados pelo orador (enunciador). Por exemplo, o orador apresenta comprovações (exames, provas documentais etc.) de seus argumentos.

O discurso, por mais escrito que seja, tem uma voz própria, mesmo quando a nega. [...] O próprio “tom” se apoia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um *caráter* e a de uma *corporalidade*, estreitamente associadas. [...] Esse “caráter” é inseparável de uma “corporalidade”; isto é, de esquemas que definem uma maneira de “habitar” seu corpo de enunciador e, indiretamente, de enunciatário (Maingueneau, 2012, p. 91).

Em outro momento, o autor explica melhor os conceitos de caráter e de corporalidade. Esta é ligada a uma “compleição física e a uma forma de vestir” (Maingueneau, 2006, p. 62), aquele “corresponde a um feixe de traços psicológicos” (Maingueneau, 2006, p. 62). Portanto, esse *tom* (conjunto caráter+corporalidade) é também parte de uma imagem construída pelo enunciador diante do enunciatário no momento da enunciação. Essa imagem, chamada de *etho*¹³, é uma espécie de fiadora da mensagem que o enunciador quer transmitir. O *ethos* “[...] implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento” (Maingueneau, 2006, p. 62).

E o *modo de coesão* tem a ver com a rede de remissões internas de um discurso. “Cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro” (Maingueneau, 2012, p. 96). Em outras palavras, há uma rede de regularidades semânticas a estruturar o texto (manifestação material) que definem (coercitivamente) as maneiras de remissões internas a serem utilizadas.¹⁴

14. Um exemplo desse *modo de coesão* pode ser dado com o trecho em que Maingueneau (2012) explica parte de seus estudos a respeito de escritos formulados por duas correntes cristãs advindas do século XVII, a jansenista e a humanista devota. Os jansenistas escreviam por meio de aforismos, ou seja, quando construísem um todo formando um livro (ou uma carta), tratava-se de um apanhado de fragmentos. Portanto, as remissões internas desse todo (livro ou carta) demarcavam um texto aparentemente sem ordem e descontínuo. Contrariamente, ordem e continuidade demarcavam o modo de coesão presente nos escritos do grupo humanista devoto, cujos estudos se davam por meio de extensas obras, até mesmo com vários tomos.

1.2. SOBRE O ENUNCIADO ADERENTE

Um *enunciado aderente* é aquele que se apega a uma outra materialidade discursiva a ponto de modificar os sentidos dela. São enunciados em sua maioria verbais e pouco extensos. Servem para identificar ou categorizar, como uma etiqueta com código de barras e preço colocada numa bandeja de frutas vendida num mercado (essas frutas – maçãs, peras, morangos, etc. –, são diferentes das vendidas avulsas em uma prateleira), para prescrever ou informar (como um aviso de que fumar provoca problemas sérios de saúde indicados na embalagem do cigarro – muitas vezes, o aviso vem acompanhado de uma imagem chocante, como dedos amputados). Há uma ligação forte entre esse tipo de enunciado e seu suporte. Enunciados aderentes “podem ser sumariamente caracterizados como enunciados escritos, contíguos a um suporte não verbal, ao qual estão integrados” (Maingueneau, 2022, p. 15).

Enunciado aderente e suporte mesclam-se formulando efeitos de sentido diferentes daqueles que seriam perceptíveis se estivessem – o enunciado (aderente) e o suporte onde foi aderido – desconectados. Nesse contexto, um *enunciado aderente* recebe uma carga ideológica, pois as modificações que causa nos objetos (suportes) também possuem um viés social vinculado:

Quando se fala do “suporte” de um enunciado aderente, pensa-se espontaneamente que o enunciado aderente vem se juntar a ele. Mas um objeto não é um suporte antes de um enunciado aderente nele se inscrever e afetar sua identidade, além da modificação material que sua presença implica (Maingueneau, 2022, p. 33).

É preciso atentar-se que o enunciado que se vincula ao suporte tem não somente sua significação alterada, mas altera a significação do próprio suporte. Passa a ser um objeto novo que traz, por isso mesmo, novos efeitos de sentido:

A noção de “suporte” não deve dar a impressão de que o enunciado viria a se acrescentar a ele sem alterá-lo, ao contrário há interação entre o suporte e o EA [enunciado aderente]: eles se afetam mutuamente, produzindo uma realidade nova. O epitáfio inscrito em um túmulo acrescenta algo ao pedaço de mármore que lhe serve de suporte: faz dele um túmulo, e até mesmo o túmulo de alguém; por sua vez o pedaço de mármore acrescenta algo ao enunciado; transforma-o em uma inscrição funerária, até mesmo em uma inscrição em acepção plena, visto que se trata de uma gravação (Maingueneau, 2021, s/p).

Essa interação entre o *suporte* (o muro/a residência) e o *enunciado aderente* (o slogan/a faixa) é o que acreditamos ter ocorrido no caso que analisamos: o conjunto expressão escrita na faixa/muro passou a tornar a residência um espaço polêmico de resistência da direita que estava prestes a perder as eleições (o que acabou por ocorrer depois de apurados os votos). Além do suporte, outras noções estão atreladas ao conceito de *enunciado aderente*. Dentre elas, destaquemos as que estarão presentes nas análises apresentadas mais adiante: hiperenunciador, manifestação, *slogans* e sustentador.

O *hiperenunciador* é uma espécie de fiador ao qual o enunciador recorre para garantir validade a seu dizer. Está, geralmente, baseado em preceitos duma coletividade. Maingueneau (2005, p. 93) afirma que “aparece como uma instância que [...] garante a unidade e a validade da irredutível multiplicidade dos enunciados [e] confirma os membros da comunidade em sua identidade, pelo simples fato de eles manterem uma relação privilegiada com ele”.

Uma *manifestação* é uma “pessoa coletiva” (Maingueneau, 2022, p. 130), cujo tamanho pode ser variado (duas pessoas, dezenas, centenas etc.) exprimindo um ponto de vista comum. A comunicação desse ponto de vista, muitas vezes, se dá por meio de cartazes ou gritos entoados

por meio de *slogans*, ou seja, frases curtas que entoam certos valores, crenças, desejos, solicitações etc. De acordo com Maingueneau (2022), os *slogans* marcam definitivamente um profundo senso de engajamento dos partícipes das manifestações:

Esses *slogans* podem ser entoados e/ou escritos em cartazes ou faixas. [...] Sua enunciação deve, de fato, marcar um engajamento forte em favor de uma causa justa ameaçada por um exterior hostil ou indiferente. [...] Esse próprio ser coletivo extrai sua autoridade de um ou de vários hiperenunciadores [...] (Maingueneau, 2022, p. 130).

O embate polêmico entre os defensores de um posicionamento político-partidário tido como de esquerda (representado nas eleições majoritárias em nível federal por Luiz Inácio Lula da Silva) e outro grupo tido como de extrema-direita (representado pelo até então presidente e candidato à reeleição Jair Messias Bolsonaro) ultrapassou as urnas e dominou o centro de discussão nacional até mesmo depois do pleito. O grupo perdedor (direitistas), inconformado, passou a atribuir uma suposta fraude ao processo eleitoral e, a partir de então, a realizar manifestações *sui generis*, como acampando em frente aos comandos militares pedindo para que esse grupo tomasse o poder e devolve-se ao seu candidato preferido.¹⁵ Muitos desses “manifestantes” foram presos depois por ordem do Supremo Tribunal Federal. Essas pessoas agiram, conforme os estudos que nos servem de base, como sustentadores dos enunciados aderentes. Diferentemente de um suporte, que é um objeto, sustentadores são pessoas que “voluntariamente colocam EA [enunciados aderentes] sobre eles para expressar uma convicção, em um sentido muito amplo” (Maingueneau, 2021, s/p). Manifestações e *slogans* são elementos integrantes das análises apresentadas na sequência, porque demonstram que os militantes eram não só portadores de uma palavra de ordem, “mas [cada um] também um ‘sustentador’, alguém que apoia uma pessoa singular ou um coletivo: um partido, uma equipe esportiva etc.” (Maingueneau, 2021, s/p).

15. Existem muitos trabalhos que abordam as disputas políticas travadas entre a esquerda e extrema-direita. Dentre eles, citemos alguns no âmbito dos estudos sobre o discurso publicados mais recentemente (próximos àquele período em que a faixa esteve fixada). Barros, Demuru, Gomes e Mancini (2025) falam sobre a “construção da verdade” e, por meio da análise de comentários em redes sociais, buscam verificar as estratégias linguístico-discursivas capazes de fazer com que dizes com conteúdo sabidamente mentirosos se passem por verdadeiros. Souza e Orlandi (2023) observam que o comentário do então presidente Bolsonaro sobre a Covid-19 ser uma “gripesinha” é uma necropolítica. Brito e Lara (2023) apontam para elementos de um tipo de messianismo nas falas de Bolsonaro, tido como um representante da extrema-direita. Fiorin (2019) comenta sobre as operações enunciativas da extrema direita; para o autor, há uma universalização abstrata que trata de disfarçar as diferenças – sendo assim, os únicos valores que seriam válidos numa sociedade seriam aqueles ligados ao conservadorismo e seria preciso uma luta contra todo tipo de desvio.

2. UMA ANÁLISE DE SEMÂNTICA GLOBAL APLICADA SOBRE UM ENUNCIADO ADERENTE

A “Figura 1” mostra a faixa afixada no muro de uma residência localizada em rua de fluxo médio (inclusive, via de transporte público) em bairro de classe majoritariamente média de Campo Grande. A partir da visualização, as análises são apresentadas na sequência.

Figura 1 - Faixa fixada em muro de residência (aproximação)

Fonte -Fotografia de própria autoria



Embora o conceito de enunciado aderente estabeleça-se essencialmente para dizeres que estão ligados de forma intrínseca ao objeto que lhes serve de suporte (por exemplo, um rótulo de um produto no mercado), propomos que essa noção pode ser expendida para o contexto da supracitada faixa. Ela, ao ser ligada diretamente ao espaço físico da residência, vincula aquela casa à ideia de um local de resistência política. Uma resistência da direita (ou, no mínimo, de uma postura conservadora) perante a esquerda que estava às frentes na pesquisa de intenções de votos para Presidência e que venceu no segundo turno (lembrando que a faixa permaneceu por mais alguns meses depois do pleito). Entendemos que a faixa é um enunciado aderente, modificou o entendimento daquele espaço físico, a casa deixou de ser uma residência e passou

a ser um enunciado sobre um embate político; porque o muro onde foi fixada deixou de ser somente a demarcação física entre o espaço privado de um terreno de uma residência e a via pública e passou a determinar um limite ideológico no qual aqueles que pretendiam ali entrar (naquela casa/naquele mundo) deveriam compactuar com os mesmos posicionamentos de seu proprietário¹⁶. Isto é, a residência teve sua identidade afetada pela presença desse novo material (a faixa) que a ela foi aderida.

Existe uma transmutação de sentidos possível pela aderência daquele *slogan*. Sendo assim, um objeto só se torna um suporte quando um enunciado a ele é aderido. Começamos as análises desse *enunciado aderente* por meio das categorias indicadas na semântica global tratando sobre a relação entre o *estatuto do enunciador* e do *enunciatório* no *corpus* em foco. Pressupõem-se, a partir da faixa, um enunciador e dois enunciatórios. O enunciado desse sujeito pertence ao posicionamento do grupo conservador que está no poder, por exemplo, a frase por ele escolhida para *slogan* na faixa é o mesmo verificado pelo cotejo entre a referida imagem e a “Figura 2”, o *print* de *banner* divulgado na internet pelo grupamento político autodeclarado de direita “Vem Pra Rua Brasil”.

O ‘enunciatório 1’ idealizado pela faixa é aquele do mesmo grupo do enunciador (ou seja, a faixa é uma confirmação de seu pertencimento: um tipo de “estamos juntos”). O ‘enunciatório 2’ (uma espécie de antissujeito) é aquele do grupo contrário (progressista), é como se o enunciador quisesse impor distanciamento: suas cores (histórica e ideologicamente, a vermelha) são rechaçadas. Esse pertencimento do ‘enunciatório 1’ como parte do mesmo grupo pode ser verificado por meio da *intertextualidade* relacionada à “Figura 2”. E o distanciamento do ‘enunciatório 2’, pode ser verificado por meio da análise do *modo de coesão*: a faixa está coerente com as “Figuras 2” e “3” (a serem mostradas mais adiante neste artigo) percebe-se que há um “re-

16. Se as entrelinhas deixam a possibilidade para entendermos que o enunciador quer que o enunciatório “compactue com meu posicionamento”, deixemos claro que essa é apenas uma interpretação. Poderia, existirem outras, como um “vejam todos meu posicionamento”, por exemplo, em contrapartida a uma maior visibilidade que estaria sendo dada aos discursos de direita sob o ponto de vista daquele que afixou a faixa. Ela permaneceu por quase um ano fixada, do início do segundo semestre de 2022 (antes das eleições, ocorridas em outubro daquele ano) até junho de 2023.

corde discursivo” (Maingueneau, 2012, p. 94), ou seja, os gêneros discursivos são atravessados, os mesmos *temas* são tratados em uma faixa, um *banner* de *internet* e um cartaz de cartolina mostrado em uma manifestação de rua: isto é, há uma coerência enunciativa que une esses sujeitos aos posicionamentos de direita.

Demonstra-se, ainda, não somente uma intertextualidade, como também – e, sobretudo – uma *interdiscursividade*, porque há uma indicação de outro discurso: o vermelho remetendo ao comunismo e a marca de mão esquerda com quatro dedos – sem o dedo mínimo – remetendo ao então concorrente Luiz Inácio Lula da Silva, que perdera esse membro em um acidente de trabalho nos anos 1960, quando ainda era metalúrgico na região do Grande ABC Paulista.

Embora não se mostre pessoalmente, o que poderia incutir uma dissimulação no *ethos*, pois não teria uma *corporalidade*, há dois tipos de *caracteres* a serem imputados a esse enunciador (o proprietário da residência que afixou a faixa em seu muro): o de um defensor da Pátria perante o ‘enunciatório 1’ e – ao contrário – a de um agressor da Pátria perante o ‘enunciatório 2’; visto que para o primeiro, ele é um correligionário e simpatizante das mesmas causas e, para o segundo, um oponente hostil e antidemocrático, de um grupo que quer tomar para si a exclusiva propriedade da bandeira nacional. Há um *tom* de firmeza inflexível para defender aquilo que o enunciador crer ser de propriedade de seu grupo político (“*Nossa bandeira sempre será...*”). Quando ele enuncia “sempre”, deixa subentendido que, sob esse ponto de vista, os verdadeiros brasileiros (ou os verdadeiros nacionalistas, os verdadeiros defensores da Pátria) seriam o grupo conservador de direita e não aqueles da esquerda (a quem eles imputam a cor vermelha). A seguir, veremos outra imagem que visa a rechaçar a pretensa “modificação” das cores da bandeira.



Figura 2 - Banner de divulgação e pedido de colaboração financeira

Fonte -Facebook; Vem Pra Rua Brasil. 5 mar. 2022. Disponível em: facebook.com/vempraru.net/photos

A “Figura 2”¹⁷ mostra relações relevantes entre o discurso de direita (autoaclamado como nacionalista) e os que ecoaram no decorrer da campanha, delimitamos, assim, a referida figura num *campo discursivo* que traz enunciados referentes a uma mesma *formação discursiva*, por apresentarem relação direta com o objeto em análise – a faixa afixada no muro da residência.

A referida figura apresenta um interdiscurso interessante: por a menina que segura a bandeira ser negra a imagem pode ser analisada como relacionada a uma palestra em que o então presidente Bolsonaro foi acusado de racismo por ter ofendido um grupo quilombola. Na época, ele bradou:

17. A imagem foi publicada em 5 de março de 2022, como forma de discussão a respeito das eleições de outubro de 2022, defendendo o lado considerado de direita ou de extrema-direita.

18. Interdiscursividade e intertextualidade são conceitos distintos. Enquanto esta diz respeito à relação explícita entre textos (como um todo ou em partes), aquela diz respeito a um conjunto de textos (uma formação discursiva, podemos dizer) que abrange um contexto sócio-histórico mais amplo. Como em nosso exemplo, embora não haja citação direta na referida figura sobre a menina negra ser em resposta às falas do então presidente, se remetermos ao contexto histórico, ela está ancorada numa conjectura que parece tentar demonstrar que não há preconceito por parte do então candidato ou por parte de seus defensores.

“Pode ter certeza de que, se eu chegar lá [à Presidência], não vai ter dinheiro pra ONG [...]. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola. Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí”, afirmou. Ele também fez crítica aos quilombolas. “Eu fui num quilombo. O afro-descendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles”, disse, sob risos da plateia de cerca de 300 pessoas (Veja, 2017, s/p).¹⁸

Arroba é uma unidade utilizada para medir a massa corporal de gado (equivalente a 14,7 quilos), ou seja, o então chefe do Executivo Federal comparou a população negra daquele quilombo a animais irracionais e não os considerou como seres humanos, formulando uma visão justamente igual a de muitos na vergonhosa época da escravidão. Talvez, a imagem da menina tenha sido colocada pela sua equipe de *marketing* numa tentativa de amenizar as críticas ao presidenciável porque, exatamente no período eleitoral, o candidato à reeleição voltou a usar o mesmo termo para se referir a esse grupo da população:

O presidente Jair Bolsonaro (PL) voltou, nesta quinta-feira, 12, a usar uma expressão considerada racista durante conversa com simpatizantes no cercadinho do Palácio da Alvorada. Rindo, o presidente perguntou quantas “arrobas” um apoiador negro, que estava presente no momento, pesava. “Conseguiram te levantar, pô? Tu pesa o quê, mais de sete arrobas, não é?”, perguntou Bolsonaro (Guerra; Estadão, 2022, s/p).

Há, na “Figura 2”, a tentativa de apresentar um *tom* de defensor da Pátria. *Tom* que, colaborado pelo *caráter* e pela *corporalidade* da menina negra, dão ideia de um enunciador que ‘abraça não só a bandeira, mas todos os membros desse país’. Diferentemente daqueles dizeres

do então presidente contra os negros, dessa vez, uma negra está do lado dos direitistas: esse “nossa” (do “Nossa bandeira”) visa simular a inclusão desse público e, conseqüentemente, simular sua adesão ao grupo político que até aquele momento os havia rechaçado.

Na sequência, vê-se, na “Figura 3” (um cartaz exposto em manifestação nas ruas de São Paulo), que as cores da bandeira do Brasil são identificadas como elementos positivos e as cores vermelha e preta como negativos. Mais que isso, se se fizer alusão ao *modo de coesão*, identifica-se que o preto da mão é diretamente ligado à bandeira brasileira preta cujo significado atribuído pelo grupamento do enunciador é de roubo¹⁹, como exemplificado nas “Figuras 4” (um carro com o vidro traseiro adesivado) e “5” (*close* do referido adesivo). Se a imagem da bandeira preta no carro é de um veículo estacionado também numa rua de Campo Grande, a imagem do cartaz é de uma manifestação em São Paulo, enfatizando que esse posicionamento é de um grupo de grande extensão, atingindo todo o território nacional.



19. Não há clareza quanto a que “roubo” estariam citando: uma interpretação por inferência poderia ser que se referiam por indiretas a respeito de um “roubo à Pátria”, “roubo nas eleições” e outras considerações desse tipo relacionadas a eventuais irregularidades nos sistemas de urnas eletrônicas durante as votações “denunciadas” por esse grupo político e atribuídas (sem provas) aos adversários.

Figura 3 - Cartaz mostrado em manifestação de rua na cidade de São Paulo²⁰

Fonte - Telaviva. Disponível em: <https://telaviva.com.br/03/07/2020/cinebrasil-tv-lanca-o-filme-a-nossa-bandeira-jamais-sera-vermelha/>. Acesso em: 12 ago.

20. Cartaz levado em diversas manifestações de rua ocorridas já em 2013 em São Paulo e que fora lembrada/reproduzida em outros momentos durante os embates desde a eleição da direita em 2018.

Figura 4 - Adesivo em carro, em Campo Grande, apontando para uma suposta fraude eleitora²¹

Fonte - Top Midia News; Wesley Ortiz. Disponível em: topmidianews.com.br/campo-grande/brazil-was-stolen-o-que-significa-a-frase-do-adesivo-visto-nas/177039/. Acesso em: 12 ago. 2023.

21. Foto capturada em 4/1/2023, momento em que os acampamentos de defensores do ex-presidente montados em novembro de 2022 na frente de quartéis de todo o Brasil pedindo intervenção militar ainda estavam levantados. A confecção e uso dos adesivos, porém, iniciaram tão logo as eleições terminaram, no fim de outubro de 2022.



Figura 5 - Adesivo colado no carro

Fonte - https://www.loja.impressoscaucaia.com.br/MLB-3104762014-10-adesivos-bandeira-brasil-preto-brazil-was-stolen-10x6cm-_JM. Acesso em: 12 ago. 2023.



Quanto à *dêixis enunciativa* e o *modo de enunciação*, o emprego na faixa (“Figuras 1” e “2”) da expressão “Nossa”, embora pudesse configurar um ego, demonstra um distanciamento, não instaurando diálogo referenciando a um *tu*. “Sempre”, além de demarcar a temporalidade, mantém a ideia de perpetuação de uma maneira de pensar. Existe, portanto, não uma enunciatividade, mas um “modo de enunciação”, uma “maneira de dizer”. Embora não trabalhada diretamente nestes termos por Maingueneau, podemos nos auxiliar nos estudos de outro estudioso do discurso, ao citarmos o que configura uma “enunciação enunciva” (Fiorin, 2016): é como se essa afirmação fosse uma doxa, onipresente (a exemplo de um “A Terra é plana”, em que não se identifica quem é o emissor original dessa afirmativa contrária à ciência).

Quanto ao *modo de coesão*, as cores contribuem para dotar de sentido os vocábulos (“verde” se escreve com verde, e “amarela”, com amarelo). Para lembrar, ainda, as demais cores do estandarte nacional, o restante da frase é escrito em azul sobre uma faixa branca. Relembrando Maingueneau (2012, p. 96): “Cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro...”

O *vocabulário* repete-se quase que complementemente. Fala-se em “salvamento”. Dessa vez, a aderência não está só em um objeto (como na “Figura 6”), mas sendo carregadas em cartazes por pessoas agindo como *sustentadoras* (como na “Figura 7”) desses posicionamentos.

Figura 6 - Acampamento montado em frente a Comando Militar em Fortaleza²²

Fonte - Fabiane de Paula/Sistema Verdes Mares. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2023/01/09/bolsonaristas-radicalis-desmontam-acampamento-em-fortaleza-apos-exercito-cumprir-ordem.ghtml>. Acesso em: 12 ago. 2023.

22. Foto de 9 de janeiro de 2023. Era o começo da desmontagem dos acampamentos em todo o País, ordenada um dia depois da invasão da sede dos Três Poderes em Brasília.

Figura 7 - Manifestação em Campo Grande pedindo que Forças Armadas tomem o poder²³

Fonte - Gabriella Couto. Disponível em: <https://primeiranoticia-faalc.ufms.br/politica/manifestacao-em-frente-ao-cmo-chega-a-marca-de-17-dias/1889/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

23. Foto de novembro de 2022, durante manifestações pedindo Intervenção Militar e pró-Bolsonaro.



O fato de ocorrerem manifestações como essa, em Campo Grande, e a demonstrada na “Figura 3”, em São Paulo, apontam para a nacionalização do movimento. Há um comprometimento dos participantes com uma causa que lhes é cara não somente em pontos isolados da nação, mais em grande parte do País. Aliadas às demais figuras, sobretudo a faixa (“Figuras 1 e 2”), demonstram que há uma coesão entre todos esses dizeres. Coesão essa avalizada por um *hiperenunciador*.

Nesse caso, o *hiperenunciador* não é um ser de carne e osso, mas uma entidade “cuja identidade varia em função das causas defendidas: ‘A justiça social’, ‘a liberdade’, ‘o povo’, a pátria, ‘a fraternidade’” (Maingueneau, 2022, p. 130). Esses suportes e esses sustentadores defendiam um ponto de vista calcado num *hiperenunciador* que poderia ser indicado como a Pátria. Porém, uma noção de pátria bem peculiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da observação de uma faixa com mote político/nacionalista (“Nossa bandeira sempre será verde e amarela”) afixada em um muro residencial de Campo Grande e a interpretamos por meio da Análise do Discurso, sobretudo a inspirada nos conceitos de *semântica global* e de *enunciados aderentes* de Maingueneau (2012; 2021; 2022).

Indicamos que a referida faixa, ao ser aderida ao muro da casa modificou o significado deste ambiente: ela deixou de ser uma residência e passou a ser um ponto de resistência política da direita (que perdeu as eleições em 2022). E nesse ponto que propomos que a faixa pode ser entendida como um enunciado aderente. Ao submetermos a faixa às análises das categorias da semântica global, exercitamos a possibilidade de enunciados aderentes poderem ser interpretados por esse procedimento. Como a *coesão* e os *temas* são duas das categorias da semântica global, tivemos de elencar um rol maior de enunciados da direita para compará-los ao slogan

escrito na faixa. Nesse sentido, temos um mosaico que configura a contextualização imediata da enunciação e ampla da história (sobretudo o período de embate eleitoral).

A “Figura 8”, a seguir, é um resumo em forma de mosaico representando: a) a *intertextualidade*, porque existem citações diretas ou indiretas entre as manifestações (por exemplo, “nossas bandeira”); b) o *vocabulário*, como, por exemplo, “nossa”, “bandeira”, “salve”, “vermelha”, por exemplo; c) os *temas*, como Pátria (Brasil), anticomunismo; d) o *estatuto do enunciador e do enunciatário* e, por conseguinte, a *dêixis enunciativa* e o *modo de enunciação*, com relação às marcas que apontam para um local no espaço e no tempo determinados, como “nossa” – um *eu* ampliado – e “jamais” – um tempo inatingível, um alhures (Fiorin, 2016); e) o *modo de coesão*, em que o mote da faixa ressoa nos demais enunciados aderentes.

Figura 8 - Mosaico com as manifestações

Fonte - Montagem própria



Pudemos entender que a manifestação individual pressupõe hiperenunciadores (“A Nação”, “O Brasil”, “A Pátria”...) que visa a defender um posicionamento ideológico e político (nesse caso, uma visão deturpada de patriotismo) na luta por posição de liderança em certo espaço de poder. Quando demonstramos que a faixa concordava com outras manifestações pudemos observar que os efeitos de sentido (re)construídos pelo discurso se fundamentam tanto pela história que lhes dá razão de existência quanto pela sua manifestação material imediata.

Passaram as eleições, entretanto, talvez seja preciso lembrar aos que ainda não se conformaram com a vitória democrática... Nossa bandeira continua verde e amarela.



24. Vista aérea da comemoração dos eleitores ditos de esquerda na Praça dos Três Poderes, em Brasília, em 1/1/2023, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva recebia a faixa presidencial. O ato de transferência da faixa é tradicionalmente feito pelo antecessor, porém, Bolsonaro havia viajado ao exterior, dias antes. Sendo assim, a equipe de cerimonial convidou “um grupo oito de pessoas representativas da sociedade brasileira” (Vilela; Agência Brasil, 2023) para oficialização da passagem.

Figura 9 - Bandeira do Brasil (“Nossa bandeira”) ainda verde e amarela como um enunciado aderente em meio aos sustentadores cujo ponto de vista era favorável ao resultado das eleições ²⁴

Fonte -Reprodução TV Brasil. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/01/01/interna_politica,1439653/apoiadores-de-lula-abrem-bandeira-do-brasil-durante-a-posse-do-presidente.shtml. Acesso em: 12 ago. 2023.

REFERÊNCIAS

Benveniste, É. (2023). Problemas de Linguística Geral. In: Benveniste, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães, Marco Antônio Escobar, Rosa Attié Figueira, Vandersi Sant’Ana Castro, João Wanderlei Geraldi e Ingedore G. Villaça Koch. Campinas: Pontes.

Barros, D. L. P.; Demuru, P.; Gomes, R. S.; Mancini, R. C. (2025). *A construção da verdade*. 1. ed. São Paulo: Contexto.

Brito, C. L.; Lara, G. M. P. (2023). Elementos de messianismo em pronunciamentos de Jair Bolsonaro. *Delta.*, v. 39, p. 1-17.

Guerra, R.; Estadão (2022). *Bolsonaro volta a usar expressão racista e diz que negro é pesado em ‘arrobas’*. Presidente ainda ironizou fato de já ter sido processado por usar o mesmo termo em outra ocasião. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/bolsonaro-volta-a-usar-expressao-racista-e-diz-que-negro-e-pesado-em-arrobas/>. Acesso em: 23 out. 2024.

Maingueneau, D. (2006). *Cenas da enunciação*. (1st ed.). São Paulo: Parábola.

Maingueneau, D. (2012). *Gênese dos discursos*. (2st ed.). São Paulo: Parábola.

Maingueneau, D. (2021). Os enunciados aderentes. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, SciELO -Scientific Electronic Library Online*, 36.

Maingueneau, D. (2022). *Enunciados aderentes*. (1st ed.). São Paulo: Parábola.

Fiorin, J. L. (2016). As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo (3rd ed.). São Paulo: Contexto.

Fiorin, J. L. (2019). Operações enunciativas do discurso da extrema-direita. *Discurso & Sociedad*, v. 13(3), p. 371-382.

Pêcheux, M. (2008). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. (5. ed). Campinas, SP: Pontes.

Souza, N. V.; Orlandi, E. L. P. (2023). “É só uma gripezinha”: a emergência dos discursos da necropolítica em tempos da pandemia. *Traços de Linguagem - Revista de estudos linguísticos*, v. 7, p. 84-95. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/tracos/article/view/11538>. Acesso em: 17 jul. 2025.

Veja (2017). *Bolsonaro é acusado de racismo por frase em palestra na Hebraica*. Duas representações são encaminhadas à Procuradoria-Geral da República em razão de crítica a negro quilombola; ‘nem para procriar ele serve mais’. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica>. Acesso em: 23 out. 2024.

O uso da escrita como ferramenta de aprendizagem: desenho e avaliação de um percurso didático

MARTA ZEFANIAS SITO E
martasitoe@gmail.com

Doutora em Linguística do Português pela Universidade de Coimbra, Portugal (2024)
Professora Assistente na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-0375>

PALAVRAS-CHAVE:

Ensaio;
Literacia académica;
Escrita académica;
Língua segunda.

ARTIGO RECEBIDO A:

05/05/2025

ARTIGO APROVADO A:

27/08/2025

RESUMO: O estudo foca-se na promoção de práticas de literacia que destacam a dimensão do ler e escrever para aprender como forma de contribuir para a construção de competências transversais que sustentam a integração dos estudantes na comunidade discursiva académica. A pesquisa, assente na investigação-ação, visa compreender os efeitos da utilização didática do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem. O desenho metodológico contemplou a conceção, a implementação, bem como a avaliação da mediação da aprendizagem dos processos de planificação, produção e revisão do ensaio enquanto atividades direcionadas para a compreensão de conteúdos curriculares. O estudo foi conduzido na disciplina de Didática do Português e envolveu 26 estudantes de uma turma do 3.º ano de Licenciatura em Ensino do Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Para aferir os resultados, foram colhidas as perceções dos participantes sobre a experiência de escrever ensaios para aprender mediante um questionário. Como efeitos positivos da abordagem adotada, foram apontados (i) o favorecimento da compreensão e assimilação dos conteúdos de aprendizagem; (ii) o incentivo da pesquisa e leitura da bibliografia que servia de suporte à aprendizagem de conteúdos didático e (iii) o aprimoramento de competências de leitura e escrita académica. Estes dados sugerem que envolver os estudantes na produção de géneros textuais académicos que incorporam os processos pelos quais o conhecimento é construído despoleta atitudes favoráveis à aprendizagem e contribui para a constituição e o desenvolvimento de competências de literacia académica.



Writing as a learning tool: design and evaluation of a didactic sequence

MARTA ZEFANIAS SITO
martasitoe@gmail.com

PhD in Linguistic, University of Coimbra, Portugal (2024)
Professor at the Eduardo Mondlane University, Mozambique
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1164-0375>

KEYWORDS:

Essay;
Academic literacy;
Academic writing;
Second language.

ARTICLE RECEIVED ON:

05/05/2025

ARTICLE ACCEPTED ON:

08/27/2025

ABSTRACT: The study highlights reading and writing to learn as a means of developing general skills that support students' integration into the academic discursive community. The study adopts the action research approach and explores how academic essays can support student learning. The methodological design included the conception, implementation, and evaluation of the learning mediation of the essay's processes of planning, production and review as activities designed to support comprehension of curriculum content. The study was conducted in the subject Portuguese didactics and involved 26 third-year students enrolled in the Portuguese Language Teaching Degree program at Eduardo Mondlane University's Faculty of Arts and Social Sciences. To evaluate the results, participants' perceptions of their experience writing essays as a tool for learning were collected through a questionnaire. The methodological design included the design, implementation as well as the evaluation of the teaching the planning, the essay production processes as activities aimed at understanding didactic content. The positive effects of the adopted approach included: (i) enhanced understanding and assimilation of the learning content; (ii) encouragement of research and deeper engagement with bibliographic materials that supported the learning of didactic content; and (iii) improvement of academic reading and writing skills. These findings suggest that involving students in the production of academic text genres - that incorporate the processes through which knowledge is constructed - fosters positive attitudes toward learning and contributes to the development of academic literacy.



INTRODUÇÃO

Uma das variáveis importantes para o sucesso acadêmico no ensino superior diz respeito ao domínio do uso escrito da língua. Nesta esfera de ensino, os processos de aprendizagem envolvem a leitura e a produção de textos complexos e especializados. Aprender, no sentido de construir conhecimento, implica que os estudantes leiam, sintetizem e elaborem informações provenientes de diversas fontes. A escrita, por sua vez, funciona não só como um meio privilegiado de expressão de conhecimentos adquiridos em situações de avaliação, mas também como um meio para a sua construção e disseminação.

Dado que, na esfera educativa, a leitura e a escrita transcendem o seu papel comunicativo e assumem-se como ferramentas intelectuais de acesso ao conhecimento, a mediação da sua aprendizagem no ensino superior é considerada uma medida pedagógica relevante. Com efeito, a capacidade de ler e escrever competentemente possibilita aos estudantes não só uma melhor participação no processo educativo, como também um desempenho satisfatório em situações de avaliação da aprendizagem.

A centralidade que ocupam no processo educativo a compreensão e a produção escrita impõe aos docentes e investigadores o desafio de definir modelos didáticos que assegurem o ensino destas competências de literacia em contextos universitários. Este desafio impõe-se de forma severa em Estados emergentes como Moçambique, onde, por inúmeras razões, a maioria dos estudantes chega ao ensino superior apresentando um desempenho insatisfatório em competências-chave para a aprendizagem como o caso do domínio da língua de ensino, pensamento lógico, escuta ativa, literacia digital, autorregulação, gestão da informação, entre outras.

A promoção de medidas pedagógicas em prol do desenvolvimento de competências de literacia académica em contextos educativos a que este estudo se reporta justifica-se também pelo perfil social e linguístico da maioria dos estudantes. Por razões sociais e históricas, grande parte dos alunos que ingressam no ensino superior, sobretudo em universidades públicas, constitui, nos termos de Sousa e Costa-Pereira (2018), a primeira geração da sua família a aceder à educação de nível superior (p.2). Estudantes com este perfil são descritos como sendo de risco pela sua propensão ao insucesso escolar (Nunez & Carroll, 1998, conforme citado em Sousa & Costa-Pereira, 2018). A este quadro acresce-se o facto de a língua de ensino ter o estatuto de língua segunda e de o processo educativo ser conduzido por professores altamente qualificados que se expressam na variedade padrão do português, à qual os estudantes, na sua maioria, têm uma exposição reduzida no meio familiar.

Face à constatação de que os modelos de ensino da literacia académica vigentes na maior parte das universidades moçambicanas não respondem cabalmente aos desafios existentes, a presente pesquisa enfoca a dimensão do ler e escrever ao longo do currículo através do uso da escrita, especificamente do ensaio académico, como ferramenta de aprendizagem. Esta abordagem é encarada como uma das medidas pelas quais se pode assegurar o desenvolvimento por parte dos estudantes de algumas competências que se afiguram cruciais para o sucesso na universidade. Assim, o estudo visa essencialmente compreender os efeitos positivos que podem decorrer da aplicação do ensaio como recurso pedagógico.

Para permitir a compreensão do estudo desenvolvido, este artigo inclui, além desta introdução, alguns dos pressupostos teóricos que sustentam a abordagem adotada, a descrição do desenho metodológico, os resultados e a respetiva discussão e, por último, as conclusões.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

No campo de estudos da literacia académica é consensual a ideia de que, ao ingressar no ensino superior, os estudantes devem receber apoio pedagógico no sentido de desenvolverem as competências transversais e específicas que sustentam a sua integração e participação numa comunidade discursiva ou disciplinar. Subjacente a este posicionamento, está a constatação de que as formas de *saber e fazer* (Carter, 2007) que caracterizam os espaços curriculares em que os universitários se movem não constituem uma extensão do que se fazia no ensino secundário. Pelo contrário, constituem uma nova cultura escolar, que pode transformar-se num desafio insuperável se não tiverem apoio pedagógico (Carlino, 2005).

O reconhecimento da necessidade e da importância da mediação do desenvolvimento da literacia académica no ensino superior resultou na definição de diversos modelos, abordagens e estratégias de ensino no domínio do uso escrito da língua (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2003, 2005; Fidalgo, *et al.*, 2018; Thaiss *et al.*, 2013). Afiguram-se relevantes para o presente trabalho os contributos de Carlino (2003) e dos movimentos conhecidos como “writing-to-learn”. Segundo Carlino, para permitir que os estudantes alcancem os níveis de proficiência linguística ao nível da leitura e escrita que é expectável desenvolverem enquanto sujeitos em formação no ensino superior, é indispensável que, em todas as disciplinas, a par do ensino de conteúdos específicos, sejam contempladas ações didáticas destinadas a desenvolver estas competências de comunicação. A autora justifica o seu posicionamento referindo que «os modos de ler e escrever, ou seja, de buscar, adquirir, elaborar e comunicar o conhecimento não são iguais em todas as áreas.» (Carlino, 2003, p. 410).

A abordagem didática proposta por Carlino (2003) é a que preconiza a abordagem “writing-to-learn”, cujos pressupostos foram adotados neste trabalho (Klein *et al.*, 2014; Tynjälä *et al.*, 2001). Esta corrente destaca o papel da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem, na construção e elaboração do conhecimento (Carvalho, 2011). Dessa forma, perspetiva ações didáticas direcionadas para o desenvolvimento de competências de escrita, para além das disciplinas de língua.

A abordagem didática proposta no âmbito do movimento “writing-to-learn” possibilita intervenções contextualizadas ao nível da pedagogia da leitura e da escrita. Com efeito, propõe duas vertentes a partir das quais a escrita pode ser colocada ao serviço da aprendizagem. Uma das vertentes, que é destacada neste estudo, consiste em ensinar a escrever sobre os conteúdos das disciplinas, o que implica usar a escrita como um meio para (i) colher informação, (ii) compreender os conceitos de uma determinada disciplina e (iii) promover um maior envolvimento dos alunos no processo educativo. A outra consiste em ensinar a escrita das disciplinas, o que significa ensinar a escrever em géneros que são específicos de um campo disciplinar ou profissional (Klein *et al.*, 2014).

A possibilidade de aprender escrevendo é associada a fatores como os processos cognitivos envolvidos na composição textual e o papel dos géneros de texto. No que a fatores de natureza cognitiva diz respeito, Klein e Boscolo (2016) consideram que escrever envolve aprendizagem não só por ser uma atividade cognitivamente exigente, raramente realizada sem esforço cognitivo, mas também porque envolve os processos pelos quais o pensamento ocorre: busca de ideias, organização, avaliação e revisão. Estes autores acrescentam ainda que uma escrita bem conseguida requer aprendizagem, uma vez que implica aprender os mecanismos linguísticos e discursivos que permitem construir sentido.

Na ótica de Boscolo e Mason (2001), escrever pode conduzir à aprendizagem na medida em que permite o envolvimento dos alunos em atividades cognitivas que ativam e promovem capacidades de pensamento de ordem superior [analisar, inferir, sintetizar e pensar metacognitivamente]. Na mesma de linha de pensamento, Carvalho (2011) considera que, por colocar grandes desafios cognitivos e exigir o recurso a estratégias específicas ao nível de planificação e redação, a escrita leva o indivíduo a reprocessar conceitos, colocar hipóteses, interpretar, sintetizar e confrontar ideias.

Quanto ao papel dos géneros textuais, importa destacar os contributos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2006) e da psicologia cognitiva educacional (Klein, 1999). O primeiro quadro teórico contribui com uma compreensão do género textual enquanto prática social e estruturadora. De forma complementar, o segundo oferece uma perspetiva centrada em como essa prática concreta potencia processos cognitivos associados à aprendizagem.

Diversos fatores são apontados como condicionantes da efetividade da relação entre escrever e aprender, que, conforme assinalado por Klein (2014), não é automática. Refere-se que a possibilidade de aprender ou não escrevendo depende de aspetos como o contexto em que a atividade de escrita ocorre (Klein, 2014), a intensidade da intervenção e a natureza das tarefas de redação (Bangert-Drowns *et al.*, 2004), as estratégias cognitivas que o escrevente emprega no ato da redação e o ensino explícito dessas estratégias (Knipper & Duggan, 2006; Gelati *et al.*, 2014). Quanto à intensidade das atividades de escrita, por exemplo, considera-se que quanto mais os estudantes escrevem sobre o que aprendem, mais oportunidades têm de processar e refletir sobre o que foi aprendido (Chmarkh, 2021).

As condições necessárias para a efetividade da relação entre escrever e aprender, apontam, desde logo, para a importância do recurso a dispositivos como *percurso didático* (Gonçalves & Jorge, 2018), *sequência didática* (Dolz et al., 2004) e *modelo didático do gênero* (De Pietro et al., 1996/1997, conforme citado em Jorge, 2019) disponibilizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo para a realização de intervenções destinadas ao uso da escrita como ferramenta de aprendizagem. Estes recursos têm o potencial de permitir (i) a identificação das propriedades que caracterizam os gêneros textuais (ii) a definição das dimensões que é relevante ensinar tendo em conta os objetivos pedagógicos pretendidos e o perfil dos alunos bem como (iii) a planificação e a sequenciação de atividades didáticas para o seu ensino. Os resultados apresentados neste artigo são relativos a uma intervenção didática centrada no uso do ensaio académico que se serviu destas noções.

Com o termo “ensaio académico” designa-se um texto de cunho crítico e interpretativo cujo processo de produção não envolve um trabalho de natureza empírica, assente na recolha, análise e interpretação de dados com base em procedimentos metodológicos estabelecidos criteriosamente (cf. Adorno, 1994; Lima, 1964; Paviani, 2009). Assim, ao nível de plano de texto, por exemplo, este ensaio manifesta uma estrutura composta por resumo / introdução / desenvolvimento / conclusão / referências bibliográficas. Esta estrutura distingue-se daquela que é dominante na maioria dos artigos ditos científicos, que consiste na estrutura IMRDC – Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusão (Silva & Rosa, 2019).

2. METODOLOGIA

O trabalho apresentado insere-se numa pesquisa mais alargada assente na metodologia de investigação-ação. O estudo, de natureza qualitativa, buscou, entre outros aspetos, avaliar a eficácia da utilização do ensaio académico, enquanto dispositivo didático ao serviço da construção de conhecimento e do desenvolvimento da literacia académica. Especificamente, procurou-se compreender as implicações da mediação da aprendizagem dos processos de produção do ensaio académico, enquanto atividades direcionadas para a aprendizagem nas competências de literacia académica.

Desse modo, a pesquisa implicou a conceção, implementação e avaliação de um *percurso didático* (Gonçalves & Jorge, 2018) destinado a envolver estudantes de uma universidade moçambicana nos processos de planificação, redação e revisão do ensaio académico, enquanto atividades voltadas para a construção e elaboração de conhecimentos. A pesquisa foi realizada no âmbito das atividades curriculares da disciplina de Didática do Português II, inserida no curso de Licenciatura em Ensino de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

O percurso didático foi implementado durante um semestre letivo. No decurso da experiência, foram produzidos quatro ensaios em torno de cinco temas da unidade curricular onde a experiência teve lugar.

A amostra do estudo é constituída por 26 estudantes de uma turma do terceiro ano. Quanto ao seu perfil linguístico, 50% dos estudantes referiu ter o português e uma língua bantu como línguas maternas (LM). 23,1% eram falantes de português como LM e 26,9% tinham como LM uma língua bantu. Importa também referir que o processo de escolarização destes estudantes no ensino primário e secundário foi conduzido exclusivamente em língua portuguesa.

2.1. O PERCURSO DIDÁTICO

O termo *percurso didático* refere-se a um dispositivo didático abrangente, flexível e versátil concebido com o propósito de facilitar a apropriação de géneros textuais através da inclusão dos diversos planos envolvidos na produção textual (léxico, gramática, compreensão e redação). As autoras proponentes deste dispositivo definem-no como

um procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto (Gonçalves & Jorge, 2018, p. 61).

Tendo em conta a rigidez dos outros modelos disponibilizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, a nossa escolha recaiu sobre o *percurso didático* por ser o que mais potencial apresenta para o alcance dos objetivos definidos. Com o uso do ensaio como ferramenta de aprendizagem, pretendia-se não apenas promover a compreensão dos conteúdos de aprendizagem, como também desenvolver nos estudantes um conjunto de saberes associados à escrita académica: leitura, pensamento crítico, proficiência gramatical, capacidade de síntese, expressão da intertextualidade, capacidade argumentativa, entre outros. Ao contrário dos outros dispositivos disponibilizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo —sequência didática e sequência de ensino— que enfocam unicamente atividades de produção textual, o percurso didático engloba as múltiplas dimensões envolvidas nesta tarefa.

Para o alcance dos objetivos pretendidos, estabeleceu-se como foco educativo do percurso didático implementado a mediação da aprendizagem das operações necessárias para aprender

escrevendo ensaios. Nesse sentido, foram constituídas como dimensões ensináveis (i) as propriedades do ensaio e os respetivos processos de produção; (ii) estratégias de leitura informativa; (iii) mecanismos de conexão e integração de informações colhidas de diversas fontes; (iv) mecanismos de expressão da intertextualidade e (v) argumentação. Para a didatização destes aspetos, optou-se por sequenciar as atividades em cinco etapas subdivididas em três momentos principais.

O primeiro momento consistiu na *produção inicial*, que visava, por um lado, fazer o diagnóstico e o registo do estado inicial dos participantes relativamente às competências de produção do ensaio; por outro, obter dados a partir dos quais se podia monitorizar o desenvolvimento dos processos de produção do ensaio no decurso da intervenção, dados esses que permitissem comparar o seu desempenho antes, durante e depois da intervenção. No segundo momento, que consistiu na *análise textual*, procurou-se capacitar os participantes para a produção do ensaio académico, através da exposição das propriedades do género e dos respetivos processos de produção.

O terceiro envolveu as etapas de *prática guiada*, *prática colaborativa* e *prática independente* e consistiu na produção sistemática do ensaio académico visando promover a escrita sobre os conteúdos selecionados, a sua apropriação e o domínio do género. De modo geral, as atividades em que os participantes foram envolvidos nesta fase obedeceram ao seguinte itinerário: (i) contacto com conteúdos de aprendizagem e seleção de ideias relevantes em sala de aula; (ii) análise e problematização de situações reais com base nesses conteúdos e (iii) apresentação do resultado do trabalho em forma de ensaio para sistematizar e sedimentar os saberes construídos.

Na etapa de contacto com os conteúdos de aprendizagem, foram disponibilizados os textos que subsidiavam o estudo de cada tema. Os conteúdos dos textos eram lidos em casa e discutidos em sala de aula. As duas últimas etapas visavam promover a aplicação e a consolidação dos conhecimentos adquiridos, pelo que configuravam atividades de estudo independente, realizadas fora da sala de aula. A problematização¹ de situações reais de ensino do português era feita com base em excertos de planos de aulas de estudantes finalistas do curso de licenciatura em ensino do português. Os ensaios eram produzidos com recurso ao processador de texto *Microsoft word* e submetidos à avaliação por parte do docente numa plataforma digital de apoio à aprendizagem (Edmodo), na qual era também disponibilizado o feedback do docente.

2.2. RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

A inserção do estudo desenvolvido no paradigma fenomenológico-interpretativo, largamente conhecido como qualitativo, abriu espaço para auscultar as vozes dos participantes relativamente à intervenção realizada. Assim sendo, os dados tomados como base para a compreensão das implicações pedagógicas da intervenção realizada são constituídos pelos relatos dos participantes sobre as suas perceções acerca do grau de eficácia da abordagem adotada. Para a recolha dos relatos, foi utilizado um questionário de perguntas de resposta aberta, direcionado para a compreensão da avaliação que os próprios participantes fariam do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem, do papel que a sua utilização didática teria tido na sua formação e na compreensão de conteúdos didáticos, bem como da análise que fariam do desenvolvimento da própria escrita e das suas competências de literacia académica no processo educativo a que tinham sido submetidos (Ver anexo).

1. Eis um exemplar dos estímulos fornecidos aos estudantes para a produção dos ensaios: (i) *Identifique o(s) conceito(s) de gramática subjacente(s) às atividades de ensino e aprendizagem propostas nos materiais fornecidos.* (ii) *À luz dos conhecimentos adquiridos sobre os modelos de ensino da gramática, analise as potencialidades e limitações da(s) abordagem(s) identificadas num contexto de ensino de Língua Segunda ou de uma Variedade não Nativa.*

Quanto à estrutura, o questionário é composto por seis perguntas. Pretendia-se com estas perguntas colher as percepções dos informantes sem influenciar as suas respostas, tal como sucederia num questionário com respostas pré-definidas. Para a elaboração do questionário, serviram de inspiração estudos experimentais em que a compreensão dos efeitos da intervenção realizada foi feita com base nas percepções recolhidas junto dos participantes (Carter *et al.*, 2007; Dutre *et al.*, 2019; Siopa & Pereira, 2017). Contudo, foi produzido especificamente para o estudo, o que implicou a sua validação junto de alguns investigadores de escrita académica da Universidade Eduardo Mondlane.

O questionário foi aplicado após a realização da experiência, observando-se a preservação da identidade dos participantes e a recolha do seu consentimento informado para colaborar no estudo. Para a análise dos dados, julgou-se pertinente a adoção do método de *análise de conteúdo*, uma técnica de investigação que tem por finalidade a interpretação de dados através de uma descrição objetiva e sistemática (Bardin, 2011). Esta técnica permite interpretar e sistematizar as principais tendências e padrões presentes em dados mediante a síntese, a condensação e a categorização de informações. A opção pela análise de conteúdo justifica-se pela natureza dos dados analisados – opiniões subjetivas dos inquiridos – que despoletaram a necessidade de estabelecer categorias emergentes dos próprios dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista o alcance dos objetivos que presidiram à realização do estudo apresentado, na análise das declarações dos informantes, procurou-se compreender (i) a avaliação que os participantes fazem da utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, (ii) as valências e limitações pedagógicas que reconhecem neste género de texto e (iii) as suas percepções

sobre os efeitos positivos que terão decorrido da experiência vivenciada. Sempre que se revelou pertinente, estas categorias foram desdobradas em outras mais finas por forma a obter-se uma compreensão abrangente das perceções dos informantes sobre o percurso didático a que foram submetidos, visando promover a utilização didática do ensaio académico. Como forma de evitar uma apresentação exaustiva dos dados, para cada categoria, foram selecionadas entre quatro e cinco amostras das principais tendências nas declarações dos informantes.

3.1. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO ENSAIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Nesta categoria, foram incluídas as declarações dadas em resposta à pergunta «Como é que avalia o género “ensaio”, enquanto ferramenta de aprendizagem?» bem como aquelas em que se faz referência às valências pedagógicas do género textual. Com esta pergunta, pretendia-se colher as perceções dos informantes sobre a eficácia do uso do ensaio como recurso pedagógico. As respostas dadas incluem uma afirmação sobre a avaliação dos informantes a este respeito e uma justificação das suas respostas, conforme ilustram as declarações abaixo.

1a. O género ensaio enquanto uma ferramenta de aprendizagem é muito importante, pois permite ao estudante desenvolver as suas capacidades de reflexão. Um dos aspetos que acho necessário explorar na academia é o despertar do pensamento crítico por parte dos alunos, de modo que estes não sejam consumidores passivos não só daquilo que leem mas também daquilo que acontece na sociedade (1EstN2020)².

1b. O género textual "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é deveras profícua, pois é um texto de crítica, reflexão e problematização do tema que o seu autor propõe estudar... (1EstJ2020)

2. As transcrições seguem os originais, não tendo sido alteradas eventuais incorreções (gralhas, erros ortográficos, etc.) por não se considerarem relevantes.

1c. Enquanto ferramenta de aprendizagem o ensaio é viável. Pontos fortes: maior autonomia do sujeito aprendente na construção do seu conhecimento; incentiva a pesquisa, ou seja, buscar várias fontes e cruzá-las; potencia as habilidades de escrita académica. (1EstG2020)

1d. Avalio, positivamente, o género ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem. Pois, permite que o estudante aprofunde-se mais no conteúdo, formule a sua opinião e tenha bases para fazer uma crítica no que tange ao assunto/ tema. (1EstT2020)

Estas declarações permitem-nos afirmar que o ensaio foi reiteradamente apontado como uma ferramenta de aprendizagem eficaz. Note-se a presença de expressões como «avalio positivamente»; «é bastante útil», «é uma estratégia certa», «é muito importante», entre outras, abundantes nas opiniões emitidas em torno do ensaio como ferramenta de aprendizagem. Um olhar atento permite constatar, a partir das declarações, que a explicação para a avaliação feita reside, por um lado, nas representações construídas no decurso da intervenção em torno das potencialidades pedagógicas do ensaio como instrumento de aprendizagem e, por outro, nas atitudes e nos processos que a sua produção instiga. Vejam-se os segmentos destacados em 2 a, b, c, d e 3 a, b, c, d, e.

2a. O género textual "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é deveras profícua, pois é um texto de crítica, reflexão e problematização do tema que o seu autor propõe estudar. O ensaio permite que o seu autor produza um texto original a partir de várias leituras, ou pesquisa; por outro lado, confere habilidades de rever algumas concepções mal concebidas, em suma, é um espaço de reflexão e construção de conhecimento. (1EstJ2020)

2b. O género "ensaio" enquanto ferramenta de aprendizagem é bastante produtivo no sentido em que ajuda aos estudantes de língua portuguesa a desenvolverem a sua escrita académica com rigor (1EstE2020).

2c. *Após a experiência, avalio de forma positiva a estratégia usada pela professora. Isto porque o uso de ensaio **permite a consolidação dos conteúdos leccionados ou aprendizados durante um período** visto que o estudante deve sintetizar o conhecimento e fazer uma reflexão em torno do mesmo. (1EstU2020)*

2d. *O ensaio académico é uma ferramenta bastante aplicável no processo de aprendizagem do estudante e é bastante pertinente na medida em que **possibilita o estudante a ganhar maior autonomia na exposição das suas ideias** ou perspectiva relativamente à um tema específico **fortalecendo a capacidade argumentativa do mesmo.** (1EstA2020)*

As declarações acima indicam que, na perspectiva dos informantes, as potencialidades pedagógicas do ensaio académico incluem (i) desenvolvimento de competências de escrita académica; (ii) consolidação de conteúdos de aprendizagem; (iii) promoção da autonomia na aprendizagem e (iv) desenvolvimento da capacidade argumentativa. Estas perceções parecem sugerir que as valências do ensaio académico, se usado como ferramenta de aprendizagem, transcendem o domínio do uso escrito da língua, abrangendo também o processo de ensino e aprendizagem. Veja-se os segmentos «...*confere habilidades para rever algumas concepções mal concebidas. Permite a consolidação dos conteúdos leccionados ou aprendizados durante um período*». Estes dados sugerem que, através do ensaio, é possível promover um ensino integrado da literacia académica e de conteúdos gerais tal como se perspectiva no campo de estudos sobre literacia.

Os segmentos abaixo, extraídos das declarações relativas à avaliação do ensaio como ferramenta de aprendizagem, dão conta de que os informantes atribuem as valências que reconhecem no ensaio às atitudes e processos que a sua produção despoleta quando realizada com o propósito de desenvolver uma compreensão crítica sobre um determinado tema.

3a. O género ensaio como ferramenta de aprendizagem é um instrumento bastante produtivo para aquisição de conhecimentos, porque a sua produção requer leitura e consolidação de diversas fontes sobre o assunto em causa, facto que leva o produtor do texto à aquisição efectiva do conteúdo sobre o qual escreve. Ou seja, é um género cuja produção requer domínio dos conteúdos por parte do autor, por isso, inevitavelmente leva o aprendente a ler e ter de dominar os conteúdos, efectuando assim a aprendizagem... (1EstB2020)

3b. Bem, penso que o género textual ENSAIO constitui uma forma bastante eficaz no processo de aprendizagem, pois, este, permite que o aprendente explore e desenvolva habilidades redacionais. (...) Devido ao facto de, no processo de produção de um ensaio, o autor ter de apresentar um raciocínio lógico e coerente sobre um determinado tema e, também, pela necessidade de apresentar uma visão mais crítica a cerca do assunto abordado. (1EstM2020)

3c. O uso do ensaio foi uma estratégia muito boa, pontenciou o desenvolvimento de várias habilidades: primeiro possibilitava melhor domínio do conteúdo lido, pois o ensaio requiere recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponível: (...) (1EstO2020)

3d. O ensaio por exigir um domínio total do assunto tratado, torna a apreensão dos conteúdos mais eficaz (5EstR2020)

3e. O ensaio ... instiga à pesquisa e seleção das melhores fontes para o tratamento do assunto em causa. (5EstD2020)

Estas declarações convergem com um dos aspetos com base nos quais o movimento *writing-to-learn* fundamenta a relação entre escrever e aprender, nomeadamente os processos cognitivos que a escrita encerra, especificamente as operações envolvidas nos processos de planificação, textualização e revisão.

Conforme se pode ver nos excertos acima, as potencialidades pedagógicas identificadas pela maioria dos informantes decorrem dos processos que a sua produção instiga o sujeito-produtor a realizar. Note-se o uso de expressões como «*o autor tem de / o ensaio instiga / exige / requer*». Na perspetiva dos informantes, a produção do ensaio, por um lado, exige o domínio dos conteúdos sobre os quais se escreve, o que, por sua vez, obriga o estudante não só «*a recorrer a várias fontes e conciliar a informação nelas disponíveis*» como também a realizar uma leitura aprofundada dessas fontes. Por outro lado, requer a «*apresentação de um raciocínio lógico e coerente sobre um determinado tema e a apresentação de uma visão mais crítica acerca do assunto abordado.*»

3.2. EFEITOS POSITIVOS DECORRENTES DA UTILIZAÇÃO DO ENSAIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Nesta categoria, foram incluídas declarações dadas em resposta às perguntas que se destinam à compreensão das aprendizagens efetivamente desenvolvidas pelos estudantes como resultado da sua participação na experiência de utilizar o ensaio como ferramenta de aprendizagem. As perguntas em causa são as seguintes: «*Que efeitos teve na sua formação a utilização didática do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de Didática do Português II? / Que análise faz sobre o desenvolvimento da sua escrita no processo educativo a que foi submetido na disciplina de Didática do Português II?*».

As declarações relativas a esta categoria evidenciam benefícios não só ao nível da apropriação conceptual dos conteúdos da disciplina em causa, o que contribuiu para a construção da profissionalidade docente, como também na área da literacia académica. Atente-se às declarações abaixo:

4a. Adquiri vários conhecimentos científico-pedagógicos sobre a disciplina de Didáctica, a nível da gramática, do léxico e da oralidade. Ajudou-me também a reflectir sobre que tipo de profissional de educação eu quero me tornar: uma professora que adopta práticas tradicionais? / Práticas reflexivas e internacionais? (4EstB2020)

4b. Permite-me deter novos conhecimentos que poderiam ser de vital importância no processo de ensino, pois através desses conhecimentos poder reflectir mais sobre os conteúdos por leccionar de modo a adequar as necessidades e características dos estudantes pelo grande carácter didáctico que essa ferramenta tem na sua elaboração (4EstF2020).

4c. Permitiu que me apropriasse das abordagens e práticas pedagógicas que melhor satisfazem os objectivos de ensino de Português. Aguçou a minha habilidade de análise crítica dos meios de ensino, em concreto o livro do aluno (4EstJ2020).

4d. A utilização didáctica do ensaio contribuiu de forma muito positiva na minha formação docente, adquirir competências necessárias para estar firme e com certeza de que estou a exercer a docência como deve ser. Um docente deve gostar de ler, escrever, analisar, resumir e saber tirar nos textos as informações relevantes. E o ensaio permite ao docente saber tudo isso e mais (4EstK2020).

As declarações acima indicam que o envolvimento dos participantes na escrita sobre conteúdos de aprendizagem através do ensaio permitiu uma compreensão aprofundada e crítica dos mesmos. Tratando-se de uma unidade curricular profissionalizante, Didáctica do Português II, pode afirmar-se que a efetivação destas aprendizagens conduziu ao desenvolvimento do conhecimento e da consciência profissional. Note-se a referência a aspetos como «*Permite-me deter novos conhecimentos que poderiam ser de vital importância no processo de ensino / Aju-*

dou-me também a reflectir sobre que tipo de profissional de educação eu quero me tornar / Permittedu que me apropriasse das abordagens e práticas pedagógicas que melhor satisfazem os objectivos de ensino de Português.» Estes resultados, em última instância, evidenciam o papel do ensaio académico na formação de professores reflexivos.

As declarações que se seguem são relativas aos efeitos da utilização do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem nas competências de literacia dos participantes.

5a. A produção do ensaio trouxe ganhos à minha formação na medida em que permitiu: (...) (ii) Desenvolver habilidades de pesquisa, leitura e condensação de informações de diversas fontes sobre o mesmo assunto; (iii) Desenvolver competências de escrita; e (iv) Melhoria de habilidades do género em si (4EstD2020).

*5b. Acredito que melhorei a minha habilidade de escrita e **já não constitui um grande desafio escrever um ensaio académico.** É mais fácil agora sintetizar as vozes dos outros autores e adoptar e apresentar o meu parecer sobre um determinado assunto (2EstI2020).*

*5c. Penso que desenvolvi muito durante a minha caminhada nesse mundo da escrita, **nos primeiros ensaios que fiz tinha muitas dificuldades, e as minhas notas eram baixas, mas depois de um tempo a aperfeiçoei as minhas habilidades de escrita** (2EstG2020).*

*5d. **A minha escrita evoluiu significativamente,** com as actividades de produção de ensaio frequentes, além de melhorar as técnicas de redacção, também melhorei a revisão de texto e a seleção do léxico (2EstK2020).*

*5e. A utilização do ensaio, **estimulou o desenvolvimento da leitura e da escrita.** Aprendi a olhar para um texto e reflectir ideias através do mesmo (2EstP2020).*

Conforme ilustram os excertos acima, os informantes têm a percepção de que a experiência a que foram submetidos teve um impacto positivo nas competências de leitura e escrita académica, tendo também contribuído para a apropriação do género. Estes efeitos, conforme se pode depreender das declarações, resultam também da frequência com que a produção do ensaio académico ocorreu: «*nos primeiros ensaios que fiz tinha muitas dificuldades... mas depois de um tempo a aperfeiçoei as minhas habilidades de escrita / A minha escrita evoluiu significativamente*». Os outros fatores reiteradamente apontados como tendo estado na base do desenvolvimento destas competências são o *feedback* docente, a exposição frequente a textos académicos e a leitura dos mesmos. Veja-se as declarações abaixo.

*6a. Os factores que me permitiram melhorar a escrita são: **O feedback da professora, acima de tudo; a leitura de diversos textos para a produção do ensaio**, que me permitiu estar em contacto com diversas maneiras de escrita das quais fui me apropriando implicitamente. (3EstA2020)*

6b. As várias versões de cada ensaio, fizeram-me perceber melhor as regras de escrita. (3EstF2020)

*6c. Eu penso que os factores preponderantes para o desenvolvimento da minha habilidade de escrita terá sido **o contacto**, meio que constante, **com os textos, a leitura frequente**, quase que obrigatória e, obviamente, o próprio acto de escrever ensaios. Estes terão sido os factores cruciais para o aprimoramento da minha escrita. (3EstG32020)*

*6d. Penso que o ponto fulcral que me ajudou a desenvolver as minhas habilidades na escrita, **foi o feedback da professora após a correção do ensaio**. (3EstI2020)*

Não é surpreendente que os informantes tenham destacado o papel do *feedback* do docente no aperfeiçoamento das suas competências de escrita no decurso da intervenção. Este recurso pedagógico, na sua vertente formativa, permite aos aprendentes assumir um papel ativo sobre a aprendizagem através da tomada de consciência das áreas em que as suas dificuldades se situam (Hyland & Hyland, 2019). Essa tomada de consciência, por sua vez, pode gerar motivação para a melhoria do seu desempenho.

Ainda que não seja clara a contribuição do *feedback* na melhoria da escrita dos estudantes (Hyland & Hyland, 2019), parece possível afirmar, a partir das declarações dos informantes, que o seu impacto direto se verifica ao nível das atitudes, conforme ilustra este excerto «*por saber que os ensaios valiam nota, que iam ser lidos, comentados e avaliados, dei o meu máximo.*» (3EstE2020) Ao que tudo indica, o facto de os estudantes saberem de antemão que o professor irá ler, comentar e avaliar qualitativa ou quantitativamente os seus trabalhos pode estimular a realização dos processos de revisão, cruciais para melhoria da qualidade textual. A prática do *feedback* surge, assim, como uma variável importante no uso da escrita como ferramenta de aprendizagem.

Por forma a termos uma compreensão mais abrangente das valências pedagógicas do ensaio enquanto ferramenta didática, procurámos saber dos nossos informantes o que distingue a produção do ensaio, enquanto atividade direcionada para a aprendizagem, de estratégias de ensino utilizadas noutras disciplinas. Vejamos, abaixo, as respostas obtidas:

7a. Os métodos utilizados por outros professores não possibilitam o trabalho de reflexão e síntese que a produção de ensaios exige. Ademais, para produzir o estudante entrava em contacto com vários possibilitando lhe tomar decisões de acordo com várias visões ou Concepções. (5EstB2020)

7b. *Na minha opinião, o que distingue a estratégia utilizada na disciplina de didática do português II tendo em conta às outras estratégias usadas pelos professores, é capacidade de reflexão e análise crítica que o ensaio académico mobiliza para quem o produz. (5EstF2020)*

7c. *Na minha opinião, constituem pontos distintivos os seguintes: A estratégia permite a recuperação do conhecimento para a construção do ensaio, possibilitando mais assimilação do temas; Desenvolve o espírito crítico dos estudantes e a procura de soluções para os problemas identificados ao longo das suas reflexões. (5EstH2020)*

7d. *O ensaio dava a possibilidade dos alunos ir atrás das coisas e produzir o seu próprio conhecimento. Esse método é que leva a um grau de qualidade pedagógica extraordinária, pois o resultado é brilhante, o aluno percebe melhor quando é ele a produzir, não quando é leccionado com base no método expositivo. Os outros métodos **levam ao aluno pensar que o professor é o detentor do conhecimento**, o que ele diz é aquilo e mais nada. (5EstQ2020)*

7e. *No que diz respeito à comparação do ensaio com outras estratégias, posso referir que as **outras estratégias têm baixa qualidade visto que o estudante desempenha um papel passivo**, ao passo que, pelo uso de ensaio, o estudante era o protagonista de todo o processo de assimilação dos conteúdos. (5EstO2020)*

As declarações acima parecem sugerir que a utilização do ensaio como instrumento de aprendizagem foi, essencialmente, contrastada com abordagens de ensino centradas no professor, como a exposição verbal. O que sugere esta interpretação são não só os excertos «*levam ao aluno a pensar que o professor é o detentor do conhecimento*» e «*o estudante desempenha um papel passivo*» presentes nas declarações 7d e 7e, mas também referências explícitas a esta abordagem noutras declarações. De acordo com as declarações expostas, a utilização do ensaio como

ferramenta didática é mais eficaz do que as estratégias utilizadas noutras disciplinas, no caso, as que se relacionam com o método expositivo. Foi reiteradamente referido que as estratégias didáticas geralmente usadas nessas outras disciplinas se distinguem do ensaio como instrumento de aprendizagem, porque, ao contrário deste, não abrem espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e apelam mais à atividade do professor do que do estudante, conferindo a este um papel passivo no processo de aprendizagem. Assim, com a integração da produção do ensaio nos processos de aprendizagem, diferentemente do que se verifica noutras abordagens, o estudante é desafiado a exercitar a reflexão crítica, a propor soluções para problemas reais e a assumir-se como protagonista na construção do conhecimento.

3.3. LIMITAÇÕES PEDAGÓGICAS DA UTILIZAÇÃO DO ENSAIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Não obstante os diversos aspetos positivos associados à utilização da escrita do ensaio como ferramenta de aprendizagem, foram também apontados alguns constrangimentos. As declarações abaixo são ilustrativas disso.

8a. Contudo, pode ser desvantajoso na medida em que a sua produção requer bastante tempo, pois passa por várias etapas como a busca pelo material bibliográfico, leitura e seleção do conteúdo relevante para posterior produção do texto (6EstB2020).

8b. No entanto, tem como pontos fracos: colocar o estudante sob pressão visto que exige agilidade e flexibilidade e revela-se muito trabalhoso (6EstC2020).

8c. Teve um impacto positivo, porém complexo. Não foi fácil redigir ensaios semanais devido à nossa carga horária. Tínhamos outras cadeiras por fazer, mas, gastávamos mais tempo

focalizados somente em didáctica. Isto é, afectou negativamente para a evolução das outras cadeiras. (6EstD2020)

8d. De um lado foi bom porque pude aprender apartir do ensaio a desenvolver o espírito crítico, reflexivo, mas do outro lado foi cansativo havia muita pressão e por vezes não conseguia me concentrar em outras disciplinas. (6EstE2020)

Estas declarações foram dadas em resposta a uma questão em que se solicitava que os informantes indicassem os pontos fracos do ensaio ou os aspetos que consideram que podiam ser melhorados na sua utilização como ferramenta didáctica. Tal como indicam as declarações acima, as respostas dadas em ambos os casos apontam, de forma reiterada para um único aspeto, neste caso, a pressão que exerce sobre os estudantes. De facto, uma das maiores limitações associadas à utilização do ensaio como ferramenta didáctica referida pela maioria dos informantes reside em ser bastante exigente em termos de tempo de produção. De acordo com os informantes, devido à complexidade dos processos de produção do ensaio, a disciplina em que a experiência teve lugar consumia grande parte do seu tempo de estudo, impedindo-os de concentrarem-se noutras disciplinas.

A pressão que os informantes referiram ter sentido pode não decorrer da estratégia de usar o ensaio como ferramenta de aprendizagem em si, mas ao número de ensaios que tiveram de produzir no âmbito do percurso didático implementado. Por questões de natureza metodológica, optou-se por envolver os participantes na produção de quatro ensaios num semestre letivo. É inegável que esta situação tenha colocado os estudantes sob pressão. Contudo, consideramos que estratégias de ensino bastante exigentes como esta podem ter um efeito positivo na construção da profissionalidade estudantil.

Uma das áreas de literacia académica em que os estudantes moçambicanos devem ser socializados ao ingressar na universidade diz respeito ao desenvolvimento de hábitos de estudo independente. Por diversas razões, nos níveis de ensino precedentes, os alunos são muito dependentes do professor, pelo que não chegam a desenvolver estratégias autorreguladoras da aprendizagem, que, entre outros aspetos, os fariam ter uma rotina diária de estudos. O uso da escrita como ferramenta didática implica necessariamente a planificação de atividades didáticas relacionadas com leitura e redação a serem realizadas pelos estudantes e não pelo professor. Tal como assinalado por Tynjälä (2001, p. 44), «ler e escrever para a produção de um ensaio são atividades centradas no aprendente nas quais este alterna entre vários papéis, de leitor de várias fontes, de tomador de notas, de escritor e de leitor do seu próprio ensaio.» Como tal, constituem uma estratégia eficaz para conferir mais atividade ao estudante no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perceções e experiências de aprendizagem relatadas no estudo apresentado indicam que o ensaio académico se afigura um recurso pedagógico eficaz, passível de ser integrado na lecionação de conteúdos didáticos para além das disciplinas de língua. Desse modo, o envolvimento dos estudantes na planificação, redação e revisão deste género de texto enquanto atividades voltadas para a construção de conhecimentos constitui uma medida pedagógica que pode assegurar a mediação da aprendizagem da literacia académica nas disciplinas ao longo do currículo.

No que diz respeito às implicações pedagógicas da utilização do ensaio académico como ferramenta didática, os dados apresentados indicam que esta estratégia teve efeitos positivos

ao nível das competências de literacia e dos processos de aprendizagem. A maioria dos informantes fez uma avaliação positiva da aplicação pedagógica deste género, tendo referido que (i) lhes conferiu autonomia na construção de conhecimento, (ii) possibilitou a sistematização e consolidação dos conteúdos de aprendizagem e (iii) permitiu-lhes desenvolver de competências de leitura e escrita académica bem como da capacidade argumentativa. Na perspetiva dos informantes, estas potencialidades são atribuíveis, por um lado, aos processos envolvidos na produção do ensaio académico, nomeadamente o facto de este género de texto requerer a síntese de várias fontes, uma compreensão aprofundada do tema em questão, a apresentação de um raciocínio lógico e coerente e de uma visão crítica sobre o assunto abordado e, por outro, a algumas atividades de ensino, como *feedback* docente.

Os resultados positivos apresentados foram obtidos com base na recolha das perceções dos participantes através de um questionário. Para a obtenção de uma compreensão mais abrangente sobre as implicações pedagógicas da utilização do ensaio académico como ferramenta de aprendizagem, consideramos que a sua avaliação deve ser complementada com a análise textual dos ensaios produzidos, o que sucederá em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1994). O ensaio como forma. *Sociologia*. Ática.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*, (pp. 83–104). Kluwer Academic Publishers.
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Mercado de Letras.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409–420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58, 385-418.
- Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(6), 278-302. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1050651907300466>
- Carvalho, J. B. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480>
- Chmarkh, M. (2021). ‘Writing to learn’ research: A synthesis of empirical studies (2004-2019). *European Journal of Educational Research*, 10(1), 85–96. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.85>
- Dolz J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95–128). Mercado de Letras.

Dutre, M. A., Ferreira, E.M.B., & Therrien, J. (2019). A escrita como ato reflexivo: O ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 26(2), 9–28.

Fidalgo, R., Harris, K. R., & Braaksma, M. (2018). Design Principles for Teaching Effective Writing: An Introduction. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.), R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 3–12). Brill.

Gelati, C., Galvan, N., & Boscolo, P. (2014). Summary writing as a tool for improving the comprehension of expository texts: An intervention study in a primary school. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), P.D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 191–216). Brill.

Gonçalves, A. & Jorge, N. (Coords.). (2018). *Literacia científica na escola*. NOVA FCSH-CLUNL.

Hyland, K., & Hyland, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 1–18). Cambridge University Press.

Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. [Comunicação apresentada no 13.º ENAPP – Percursos da interdisciplinaridade em português: dos projetos às práticas]. Leiria, Portugal.

Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203–270. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021913217147>

Klein, P. D. (2014) Knowledge construction in collaborative science writing: Strategic simplicity, distributed complexity, and explanatory sophistication. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & P. D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 300–326). Brill.

Klein, P.D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.3.01>

Klein, P.D., Boscolo, P., Gelati, C., & Kirkpatrick, L. C. (2014). New directions in writing as a learning activity. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirkpatrick, & C. Gelati (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 1–14). Brill.

Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The reading teacher*, 59(5), 462–470.

Lima, S. (1964). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. Arménio Amado.

Paviani, J. (2009, Agosto 11-14). *O ensaio como gênero textual*. [Paper presentation]. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O Ensino em Foco, Rio Grande do Sul. https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_ensaio_como_genero_textual.pdf

Silva, P. N., & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: Caracterização e perspectivas didáticas, *D.E.L.T.A*, 35(4), 1-38.

Siopa, C., & Pereira, L. (2017). Escrever português como segunda língua: Percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, 9(4), 351–366. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6173>

Sousa, O. C., & Costa-Pereira, T. A. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: As percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. 40(2), 1–12.

Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2013). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. WAC Clearinghouse & Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346>

Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7: Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 37–56). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_4

Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. In G. Riilaarsdam (Series Ed.), P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7: Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 7–22). Kluwer Academic Publishers.

ANEXO

Quadro 1 – Questões do questionário utilizado para colher as percepções dos informantes

Fonte - Autor

Questões
1. Como é que avalia o género “ensaio” enquanto ferramenta de aprendizagem? Por favor, indique os seus pontos fortes e fracos.
2. Que efeitos teve na sua formação a utilização do ensaio como ferramenta de construção de conhecimento na disciplina de didática do português II?
3. Que análise faz do desenvolvimento da sua escrita na experiência de produção do ensaio enquanto ferramenta de aprendizagem a que foi submetido/a na disciplina de Didática do português II?
4. No caso de ter analisado positivamente o desenvolvimento da sua escrita, indique os fatores que, na sua opinião, terão contribuído para esse efeito.
5. Na sua opinião, o que podia melhorar nas estratégias didáticas utilizadas para promover a aprendizagem através da redação do ensaio?
6. Na sua opinião, o que distingue a estratégia usada na disciplina de didática do Português II, nomeadamente a utilização do ensaio como ferramenta de aprendizagem, de outras estratégias de ensino geralmente usadas pelos professores?

Narrative Discourse in Spanish: A Two Reference Points System for Verb Tense Representation

MAURA CRUZ ENRÍQUEZ
maura.cruzenriquez
@teluq.ca

Ph.D. in Hispanic Studies, Université de Montréal, Canada.
Professor at Université TÉLUQ, Canada.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8151-7383>

FRANÇOIS LAREAU
francois.lareau
@umontreal.ca

Ph.D. in Linguistics, Université de Montréal, Canada, and the University of Paris, France.
Professor at Université de Montréal, Canada.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7027-0514>

KEYWORDS:
Verb Tense;
Reference Point;
Pragmatics;
Discourse;
Spanish.

ARTICLE RECEIVED ON:
18/04/2025
ARTICLE ACCEPTED ON:
31/08/2025

ABSTRACT: Numerous systems have been conceived to date to show the temporal meanings associated with tenses. Some of them claim to be universal but fail to represent the contrast between tenses like Spanish imperfect and *pretérito*. Others describe only the tenses basic meaning, excluding other narrative uses that these tenses have in discourse, and without considering the role of lexical aspect in tense selection and interpretation. This article will address this issue by proposing a new temporal system with two reference points (R and N) and two kinds of events in terms of lexical aspect (narrative and commentative). This new system makes it possible to differentiate strictly grammatical temporal relations (between the event and R) from discursive temporal relations (between the event and N), as well as to represent the multiple contextual uses of the imperfect and the *pretérito* of Spanish. To illustrate the narrative uses of these tenses in discourse, we provide examples from a corpus of narratives in the past produced by native Spanish speakers. The examples taken from the corpus show that the *pretérito* can represent both synchronous and anterior relations between events and N, but it only designates narrative processes and their perfect phase. The imperfect, for its part, represents both commentary and narrative processes, as well as the progressive phase of the latter, but seems to be limited to designating a synchronic relation between the event and the point N.



Discurso narrativo em espanhol: um sistema de dois pontos de referência para a representação dos tempos verbais

MAURA CRUZ ENRÍQUEZ
maura.cruzenriquez
@teluq.ca

Doutora em Estudos Hispânicos pela Université de Montréal, Canadá.
Professora da Université TÉLUQ, Canadá.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8151-7383>

FRANÇOIS LAREAU
francois.lareau
@umontreal.ca

Doutor em Linguística pela Université de Montréal, Canadá, e pela University of Paris, França.
Professor da Université de Montréal, Canadá.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7027-0514>

PALAVRAS-CHAVE:
Tempo verbal;
Ponto de referência;
Pragmática;
Discurso;
Espanhol.

ARTIGO RECEBIDO A:
18/04/2025
ARTIGO APROVADO A:
31/08/2025

RESUMO: Diversos sistemas foram concebidos até hoje para representar os significados temporais associados aos tempos verbais. Alguns deles afirmam ser universais, mas não conseguem representar o contraste entre tempos como o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito do espanhol. Outros descrevem apenas o significado básico dos tempos verbais, excluindo os usos narrativos que esses tempos assumem no discurso e sem considerar o papel do aspeto lexical na seleção e interpretação do tempo verbal. Este artigo aborda essa questão propondo um novo sistema temporal com dois pontos de referência (R e N) e dois tipos de eventos em termos de aspeto lexical (narrativo e comentativo). Esse novo sistema permite diferenciar as relações temporais estritamente gramaticais (entre o evento e R) das relações temporais discursivas (entre o evento e N), bem como representar os múltiplos usos contextuais do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do espanhol. Para ilustrar os usos narrativos desses tempos no discurso, apresentamos exemplos de um corpus de narrativas no passado produzidas por falantes nativos de espanhol. Os exemplos extraídos do corpus mostram que o pretérito perfeito pode representar tanto relações sincrônicas quanto anteriores entre os eventos e N, mas designa apenas processos narrativos e sua fase perfeita. O pretérito imperfeito, por sua vez, representa tanto processos comentativos quanto narrativos, bem como a fase progressiva destes últimos, mas parece restringir-se à designação de uma relação sincrônica entre o evento e o ponto N.



INTRODUCTION

Numerous models have been conceived to date to show the temporal meanings associated with tenses. Some of them claim to be universal (Reichenbach, 1947; Te Winkel, 1866), but fail to contrast tenses like the imperfect and the simple past. Others are based on languages that have this contrast, such as Spanish (Bello, 1951) and French (Lareau, 2008; Vet, 1991), but describe only their basic meaning, excluding the frequent contextual uses that these tenses have in discourse, and making no distinction between events that have an inherent boundary (*Ella fue (actuó de manera) inteligente / She acted wisely*) and those that do not (*Ella era inteligente / She was intelligent*).

Recent studies aimed at creating and validating interlinguistic models of temporal reference, beyond language-specific features, have highlighted the importance of distinguishing temporal information related to tense, grammatical aspect, and lexical aspect (Grisot, 2018, 2021; Meyer et al., 2013). This article addresses this issue by proposing a new tense system with two reference points: the grammatical reference point, which we call R, and the narrative reference point, which we call N. While R accounts for the temporal relations that define the basic grammatical meaning of a tense, N—our main contribution—enables the representation of contextual uses of verb tenses in discourse, including temporal relations of anteriority, simultaneity, and posteriority that go beyond the scope of purely grammatical meaning.

We claim that the existence of two reference points allows to differentiate strictly grammatical temporal relations from discursive temporal relations and, therefore, makes the system more universal. We also defend the importance of differentiating events according to their lexical aspect, as well as representing the aspectual phases that are present in the language. To

illustrate the contextual uses of tense in real speech, we will use examples taken from a corpus of narratives in the past produced by 20 native speakers of Spanish.

1. THE BASIC MEANING OF GRAMMEMES AND POINT R

In essence, grammatical tense specifies the temporal relation that exists between two prominent points in any discourse about events: the **event** itself, usually noted **E**, and the **speech act**, usually noted **S**. However, given the complex temporal relations that can be expressed by tenses across languages, it is common for models to also have a so-called **reference point**, usually noted **R**. Although Reichenbach was not the first to propose this third point—to our knowledge, that would be Te Winkel (1866)—, he was certainly the most influential. In his seminal paper, he argues that in English, events (**E**) are never situated directly in relation to the moment of speech (**S**), but rather in relation to a reference point (**R**) which itself is situated in relation to **S** (Reichenbach, 1947, p. 288). Thus, there are two types of relations that are relevant to describe the grammatical tense system of English: the relation between the event and its reference point (**E/R**), and the relation between the reference point and the speech act (**R/S**). Table 1 sums up the simple relations that exist in his model of English:

E/R	Term	R/S	Term
$E < R$	Anterior	$R < S$	Past
$E = R$	Simple	$R = S$	Present
$E > R$	Posterior	$R > S$	Future

Table 1 - Simple relations E/R and R/S according to Reichenbach

Source - Own elaboration

In this model, the imperfect in Spanish is represented by the same E/R and R/S relations as the *passé simple/pretérito*, i.e., both are forms of simple past ($E=R$ & $R<S$), but they differ in that the imperfect is an “extended” tense while the *passé simple/pretérito* is not, as illustrated in Figure 1 (Reichenbach, 1947, p. 291).

Figure 1 - Spanish's *passé simple* (left) and *imparfait* (right) according to Reichenbach



Source - Own elaboration

In contrast with Reichenbach’s ideas, already in the 19th century, the Hispanic linguist Andrés Bello explained the contrast between these tenses from the temporal point of view, affirming that the *pretérito* (*cantó*) “means priority of the attribute to the speech act” (Bello 1951 [1847], 180), while the imperfect (*cantaba*), *copretérito* in his nomenclature, “means the coexistence of the attribute with a past thing” (p. 181). Other linguists have taken up Bello’s ideas in more recent works. For example, Rojo (1990; see also Veiga, 2010) states that some verb tenses express temporal relations that can be represented by means of single-vector formulas, since they are oriented directly from the point of origin (O), while others are represented by bivectorial formulas, since they express temporal relations oriented from another reference that is measured from O. Thus, for example, the *pretérito* would be in the first group, since it designates anteriority with respect to the origin and, therefore, is represented by a single-vector formula: O-V. On the other hand, the imperfect would belong to the second group, since it expresses synchrony with respect to a point in the past, therefore it is represented by a bivectorial formula: (O-V) oV.

Based on a similar analysis, Lareau (2008) proposes a new inflectional category called *décalage* (shifting), which makes it possible to better represent the differences between the imperfect and the simple past of French (see also the \pm *distancé* feature proposed by Vetters, 2017). This category specifies whether the grammatical reference point (R) coincides with the moment of speech or has been displaced from it. In other words, **shifting** indicates whether a clause is temporally anchored to the speech act itself (non-shifted) or to a point anterior to it (shifted). Unlike the traditional distinction between absolute and relative tenses (Vetters, 1996), which concerns how an event (E) is directly located with respect to the moment of speech (S) or with respect to another past event, Lareau's shifting operates at a different grammatical level: it encodes whether the reference point itself has undergone a temporal displacement. However, to maintain terminological continuity with prior work (e.g., Vetters, 1996), we retain the labels *absolute* and *relative* as approximate equivalents to *non-shifted* and *shifted*, respectively, though they are not fully interchangeable.

Hence, in Lareau's model, French finite verbs in the indicative mood are always represented as bearing a pair of grammemes, one of shifting that encode the grammatical location of the reference point (R), and one of tense proper, which locates the verb in relation to its reference point, as illustrated in Table 2. The *absolute* grammeme means that the reference point (R) is simultaneous to the speech act. The *relative* grammeme indicates that the grammatical reference point R is in the past; this point can be an event expressed by another verb in the sentence, but it does not have to be explicit in the sentence.

Table 2 - Tense model of Lareau (2008)

Source - Own elaboration

Tense	Shifting	
	Absolute	Relative
Anterior	<i>a aimé / aima</i>	<i>avait aimé</i>
Simultaneous	<i>aime</i>	<i>aimait</i>
Posterior	<i>aimera</i>	<i>aimerait</i>

For instance, the form *aima* ('loved') bears a grammeme from the category of tense, *anterior*, and one of the category of shifting, *absolute*. In terms of Reichenbach's E/R and R/S relations, it could be expressed as $E < R$ and $R = S$, which corresponds to an event presented as temporally detached from the moment of speech (see example 1). In contrast, the form *aimait* ('was loving' / 'used to love') bears the grammeme *simultaneous* in the tense category and *relative* in the shifting category. This means that $R < S$ (the reference point is prior to the speech act) and the event is situated within a past frame ($E = R$) rather than anchored directly to the speech act (see example 2).

(1) Hier, il **chanta** sa chanson préférée au concert.

'Yesterday he sang his favorite **song**_{PERF} at the concert.'

(2) Il **chantait** très bien, avec une voix puissante.

'He **sang**_{IMPERF} very well, with a powerful voice.'

In both Lareau (2008) and Rojo's (1990) models, the difference between the simple past tense (il *aima/amó*) and the imperfect tense (il *aimait/amaba*) is explained by the type of relation (anteriority vs. synchronicity) that they maintain with their referent. Thus, the *passé simple* and

the Spanish *pretérito* designate an action anterior to a reference point that is synchronous to the moment of speech, while the imperfect designates an action synchronous to a reference point that is anterior to the moment of speech. The difference between both systems lies in the fact that Lareau (2008) created a new category (different from tense) to differentiate the forms that are represented by means of a monovectorial relation (established directly with respect to the point of origin) from those that are represented by a bivectorial relation (established directly from a reference anterior to the origin). In this article, we will follow his model to define the basic meaning of tenses.

A question that arises from these considerations is whether these categories are sufficient to define the semantics of tense. According to Lareau (2008), verb tenses have multiple meanings, and his model (Table 2) only considers their basic meaning. The polysemic nature of verb tenses has been addressed by authors such as Labeau (2005), Howard (2005), and Cruz Enríquez (2019), among others. In the next section we propose a new coordinate that aims to better model complex temporal relations that are expressed in different contexts, mainly in past narrations.

2. THE CONTEXTUAL USE OF GRAMMEMES AND POINT N

Based on the relevance of all these categories and values associated with the different features mentioned above, we propose a new point of reference to represent the contextual temporal relations expressed by verb tenses: the narrative reference point N. While the grammatical reference point R allows to represent the temporal relation that serves to define the basic meaning of a verb tense, the narrative reference point N that we propose here serves to represent the different contextual uses of verb tenses in a semantic-pragmatic model (see Grisot, 2018, 2021; Meyer et al., 2013 for other semantic-pragmatic studies of verbal tense in a corpus).

We define the narrative reference point N as a point (or temporal space) associated with an event—explicit or implicit—, marking its relative temporal position on the chronological line and making it possible to establish temporal relations (anteriority, synchrony and posteriority) that are communicatively significant in relation to other events which are, in turn, associated with the same or with a different narrative reference point. By “relative” we mean “not absolute”, i.e., relative to other narrative reference points in the chronological timeline. Thus, a sequence of actions can be analyzed as a sequence of narrative reference points, each of which is associated with one (or more) events of this sequence.

The relation between N and S depends on the textual sphere in which it is found. For example, in the sphere of the *comment* (Weinrich, 1973) the relation of anteriority with respect to the moment of speech is relevant from the communicative point of view, so $N = S$. Observe that, in (3), a deictic adverb has been used, i.e., the event is oriented from the moment of speech: yesterday means that it is before today (see Lo Cascio, 1986). In this context, the Spanish *pretérito* (*cantó*) has its basic meaning and express a relation of anteriority of the event with respect to the grammatical point of reference ($E < R$).

(3) Juan, no quiero ir a ver esa película, la vi ayer.

‘Juan, I don’t want to go watch that movie, I **watched**^{PERF} it yesterday.’

Deictic adverbs and tenses are opposed to the anaphoric ones in terms of their relation to the moment of speech. In Spanish, the tenses that express simple temporal relations with respect to the moment of speech have their basic meaning when the event maintains the same relations to R and N, i.e., when $R = N$ (see Table 3).

Tense	E/R	R/S	E/N	N/S
Presente (<i>canta</i>)	E=R	R=S	E=N	N=S
Pretérito (<i>cantó</i>)	E<R	R=S	E<N	N=S
Futuro (<i>cantará</i>)	E>R	R=S	E>N	N=S

Table 3 - Relations between E, R, N, and S in absolute tenses

Source - Own elaboration

The coincidence between E/R and E/N, or R/S and N/S, is not accidental: in their basic meaning, tenses establish a grammatical relation to R that simultaneously corresponds to the discourse relation represented by N. However, the introduction of N becomes necessary once we move beyond basic meanings. In contexts such as indirect or free indirect discourse, or in narrative sequences, R continues to encode the grammatical relation, but N makes it possible to represent additional discourse-driven relations that R alone cannot capture.

In (3), for example, E has the same relation to R and N, as shown in Figure 2, where $|E| < N$, with $N = S$, and $|E| < R$, with $R = S$.

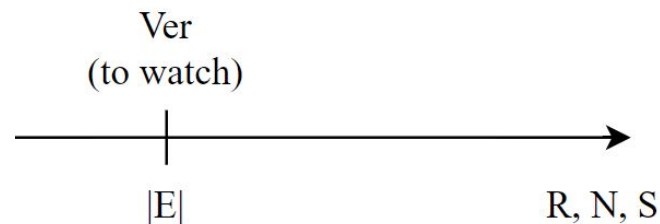


Figure 2 - Representation of the *pretérito*'s basic meaning

Source - Own elaboration

Note that the event *to watch a movie* has inherent boundaries (de Miguel, 1999; Vendler, 1967). To show the boundaries, we represent these events with the symbol $|E|$.

Relative tenses derive from the transposition into the past of absolute tenses in indirect and free indirect discourse (Rohrer, 1986, p. 82). In other words, relative tenses express, in their basic meaning, the same relation between E and R as their homologous absolute tenses, but R is anterior to S ($R < S$). On the other hand, since we are focusing on the basic meaning, E has the same type of relation to R as to N. Unlike their homologous absolute tenses, the relation between E and S is not relevant, and this is rendered in our model by the fact that N is not synchronous to the time of speech. When narrating in the past, N is anterior to S ($N < S$), as shown in Table 4:

Table 4 - Relations between the coordinates E, R, N, and S in simple relative tenses

Tense	E/R	R/S	E/N	N/S
Imperfecto (<i>cantaba</i>)	E=R	R<S	E=N	N<S
Condicional (<i>cantaría</i>)	E>R	R<S	E>N	N<S

Source - Own elaboration

In examples (4) and (5), the event (*to be innocent*) is simultaneous to N ($E = N$), but in (5), since it is a statement of the narrative sphere (or the past perspective), N is anterior to S ($N < S$) and synchronous to the event that projects the utterance to the indirect discourse: to say ($|E| = N$).

(4) El hombre le dijo al policía: “La chica es inocente”.

‘The man told the police: “The girl **is** innocent.”’

(5) El hombre le dijo al policía que la chica **era** inocente.

‘The man told the police that the girl **was** IMPERF innocent.’

The process of *to be innocent*, which lacks an inherent boundary, is viewed as a state in Vendler's (1967) classification, or as a commentative process in Cruz Enríquez (2022). Importantly, in the context shown in example (5), the imperfect has its basic meaning, since it designates a commentative process that is synchronous with both R and N. We will represent this absence of boundaries by eliminating the sidebars that we use to represent the narrative processes, which do have inherent boundaries: E (See Figure 3, where $E_0 = N_{t1}$ with $N < S$, and $E = R$, with $R < S$).

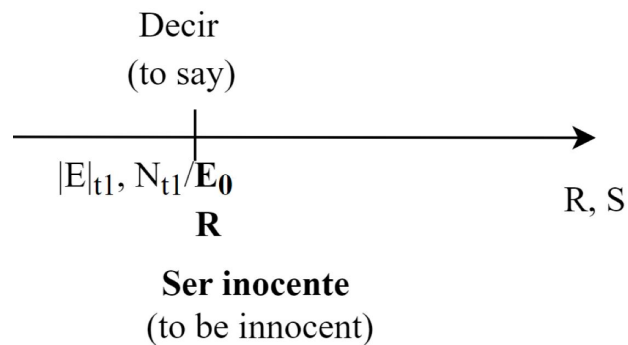


Figure 3 - Representation of the imperfect with its basic meaning

Source - Own elaboration

Note that E has the subscript zero (E_0) since it is not an event that moves the story forward. For this reason, the subscript of E is different from that of N, since N is synchronous and is tied to a process of the narrative sequence, which does move the story forward (to say: $|E|_1 = N_{t1}$).

3. CONTEXTUAL USES OF SPANISH PRETÉRITO AND IMPERFECT FROM A NARRATIVE CORPUS

In this section we aim to illustrate how the integration of a narrative reference point allows to represent the different narrative uses of verb tenses. To do so, we will use examples taken from a corpus of Spanish narratives. We will focus on the two most polysemic past tenses of Spanish, the *pretérito* (*cantó*) and the imperfect (*cantaba*).

3.1. CORPUS

The examples in this section come from our own corpus of written narratives produced by 20 native speakers of Spanish (14 women and 6 men) from Cuba, Spain, Colombia, and Mexico. To collect the data, we had the approval of the (Name) University's Research Ethics Committee. The corpus comprises approximately 9,600 words in total.

All participants had either college or university level. The average age of the participants was 46.45 years, with a range from 22 to 71 years. All participants grew up as monolingual Spanish speakers; however, seven of them now speak French as a second language and currently reside in Quebec province. No significant differences in the narrative uses of past verb tenses have been documented across the dialectal varieties represented in the corpus. The Rioplatense variety was intentionally excluded from the study due to its notably different use of the present perfect (*ha cantado*), which is far less frequent than in the other varieties. Although this form rarely appears in narrative texts, we considered that this fact could influence the choice between *cantó* and *había cantado* in background discourse (e.g., reported speech), and such variation was beyond the scope of this study.

The task we used to collect the corpus data consisted of written narratives based on a sequence from the silent film *Modern Times* (Charles Chaplin 1936). The chosen 8-minute sequence (from minute 35'16 to minute 43'28) begins with the scene entitled *Alone and hungry* and has 5 scenarios:

1. On the street: includes the theft of a loaf of bread by the poor girl, the rich lady ratting on the girl, and the girl's arrest;
2. In the cafeteria: the man eats everything he wants and does not pay the bill, so he is arrested by a policeman;
3. In the police truck: the man meets the girl who stole the bread;
4. On the street: the characters manage to escape and sit in front of a house;
5. Inside the house: (as part of their imagination) the characters experience a familiar and domestic scene.

The fragment was chosen because it has a sequence of events (ideal for analyzing the narrative sequence of the foreground) and simultaneous actions and scene changes (which allow analyzing the background: descriptions, character feelings and thoughts). On the other hand, the sequence in which the characters imagine what it would be like to live together in a house like the one before them is likely to be narrated from the character's perspective.

Before showing the sequence to the participants, it was explained to them who the main characters were, and they were offered some information that would allow them to enrich the background in the narration. For example, they were told that the main character had just been

released from prison and wished to return to it (since he didn't have a job and at least his food was guaranteed there), and that the girl was an orphan and homeless. Participants watched the entire sequence twice and then had to narrate, in writing, the story they had seen in the sequence. They were asked to narrate in the past, trying to offer as many details as possible about what happened in the sequence and avoiding present tense. During the viewing, they were allowed to take notes to avoid forgetting important actions, but they were not allowed to listen to the sequence again afterward. The average time to complete the writing task was 45 minutes. To promote the use of past tense, it was suggested that they begin the narrative with the phrase *Había una vez* ('Once upon a time'), in line with what other researchers have done so with the same objective (Bardovi-Harlig, 1998, Hasbún, 1995).

3.2. NARRATIVE USES OF THE *PRETÉRITO*

So far, we have seen that the *pretérito* has its basic meaning in contexts in which the relation of anteriority of E to S is relevant, as in (3), which we repeat below as (6), where the event is not located in a narrative sequence and, therefore, it is not synchronous to a new N point either.

(6) Juan, no quiero ir a ver esa película, la **vi** ayer.

'Juan, I don't want to go watch that movie, I **watched**PERF it yesterday.'

In the case of the *narrative* sphere, where the *pretérito* of Spanish (*cantó*) point to events of a narrative sequence, as in (7), also known as the foreground of the narrative (Bardovi-Harlig, 1998; Dry, 1992; Reinhart, 1984), the relation to S is no longer relevant from the communicative point of view. For this reason, N is not simultaneous to S, but, in any case, anterior to it, since it is a narrative in the past ($N < S$). It also advances in time together with the sequence of events. This corresponds to Kamp & Rohrer's (1983) narrative progression.

(7) Aquel día Miguel **se levantó**, **se duchó**, y más tarde **salió** de su casa.

‘That day Miguel **got up**^{PERF}, **took**^{PERF} a shower, and later **left**^{PERF} home.’

Note that these events also have an inherent boundary, which allows them to be narrated, i.e., placed in a narrative sequence in such a way that each event is, in principle, posterior to the preceding one. Each event of the sequence is synchronous to its own narrative reference point ($|E| = N$). The relation between each E and R does not change, since it refers to the basic meaning of the tense ($|E| < R$). Hence, in this case, R is not synchronous to N, but posterior: $R > N$. In this study, a tense is considered not to express its basic meaning when its temporal configuration diverges from the canonical relation between E, R and N that defines its prototypical value. In general, when a tense does not express its basic meaning, E maintains different relations with R and N, so R is not synchronous to N ($R \neq N$).

Thus, for example, in (7), each action is interpreted as posterior to the preceding one, even in the absence of an explicit marker of posteriority, as in *Miguel got up, took a shower* (as opposed to *later he left home*, which has an explicit marker). The adverbs *that day* and *later* are anaphoric, i.e., they do not express any relation to S. In Figure 4, we show the scheme of the narrative sequence, where $|E|_{1-3} = N_{t1-t3}$, with $N < S$, and $|E|_{1-3} < R$, with $R = S$:

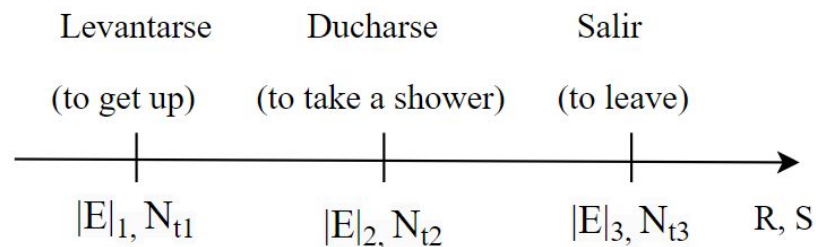


Figure 4 - Representation of *pretérito* in the narrative sequence

Source - Own elaboration

It is important to point out that the capacity of some events to be narrated, i.e., placed in a narrative sequence, has given rise to different approaches. For example, Cruz Enríquez (2022) classifies processes considering their capacity to be narrated or not, in narrative and commentative, respectively. She claims that only narrative processes can appear in a narrative sequence. Following Cruz Enríquez (2022), we will refer to these events as “narrative processes”, since we seek to show some of the contextual uses of tenses, a narrative sequence being one of the contexts that allow us to illustrate one of the uses of the *pretérito*.

Note that in (8), the *pretérito* could be replaced by the present tense without changing the temporal relations between the events in the narrative sequence (see (9)).

(8) Ambos **fueron** a hablar con el policía. Entonces este **liberó** a Chartot y **arrestó** a la joven.

‘They both **went**^{PERF} to talk to the policeman. He then **released**^{PERF} Chartot and **arrested**^{PERF} the young woman.’

(9) Ambos **van** a hablar con el policía. Entonces este **libera** a Chartot y **arresta** a la joven.

‘They both **go** to talk to the policeman. He then **frees** Chartot and **arrests** the young woman.’

The present can even be combined or coexist with the *pretérito* in the narrative sequence, as in (10):

(10) No le **consideran** culpable y **capturan** a la joven. Acto seguido, el hombre **entra** a un restaurante, **pidió** comida en abundancia [...]

‘They do not **consider** him guilty, and they **capture** the young woman. Right after, the man **enters** a restaurant, he **asked** for abundant food [...].’

It is worth noting that in this context (the narrative sequence) the *pretérito* does not have its basic meaning, it designates an event (a narrative process) that is synchronous to N ($|E| = N$). The verbal tense that replaces it, the present, designates, in its basic meaning (see Table 3), an event that is synchronous to point N ($E = N$). In (11), on the other hand, the present makes the sentence ungrammatical, probably because, in this case, the *pretérito* has its basic meaning and designates an event that is prior to N ($|E| < N$).

(11) Juan, no quiero ir a ver esa película, la *veo ayer.

‘Juan, I don't want to go see that movie, I *see it yesterday.’

Let's see now another use of the *pretérito* that may appear in a narrative text and is related to example (11). Observe sentence (13), where the statement of (12) is projected in indirect discourse:

(12) La señora le dijo al policía: “La chica robó una barra de pan”.

‘The lady told the police: “The girl stole^{PERF} a loaf of bread.”’

(13) La señora le dijo al policía que la chica robó una barra de pan.

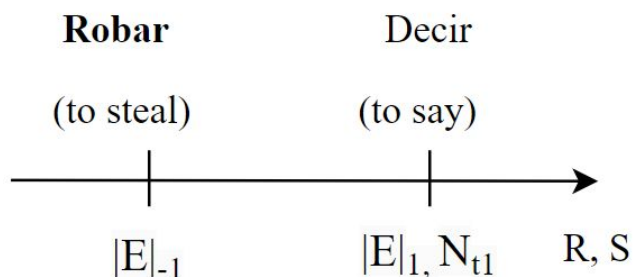
‘The lady told the police that the girl stole^{PERF} a loaf of bread.’

In (13), as in (12), the event (*to steal a loaf of bread*) is prior to N ($|E| < N$), but in this case, because it is a statement in the narrative sphere, N is prior to the time of speech ($N < S$). It should be noted that N is synchronous to the event that projects the utterance to indirect discourse: *to say* ($|E| = N$). Thus, it is the verb of the main utterance belonging to the narrative sequence that guides the temporal relations of anteriority, synchronicity and posteriority in a

narrative text. In terms of reference points, we can state that $|E| < R$ and $|E| < N$. The scheme of (11) is shown in Figure 5, where $|E|_{-1} < N_{t1}$ with $N < S$, and $|E|_{-1} < R$, with $R = S$:

Figure 5 - Representation of the pretérito as a non-transposed form in indirect speech

Source - Own elaboration



If we compare (13) to (14), we see that, in this context, the pluperfect (*había robado*) could also be used.

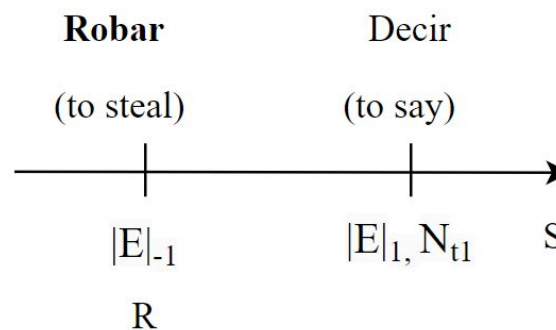
(14) La señora le dijo al policía que la chica **había robado** una barra de pan.

‘The lady told the policeman that the girl **had stolen** a loaf of bread.’

In (14), as in (13), $|E| < N$, but the relation between R and S is different since the pluperfect (*había robado*) is a relative tense ($R < S$), i.e., in its basic function it designates a synchronous event to R. The scheme of (14) is shown in Figure 6, where $|E|_{-1} < N_{t1}$ and $E-1 = R$, with $R < S$:

Figure 6 - Representation of the pluperfect as a transposed form in indirect speech

Source - Own elaboration



We have found in the corpus a balanced use of the *pretérito* and the pluperfect to indicate anteriority of the event with respect to point N.

(15) En ese momento una señora le indicó al panadero que la muchacha se **había robado** una barra de pan.

‘At that moment, a woman told the Baker that the girl **had stolen** a loaf of bread.’

(16) Más adelante subió al camión la muchacha que **robó** el pan.

‘Later the girl who **stole** the bread climbed into the truck.’

It’s interesting to point out that there are syntactic contexts, like some relative clauses, where the use of the *pretérito* could make the proposition ambiguous in terms of temporal relation between the event and the narrative reference point. We found in the corpus that kind of ambiguity, but in all cases the context allowed to determine that the event was anterior to N, not synchronous. In (17), for example, because we watched the whole sequence of the movie, we know that the policeman had heard the merchant’s accusation before arriving at the scene, and therefore, we know that the event is anterior to N.

(17) Ante la algarabía se presentó un policía que **oyó** la acusación del comerciante y se dispuso a conducir a la autora [la ladrona] a la estación [...].

‘In the face of the uproar, arrived a policeman who **heard**^{PERF} the merchant's accusation and set out to drive the author [the thief] to the station [...].’

In (18), in the relative clause (in bold), the event can be interpreted as anterior to N ($|E| < N$), so the sentence is equivalent to the one in (19). This interpretation is quite plausible, considering that in the first scene of the video Chaplin is arrested by a policeman, who frees him a few seconds later to apprehend the real thief.

(18) El policía, **quien lo arrestó**, lo metió en una furgoneta.

‘The policeman, **who arrested** PERF him, put him in a van.’

(19) El policía, **quién lo había arrestado**, lo metió en una furgoneta.

‘The policeman, **who had arrested** him, put him in a van.’

However, this event (to arrest) is more likely to be part of the narrative sequence for several reasons. First, it is unlikely that the participant will remember the face of the policeman from the first scene, enough to know whether it is the same agent and, furthermore, this information is irrelevant to the story. Secondly, in the scene that the participant is narrating, the character’s arrest by an agent also takes place, so it makes more sense that he is referring to this arrest than the one in the first scene. Thus, everything seems to indicate that the event is part of the narrative sequence and, therefore, synchronous to N ($|E| = N$).

When contexts would not be sufficient to disambiguate, all participants preferred to use the pluperfect, as in (20):

(20) Una señora que pasaba y **había visto** todo le indicó que la chica había robado el pan.

‘A lady who was passing by and **had seen** everything told him that the girl had stolen the bread.’

The use of the pluperfect as a transposed form of the *pretérito* may respond to the fact that there is no tense in Spanish whose basic meaning is a relative version of the *pretérito*. On this, Arias Bedoya (2018) points out that, to fill these gaps, the *pretérito*, which primarily expresses the combination of the anterior + absolute grammemes, fulfills the role of the combination anterior + relative (2018, p. 96). The use of *había cantado* as a transposed form of *cantó* may also reflect the close relation between ‘anterior’ and ‘perfect’ meanings, since, as Rojo points out, “for an action to be prior to another, it must have previously reached its perfection” (1990, p. 34). This may indicate that there is a neutralization of the two, especially in the context of free indirect discourse and indirect discourse.

According to Arias Bedoya, the *pretérito* of Spanish not only expresses the combination anterior + relative, but also the combination anterior + absolute + perfect, which is that of the almost extinct *pretérito anterior* (*hubo cantado*) (2018, p. 96):

(21) En cuanto **terminó/hubo terminado** de comer, se marchó.

‘As soon as he **finished/had finished**PRET ANT eating, he left.’

Sentence (21) shows one of the few contexts in which the form *hubo cantado* used to be employed in Spanish: the adverbial temporal clause (de Toledo & Rodríguez Molina, 2008). Although it has lost ground to the *pretérito*, as in (22), it is still possible to find it today in narrations produced by native Spanish speakers, as in (23). This was the only occurrence of *hubo cantado* found in the sample, and it appears to be motivated by the stylistic weight that this form currently carries, making it a particularly marked choice.

(22) Cuando el camión **arrancó**, él perdió su equilibrio.

‘When the truck **started**, he lost his balance.’

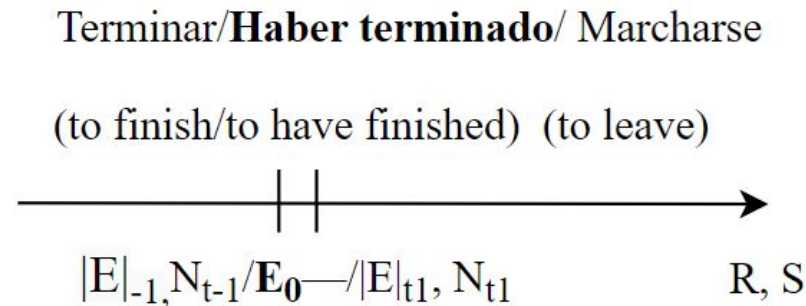
(23) Cuando este **hubo partido**, Chaplin imitó los gestos frívolos de la esposa.

‘When he **had left**PRET ANT, Chaplin imitated the frivolous gestures of his wife.’

Figure 7 shows the scheme of (21), where *to have finished eating* is shown as the perfect phase of the event *to finish eating*. The latter could have been part of the narrative sequence, but instead the focus here is on its perfect phase to show the anteriority relation (immediate or not) of the event *to finish eating* with respect to the event *to leave*, which is part of the narrative sequence. To indicate that it is a perfect phase, we use the symbol E_0- , where $E_0- < N_{t1}$, with $N < S$, and $E_0- < R$, with $R = S$.

Figure 7 - Representation of *pretérito anterior*

Source - Own elaboration



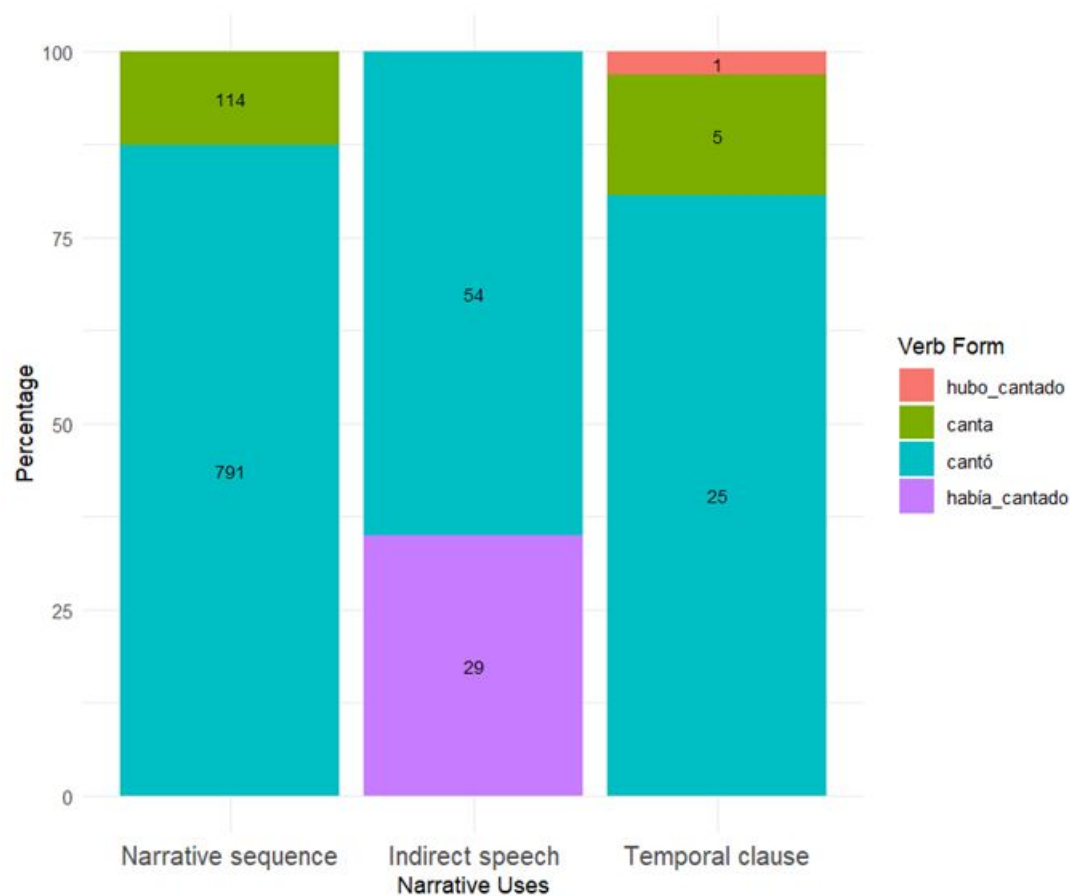
Note that the only difference between the *pretérito (cantó)* and the *pretérito anterior (hubo cantado)* is precisely that the former designates, in its basic meaning, a narrative process, while the latter designates the perfect phase of a narrative process. In sum, a tense (*cantó*) that, in its basic meaning, designates a narrative process anterior to R and to N ($|E| < N$, $|E| < R$) has

replaced a tense (*hubo cantado*) that designates a perfect phase with which it shares the same relation of anteriority between E and R/N ($E_0- < N_{t1}$, $E_0- < R$). Hence, the perfect reading is attenuated, while immediate anteriority is made more salient. Considering that, as we mentioned above, there is a close relation between the anteriority and the perfect meanings, it is not surprising that the *pretérito anterior* in Spanish has lost ground to the *pretérito*. It should be noted that this case is different from the one mentioned above (see (14) and Figure 6). In that earlier example, a tense (*había cantado*), which in its basic meaning designates a perfect phase synchronous to R ($E_0- = R$) and to N ($E_0- = N_{t1}$), is also used to express anteriority of a narrative process with respect to N ($|E|_{-1} < N_{t1}$). In such contexts, the perfect meaning overrides and neutralizes the anterior one. By contrast, in the present case, the perfect meaning is attenuated, while the anterior reading becomes more salient.

Figure 8 shows the percentage of *cantó* compared to other forms used in the corpus across three narrative uses: the narrative sequence, reported speech, and temporal clauses. While its use is clearly predominant in the narrative sequence, *cantó* is also the most frequently used form in all three contexts, highlighting its high degree of polysemy in Spanish. The graph displays usage percentages and also provides the exact number of occurrences for each form.

Figure 8 - Percentage of cantó and other verb forms per narrative use. Figure created by the authors using R

Source - Own elaboration



So far, we have seen that, in narrative texts, the *pretérito* can represent both synchronous and anterior relations between events and N, but it only designates narrative processes and their perfect phase. Let us see now the contextual uses of imperfect in the corpus.

3.3. NARRATIVE USES OF THE IMPERFECT

As we mentioned before, the imperfect can be defined, in its basic meaning, as: $E_0 = N_{t1}$ with $N < S$, and $E = R$, with $R < S$. However, the Spanish imperfect has other contextual uses that can be represented by the four coordinates. One of them appears in a narrative sequence, when the events (narrative processes) are synchronous to N ($|E| = N$).

(24) Chaplin contaba cómo las plantas de manzana tenían gajos con manzana dentro de la habitación, las **tomaba**, las **comía**, luego las **botaba**.

‘Chaplin told how the apple plants had branches with apples inside the room, he **took**IMPERF them, **ate**IMPERF them, then **threw**IMPERF them away.’

Note that, unlike what happens when the imperfect has its basic meaning (see (5): *El hombre le dijo al policía que la chica era inocente*), in this context each event ($|E|$) is synchronous to its own point N , hence both coordinates have the same subscript, as shown in Figure 9, where $|E|_{1-3} = N_{1-3}$ with $N < S$, and $E_{1-3} = R_{1-3}$, with $R < S$.

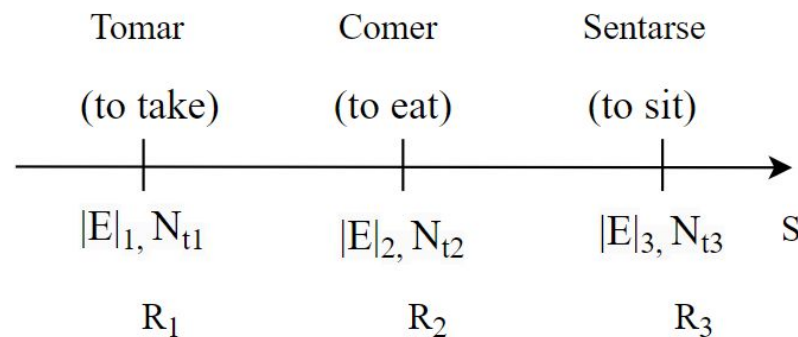


Figure 9 - Representation of the imperfect in the narrative sequence

Source - Own elaboration

It should be noted, however, that the use of the imperfect in a narrative sequence provides an important nuance to the narrative: it marks the desire to narrate from the perspective of a character, not from the more impersonal point of view of the narrator, as explained by Cruz Enríquez (2019, 2022) in her model of past tenses. Another contextual use of the imperfect, at least in Spanish, is observed in contexts in which a process in a progressive phase is represented from a character's perspective. This occurs, for example, when the main verb is a perception verb, such as to see in (25) and (26):

(25) y vieron como su dueño salía para el trabajo.

‘and they saw how their owner **was leaving** for work.’

‘and they saw how their owner **left**IMPERF for work.’

(26) La dama elegante, al ver que la policía **se llevaba** a Charlie y **dejaba** libre a Margarita [...].

‘The elegant lady, seeing that the policeman **was taking** Charlie away and **was setting** Margarita free [...].’

‘The elegant lady, seeing that the policeman **take**IMPERF Charlie away and **set**IMPERF Margarita free [...].’

Figure 10 shows the scheme of (25), where $-E_0-$ = Nt1 with $N < S$, and $E = R$ with $R < S$. Note that the event (*to leave*) is synchronous to the point N that is tied to the event of the main clause (*to see*), hence it does not have the same subscript as N. To indicate that it is a progressive phase, we use the symbol $-E-$. Note that, in this case, the subject of consciousness is available even if the grammatical subject is not explicit (*they*).

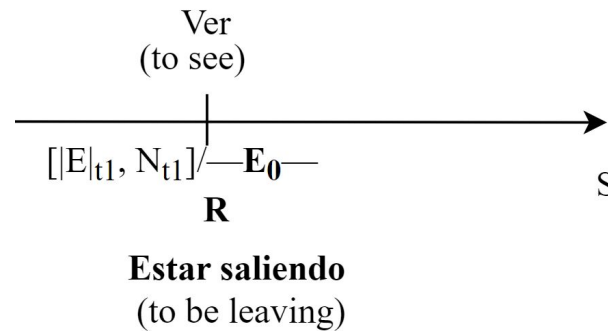


Figure 10 - Representation of the progressive phase

Source - Own elaboration

The same happens when the perception event is not explicit, but it is obvious that it is presented from the perspective of one of the characters, as in free indirect discourse (see (27), (28), and (29)), and in some relative clauses (see (30)).

(27) El repartidor **forcejaba** con Margarita.

‘The delivery man **was struggling** with Margarita.’

‘The delivery man **struggled**IMPERF with Margarita.’

(28) Detrás de ellos, un panadero **vendía** su mercancía de manera ambulante.

‘Behind them, a baker **was selling** his wares in an itinerant manner.’

‘Behind them, a baker **sold**IMPERF his wares in an itinerant manner.’

(29) Un camión **descargaba** mercancía en dicha panadería.

A truck **was unloading** merchandise at that bakery.’

A truck **unloaded**IMPERF merchandise at that bakery.’

(30) Mientras, salía de una bella casa una pareja feliz que se **despedían** con besos y abrazos.

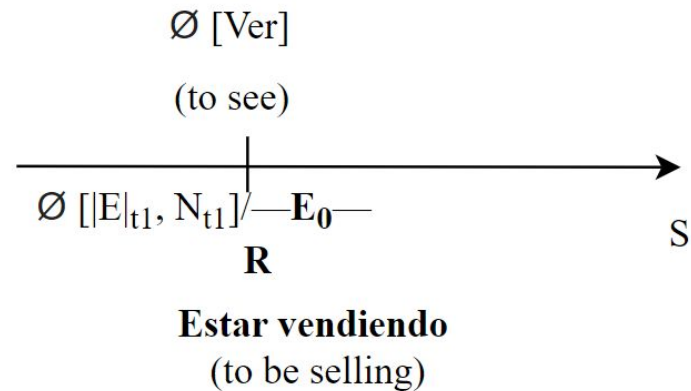
‘Meanwhile, a happy couple who was saying goodbye with kisses and hugs left a beautiful house.’

‘Meanwhile, a happy couple who said IMPERF goodbye with kisses and hugs left a beautiful house.’

As shown in Figure 11, where $\text{—}E_0\text{—} = N_{t1}$ with $N < S$, and $E = R$, with $R < S$, in (28), as in (25), the event (*to sell*) is synchronous to the N that is tied to the event of the principal clause, a perception process (*to see*). Unlike the previous case, here the main event is not explicit. That is why we use the symbol \emptyset .

Figure 11 - Representation of the progressive phase in the free indirect discourse

Source - Own elaboration



In these cases, the Spanish progressive periphrasis (*estar* + gerund) can also be used, as in (31), (32), and (33).

(31) En ese momento un señor **estaba entrando** el pan.

‘At that moment a man **was bringing** the bread inside.’

(32) El panadero **estaba descargando** el pan de una camioneta.

‘The baker **was unloading** the bread from a van.’

(33) Entonces [la chica] chocó y derribó a Chaplin, que **estaba caminando** en la misma dirección.

‘Then [the girl] collided and knocked over Chaplin, who **was walking** in the same direction.’

Another context in which the imperfect is used to designate the progressive phase of a narrative process is that of temporal adverbial clauses, as in (34) and (35), where we have underlined the event that is synchronous and is tied to N. In this context, we did not find any instance of the progressive periphrasis of Spanish (*estar* + gerund) in the corpus.

(34) Cuando se la **llevaban**, Chaplin dijo que había sido él [...]

‘When they **were taking** her away, Chaplin said that it had been him [...]

‘When they **took**^{IMPERF} her away, Chaplin said that it had been him [...]

(35) Cuando éste **salía**, una señora que [...] había visto todo le indicó que la chica había robado el pan.

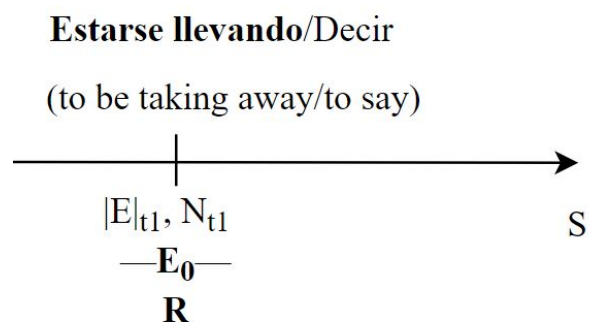
‘When he **was leaving**, a lady who [...] had seen everything told him that the girl had stolen the bread.’

‘When he **left**IMPERF, a lady who [...] had seen everything **told** him that the girl had stolen the bread.’

Figure 12 shows the scheme for (34), where $-E_0-$ = N_{t1} with $N < S$, and $E = R$, with $R < S$. The event to take (*someone*) away could have been part of the narrative sequence, but the participant chose to focus on its progressive phase to show the synchronicity of that event with respect to the main event (*to say*), which is indeed part of the narrative sequence.

Figure 11 - Representation of the progressive phase in the free indirect discourse

Source - Own elaboration



In these cases, the Spanish progressive periphrasis (*estar* + gerund) can also be used, as in (31), (32), and (33).

(31) En ese momento un señor **estaba entrando** el pan.

‘At that moment a man **was bringing** the bread inside.’

(32) El panadero **estaba descargando** el pan de una camioneta.

‘The baker **was unloading** the bread from a van.’

(33) Entonces [la chica] chocó y derribó a Chaplin, que **estaba caminando** en la misma dirección.

‘Then [the girl] collided and knocked over Chaplin, who **was walking** in the same direction.’

Another context in which the imperfect is used to designate the progressive phase of a narrative process is that of temporal adverbial clauses, as in (34) and (35), where we have underlined the event that is synchronous and is tied to N. In this context, we did not find any instance of the progressive periphrasis of Spanish (*estar* + gerund) in the corpus.

(34) Cuando se la **llevaban**, Chaplin dijo que había sido él [...]

‘When they **were taking** her away, Chaplin said that it had been him [...]

‘When they **took**IMPERF her away, Chaplin said that it had been him [...]

(35) Cuando éste **salía**, una señora que [...] había visto todo le indicó que la chica había robado el pan.

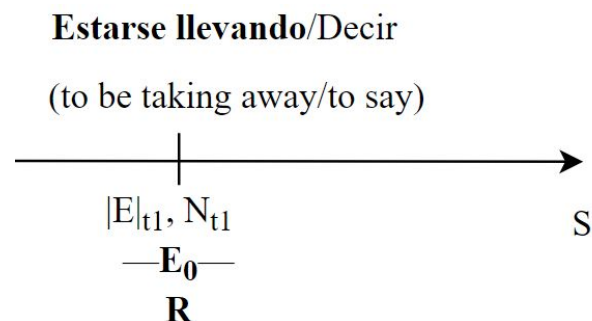
‘When he **was leaving**, a lady who [...] had seen everything told him that the girl had stolen the bread.’

‘When he **left**IMPERF, a lady who [...] had seen everything told him that the girl had stolen the bread.’

Figure 12 shows the scheme for (34), where $-E_0-$ = Nt1 with $N < S$, and $E = R$, with $R < S$. The event to take (*someone*) away could have been part of the narrative sequence, but the participant chose to focus on its progressive phase to show the synchronicity of that event with respect to the main event (*to say*), which is indeed part of the narrative sequence.

Figure 12 - Representation of the progressive phase in the adverbial clauses of time

Source - Own elaboration



Note that the only difference between the imperfect (*cantaba*) and the progressive phase (*estaba cantando*) is that the former designates, in its basic meaning, a commentary process (E), while the latter designates the progressive phase of a narrative process (—E—). This is another evidence in favor of the inclusion of the type of process in the model.

Figure 13 shows the percentage of *cantaba* compared to other forms used in the corpus across three narrative uses: with its base meaning (in commentative predicates within reported or free indirect speech), with progressive meaning in reported speech and temporal clauses, and in narrative sequence from a character's perspective. While *cantaba* appears most frequently with its basic meaning, it is, like *cantó*, the most frequently used form in all three contexts, also highlighting its high degree of polysemy in Spanish. The graph displays usage percentages and also provides the exact number of occurrences for each form. It is worth noting that in temporal clauses, *estaba cantando* was never used with a progressive meaning. Of the 34 temporal clauses found in the sample, *cantaba* was used 31 times and *canta* 3 times. This pattern reflects a difference that has been reported between native speakers and second-language learners of Spanish, the latter tending to use the periphrastic form more frequently than native speakers (Cruz Enríquez & Alba de la Fuente, 2024).

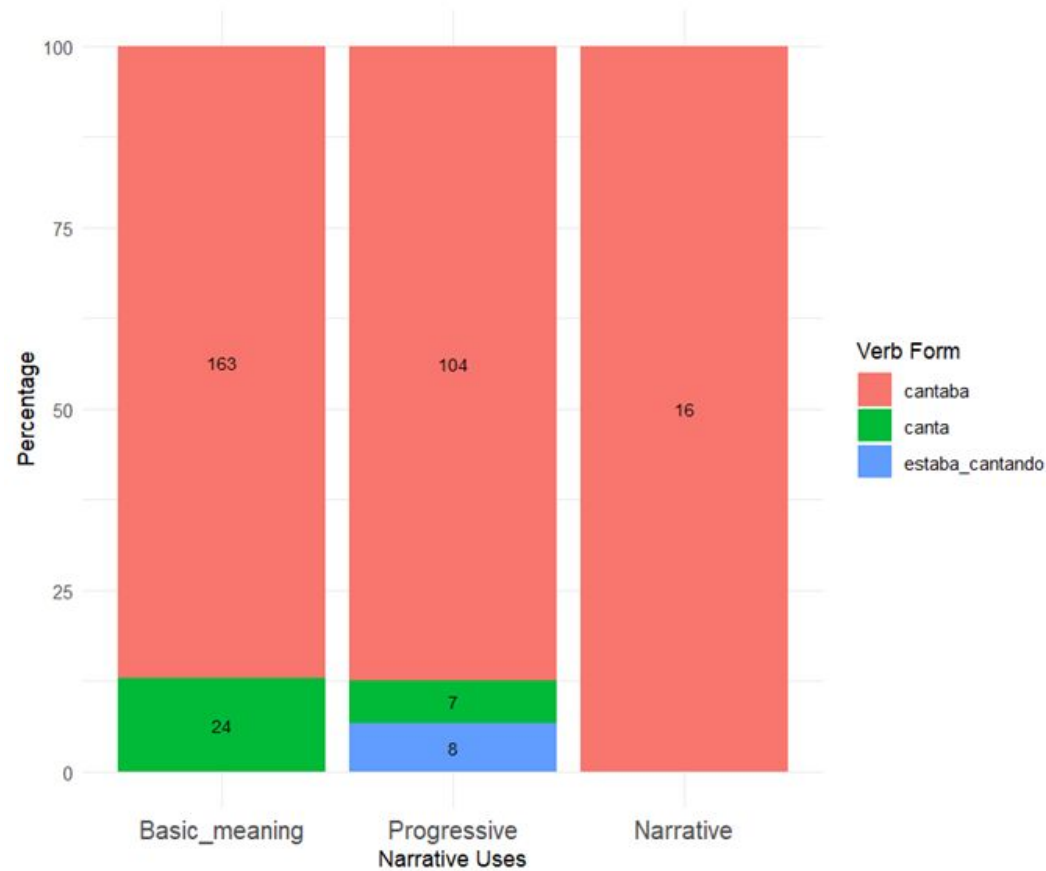


Figure 13 - Percentage of cantaba and other verb forms per narrative use. Figure created by the authors using R

Source - Own elaboration

It's interesting to point out that there are syntactic contexts where the use of the imperfect to express the progressive phase could make the proposition ambiguous in terms of type of process, i.e., it could be interpreted as a commentative process, not as the progressive phase of a narrative process. For example, in (36) the free discourse clause (in bold), if analyzed in isolation, could be ambiguous. The event can be interpreted as a commentative process, meaning

‘to have a job’. In this case, we could interpret this phrase as ‘Chaplin was surprised because he thought that the girl was unemployed, and he just found out that she has a job.’ But we could also interpret that it is a progressive phase of a narrative process, and that ‘Chaplin was surprised because he thought that the girl was on vacations, and he just saw her working.’ This ambiguity is reinforced by the fact that the verb *trabajar* itself allows both readings: in Vendler’s classification it is an activity verb and therefore atelic, while in Cruz Enríquez’s classification it can function either as a commentative process or as a narrative process.

(36) Chaplin estaba sorprendido: **la chica trabajaba**.

We found in the corpus that kind of ambiguity, but, once again, in all cases the context was sufficient to determine that the process in the imperfect was not characterizing the subject but rather referring to a narrative process in its progressive phase: the action was actually taking place. So, we know that the truck was actually unloading merchandise at that moment in (37), and the policeman was guarding the door in (38).

(37) Un camión **descargaba** mercancía en dicha panadería.

‘A truck **was unloading** merchandise at said bakery.’

‘A truck **unloaded**IMPERF merchandise at said bakery.’

(38) Arrastraron con ellos al policía que **cuidaba** la puerta.

‘They dragged with them the policeman who **was guarding** the door.’

‘They dragged with them the policeman who **guarded**IMPERF the door.’

Thus, in narrative texts, the imperfect can represent both commentary and narrative processes, as well as the progressive phase of the latter, but seems to be limited to designating a synchronic relation between the event and the point N.

CONCLUSION

The goal of this article was to present a new semantic-pragmatic temporal system of four coordinates that allows to represent both the basic meaning and the narrative uses of tenses, especially for the two most polysemic Spanish past tenses: *cantaba* and *cantó*. To do so, we proposed the addition of a new reference point, the narrative reference point N. We showed how the presence of two reference points, R and N, allows to differentiate strictly grammatical temporal relations from discursive temporal relations. We also showed the importance of differentiating events according to their lexical aspect by representing differently the commentative processes (E), the narrative processes (|E|) and the aspectual phases of narrative processes, such as the perfect (E—) and the progressive phases (—E—). To demonstrate the relevance of all the elements that are part of this new temporal system, as well as discursive temporal relations between the four coordinates in a real speech sample, we showed examples of narrative uses of tenses, mainly the *pretérito* and the imperfect, from a corpus of narratives in the past produced by 20 native speakers of Spanish. We have seen how the *pretérito* can represent various types of temporal relations between the event and the narrative reference point, and that it can designate both a narrative process and the perfect phase of a process. We have also seen that the imperfect can express commentary and narrative processes, as well as the progressive phase, but it seems to be more limited than the *pretérito* in terms of temporal relation between the event and the narrative reference point, since it always designates events synchronous to N. In general, native speakers use these tenses in all their narrative uses, even in syntactic contexts

that are more likely to be ambiguous, such as free indirect discourse. While these contexts may be structurally ambiguous, they are not pragmatically ambiguous, as the surrounding discourse provides sufficient cues for correct interpretation.

We hope that the system proposed in this article will be helpful for a better understanding of temporality in Spanish, as well as the role of tense, lexical aspect and grammatical aspect in tense selection in discourse.

One limitation of the present study is the small sample size, which does not allow for statistically meaningful analyses. However, the main goal of this article is to illustrate the proposed analysis and to pave the way for future research. Such research should include larger datasets covering a wider range of Spanish varieties, in order to examine whether dialectal variation has an impact on the verbal forms used in past-time narration. In addition, the study should be replicated in other languages to test the applicability and cross-linguistic relevance of the system.

REFERENCES

- Arias Bedoya, C. B. (2018). *Le temps verbal en espagnol* [Master, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21113>
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect : Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(4), Article 4.
- Bello, A. (1951). Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04694925499104944157857/index.htm>
- Cruz Enríquez, M. (2019). Función-significado-forma : *Un modelo para el estudio de los tiempos verbales del español*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22635>
- Cruz Enríquez, M. (2022). Nueva propuesta bipartita de clasificación de los verbos según el aspecto léxico. *Hispanic Studies Review*. https://www.academia.edu/82424337/Nueva_Propuesta_Bipartita_De_Clasificaci%C3%B3n_De_Los_Verbos_Seg%C3%BAn_El_Aspecto_L%C3%A9xico
- Cruz Enríquez, M., & Alba de la Fuente, A. (2024). Past tenses in narrative productions : How do advanced Spanish second language speakers compare to native speakers? *Semas*, 5(9).
- Dahl, Ö. (1984). Temporal distance : Remoteness distinctions in tense-aspect systems. In B. Butterworth, B. Comrie, & Ö. Dahl (Éds.), *Explanations for language universals* (p. 105-122). Mouton. <https://www.degruyter.com/view/j/ling.1983.21.issue-1/ling.1983.21.1.105/ling.1983.21.1.105.xml>
- de Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. In I. Bosque & V. Demonte (Éds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Vol. 2, p. 2971-3060). Madrid: Espasa Calpe.
- de Toledo, Á. S. O., & Rodríguez Molina, J. (2008). En busca del tiempo perdido : Historia y uso de hube cantado. In Á. Carrasco Gutiérrez (Éd.), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas* (p. 275-357). Iberoamericana Vervuert.
- Dry, H. A. (1992). Foregrounding : An assessment. *Language in context: essays for Robert E. Longacre*, 23, 435-450.
- Grisot, C. (2018). Corpus-Based Contrastive Study of Verbal Tenses. In C. Grisot (Éd.), *Cohesion, Coherence and Temporal Reference from an Experimental Corpus Pragmatics Perspective* (p. 111-135). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96752-3_3

Grisot, C. (2021). Experimentally assessing the roles of grammatical aspect, lexical aspect and coreference patterns for the inference of temporal relations in English. *Journal of Pragmatics*, 184, 122-139. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.08.007>

Hasbún, L. M. (1995). *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*.

Hopper, P. J. (1979). Aspect and Foregrounding in Discourse. *Syntax and Semantics*, 12. *Discourse and Syntax*, 213-241.

Howard, M. (2005). Les contextes prototypiques et marqués de l'emploi de l'imparfait par l'apprenant du français langue étrangère. In E. Labeau & P. Larrivée (Éds.), *Nouveaux développements de l'imparfait* (p. 175-197). Rodopi.

Labeau, E. (2005). Mon nom est narratif : Imparfait narratif. In *Nouveaux développements de l'imparfait* (p. 79-102). Rodopi. https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=0yM5xCayIBAC&oi=fnd&pg=PA79&dq=mon+nom+est+narratif:+l%27imparfait+narratif&ots=0DJdKli3C9&sig=XMpvE8e18_Jf4LNFsi0i904k9ZM

Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov (Éd.), *Language in the inner city* (University of Pennsylvania Press, p. 354-396). <https://www.scribd.com/document/354200890/LABOV-Language-in-the-Inner-City-Studies-in-the-Black-English-Vernacular>

Lareau, F. (2008). *Vers une grammaire d'unification Sens-Texte du français : Le temps verbal dans l'interface sémantique-syntaxe* [Atelier national de Reproduction des Thèses]. https://www.researchgate.net/profile/Francois_Lareau/publication/268819285_Vers_une_grammaire_d'unification_Sens-Texte_du_franais_le_temps_verbal_dans_l'interface_smantique-syntaxe/links/5479265b0cf205d1687f7dbd.pdf

Lo Cascio, V. (1986). Temporal deixis and anaphor in sentence and text : Finding a reference time. In *Temporal structure in sentence and discourse* (p. 191-228). Foris Publications.

Meyer, T., Grisot, C., & Popescu-Belis, A. (2013, août 1). *Detecting Narrativity to Improve English to French Translation of Simple Past Verbs*. DiscoMT@ACL. <https://www.semanticscholar.org/paper/Detecting-Narrativity-to-Improve-English-to-French-Meyer-Grisot/0cbceff792d11a356c8c9e923533b4cf0ed05cb>

Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. The Free Press.

Reinhart, T. (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22(6), Article 6.

Rohrer, C. (1986). Indirect discourse and 'consecutio temporum'. In V. Lo Cascio & C. Vet (Éds.), *Temporal structure in sentence and discourse* (p. 79-97). Foris Publications.

Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.

Rojo, G. (1990a). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. In I. Bosque (Éd.), *Tiempo y aspecto en español* (p. 17-43). Cátedra. http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Relaciones_temporalidad_aspecto.pdf

Rojo, G. (1990b). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. In I. Bosque (Éd.), *Tiempo y aspecto en español* (p. 17-43). Cátedra. http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Relaciones_temporalidad_aspecto.pdf

Te Winkel, L. A. (1866). Over de wijzen en tijden der werkwoorden. *De Taalgids*, 8, 66-75.

Veiga, A. (2010). Sistema verbal, sintaxis y correlación temporal. In G. Luquet (Éd.), *La concordance de temps*. Moyen Âge et Époque moderne (p. 15-31). Presses Sorbonne Nouvelle.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics and philosophy*. Cornell University Press.

Vet, C. (1991). The temporal structure of discourse : Setting, chance and perspective. In S. Fleischman & L. Waugh (Éds.), *Discourse-pragmatics and the verb : The evidence from romance* (p. 7-25). Routledge.

Vetters, C. (1996). *Temps, aspect et narration*. Éditions Rodopi B.V.

Vetters, C. (2017). *Pour une conception du système des temps verbaux de l'indicatif qui ne s'appuie pas sur la tripartition passé – présent – futur*. <https://doi.org/10.3406/verbu.2017.1068>

Weinrich, H. (1973). *Le Temps : Le récit et le commentaire*. Éditions du Seuil.

