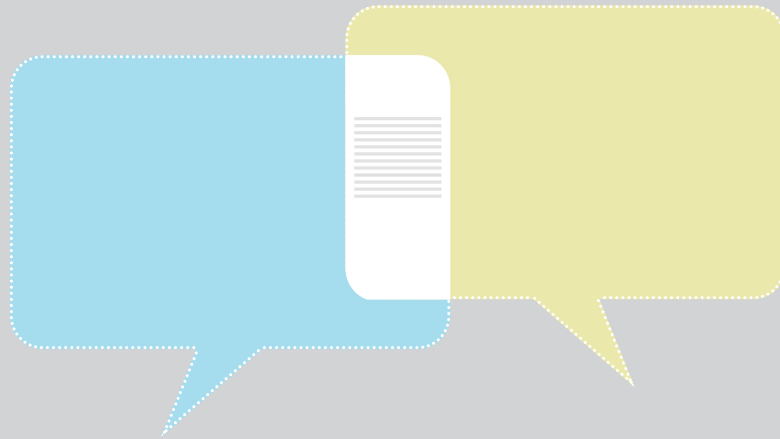


IZABEL MAGALHÃES
CARMEM JENÁ MACHADO CAETANO
DÉCIO BESSA
(ORGS.)



PESQUISAS EM ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

IZABEL MAGALHÃES
CARMEM JENÁ MACHADO CAETANO
DÉCIO BESSA
(ORGS.)

PESQUISAS EM ANÁLISE
DE DISCURSO CRÍTICA



Livros LabCom
Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom
www.livroslabcom.ubi.pt

SÉRIE
Teorias da Comunicação

DIREÇÃO
José Ricardo Carvalheiro

DESIGN DE CAPA
Cristina Lopes

PAGINAÇÃO
Cristina Lopes

ISBN
978-989-654-168-2 (papel)
978-989-654-170-5(pdf)
978-989-654-169-9 (epub)

DEPÓSITO LEGAL
383494/14

TIRAGEM
Print-on-demand

TÍTULO
Pesquisas em Análise de Discurso Crítica

ORGANIZADORES
Izabel Magalhães, Carmem Jená Machado Caetano e Décio Bessa

ANO
2014



Índice

Apresentação	1
<i>Isabel Magalhães, Décio Bessa e Carmem J. M. Caetano</i>	
PARTE I - MÍDIA E SITUAÇÃO DE RUA	7
Em Busca do Corpo ‘Ideal’: A Mídia e o Gozo pelo Consumo.....	9
<i>Débora de Carvalho Figueiredo</i>	
Linguagem e Situação de Rua.....	25
<i>Décio Bessa</i>	
PARTE II - IDENTIDADE	53
A Agenciação em Foco: Tensões e Limites das Professoras.....	55
<i>Luzia Rodrigues da Silva</i>	
O Discurso do Abuso Sexual a Crianças e Adolescentes: Poder e Identidade em Discussão	79
<i>Sandro Xavier</i>	
Violência Doméstica e Familiar: Representação e Identidade.....	105
<i>Tatiana R. N. Dias</i>	
PARTE III - EDUCAÇÃO ESPECIAL E LETRAMENTO	131
O Espaço das Salas de Recursos: Uma Visão Linguístico-Discursiva	133
<i>Carmem Jená Machado Caetano</i>	
Letramentos nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	155
<i>José Ribamar Lopes Batista Júnior e Denise Tamaê Borges Sato</i>	
Definições e Indefinições no Funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE): Um Estudo Piloto na Cidade de Fortaleza	175
<i>Lissa Mara Saraiva Fontenele</i>	
Sobre os/as Autores/as	201

┌

|

└

—

—

└

|

┌

Pesquisas em Análise de Discurso Crítica: Apresentação

Este livro é resultado de pesquisas e discussões que se iniciaram em 2001 na Universidade de Brasília, na convivência que se estabeleceu em disciplinas e seminários voltados para o desenvolvimento da Análise de Discurso, principalmente da vertente que se identifica como crítica. Retomando preocupações da Escola de Frankfurt, a Análise de Discurso Crítica (ADC) lança um olhar questionador para as práticas sociais, na tentativa de compreender discursos (alguns hegemônicos e naturalizados), na relação com dimensões não discursivas. Vale lembrar como exercício da crítica uma frase de Horkheimer: “A essência da ciência não se esgota na economia do pensamento e da técnica”; é bem mais, correspondendo a um “desejo de verdade”¹.

O propósito de investigar problemas sociais em dados semióticos (fala, escrita, imagem e som) e em textos, o olhar atento para as práticas sociais, o trabalho com a linguagem na busca de desmistificar ideologias que sustentam relações injustas fazem da Análise de Discurso Crítica um campo de estudo estabelecido na Linguística em sua relação com a sociedade. A ADC avança no universo acadêmico internacional como um programa de pesquisa que realiza um diálogo interdisciplinar com as ciências sociais e que caminha com o foco em necessárias mudanças sociais.

A Universidade Federal do Ceará, por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística, promoveu o *Seminário de Análise de Discurso Crítica*, em 2010, com o objetivo de propiciar um intercâmbio de pesquisas na área. Vinte e duas Instituições de Ensino Superior, de catorze estados e de quatro regiões de nosso país, foram representadas no evento. Entre os temas abordados: mídia, identidade, representação, letramento, interdisciplinaridade, educação especial, trabalho docente, situação de rua, racismo, ideologia, violência, multimodalidade.

1) HORKHEIMER, M.: citado em FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje* (São Paulo: Brasiliense, 2004), p. 31.

A perspectiva deste livro é divulgar investigações em Análise de Discurso Crítica com diferentes temas e também em suas correlações. Os estudos em ADC tem se desenvolvido muito e esta publicação busca contribuir fomentando debates que tratem de temas sociais. Desse espaço privilegiado de debates foram selecionados os trabalhos completos publicados aqui. A seguir, apresentamos os capítulos organizados em três seções que bem representam a pesquisa em Análise de Discurso Crítica: mídia e situação de rua; identidade; educação especial e letramento.

Mídia e Situação de Rua

Dois estudos estão presentes nessa seção; ambos tratam de temas polêmicos e conflitantes. Um envolve a construção do desejo de um corpo idealizado midiaticamente, e o outro trata da problemática de alguém ser compelido(a) a “morar” na rua dentro de um contexto de direitos constitucionais.

O primeiro capítulo é um ensaio desenvolvido por Débora Figueiredo aplicando perspectivas teórico-metodológicas vinculadas à Análise de Discurso Crítica. A autora discute ofertas de produtos e serviços ao público feminino, via mídia, que trabalha com a indicação de “faltas” que podem ser extintas a partir de aquisição, de consumo que propiciará sucesso e acesso a um lugar de gozo criado socialmente/discursivamente também com a participação da própria mídia. Assim, o impacto da mídia nas sociedades contemporâneas é discutido considerando a demanda/oferta de um corpo “ideal”.

Décio Bessa apresenta, no texto seguinte, a temática da situação de rua. A transitoriedade dessa circunstância e a percepção de se tratar do resultado de um processo que guarda total correlação com a acumulação capitalista estão imbricadas na tessitura do relato de pesquisa que considerou notícias da mídia jornalística do Ceará. Pesquisas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome foram alvo de reflexão juntamente com trabalhos de pessoas que estudam práticas sociais relacionadas e correlacionadas a “moradores de rua”, atribuindo enfoque para a percepção de que são cidadãos e cidadãs em situação de rua.

Identidade

Essa seção possui três capítulos que correlacionam aspectos teóricos de identidade e de Análise de Discurso Crítica. O trabalho que discute a docência exercida por mulheres, suas auto/representações de aspectos do mundo e suas marcas identitárias é de Luzia Rodrigues da Silva. Analisando aspectos linguístico-textuais e discursivos, inclusive com o aporte da Linguística Sistêmico-Funcional, a autora aborda, a partir de entrevistas, os constrangimentos sociais que interferem nas possibilidades de agenciamento dessas profissionais da área educacional pública de ensino básico.

O capítulo seguinte é de Sandro Xavier, que trata de tema que é envolto em silenciamento, seja por provocar incômodo ou mesmo ojeriza – o abuso sexual a crianças e a adolescentes. O pesquisador destaca a necessidade de dar voz a vítimas e considerar essas vozes em análises discursivo-críticas. Certamente, o apagamento de vozes também precisa ser considerado, conforme se registra no capítulo. A pedofilia é enfocada como assunto de família, de sociedade, mas também de Estado, que envolve o poder do adulto sobre o infante quando esse poder transforma-se em abuso de poder.

A pesquisa que correlaciona identidade e gênero social ao abordar a problemática da violência doméstica cometida contra a figura feminina encerra essa seção. Tatiana R. N. Dias analisa linguístico-criticamente representações, inclusive do senso comum, que, ao construir identidades, podem manter determinados atos e atitudes relacionados à violência. O trabalho apresenta uma reflexão a respeito das identidades das mulheres, de seus agressores (a partir dos relatos delas) e da possível influência do ‘discurso jurídico’, inclusive considerando a existência e a aplicabilidade da Lei nº 11.340 – Lei Maria da Penha.

Educação Especial e Letramento

A discussão sobre leitura e escrita vai muito além da aplicação dessa tecnologia, pois não se trata de um processo estanque e desvinculado de práticas sociais.

Essa é uma das premissas dos três trabalhos apresentados nessa seção, todos vinculados a um *Projeto Integrado* intitulado *Múltiplos Letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente* cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado por Izabel Magalhães, e que, entre seus enfoques, trata de inclusão e de Educação Especial.

Carmem J. M. Caetano desenvolve uma pesquisa com enfoque no espaço social das salas de recursos de Atendimento Educacional Especializado, considerando práticas de linguagem. Ao desenvolver uma abordagem linguístico-discursiva, a autora investiga questões de poder e de ideologia presentes nos discursos desse espaço de educação inclusiva, bem como investiga as maneiras como as pessoas envolvidas em eventos sociais desse *locus* o representam. Nestas representações, entre outros resultados, percebeu-se a presença de extremos de um *continuum* que vai do *afeto* ao *medo* frente ao contexto escolar de educação inclusiva. Assim, a pesquisa avança também ao discutir identidades institucionais (re)construídas em função da noção de espaço.

No segundo capítulo dessa seção, encontram-se resultados de pesquisa obtidos por José Ribamar L. Batista Júnior e Denise T. B. Sato. O trabalho investiga práticas de letramento das equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando desde a legislação internacional à legislação local sobre inclusão e suas respectivas políticas públicas. Em uma perspectiva etnográfico-discursiva, a pesquisa de campo envolve três capitais brasileiras: Fortaleza (CE), Teresina (PI) e Brasília (DF). Os resultados indicam predominância de letramentos informais e burocráticos; além disso, apresentam dados que envolvem a identidade de profissionais do AEE e indicativos de fragilidade na proposta de inclusão brasileira.

O último capítulo objetiva investigar a interdisciplinaridade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa deficiente. A autora, Lissa M. S. Fontenele, questiona a aplicabilidade do conceito de AEE do Estado, observando, na prática, um AEE em Fortaleza, e verificando as dificuldades vivenciadas por profissionais desse AEE e suas condições de interação entre si – a interdisciplinaridade. O trabalho de Lissa M. S. Fontenele também é parte do referido *Projeto Integrado*. Além de abordar questões de letramento, a identidade

de profissionais também é debatida, inclusive dentro de situações contextuais que envolvem relações de poder, como, por exemplo, as ações de profissionais da área pedagógica e de profissionais da área da saúde.

Izabel Magalhães

Décio Bessa

Carmem J. M. Caetano



Parte I

MÍDIA
E SITUAÇÃO DE RUA

Em Busca do Corpo ‘Ideal’: A Mídia e o Gozo pelo Consumo

Débora de Carvalho Figueiredo
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Resumo: Nas sociedades contemporâneas é cada vez maior o poder da mídia, sobretudo da mídia de massas, capaz de moldar, manter ou alterar conhecimentos, crenças, valores, relações e identidades sociais, assim como de impactar governos, instituições e políticas públicas (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). A mídia é também um elemento essencial na criação e manutenção do discurso promocional ou de consumo (Wernick, 1991; Featherstone, 1991; Fairclough, 2001) que caracteriza os fenômenos culturais contemporâneos. Neste trabalho, defendo o uso dos modelos teóricos e metodológicos propostos pela Análise Crítica do Discurso como ferramentas conceituais e analíticas para investigar e explicar, de uma perspectiva social crítica, as convocações midiáticas ao consumo, muitas delas imperativas, presentes em revistas para mulheres, especialmente no que diz respeito ao desenho de um corpo ‘canônico’ (magro, longilíneo, com musculatura definida). Os enunciados midiáticos pressupõem uma falta na leitora/receptora, falta essa que será suprida através do contrato midiático, com a oferta de mapas e de receitas de conduta, de produtos e de serviços. Mas essas ofertas não são apresentadas como meras *commodities*, e sim como aquele elemento ‘X’ que distinguirá a leitora/receptora, lhe trará sucesso, status e acesso a um lugar de gozo e prazer idealizado nos *mídia*.

Palavras-chave: discurso, mídia, consumo, revistas femininas, corpo.

Introdução

Nas sociedades contemporâneas é cada vez maior o poder da mídia, sobretudo da mídia de massas, capaz de moldar, manter ou alterar conhecimentos, crenças, valores, relações e identidades sociais, assim como de impactar governos, instituições e políticas públicas (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). A mídia é também um elemento essencial na criação e manutenção do discurso promocional ou de consumo (Wernick, 1991; Featherstone, 1991;

Fairclough, 2003) que caracteriza os fenômenos culturais contemporâneos. Os enunciados midiáticos pressupõem uma falta na leitora/receptora¹, falta essa que será suprida através do contrato midiático, com a oferta de mapas e de receitas de conduta, de produtos e de serviços. Mas essas ofertas não são apresentadas como meras *commodities*, e sim como aquele elemento ‘X’ que distinguirá a leitora/receptora, lhe trará sucesso, status e acesso a um lugar de gozo e prazer idealizado nos *mídia*.

Essa é a promessa dos produtos midiáticos, como matérias de revistas, sítios da Internet, anúncios publicitários e *reality shows*, apenas para citar alguns: tornar a consumidora mais feliz e satisfeita dando-lhe um acesso constante e imediato ao prazer, tudo isso amparado pelos dispositivos midiáticos, pelos cientistas e tecnólogos do discurso.

Relações e laços sociais foram radicalmente alterados no século XX, e essas alterações dependem intimamente da mídia (para criá-las, disseminá-las, legitimá-las e naturalizá-las), que fornece sistemas de apoio ao exercício da autoridade, aqui entendida como fala constituidora de vínculo social. Na perspectiva psicanalítica, por exemplo, até recentemente considerava-se que a legitimação da autoridade nas sociedades ocidentais dependia da limitação do gozo individual: cada indivíduo cedia algo de seu prazer pessoal para a constituição do social. Como aponta Prado, na modernidade tardia, entretanto, surge uma nova possibilidade de laço social na qual o prazer é aparentemente liberado,

podendo ser despertado por técnicas semióticas, fazendo com que muitos teóricos apontem uma crise: com a queda dos lugares de forte autoridade, como Deus, o Partido, a Ordem, o Pai, somente uma ficção pode sustentar a construção da posição subjetiva. Os tecnólogos de discursos, entre profissionais liberais das mais diversas áreas, apoiam o trabalho dos jornalistas para construir essas ficções na televisão, nos meios impressos e na Internet (Prado, 2010: 56).

1) Como neste ensaio analiso revistas femininas, utilizo o feminino (leitora, receptora etc.) como genérico.

Seguindo essa linha, neste ensaio apresento algumas reflexões, baseadas na Análise Crítica do Discurso e em teorias sociais críticas, sobre as convocações midiáticas ao consumo, muitas delas imperativas, presentes em revistas para mulheres, especialmente no que diz respeito ao desenho de um corpo ‘canônico’ (magro, longilíneo, com musculatura definida).

Estilos de vida e cultura do consumo

O contexto sociocultural contemporâneo é caracterizado, sobretudo, pela sobreposição da esfera do consumo à da produção. Diferentemente do período até a primeira metade do século XX, quando a sociedade girava em torno da produção, o consumo agora parece produzir a sociedade. A expressão ‘cultura de consumo’ significa que, para compreender as sociedades da modernidade tardia, é preciso compreender a estruturação do mundo das mercadorias. Na alta modernidade, a economia passou a apresentar uma dimensão cultural, no sentido em que os bens e serviços, além de seu valor econômico e utilitário mais óbvio, agora possuem valor simbólico e comunicativo (Featherstone, 1995).

No contexto da cultura de consumo, a comodificação² retrata a aparência como o principal árbitro do valor individual, e o autodesenvolvimento só existe como exibição (aquilo que pode ser visto a olhos nus). Daí a importância da aparência física (forma do corpo, pele, cabelos, roupas, adereços etc.). As diversas modalidades de culto ao corpo (e.g. atividade física, dietas, cirurgia plástica, cosmetologia, vestuário) se tornam, então, formas de consumo material e cultural no empório de estilos que é a modernidade tardia.

O capitalismo de consumo, ou capitalismo pós-industrial, tem um papel básico na disseminação do narcisismo. A ideia inicial de que o capitalismo poderia gerar um público consumidor educado e criterioso vem cedendo cada

2) A comodificação, ou mercantilização, é definida por Fairclough (2001: 44) como “a incorporação de novos domínios no mercado de bens de consumo (e.g. as indústrias de cultura) e a reconstrução geral da vida social numa base mercadológica – e de uma mudança relativa na ênfase, dentro da economia, da produção para o consumo”. Em termos discursivos, podemos aliar esse fenômeno à generalização da promoção como função comunicativa, i.e., o discurso passa a funcionar como um veículo para a ‘venda’ de bens de consumo, serviços, organizações, idéias ou pessoas.

vez mais à penetração insidiosa do consumismo, que Giddens define como “uma sociedade dominada pelas aparências”. Ele continua dizendo que “o consumo apela para as qualidades alienadas da vida social moderna, e alega ser sua solução: ele promete exatamente aquilo que o narcisista deseja – atração, beleza e popularidade pessoal – através do consumo dos tipos ‘certos’ de bens e serviços” (Giddens, 1991: 172). Em resumo, é através do consumo que os sujeitos constroem seus estilos de vida na contemporaneidade.

Embora afirme que os indivíduos negociam seus estilos de vida entre uma diversidade de opções, Giddens admite a existência de “influências padronizadas [...] – especialmente na forma da comodificação, uma vez que a produção e a distribuição capitalistas constituem componentes centrais das instituições da modernidade” (1991: 5).

O consumo pressupõe a manipulação ativa de signos, ou seja, não devemos compreender esse fenômeno apenas como o consumo de bens materiais, mas basicamente como o consumo de signos ou símbolos gerados e disseminados pela mídia de massa, a publicidade, as marcas. Segundo Featherstone, estamos vivendo “o triunfo da cultura de representação simulacional, na qual a proliferação dos signos e imagens aboliu a distinção entre o real e o imaginário” (1995: 122). Daí a noção de que, na modernidade tardia, mercadoria e signo teriam se juntado, formando a *mercadoria-signo*. A beleza corporal, por exemplo, é vista como um signo com valor de troca (Baudrillard, 1985; 1995), que reduz o próprio corpo a um bem de consumo, cujo valor é aumentado através de sua combinação com outros bens. Ou seja, a liberação do corpo resultante de certas conquistas sociais das últimas quatro décadas (métodos contraceptivos, maior liberdade sexual, avanços na medicina etc.) é apropriada e reduzida, na modernidade tardia, pela transformação do corpo em objeto funcional – de desejo, de consumo, consumidor. Como afirma Baudrillard (1985: 141-143):

A ética da beleza, que também é a da moda, pode definir-se como a redução de todos os valores concretos e dos ‘valores de uso’ do corpo (energético, gestual e sexual), ao único ‘valor de permuta’ funcional que, na sua abstração, resume por si só a ideia de corpo glorioso e realizado [...]. Da higiene à maquiagem, passando pelo bronzamento, pelo desporto e

múltiplas ‘libertações’ da moda, a redescoberta do corpo passa antes de mais nada pelos objetos. Parece que a única pulsão verdadeiramente libertada é a ‘pulsão da compra’.

Comodificação identitária: sujeitos sociais como mercadorias

Segundo Bauman (2008), nas sociedades contemporâneas globalizadas, as redes de relações sociais entre seres humanos foram invadidas, conquistadas e colonizadas por visões de mundo e padrões de comportamento (incluindo aqui os padrões de comportamento discursivo) inspirados pelos e ‘customizados’ para os mercados de produtos. Isso é o que o autor chama de *fetichismo da subjetividade*: a representação dos sujeitos como produtos que estabelecem relações comerciais entre si, minimizando ou ignorando completamente suas características humanas:

A “subjetividade” numa sociedade de consumidores, assim como a “mercadoria” numa sociedade de produtores, é (para usar o oportuno conceito de Bruno Latour) um fetiche – um produto profundamente humano elevado à categoria de autoridade sobre-humana mediante o esquecimento ou a condenação à irrelevância de suas origens demasiado humanas, juntamente com o conjunto de ações humanas que levaram ao seu aparecimento e que foram condição sine qua non para que isso ocorresse. (BAUMAN, 2008: 23).

Para Baudrillard (1985; 1995), a pós-modernidade é o período da *hiperrealidade*, na qual “imagens da realidade substituem a realidade a tal ponto que a fronteira entre as duas torna-se imprecisa ou [...] desaparece inteiramente: a cultura pós-moderna é a cultura do ‘simulacro’, da cópia perfeita que não pode ser diferenciada do original” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 77).

Essa substituição da realidade por signos como resultado de mudanças tecnológicas contemporâneas permite a ‘implosão do social’, ou a destruição

de fronteiras, sobretudo das fronteiras entre imagem e realidade. Nas palavras de Chouliaraki e Fairclough, na modernidade tardia “sistemas semióticos gerados pela mídia oferecem modelos para a condução da vida diária. Esses sistemas são conjuntos de oposições binárias que eliminam a diferença e criam, essencialmente, um sistema único que posiciona os indivíduos numa ordem de ‘simulacro’. A experiência social só é possível na forma de ‘espetáculo’ – ela é passageira e obsoleta” (1999: 90).

A hiperrealidade também alcança as subjetividades: a concepção comodificada dos sujeitos surgida no capitalismo pós-industrial abre espaço para um mercado onde se pode comprar e vender os símbolos empregados na construção da identidade (estilos de vida, modelos de corporeidade, ideias, tendências), gerando formas de expressão pública do “eu” como o simulacro proposto por Baudrillard, ou seja, “colocando a representação no lugar daquilo que ela deveria representar”, como afirma Bauman (2008: 23 – 4). A transformação das subjetividades em produtos a serem ‘montados’, negociados, comprados e vendidos permitiu uma ‘neutralização’ *a priori* das subjetividades em muitas das relações humanas contemporâneas (como, por exemplo, as relações digitais de amor ou amizade)³, ou seja, a ideia é que já não lidados com sujeitos, mas com objetos.

Segundo Bauman, na sociedade de consumidores a dualidade sujeito-objeto está embutida na dualidade consumidor-mercadoria. No contexto pós-moderno, a soberania do sujeito é ressignificada e apresentada como a soberania do consumidor, enquanto que qualquer resistência do sujeito-objeto (inevitável, uma vez que sua soberania rudimentar está apenas suprimida) é requalificada e ressignificada como inadequação, baixa qualidade, inconsistência ou imperfeição de uma mercadoria humana ‘mal escolhida’ (Bauman, 2008: 30).

3) A transformação das subjetividades em mercadorias gerou um efeito colateral que podemos chamar de “desabilitação social”, um processo semelhante, porém da ordem do simbólico, ao processo corporativo de deskilling, “pelo qual a mão de obra especializada é eliminada pela introdução de tecnologias operadas por trabalhadores semiquualificados ou sem qualificação” (Bauman, 2008: 25). Ao recorrermos à sítios de encontros virtuais para encontrarmos amantes ou amigos, por exemplo, nos desabilitamos como sujeitos sociais competentes e capazes de estabelecer relações diretas e face a face com outros sujeitos sociais, ao mesmo tempo que permitimos que a lógica dos sistemas regule nossas relações sociais mais íntimas.

Assim como nossos ancestrais foram moldados e treinados para serem produtores, no capitalismo pós-industrial somos cada vez mais moldados e treinados como consumidores, ao ponto de atributos antes considerados desejáveis nos produtores (aquisição e retenção de hábitos, lealdade aos costumes estabelecidos, tolerância à rotina e a padrões de comportamento repetitivos, disposição para adiar a satisfação, rigidez de necessidades) serem hoje vistos como 'pecados' ou 'vícios' no que se refere aos consumidores. E a mídia de massas – por exemplo, as revistas “temáticas” que prometem identificar e resolver os “problemas da vida” através do recurso à voz de especialistas e celebridades – é uma das instituições sociais mais atuantes nesse processo de “educação vitalícia” do novo consumidor (Bauman, 2005: 73).

Análise Crítica do Discurso: abordagem transdisciplinar para estudos críticos da linguagem

Na medida em que os produtos de mercado assumem uma natureza cada vez mais cultural, eles também se tornam cada vez mais semióticos e linguísticos, e a própria linguagem torna-se comodificada, isto é, sujeita a processos de intervenção e desenho motivados pela economia (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 77). Dada a centralidade da linguagem nas sociedades contemporâneas, Chouliaraki e Fairclough propõem uma agenda de pesquisa para a ACD tendo como pano de fundo os estudos interdisciplinares sobre a modernidade tardia. Mais especificamente, esses autores lançam mão de teorias críticas sobre a modernidade tardia, como as propostas por Harvey (1990), Giddens (1991, 1995) e Habermas (1984), a partir de uma perspectiva linguística, para investigar o papel da linguagem na contemporaneidade. Os temas centrais nessa agenda de pesquisa são: *hibridismo discursivo* (a mistura de diferentes gêneros e discursos); *globalização*; *identidade*; *reflexividade*; e *comodificação*.

As próprias formas de interação entre sujeitos sociais e o mercado de produtos vêm mudando radicalmente na contemporaneidade. O ato de comprar um produto/serviço era, até uma geração atrás, uma forma de interação pertencente ao domínio das ações comunicativas. Entretanto, apenas uma geração depois,

comprar se tornou um ato muitas vezes solitário (em lojas de departamentos, em supermercados, em lojas virtuais etc.), uma atividade instrumental “deslinguistificada”⁴, como afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999), ou seja, uma atividade destituída de práticas linguísticas que funcionem efetivamente como formas de ação e interação social.

Entretanto, num contexto contemporâneo onde tudo, desde produtos e serviços até valores, conceitos, relações sociais e identidades, é extremamente volátil e efêmero, o planejamento a longo prazo se torna um problema para o capitalismo pós-industrial, cuja reação é tanto se tornar mais flexível quanto controlar as comunicações públicas, como a mídia de massas, para alcançar um certo grau de controle dessa volatilidade.

Vale lembrar aqui que, apesar das críticas à comodificação simbólica que caracteriza a modernidade tardia, não devemos perder de vista que esse período histórico abriu um novo campo de possibilidades no que diz respeito a desenhos de mundo, relações interpessoais e identidades públicas, tanto em termos de inovação quanto de conservadorismo. No que diz respeito às identidades, a contemporaneidade desestrutura subjetividades pré-existentes, mas também oferece recursos para o estabelecimento de novas subjetividades. Se considerarmos a globalização, podemos dizer que ela oferece recursos para a criação de um sujeito verdadeiramente ‘universal’, ao mesmo tempo em que fomenta a diferenciação e fragmentação das identidades, por exemplo, através do rompimento das barreiras tempo-espço e da comodificação das subjetividades.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999: 96), “a luta para encontrar uma identidade é um dos temas mais disseminados da modernidade tardia, e um dos principais focos da reflexividade pós-moderna”. Porém, não devemos esquecer que a luta pela identidade também inclui construções coletivas e individuais ‘calculadas’ de imagens disseminadas nas sociedades contemporâneas de consumo – afinal, forjar uma identidade é essencial para a segurança ontológica dos sujeitos sociais, mas também é central para os propósitos comerciais do capitalismo pós-industrial.

4) Minha tradução para o termo em inglês “delinguistified”

Alguns exemplos

Como aponta Prado, o apelo midiático contemporâneo ao sujeito-consumidor é feito “por meio de textos sincréticos, que apelam ao sensível do corpo. O jornalismo incorpora cada vez mais esses *textos convocadores* (ou exortativos, como diria Longacre, 1983; 1992), que integram informação e modalização, fornecendo mapas cognitivos e estésicos, numa época em que as posições discursivas de autoridade se deslocaram e a biopolítica passou a gerir a saúde das populações” (Prado, 2010: 54). Utilizando as palavras de Prado, para “gozar total no topo, gozar por inteiro”, promessa da ideologia e do discurso do consumo, basta saber o que os enunciadores midiáticos nos trazem na mídia impressa, falada, televisiva e digital, como podemos ver nas seguintes chamadas de capa e nos sumários de três revistas femininas de grande circulação no mercado editorial brasileiro, publicadas em maio de 2010: *Corpo a Corpo*, *Boa Forma* e *Nova*.

Corpo a Corpo, maio 2010

- Cabelo hollywoodiano: **copie** os looks incríveis das estrelas do Oscar.
- Seguindo esse cardápio, você **derrete** 4 kg de gordura e **reduz** até 12 cm de cintura.
- Treino de 30 minutos **ajuda a manter as curvas** que você suou para ganhar!
- Barriga lisinha, braços definidos, pernas torneadas, culote zero: **Conquiste** o corpo de seus sonhos com os novos métodos em cirurgia plástica.
- A prova da gravidade: **Conheça** os últimos tratamentos, cremes, exercícios e alimentos que ajudam a combater a flacidez.
- A linda Christine Fernandes: **Os segredos** desta silhueta enxuta **são** as aulas de boxe tailandês (**confira** a série e **faça** em casa).
- **Faça você mesma: domine** a franja.

Boa Forma, maio de 2010

- Uau! **Olha** as curvas de Paula Oliveira: o cardápio, o treino, todos os segredos **para você copiar**.

- Desafio da corrida: **comece** a praticar e perca 2 números do manequim!
- **Conheça** o melhor exercício para mudar seu corpo aos 20, 30, 40+
- Bem estar: menos é mais – **aprenda** a limar os excessos que estão atrapalhando sua vida.

Nova, maio de 2010

- 50 maneiras de **ser adorada** pelos homens e **invejada** pelas mulheres.
- **Como consertar ou deletar** um gato que bota você para baixo: coloque o seu na linha.
- É novo! Cirurgia plástica – técnicas seguras e pouco invasivas **para você ficar linda.**

As chamadas de capa e os títulos das seções e matérias encontrados nos sumários dessas revistas femininas apresentam um caráter instrumental que se materializa no léxico, na estrutura dos atos de fala e nos modos oracionais, estabelecendo relações assimétricas de poder entre revista e leitora. As revistas prescrevem e proscovem comportamentos para as leitoras, e essa relação de prescrição/proscrição é marcada tanto em nível lexical (**manter as curvas; o corpo de seus sonhos; silhueta enxuta; limar os excessos; adorada pelos homens e invejada pelas mulheres; você linda**) quanto em nível gramatical, seja através de ordens claras (demandas abertas) dadas no modo imperativo (**copie, conquiste, faça, conheça, aprenda**), seja através de demandas mitigadas, feitas no modo declarativo (você **derrete** 4 kg de gordura e **reduz** cintura; [o treino] **ajuda a manter as curvas; para você copiar**). Em todos esses casos, a promessa midiática é a mesma: tudo será belo, simples e fácil, contanto que você consuma para se aprimorar e também se transformar em um produto mais consumível.

As mudanças econômicas advindas da cultura de consumo trazem profundas consequências culturais, como o fato de as sociedades contemporâneas serem dominadas pelo volátil, o efêmero e o descartável, não apenas no que tange aos bens materiais, mas também em termos de “valores, estilos de vida, relações estáveis e apego a coisas, edificações, lugares, pessoas e formas pré-determinadas de fazer e de ser” (Harvey, 1990, *apud* Chouliaraki e Fairclough, 1999: 77),

como num grande mercado de 'commodities' simbólicas. O capitalismo pós-industrial nos convoca a adotar modos de vida pautados pela lógica do consumo: o cartão de crédito substituiu o tempo de espera entre consumidor e mercadoria, e se transformou num ícone da contemporaneidade, em que imperativos culturais como 'saber esperar', 'o prazer vem depois do trabalho', passaram a conviver com outros imperativos culturais da ordem do efêmero, como 'o futuro é agora', 'mude seu corpo em quatro semanas' etc. (Leite, *apud* Prado, 2010). As seguintes chamadas de capa ilustram essa mudança discursiva e cultural que valoriza a rapidez, a 'facilidade', o efêmero e o descartável:

Corpo a Corpo, maio 2010

- **Firmeza já:** tratamentos e alimentos que acabam com a flacidez do rosto.
- **Menos de 30** minutos para manter seu corpo: com este treino **fácil e rápido**, você conserva suas curvas até o próximo verão.

Boa Forma, maio de 2010

- Dieta do corpo sexy: perca 5 quilos em **um mês** e ganhe curvas incríveis.
- Como conseguir um cabelão sexy **em minutos**? Aqui, essas e outras dicas de cabeleireiros top.
- Consulta **express**. [seção de cartas]

Nova, maio de 2010

- Magérrima com as dietas do chá e do sorvete **sem sacrifício!**
- **Curvas express**. [título de seção]

A curta expectativa de vida de um produto na prática e na utilidade proclamada está incluída nas estratégias de marketing e no cálculo de lucros: tende a ser preconcebida, prescrita e instilada nas práticas dos consumidores mediante o que Bauman chama de *apoteose das novas ofertas* (de hoje) e *difamação das antigas* (de ontem). Como afirma o autor,

O “modo consumista” requer que a satisfação precise ser, deva ser, seja de qualquer forma instantânea, enquanto o valor exclusivo, a única “utilidade”, dos objetos é a sua capacidade de proporcionar satisfação. Uma vez interrompida a satisfação (em função do desgaste dos objetos, de sua familiaridade excessiva e cada vez mais monótona ou porque substitutos menos familiares, não-testados, e assim mais estimulantes, estejam disponíveis), não há motivo para entulhar a casa com esses objetos inúteis. (Bauman, 2005: 70).

A promessa de satisfação através do produto “novo” (que inclui o descarte do antigo) é ilustrada nos exemplos a seguir:

Nova, maio de 2010

- **É novo!** Cirurgia plástica – técnicas seguras e pouco invasivas para você ficar linda.
- Cirurgia plástica: **Novidades** – menos hard, mais wow.
- **Esta é Nova! Esta é velha.** [seção que elenca atitudes ‘in’ e ‘out’]

Boa Forma, maio de 2010

- As **novas máscaras** para curvar, alongar e dar mais volume aos cílios.
- **Vitrine lançamentos** – produtos para você ficar mais bonita.

Corpo a Corpo, maio 2010

- **Você de cara nova.** [seção no formato ‘antes e depois’]
- **Conheça os últimos tratamentos, cremes, exercícios e alimentos** que ajudam a combater a flacidez.
- Cabelereiros top elegeram **as cores que estarão em alta neste inverno. Você só tem de copiar.**
- **A nova aula, Ballast Ball**, queima muitas calorias e ainda fortalece braços, abdome, glúteos e coxas.

Palavras finais

Alguns teóricos argumentam que, na modernidade tardia, as estruturas sociais tradicionais estão sendo substituídas por estruturas informacionais e comunicacionais, e que, como consequência, as identidades sociais estão sendo definidas mais em termos da posição e do acesso à informação do que em termos de produção (Lash, 1994, *apud* Chouliaraki e Fairclough, 1999: 44). Entretanto, a relação dos indivíduos com as formas de comunicação e de informação não é pacífica nem inócua. Nas sociedades contemporâneas, as atitudes dos indivíduos leigos em relação à ciência, à tecnologia, e a outras formas mais esotéricas de conhecimento tendem a expressar a mesma mistura de reverência e reserva, aprovação e preocupação, entusiasmo e antipatia, que os filósofos e os analistas sociais adotam (Giddens, 1991). Ainda assim, a voz de autoridade e as relações assimétricas de poder que caracterizam os sistemas e os discursos peritos tendem, em última análise, a prevalecer. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999: 44), nas sociedades contemporâneas:

[Os indivíduos] têm acesso, via quase-interação mediada, a vastos recursos de conhecimento, práticas, formas de ser, e assim por diante, os quais podem utilizar. Mas esses recursos são moldados em outro lugar, eles provêm de sistemas sobre os quais [as pessoas] não têm controle. Assim, a autonomia sem precedentes dos indivíduos é combinada com uma dependência também sem precedentes de recursos simbólicos mediados pela cultura de massa.

Como aponta Prado, o espaço vazio criado pela queda dos lugares de forte autoridade social é ocupado no terceiro milênio pelos discursos midiático e publicitário, acoplados a mercados que

oferecem não mais somente produtos, mas pacotes semióticos. [...] Eu compro o signo, e com ele vem um pacote de coisas que os tecnólogos nos ajudam a instalar para gozar com o produto. Se antes era uma perda ou renúncia ao gozo o que movia o social, agora é justamente a busca de um gozo total o que faz com que uma nova economia imaginária se constitua ao

redor de uma montagem perversa. Aqui, perverso não quer dizer maligno, mas a recusa do negativo, que aponta imaginariamente à emancipação da falta, como se nos dirigíssemos doravante à construção de um sujeito de corpo pleno, pela via de um liberalismo solto de amarras. (Prado, 2010: 56-7)

E por que não podemos aceitar o negativo? Para Prado, somos construídos como sujeitos pela diferença, porém no contexto de uma sociedade contemporânea em que devemos ser diferentes num espaço homogêneo de consumo. Dessa forma, se não atingimos o status de “corpos plenos e liberados para o gozo”, a culpa é inteiramente nossa, inteiramente individual. “Disso resulta a fetichização do sujeito pleno idealizado pelos subsistemas midiático e publicitário” (Prado, 2010: 57). Entretanto, o ideal do corpo consumidor pleno nos cobra seu preço, como alerta Prado: “se, por um lado, o sujeito se vê liberado de uma série de proibições, por outro ele as internaliza e daí advém uma série de sintomas, como a frustração, a insegurança, a ansiedade e a depressão, para os quais a indústria farmacêutica propõe remédios de venda milionária. Como dizia Lacan, o enunciado ‘goze!’, em vez de libertar, reforça a culpa” (Prado, 2010: 57). E, aqui, eu encerro minhas reflexões com uma advertência de Leite sobre a promessa da felicidade e do prazer via consumo:

Convém destacar que a lógica do consumo favorece uma espécie de hedonismo ingênuo que crê que o prazer e a felicidade podem aumentar de modo contínuo e sem limites. [...] Tem-se uma concepção que faz da felicidade mais uma obrigação do que uma possibilidade que se experimenta vez ou outra no laço com o outro. [...] Num mundo assim estabelecido, a política é substituída pelo elogio da administração; narrativas lentas ou que exigem ser completadas pela subjetividade do espectador seriam insuportáveis; corpos seriam solicitados como matéria de alta plasticidade. (Leite, apud Prado, 2010: 57).

Referências

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTRO, Ana Lúcia. *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. São Paulo: Annablume, 2003.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: Célia. MAGALHÃES (Org.) *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. Londres: Routledge, 2006.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and punish*. Trad. Alan Sheridan. Londres: Penguin, 1991.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity, 1991.

_____. Living in a post-traditional society. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Theory of communicative action*, Vol. 1. Londres: Heinemann, 1984.

HARVEY, David. *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell, 1990.

LONGACRE, Robert. *The grammar of discourse*. New York: Plenum Press, 1983.

_____. The discourse strategy of an appeals letter. In: MANN; Willian C.; THOMPSON, Sandra A. (Orgs.). *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: Benjamins, 1992.

PRADO, José Luiz A. A mídia e o gozo pelo consumo. *Cult*, ano 13, n. 144, 2010.

RAMALHO, Viviane C.V.S. *Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2008.

WERNICK, Andrew. *Promotional culture*. Londres: Sage, 1991.

Linguagem e Situação de Rua

Décio Bessa

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X

Universidade Federal do Ceará – UFC¹

Resumo: Um grave problema social do nosso país é vivenciado por cidadãos e por cidadãs: a situação de rua. A indissociabilidade entre linguagem e sociedade torna-se evidente nas opções linguísticas para se tratar da problemática social: o paradoxo da desigualdade em nosso país e sua naturalização permite o paradoxo da naturalização de se “morar” na “rua”. Todavia, a dinâmica social e seus conflitos provocam mudanças; mudanças que acontecem perpassando a linguagem e deixando suas marcas. A condição supostamente fixa e o resultado de um fenômeno produz a identificação de “morador de rua”, enquanto o resultado de um processo social que é temporário e ocasionado pelo sistema capitalista produz a identificação de “pessoa em situação de rua”. A óbvia cidadania dessas pessoas (embora questionada) vincula-se à compreensão da inexistência da exclusão social; inexistência que não é tão óbvia nem para o senso comum, nem para perspectivas teóricas (Bessa, 2009). Com principal fundamentação nos trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2009), este estudo apresenta uma análise discursivo-crítica dessas transformações em práticas sociais, enfocando as alterações que estão acontecendo (ou não) nos usos da linguagem. O *corpus* é composto por quatro notícias vinculadas ao tema “situação de rua” nos Jornais *Diário do Nordeste* e *O Povo*. Os resultados indicam uma relativa transição quanto à forma de abordar o tema, realidade influenciada pela ação de um Movimento Social, por pesquisas acadêmicas e governamentais, e por ações da Presidência da República que, conjuntamente com os estados (e distrito) da Federação e alguns municípios têm desenvolvido novas perspectivas para lidar com a situação de rua.

Palavras-chave: discurso, situação de rua, práticas sociais, mudança.

1) Este trabalho é resultado de pesquisa de Pós-Doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Izabel Magalhães no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Introdução

Esta pesquisa tem como propósito estudar o discurso² relativo ao problema social das pessoas em situação de rua. Para isso, são analisadas materialidades linguísticas (e de outras semioses) em notícias veiculadas em jornais do Estado do Ceará. Na esteira de uma Pesquisa Qualitativa, o trabalho se desenvolve em uma perspectiva interdisciplinar, na qual a Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) figura como elemento principal por ter como pressuposto a indissociabilidade entre linguagem e sociedade, e por propor o estudo da relação dialética entre o discurso e outros elementos das práticas sociais.

A linguagem sempre teve um papel importante nas sociedades e isso tem se intensificado na atualidade. Um exemplo está relacionado à pressão para a globalização. É comum se ouvir que “o mundo está globalizado”, o que é muito mais uma intenção e ‘ideal’ (de determinadas pessoas, por determinados interesses) do que algo plenamente concretizado. No entanto, é através da linguagem que o discurso vai construindo supostas realidades (a crença de muitos de que a globalização é fato concreto) e, dessa forma, mudando identidades, gêneros discursivos, e outros discursos como o do trabalho, da educação, do Estado. De repente, parece que todas as pessoas “têm de estar preparadas para o mundo globalizado”.

Esse debate sobre um discurso que se origina nas mudanças contemporâneas do capitalismo é um exemplo da necessidade de se estudar a linguagem. Materialmente, em uma análise linguística, percebemos que há uma grande diferença entre ‘estar globalizado’ e ‘pretender-se globalizado’: os efeitos causais na sociedade são distintos. Fairclough (2003: 14) defende a ideia de que “textos têm consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais”³, e que é fundamental elaborar questões morais e políticas sobre as sociedades contemporâneas para compreender essas consequências e efeitos.

2) A concepção de ‘discurso’ adotada nesta pesquisa é baseada em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003/2009), significando, de maneira mais abstrata, um dos elementos das práticas sociais; de maneira menos abstrata e mais específica, os discursos são formas diferentes de construir/representar aspectos do mundo.

3) Tradução de Décio Bessa.

Sendo assim, esta pesquisa baseia-se na necessidade e na importância de se analisar a linguagem em um viés discursivo e que considere as práticas sociais. Uma das discussões apresentadas tem a ver com escolhas lexicais. Que termos estão sendo utilizados para se referir às pessoas que estão morando nas ruas? Qual o mais frequente? ‘Morador de rua’? Seria esse o mais adequado? Ele não estaria transmitindo a ideia de situação fixa, uma condição existencial permanente e, com esse reforço da linguagem, dificultando as possibilidades de superação do problema social?

Este trabalho também se baseia em uma agenda de pesquisa da ADC, a qual está preocupada com questões sociais ligadas a grupos enfraquecidos em termos de poder e desprivilegiados socialmente. Fairclough (2003) faz um manifesto explicitando o interesse de que a Ciência Social Crítica procure colaborar decisivamente na discussão dessas questões.

Há uma relevância social inequívoca nesta pesquisa. As pessoas denominadas ‘Moradoras de rua’ são consideradas por muitos indivíduos como ‘excluídos/as’ da sociedade capitalista e vivem em uma das piores situações de fragilidade existencial e social. A Constituição Brasileira de 1988 (Presidência da República, 2010) nos Artigos 6º e 203, garante uma série de direitos sociais às cidadãs e aos cidadãos. Entre esses direitos sociais, estão: a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Esse problema social está escancarado, pois há uma sobreposição de direitos não assegurados.

O Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 25 de outubro de 2006, instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial para elaborar diretrizes e medidas objetivando a criação de programas para a população em situação de rua. O Primeiro Censo Nacional dessa população (META e MDS, 2008) foi concluído em 2008 e em 23 de dezembro de 2009 foi instituída a Política Nacional para a População em Situação de Rua (Decreto nº 7.053). Certamente, esses são passos para ações mais expressivas do Governo Federal na resolução dessa problemática. Contudo, é necessário um olhar crítico para, por exemplo, perceber que sem uma política eficaz de expressiva diminuição da pobreza e da desigualdade social no Brasil será difícil conseguir bons resultados quanto à extrema pobreza – a condição comum que integra a grande maioria das pessoas

que têm morado nas ruas, independentemente das razões que as levaram a essa situação. Considerando essa observação, é preciso destacar o lançamento do Plano de Superação da Extrema Pobreza – Brasil sem Miséria, em dois de junho de 2011, pela Presidenta Dilma Rousseff. A ação da presidência parece buscar atender a urgente demanda social, o que se apresenta como um fato positivo.

De um modo geral, a pobreza e a desigualdade continuam como um tema de debate imprescindível. É válido observar dados discursivos ligados ao capitalismo; à ‘pregação’ de um individualismo no qual é possível ‘vencer na vida’ com esforços próprios; à disputa entre um Estado ‘mais atuante’ e ‘menos atuante’ socialmente. Nesses caminhos, muitas ações sociais são simplesmente consideradas ‘assistencialistas’, que é uma marca linguístico-discursiva relevante e deve ser analisada. Além disso, cabe também investigar os discursos que sustentam (ou que possivelmente estejam transformando) esse problema social e como eles estão dispersos e ao mesmo tempo integrados em textos e práticas sociais. Sendo assim, será preciso considerar discursivamente o papel da ideologia nas relações sociais.

Na primeira parte deste trabalho é apresentada uma visão sintética da ADC e da abordagem utilizada para as análises, além de identificar a concepção de ideologia empregada. Na segunda parte, estão registradas informações e discussões sobre o tema da situação de rua, para, na terceira parte, detalhar o *corpus* da pesquisa e proceder as análises apresentando resultados e conclusões que se encerrarão nas considerações finais.

A Análise de Discurso Crítica

Wodak e Meyer (2009) identificam a ADC como um paradigma ou uma escola presente em diferentes Universidades no mundo, estabelecendo-se na linguística com um caráter interdisciplinar para se orientar por um problema, na busca de desmistificar ideologias e evidenciar relações de poder, partindo da análise de dados semióticos. Diferentes pesquisas em ADC demandam a aplicação de diferentes teorias e metodologias, por essa razão a autora e o autor destacam que existem diferentes abordagens e identificam seis, conforme a Figura 1 apresenta:

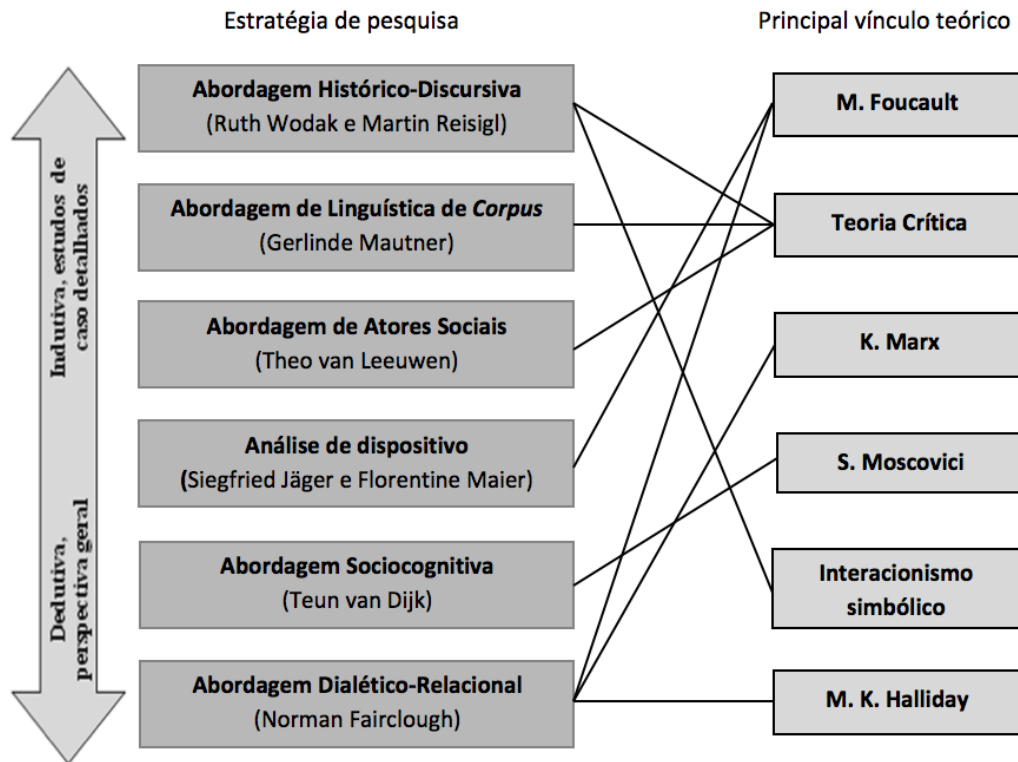


Figura 1 - *Estratégias de pesquisa e vínculos teóricos* (Wodak e Meyer, 2009: 20)

Este trabalho fundamenta-se principalmente na Abordagem Dialético-Relacional proposta por Fairclough (utilizando como base principal os trabalhos de 2001 (trad.) e 2003, além da publicação feita juntamente com Chouliaraki em 1999) que faz uma aproximação com a Ciência Social Crítica dentro de uma perspectiva que é mais desenvolvida no foco desta pesquisa: a linguagem. Dessa forma, ideologia e relações de poder são analisadas linguístico-discursivamente e o discurso é compreendido na correlação com outros elementos das práticas sociais (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

O conflito social observado, por exemplo, em elementos de dominação e de resistência presentes em discurso por meio de suas manifestações linguísticas aponta para a tradição marxiana. A discussão foucaultiana sobre a “ordem do

discurso” traz o olhar para os aspectos semióticos da ordem social. É necessário aludir, também, à Linguística Sistêmico-Funcional teorizada por Halliday (1985), na qual ele identifica três macrofunções: ideacional, interpessoal e textual. Fairclough (2003) reelabora essa visão multifuncional (de acordo com seus propósitos teórico-analíticos), avançando em relação à prática social num viés dialético com a linguagem, e propõe o estudo de: gêneros, discursos e estilos⁴. Eles são analisados teórica e metodologicamente por meio do significado acional, do significado representacional e do significado identificacional, respectivamente. O autor discute, também, nesse enquadre, que o discurso é uma forma de agir, de construir/representar e de ser dentro de práticas sociais. Com base nessa proposta de Fairclough, esta pesquisa tem como foco principal o significado representacional e o significado acional.

Como todas as discussões deste trabalho relacionam-se direta ou indiretamente com questões de ideologia, esta pesquisa se embasa nas concepções de Thompson (trad. 1995), dentre as quais está a seguinte definição (Thompson, trad. 1995: 76):

...estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Situação de rua

O termo “situação de rua” faz-se presente em um contexto sócio-histórico de questionamentos e de discussões a cerca do problema social da “moradia” nas ruas. Haveria, então, “pessoas em situação de rua” ou uma “população em situação de rua”. A transitoriedade, a situação passageira (Rosa, 2005), fica evidente quando se compara ao termo mais recorrente “moradores de rua”.

4) Trata-se de desenvolvimento teórico de conceitos formulados em Fairclough (trad. 2001).

Por outro lado, o efeito do aumento da desigualdade social e da pobreza para determinadas pessoas as levariam à “situação de rua” – decorrência de um processo social vinculado à acumulação capitalista (Silva, 2009).

O entendimento do “resultado de um processo” (e não um “fenômeno”) e a percepção de uma condição passível de ser transformada mostram-se mais abertos a mudanças, além de uma perspectiva crítica diante de uma realidade social que não é “natural”. Por outro lado, a designação que possibilita a “moradia” nas ruas colabora com a naturalização do problema, as pessoas são “moradoras de rua”, a ideia de condição fixa se estabelece e com ela a roupagem dessas pessoas com determinados estereótipos.

A Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua (META e MDS, 2008), realizada em 71 cidades, colaborou para uma melhor noção quanto ao problema social e quanto à condição das pessoas que vivem nele – inclusive para a invalidação de percepções estereotipadas. Assim como neste trabalho, a Pesquisa Nacional considerou pessoas com 18 anos completos ou mais.

Alguns dados que merecem atenção: 74% das pessoas entrevistadas sabiam ler e escrever; mais de 50% frequentaram o ensino fundamental; 45,7% sempre viveram na cidade na qual foram entrevistados (sendo que 71,9% das pessoas que vieram de outro local, vieram de área urbana); 70,9% era de trabalhadores e de trabalhadoras (entre as principais atividades estavam: a coleta de materiais recicláveis, cuidar de carros/flanelinha, construção civil, vendas, limpeza); 58,6% declararam ter uma determinada profissão (com destaque para a construção civil – 27,2%).

Quanto às razões para estarem em situação de rua, a pesquisa apresentou o seguinte resultado (MDS, 2008: 3 – 5):

Os principais motivos pelos quais essas pessoas passaram a viver e morar na rua se referem aos problemas de alcoolismo e/ou drogas (35,5); desemprego (29,8%) e desavenças com pai/mãe/irmãos (29,1%). Dos entrevistados no censo, 71,3% citaram pelo menos um desses três motivos (que podem, muitas vezes, estar correlacionados).

O questionário empregado na pesquisa separou opções distintas como *trabalho e desemprego*; *problemas com pai/mãe/irmãos e separação/decepção amorosa*; porém, associou álcool e *drogas*. Considerando a forma de apresentação dessas opções, caso fossem diferenciadas (alterando-se a associação e/ou as distinções citadas) o *desemprego* ou os *problemas familiares* poderiam ter sido identificados como a primeira opção. Além disso, é preciso destacar que problemas como o *desemprego* podem favorecer o *alcoolismo*.

Obviamente o índice de 71,3% é representativo; todavia, a reflexão crítica sobre a geração dos dados nos mostra inconsistências que podem influenciar negativamente a imagem de cidadãos e de cidadãs em situação de rua. A cadeia de gêneros discursivos que seguem um resultado de pesquisa como essa do MDS pode apresentar registros textuais que alcançariam sínteses axiomáticas – por exemplo, uma notícia que venha com o título: “Principais motivos para morar na rua são o álcool e as drogas”.

O exercício da cidadania em grupo é um dado relevante da pesquisa. Há cidadãos e há cidadãs que estão ou estiveram em situação de rua fazendo parte do Movimento Nacional de Luta e de Defesa dos Direitos das Pessoas em Situação de Rua. Mesmo com um percentual de 2,9% de pessoas entrevistadas afirmando participarem de algum movimento social ou associação, a existência do Movimento Nacional e sua articulação/atuação junto a Ministérios Federais (o que implicou ser parte do processo de construção/execução da Pesquisa e da Política Nacional) quebram a ideia de “incapacidade de ação” na esfera pública e, mais do que isso, contribuem para a luta por uma transformação social diretamente envolvida com o problema tal qual se apresenta.

Para uma melhor compreensão da problemática vinculada à situação de rua, é válido destacar elementos que contribuem para sua caracterização. Silva (2009) registra seis aspectos sintetizados a seguir: (i) há *múltiplas determinações* que levam pessoas à situação de rua; (ii) é *uma expressão radical da questão social na contemporaneidade*; (iii) destaca-se a *localização nos grandes centros urbanos* (iv) o *preconceito contra os cidadãos e as cidadãs em situação de rua* que contribuem para práticas sociais que desrespeitam a cidadania e até mesmo a humanidade das pessoas; (v) *as particularidades vinculadas ao território em que se manifesta*; (vi) ocorre uma *tendência à naturalização* que responsabiliza

o indivíduo pelo problema, enquanto há um apagamento da responsabilidade da sociedade bem como do Estado. A autora identifica a produção e a reprodução do sistema capitalista em nossa sociedade como eixo central na existência e na manutenção da situação de rua, além de apontar as responsabilidades próprias do Estado.

Como elementos articulados entre si (mesmo diante de um quadro situacional não homogêneo): a pobreza extrema; a interrupção ou fragilização de vínculos familiares; e a inexistência de moradia convencional regular provocando a utilização da rua como abrigo e lugar de sustento; são, de acordo com Silva (2009), condições comuns a esse grupo populacional. O entendimento das caracterizações e dos elementos centrais em comum à situação de rua colabora nas necessárias reflexões e possibilita ações efetivas no tratamento dessa problemática social.

Análise de notícias

Com o objetivo de realizar uma análise discursivo-crítica sobre a “situação de rua” no Ceará, o *corpus* deste trabalho é composto por notícias vinculadas nos jornais de maior circulação no estado: *Diário do Nordeste* e *O Povo*. Em alguns momentos, entre 2009 e 2011, esses jornais trataram do tema ao trazer notícias relacionadas ao Governo Federal ou a circunstâncias vivenciadas em outros estados, porém, a maioria dos textos trazia informações do Ceará e mais especificamente de Fortaleza.

As notícias nas quais os cidadãos e as cidadãs em situação de rua apareceram de maneira direta ou indireta tratavam de temas centrais diversos. A violência contra essas pessoas era uma das recorrências, seja por assassinato (ou por serem encontradas mortas), ou por serem vítimas de atropelamento, ou por algum tipo de agressão física que sofriam – relatos individuais (e não de grupo) eram frequentes nesse tipo de tema. A Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua, assim como o Movimento Nacional de Luta e de Defesa dos Direitos das Pessoas em Situação de Rua geraram ou apareceram em alguns textos.

Os dois veículos de comunicação também abordaram o tema, como pauta, em notícias e/ou reportagens. Como exemplo, o *Diário do Nordeste* tratou da falta de albergues na Capital; do atendimento a direitos e ações municipais; bem como da necessidade de políticas integradas para a resolução da problemática da situação de rua. *O Povo* também destacou a necessidade de políticas articuladas; a capacidade de liderança e as ações no Movimento Social; assim como tratou do crescimento do contingente em Fortaleza e a correlação das atividades da Prefeitura para o atendimento às demandas sociais específicas.

Cabe destacar, no entanto, que o volume de textos em que a situação de rua aparece foi muito maior quando se tratou das Praças de Fortaleza. Em algumas circunstâncias, tratavam de determinada Praça; em outra, falavam das Praças em geral. O assunto envolvia o turismo e a ‘preocupação com a opinião de turistas’; a necessidade de reformas e de segurança; e a presença de cidadãos e de cidadãs em situação de rua, muitas vezes sob a descrição de “moradores de rua” que estavam “ocupando” o(s) local(is). Na maior parte das vezes, a “ocupação” era um problema para a Praça; às vezes, o problema dos “moradores de rua” era algo que ‘também’ deveria obter providências.

A Praça Clóvis Beviláqua, também conhecida como Praça da Bandeira, situada no Centro da capital cearense, foi um dos principais logradouros públicos que apareceu nas notícias dos jornais. A decisão quanto aos textos para análise foi tomada por essa razão. Além disso, houve também o fato de uma circunstância específica, relacionada a essa Praça, ter se tornado parte do noticiário das duas empresas de comunicação dentro de um mesmo período de tempo.

O *corpus* da pesquisa é composto pelas notícias:

- do *Diário do Nordeste* (DN1) – *Prefeitura retira os moradores da praça*, de 10/02/2011⁵. Trata da ação da Prefeitura Municipal, no dia 09/02/2011, na Praça Clóvis Beviláqua, para impedir a continuidade da utilização daquele espaço por parte de cidadãos e de cidadãs em situação de rua, inclusive, com a retirada dos abrigos construídos (por eles e por elas) de forma precária – identificados como “barracos”. O texto relata ações e declarações da Guarda

5) Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=931278>>.

Municipal; respostas das pessoas em situação de rua; opiniões de quem assistia a cena; o desfecho da ação no dia 09/02 e no dia 10/02.

- do *Diário do Nordeste* (DN2) – *Ex-moradores da praça em abrigo*, de 14/02/2011⁶. Fala da presença de cidadãos e de cidadãs em situação de rua (de uma parte que estava na Praça) na Unidade Social Lenira Magalhães. Apresenta, também, relatos dessas pessoas; da Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas); opinião de dois indivíduos sobre a “retirada”; além de descrever a volta da “normalidade” ao logradouro.
- de *O Povo* (OP1) – *Reforma na praça deve começar até junho*, de 07/02/2011⁷. Aborda as ações de infraestrutura previstas pela Secretaria Regional do Centro (Sercefór) para a Praça e as ações da Semas para que os cidadãos e as cidadãs em situação de rua pudessem ir para um abrigo provisório. O texto traz também dados da Semas sobre o perfil desses pessoas.
- de *O Povo* (OP2) – *Ex-moradores prometem retornar*, de 11/02/2011.⁸ Trata do momento posterior à ação da Prefeitura na Praça, registrando relatos de uma cidadã e de um cidadão em situação de rua, da Guarda Municipal e da Semas. Expõe que há pessoas que não estão em “abrigo” e outras que estão, estas estariam recebendo atendimento de equipe de saúde e de assistência social.

Para as análises (conforme mencionado na Seção 1), serão considerados os significados: acional e representacional (Fairclough, 2003), ambos serão trabalhados por meio de categorias específicas, além de se adicionar a essas análises elementos que caracterizem ideologia (na perspectiva de Thompson, 1995). O significado acional aborda os modos de agir e interagir comunicativamente, o foco central é o trato com os gêneros discursivos. Considerando que a materialidade dos gêneros são os textos e que estes sempre são resultados de outros textos, a intertextualidade será uma categoria empregada.

6) Disponível em: <<http://diarionordeste.globo.com/materia.asp?codigo=933567>>.

7) Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2011/02/07/noticiafortalezajornal,2099045/reforma-na-praca-deve-comecar-ate-junho.shtml>>.

8) Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2011/02/11/noticiafortalezajornal,2100916/ex-moradores-prometem-retornar.shtml>>.

O significado representacional trata da construção (ou representação) de aspectos do mundo via linguagem. Nessas análises, serão observadas as escolhas lexicais/as significações de palavras; as representações de agentes sociais nos textos; bem como as relações interdiscursivas, abrangendo questões relativas às práticas sociais; com o intuito de não dissociar linguagem e sociedade.

A compreensão de gênero e do gênero que está envolvido em pesquisas sociais, principalmente com análises textualmente orientadas, é de grande relevância. A diferença entre um editorial (que expressa a opinião de um jornal de forma explícita), e uma notícia (que busca atender as inatingíveis diretrizes de objetividade e de imparcialidade), por exemplo, mostram que o gênero é fundamental para a interpretação (Bazerman, 2005). De acordo com Magalhães (2004), “os gêneros discursivos determinam os textos falados, escritos, ou visuais, segundo um padrão sequencial e linguístico (semiótico), conferindo-lhes uma forma particular e convenções discursivas específicas”.

A notícia envolve atualidade, interesse público, registro de acontecimentos; sua estrutura apresenta título, lide e o corpo do texto. Muitas vezes, vem acompanhada de fotografia. Em cada um dos quatro textos analisados, uma fotografia foi apresentada (com exceção do DN2, que apresentou duas); todas eram seguidas de uma ou duas frases as quais apresentavam comentários que envolviam a notícia e guardavam alguma relação com a imagem, ou seja, iam bem além de uma descrição/identificação da foto.

Subseções com subtítulos também fazem parte do material do *corpus*, sempre menores que a parte inicial da notícia. Além de outras subseções, em OP1 e OP2, aparece a repetição de um mesmo subtítulo ‘Entenda a notícia’, e cada um apresenta uma síntese do texto integral em poucas linhas. Nos dois casos, abordam de maneira semelhante a ‘ocupação’ da Praça e a necessidade de reformas infraestruturais.

A ressonância de um enunciado em outro (Bakhtin, 2003); o texto como “a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais” (Magalhães, 2006); o intertexto como sinônimo de texto, destacando o caráter dialógico; todas essas percepções demonstram a importância de estudos que enfoquem a intertextualidade, partindo de elementos linguístico-semióticos para atingir as ações comunicativas permeadas pelo social, carregadas de avanços e retrocessos,

estabilidades e transformações que evidenciam a dinâmica dos usos da linguagem nos processos de interação humana.

Observar a presença de um texto em outro, ou mesmo a ausência de elementos que se esperava que estivessem correlacionados, aponta para a crítica em análises sociais. Desde o implícito ao relato direto ou indireto de vozes, até a forma como essas vozes são anunciadas (ou excluídas) ou comentadas, todas essas questões importam para interpretação e para explicação de análises textuais.

Nos quatro textos aparecem relatos diretos e indiretos. A alternância e a variação no uso desses formatos não demonstram diferenciações em relação à origem das falas. Considerando que as notícias analisadas são estruturadas principalmente com base em relatos (resultados de outros textos/gêneros, principalmente de entrevistas), dar espaço para diferentes agentes sociais⁹ envolvidos é algo relevante.

Em DN1, aparece a voz do comandante do Pelotão da Guarda Comunitária (PGC) da Guarda Municipal de Fortaleza; de três cidadãos em situação de rua; de duas transeuntes; e de uma assistente da Fundação da Criança e da Família Cidadã. Em DN2, registra-se a voz de uma cidadã e de um cidadão em situação de rua; da coordenadora de Proteção Social Especial da Semas; e de três homens e de duas mulheres que opinaram sobre a “nova situação”.

Em OP1, vê-se a voz do coordenador do serviço especializado de abordagem de rua da Semas; da assessoria de imprensa da Sercefor (porém, sem identificação pessoal); de um cidadão em situação de rua (identificado como “um dos moradores”); e, relacionado à reforma da Praça, diz-se que a “população” cobra e a “Prefeitura” promete. Em OP2, há a voz de uma cidadã e de um cidadão em situação de rua; do comandante da PGC; da coordenadora do PSE e da Prefeitura (sem identificação pessoal).

Por meio dessa descrição, é possível perceber um resultado positivo e indicativo de mudanças: em todos os textos há falas de pessoas em situação de rua. Outra observação é que todas essas pessoas aparecem identificadas com nome e sobrenome (exceção em OP1, que emprega o mesmo procedimento

9) Utilizo “agentes sociais” no lugar de “atores sociais” para destacar a ação das pessoas, além de ser um termo que não se enquadra como “masculino genérico”.

para “assessoria”, “população” e “Prefeitura”). Marcas intertextuais que, se não estivessem presentes, “apagariam” vozes, como foi percebido em outra pesquisa (Bessa, 2009).

Pensando em limitações nas notícias, vê-se que não aparece a voz do Poder Judiciário, falta a voz do Ministério Público. A maneira de “emoldurar” as citações também traz dados interessantes. “Fulano disse” e “Fulano reclamou” direcionam para diferentes interpretações. O processo verbal “dizer”, mais as formas “de acordo com” e “segundo Beltrano” prevalecem em DN1, DN2, e OP1.

Em OP2 o processo verbal “prometer” é o mais recorrente, desde o título (“Ex-moradores prometem retornar”) e o lide ([...] ex-moradores já prometem voltar ao local.). Uma aparência interpretativa de “ameaça” é seguida a uma resposta dentro desse quadro avaliativo: o comandante “[...] promete efetivo fixo do órgão, todos os dias da semana, por tempo indeterminado, para evitar o retorno de moradores”. Dentro desse contexto, outras relações intertextuais de “promessa” aparecem quando a “Prefeitura promete reforma da Praça” e quando um cidadão em situação de rua diz: “Mandaram a gente sair, mas até agora só tem promessa de onde vão levar a gente”.

Em todos os textos, uma ausência é notória e significativa: não aparecem discussões, nem mesmo citações, sobre cidadania, sobre direitos ou sobre o problema social. Apenas em OP1, fala-se em vulnerabilidade social, mas sem avançar no tema; e, do mesmo modo, aparecem os termos trabalho educativo, autonomia e liberdade humana. Esses textos que faltam nos intertextos/notícias sob análise levam a interpretações nas quais o primeiro plano torna-se a Praça, a reforma, o incômodo, as tentativas de ‘desocupação’, a preocupação com o turismo. Ausenta-se, então, um olhar para questões mais amplas, para razões, para ideais e determinações da Constituição Federal, para a necessidade de se estabelecer um olhar para outrem com o reconhecimento de sua cidadania.

Fairclough (2001) destaca outro item que faz parte das análises deste trabalho – a validade dos estudos de significados das palavras, de criação de palavras, de escolhas e também de ‘relexicalizações’. Ele observa ainda que é preciso lembrar que “A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um

e não de um-para-um” (2001: 230). Pensar nisso reforça a percepção nítida de que não há sentido único, o que também implica não haver interpretação única.

Ao tratar de designação, Rajagopalan (2008: 85) diz que: “É inegável o importante papel desempenhado pelos termos cuidadosamente escolhidos a fim de designar indivíduos, acontecimentos, lugares etc. na formação de opinião pública a respeito daqueles entes”.

“Bandeira da Paz”, este é o grupo de palavras selecionado para discussão. Ele está presente em dois textos (DN1 e OP2). De acordo com os registros dos jornais, “Bandeira da Paz” foi a designação dada pela Guarda Municipal à operação, indicando o vínculo à Praça da “Bandeira”. Em DN1, há uma citação direta do comandante dizendo que “[...] tudo foi feito pacificamente, sem violência”. Disto, há a pressuposição direta do vínculo do termo com “a Paz”/“Bandeira da Paz”. Detalhes no mesmo texto geram questionamentos: foram 30 guardas municipais, com o auxílio de homens da Sercefor e a informação de que “Em poucos minutos, todos os barracos [...] foram ao chão”. Além disso, uma das transeuntes chegou a dizer: “Essas pessoas não podem simplesmente serem expulsas”.

O nome da operação não está presente em DN2, mas aparece implicitamente, como na fala de um cidadão em situação de rua: “Nos sentimos constrangidos, os guardas agiram com violência”. A mesma pessoa teria informado que na “remoção teve barracos queimados, brigas, empurrões e humilhação”.

Em OP2, registra-se o que disse outro cidadão em situação de rua: “Mandaram a gente sair [...]”; “Chegaram espancando, trataram a gente como se fosse bicho”. Nesse outro texto, no qual o nome “Bandeira da Paz” está presente, o comandante da operação diz (por meio de relato indireto na notícia): “não houve excessos”; “os guardas precisaram ‘usar da força’ para não permitir que ônibus da guarda fossem depredados”.

Não há nem relação indireta com a designação, ora discutida, em OP1. É preciso lembrar que essa notícia foi publicada dois dias antes da referida operação. Esta frase anterior não está em nota de rodapé justamente porque aquilo que foi anunciado mostrou-se bem diferente do que foi executado. No dia 07/02/2011, foi noticiado que ocorreria uma reforma na Praça naquele primeiro semestre; nesse sentido, o coordenador do serviço especializado de abordagem

de rua da Semas teria dito ao jornal (conforme registro em relato indireto): “será feito um trabalho educativo para a retirada das pessoas”; “a situação demanda paciência, uma vez que o município não pode obrigar as pessoas a se retirarem ou irem para abrigos, pois essa tem que ser uma decisão voluntária, respeitando a autonomia e liberdade humana. Por isso, o trabalho é gradual, buscando evitar o conflito”. A Semas teria indicado a disponibilização de um abrigo provisório para acolher pessoas cadastradas da Praça a partir da semana seguinte, as quais seriam (conforme registro na notícia): “sensibilizadas e mobilizadas para a mudança”.

Dentro das possibilidades interpretativas mais evidentes, a “Bandeira da Paz” seria a indicação de que a operação se realizaria “com” paz? Ou; de que a paz seria “levada”/“devolvida” à Praça? Pensando de maneira semelhante, poderia se contrapor “paz” à “guerra” e assim perguntar se a ação “não seria com guerra” ou se pretendia acabar com “guerra” que havia na Praça? É preciso refletir que, em uma perspectiva social crítica, a paz não seria estabelecida apenas com a ausência de violência/guerra, mas principalmente com a presença de justiça social.

Qual o sentido da palavra “pacificamente”, em DN1? Considerando-se que a ação foi gerada pela Prefeitura, como ficam suas relações internas em discursos e ações materiais dentro de práticas sociais vividas pela Semas e pela Guarda Municipal? Quantos sentidos são possíveis para “sensibilizadas e mobilizadas”? Diferentes formas de interpretação institucional levam a diferentes ações institucionais.

Fairclough (2003) destaca a importância de se observar a forma como participantes de práticas sociais são representados em textos, ele sugere algumas formas com base nos estudos de van Leeuwen. A inclusão e a exclusão de representações de agentes sociais em textos é o ponto a partir do qual van Leeuwen (2008) apresenta uma série de divisões referentes a possibilidades diferenciadas.

Depois do trabalho de identificar todas as representações de agentes sociais no *corpus*, estão apresentadas, a seguir, as que se enquadram ao escopo delineado para esta pesquisa.

Conforme observado anteriormente, com uma exceção quase generalizada em OP1, os textos trouxeram a voz de pessoas, com diversas citações diretas e nomeando-as. Registrar o nome de um indivíduo dá importância ao mesmo dentro da notícia, assim como a seus semelhantes/à instituição a que se vincula. Especificamente, tratando-se de cidadãos e de cidadãs em situação de rua e os problemas que enfrentam (discriminação, por exemplo), essa nomeação mostra-se como positiva.

Moradores de rua; moradores; moradores da praça; sem-tetos (uma única vez); ex-moradores; ex-moradores da praça; representantes dos moradores; grupo de moradores; foram formas de identificar as cidadãs e os cidadãos em situação de rua. Percebe-se uma prevalência com o termo “moradores”, o qual se relaciona diretamente com “moradores de rua”, até mesmo como subentendido.

O termo “pessoas em situação de rua” (resultado de estudos e discussões – empregado, inclusive, pelo governo federal nas documentações referentes à situação de rua, assim como “população em situação de rua”) aparece apenas em OP1, depois do termo “moradores de rua” já ter sido empregado. Contextualmente, é válido ressaltar que “pessoas em situação de rua” surge na notícia ligado à Semas e a serviços prestados a essas pessoas. Ou seja, o termo, essa representação desses agentes sociais, adentra o espaço jornalístico depois da ‘fricção’ com a assistência social para a elaboração da notícia. Nesse contexto, o termo “pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social” é atribuído também à Semas, em OP1.

A utilização de termos menos adequados colabora com a manutenção do problema social; passa-se a ideia de situação fixa, além da contradição que se ‘cristaliza’: o ‘morar’ na rua. Designações podem distorcer ou camuflar circunstâncias que se referem mais à sociedade como um todo do que a indivíduos específicos. Nesse sentido, propõe-se que uma lexicalização menos problemática e também fortalecedora seria: “cidadão e cidadã em situação de rua”.

A institucionalização, a criação e a participação em movimento social são ações importantes para essas cidadãs e esses cidadãos. Em DN1 e em DN2, representantes de Movimento são identificados pela função e recebem espaço para falar. Um é citado como “representante, em Fortaleza, do Movimento Nacional dos Moradores de Rua” (DN1); o outro, como “representante do

Movimento Popular de Rua”. Os nomes parecem fazer referência à designação institucionalizada no país – Movimento Nacional de Luta e de Defesa dos Direitos das Pessoas em Situação de Rua.

Evidenciam-se, nas notícias, outras duas sérias circunstâncias. A primeira demonstra linguisticamente o equívoco social – a imprecisão que levaria textualmente à falta de coesão/coerência é resolvida na interpretação por meio de conhecimento de mundo, por meio de uma desigualdade naturalizada em práticas sociais. Trata-se de se falar na notícia, no relato jornalístico: “A população cobra uma solução”. (OP1); “Muitos dos populares que assistiam a retirada do acampamento [...]” (DN1); e não se diferenciar explicitamente, de alguma maneira, “população” e “populares” dos cidadãos e das cidadãs em situação de rua. É como se não fossem parte da “população”, como se não fossem “populares assistindo a retirada” de seus abrigos improvisados.

A segunda traz uma naturalização do tema social em debate com um deslocamento tão sutil que parece “normal”. Simplesmente um uso de “retórica jornalística” em OP1: “[...] a Praça Clóvis Beviláqua vem sofrendo com o descaso na questão da infraestrutura e a ocupação irregular”. A prosopopeia, então, envia a conjuntura social. Personifica-se a Praça. A Praça “sofre”.

A última categoria analítica a ser empregada nesta pesquisa é a interdiscursividade. Os discursos não estão isolados nos textos, porque não estão isolados nas práticas sociais. Construir (e também representar) aspectos do mundo por meio de materialidades linguístico-semióticas são ações discursivas – a interdiscursividade (seja de forma colaborativa ou com disputas) refere-se a essa combinação de discursos (Fairclough, trad. 2001, 2003, 2009; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Buscar identificá-los nos textos colabora para uma percepção do tratamento do problema social em discussão.

Nomear discursos é um trabalho minucioso para quem realiza este tipo de pesquisa. Para se perceber movimentos de retrocesso, estabilização ou avanços sociais a partir das notícias, é preciso atenção para discursos que não sejam somente os “grandes discursos”, como seria o “discurso capitalista”¹⁰, por

10) Sem dúvida, o sistema econômico capitalista, via discurso capitalista, permeia as notícias, até mesmo considerando que a situação de rua é fortemente um resultado, do capitalismo, conforme discute Silva (2009).

exemplo. Frases ou mesmo palavras no contexto linguístico da notícia (e por isso está dentro do contexto social da notícia) podem gerar identificações a partir de um processo reflexivo-interpretativo.

O quadro 1 apresenta diferentes discursos encontrados, os quais estão registrados por ordem de maior recorrência e pela ordem em que serão brevemente discutidos.

Interdiscursos	DN1	DN2	OP1	OP2
Discurso de moradia	X	X	X	X
Discurso do trabalho	X	X	X	
Discurso de criminalização	X	X		X
Discurso da violência	X	X		X
Discurso de assistência	X		X	X
Discurso de reivindicação	X	X		X
Discurso de liberdade			X	
Discurso da desigualdade	X			
Discurso de higienização		X		

Quadro1: *Interdiscursos em notícias do Ceará*

O discurso de moradia está presente em todos os textos. Não se trata apenas de se relacionar ao termo “moradores” ou à “moradia” na Praça. Trata-se de reivindicação específica de “uma moradia definitiva” (DN1) e de “local adequado para moradia” (OP2); da expectativa de “uma moradia própria” (DN2); e do relato de um cidadão dizendo “a gente trabalha, mas não tem onde morar” (OP1). O déficit habitacional no Brasil ainda é grande¹¹, porém, mesmo sendo a falta de moradia um dos principais itens “agregadores” desse grupo de cidadãos e de

11) Isso explica até mesmo ações do governo federal para minimizar o problema como a implantação do Programa Minha Casa, Minha Vida.

cidadãs, o problema não é exatamente esse, mas sim a falta de “condições” para se ter uma moradia somada à precisão de atendimento a muitas das necessidades básicas.

O discurso do trabalho pode ser identificado diretamente quando um cidadão afirma “As pessoas aqui são trabalhadoras” (DN1); ou vê-se a expectativa de uma cidadã de “voltar a trabalhar como artesã” (DN2); ou ainda quando o próprio jornal, no primeiro parágrafo da notícia, diz que “O grupo, que montou casa com lona e papelão e ocupa o espaço, é formado por pessoas que trabalham com a coleta de material reciclável e com artesanato” (OP1). A Pesquisa Nacional apontou esse perfil, de tratar-se de uma expressiva maioria de trabalhadores e de trabalhadoras.

No entanto, o discurso do trabalho, tal qual apresentado, parece estanque quando relacionado à operação “Bandeira da Paz”. A insegurança nos dias atuais altera comportamentos e percepções em relação a outrem. A situação de rua é uma condição de necessidades extremas. Deste ponto ao ponto de criminalizar há uma grande distância, ao mesmo tempo em que há uma grande proximidade – essa é uma relação complexa.

Thompson (1995) discorre sobre um modo de operação da ideologia denominado “legitimação”, o qual tem como uma de suas estratégias a “racionalização”. Apresentam-se raciocínios para demonstrar que determinada relação/ação é legítima. No relato do jornal, segundo o comandante, “facas, facões, tesouras e bastões de ferro” foram encontrados em muitos dos “barracos” e “eram” utilizados “para praticar assaltos nas proximidades” (DN1). No contraditório apresentado, um cidadão em situação de rua diz que “as facas apreendidas, por exemplo, eram utilizadas, pelos moradores apenas para cortar alimentos como carne e frango”. É preciso também associar os objetos aos trabalhos com materiais recicláveis e artesanato.

Em DN2, a coordenadora de Proteção Social Especial da Semas, diz que havia “denúncias, como de assaltos, contra eles”. Em OP2, segundo o comandante, foi preciso “‘usar da força’ para que ônibus da guarda não fossem depredados”. Por outro lado, em OP1, registra-se que, de acordo com a Semas, havia “65 pessoas cadastradas na praça”; em DN1 e OP2, consta que apenas “em um dos barracos” foram encontradas seis pedras de crack, mais R\$ 102,00, e o responsável foi

encaminhado a um distrito policial. Ou seja, a relação foi de 1 em 65. Mesmo considerando as precauções/proteções em circunstâncias como essa, é possível perceber indícios de um discurso de criminalização.

Nesse trajeto, o discurso da violência é encontrado em dois vieses. Um, é o do risco/da possibilidade de sofrer algum tipo de violência, que aparece, por exemplo, na fala de uma mulher que passava pela praça todos os dias, pois ficava no seu caminho de casa para o trabalho: segundo ela, antes, a praça estava “insegura”, “Muita gente tinha medo de passar [...]” (DN2). O outro viés relaciona-se ao discurso da criminalização que provocaria/legitimaria a ação material de violência que teria sido praticada pela Guarda Municipal. Em DN1, o comandante diz que a operação foi “sem violência”; em OP2, o mesmo comandante diz que precisaram “usar da força”. Por outro lado, em DN2 e em OP2, respectivamente, de acordo com cidadãos em situação de rua os guardas “agiram com violência”; “Chegaram espancando”.

O discurso da assistência aparece na demanda de representante do Movimento Nacional à Prefeitura de “acompanhamento com assistentes sociais” (DN1); aparece na relação de serviços prestados pela Semas, como “oficinas educativas” e “atendimento psicossocial, fortalecimento ou recuperação dos vínculos familiares e assistência jurídica” (OP1); aparece também na fala da coordenadora da PSE da Semas, pois, segundo ela, as pessoas que foram encaminhadas à Unidade Social estavam sendo atendidas “por equipe de saúde e assistentes sociais” (OP2). A necessidade de assistência social para cidadãos e para cidadãos em situação de rua é óbvia.

Mais do que favores, a compreensão de direitos leva ao discurso de reivindicação. O representante do Movimento Nacional diz: “A gente quer da Prefeitura [...]” (DN1); a coordenadora da PSE da Semas diz que vai “discutir as propostas” trazidas pelas pessoas que estão abrigadas na Unidade Social e pelo Movimento Nacional (DN2); “[...] reivindicar local adequado para moradia” (OP2) foi uma ação atribuída a um cidadão em situação de rua.

A decisão de ir para o abrigo deveria respeitar a “liberdade humana” (OP1). A intenção e o discurso de liberdade vinculado à Semas não teve, nesse caso, a mesma força de se materializar em ações como aconteceu com outros discursos.

No entanto, mesmo que de maneira suave, esse é um dos discursos que impedem ações rotineiras da Guarda Municipal para circunstâncias semelhantes.

O discurso da desigualdade também se faz presente. Sendo tão notório em relação a esse problema social, ele evidencia-se no texto jornalístico por meio do registro da fala de uma transeunte que assiste a cena: “Acho uma ação incoerente. Essas pessoas não podem simplesmente ser expulsas. Se existe essa realidade é porque vivemos numa sociedade desigual” (DN1).

No comentário, vinculado a uma foto de DN2, está escrito: “A limpeza voltou à Praça Clóvis Beviláqua e, para os transeuntes, não há mais mau cheiro e abordagens inesperadas”. A foto traz uma imagem da Praça na qual aparece apenas uma pessoa: um gari uniformizado varrendo o chão. A limpeza simplesmente relacionada a objetos sem vida e a um espaço físico não seria um problema; quando os objetos pertencem a um grupo de pessoas, a circunstância interpretativa se modifica. Quando pode se chegar à compreensão, a partir do texto, de que a Praça está “limpa” também de determinadas pessoas (e suas “abordagens inesperadas”), no mínimo sutilmente há implícito um discurso de higienização. Silva (2009) considera que o recolhimento forçado das ruas é uma prática higienista.

Essa identificação de discursos encerra-se com a percepção de uma ausência – faltou o discurso da intersetorialidade. Aquilo que o governo federal tem procurado realizar para o tratamento desse problema multifacetado, envolvendo diferentes ministérios/setores, seria necessário também à Prefeitura de Fortaleza. A intersetorialidade na esfera discursiva, assim como na materialização humana, poderia evitar um descompasso como o que ocorreu entre Semas e Guarda Municipal.

Considerações finais

Martins (2005: 132) observa que “a mídia, por meio de seus variados produtos e programas, torna-se um espaço de disputa de sentido sobre a realidade social complexa”. As notícias, como produtos da mídia, trazem essa disputa. Estabilidade e mudança marcam seus lugares nesse espaço. No momento de

realizar a busca de textos para a construção do *corpus*, uma das palavras-chave utilizada foi “situação de rua” – foi o resultado de menor recorrência¹². A maioria das notícias nas quais o termo aparecia referia-se a “crianças em situação de rua”. Isso mostra uma limitação em se tratando de nosso tema central; por outro lado, mostra um avanço importante diante da superação de “meninos de rua”, designação seriamente equivocada.

Ainda nessa discussão de disputa de sentidos, pode-se traçar um paralelo entre alguns termos encontrados nos textos (em primeiro lugar; utilizados pelos próprios jornais) e termos que poderiam substituí-los (em segundo lugar), como retirar/remover/transferir *versus* expulsar; demolir *versus* destruir/derrubar; ocupar *versus* invadir. Pode-se pensar em um modo de operação da ideologia que é a “dissimulação”, por meio da estratégia de “eufemização” (Thompson, 1995), pois se obscureceriam relações e processo sociais em “descrições positivas”.

Em outro ângulo, talvez se pudesse dizer que os termos em segundo lugar não seriam “adequados” socialmente para a circunstância na perspectiva de leitores e de leitoras dos jornais. E, inegavelmente, o termo “invadir”, em especial, traria em si um equívoco e promoveria resultados interpretativos menos favoráveis ainda às pessoas em situação de rua que estavam na praça. Ou seja, mesmo que os sentidos e suas implicações não estejam claros, há um momento de transição que pode ser percebido, assim como a presença de mudanças.

Nesse sentido, identificar que a Secretaria Municipal de Assistência Social procura “dialogar”/“discutir” com cidadãos e com cidadãs em situação de rua e também com representantes do Movimento representa um avanço (mesmo que haja diversas limitações) – são cidadãos e cidadãs, representação de movimento social e poder público debatendo/resolvendo conjuntamente.

É preciso destacar, também, que a Prefeitura de Fortaleza instituiu uma Secretaria específica para tratar de assistência social recentemente, em julho de 2007. Na própria notícia de *O Povo* (OP1), estão registradas formas de assistência vinculadas à Semas no período da publicação da notícia: o serviço especializado de abordagem de rua; o Espaço de Acolhimento Noturno; o Centro de Referência Especializado da Assistência Social para a População de Rua (CREAS-POP).

12) O maior foi “moradores de rua”.

Um dado preocupante é o perceptível aumento do número de cidadãos e de cidadãs em situação de rua na capital cearense. Na pesquisa nacional, realizada no ano de 2008, Fortaleza registrou um total de 1.701 pessoas; em agosto de 2011, a Semas informou que acompanha 1.688 pessoas em situação de rua. Considerando que uma parte considerável do total de pessoas em situação de rua geralmente não acessa os serviços públicos e que a diferença nos dados é de apenas 13 pessoas, é possível identificar o aumento. Relacione-se a esse quadro social o fato do Ceará ser o terceiro estado no país (depois da Bahia e do Maranhão) com o maior índice de pobreza extrema: 1,5 milhão de pessoas¹³.

As mudanças que estão acontecendo e que precisam acontecer em discursos (e por isso em práticas sociais) podem colaborar positivamente com a vida de cidadãs e de cidadãos em situação de rua. São pessoas que têm direitos constitucionais, são parte da sociedade e por isso não podem ser tratadas como excluídas¹⁴. Análises crítico-discursivas sobre a situação de rua podem contribuir com relevantes reflexões para pesquisas sociais como essas, quiçá com transformações.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela P. Dionísio; Judith C. Hoffnagel. (Org.). Trad. e adapt. Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

13) Dados do Censo IBGE/2010, divulgado/disponível, em: <http://publica.opovo.com.br/page,495,109.html?i=2326823&meta_type=noticia&id_content=None&schema=noticia_128033434835>, em dois de novembro de 2011.

14) Para uma discussão sobre o tema “exclusão social” e sua relação com a situação de rua, ver Bessa (2009).

- BESSA, Décio. *Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica da questão social*. 2009. 347 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- _____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Org.) *Methods of critical discourse analysis*. 2. ed. (atualizada e modificada). Londres: Sage, 2009. p. 162 – 186.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.
- MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.4, n.especial. 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/05.htm>>. Acesso em: 10 maio 2010.
- _____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel, CORACINI, Maria J., GRIGOLETTO, Marisa (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006. p. 71 – 96.

- MARTINS, André R. N. Grupos excluídos no discurso da mídia: uma análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.* São Paulo, n. 21/Especial, 2005. p. 129 – 147.
- META Instituto de Pesquisa de Opinião; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Sumário executivo: pesquisa nacional sobre a população em situação de rua.* Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Abril de 2008.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Política nacional para inclusão social da população em situação de rua: versão para consulta pública.* 2008.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Constituição.* Disponibiliza o texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 maio 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008 [2003].
- ROSA, Cleisa M. M. *Vidas de rua.* São Paulo: Hucitec / Associação Rede Rua, 2005.
- SILVA, Maria Lucia Lopes da. *Trabalho e população em situação de rua no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2009.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.* Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 1995 [1990].

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical discourse analysis: history, agenda, theory e methodology. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Org.) *Methods of critical discourse analysis*. 2. ed. (atualizada e modificada). Londres: Sage, 2009. p. 1 – 33.



Parte II

IDENTIDADE

A Agenciação em Foco: Tensões e Limites das Professoras

Luzia Rodrigues da Silva
Universidade Federal de Goiás – UFG

Resumo: Neste trabalho, analiso textos de entrevista proferidas por professoras que atuam na rede pública de ensino básico. Indico os modos como elas se autorrepresentam e representam aspectos do ‘mundo’, bem como as implicações dessas representações para a construção de suas identidades. Como suporte teórico-metodológico, recorro à Análise de Discurso Crítica (ADC), fazendo uso dos trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (trad. 2001 e 2003). A Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004) também é de meu interesse. Defendo que a construção do discurso das professoras está associada aos significados do seu mundo social. Dessa maneira, enfatizo que elas interiorizam valores, sentimentos e crenças, desenvolvendo modos de resistir ou de consentir aos efeitos do poder (Foucault, 1979). Esse pressuposto está relacionado à concepção de que, ao realizar o discurso em situações sociais, as pessoas, ativamente, constroem suas identidades. Na análise, com o foco nos aspectos linguístico-textuais e discursivos, indico que as professoras estão restringidas em relação ao exercício da agenciação, o que sugere a submissão dessas mulheres às forças sociais que as constroem.

Palavras-chave: discurso, representação, identidades.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa – de caráter metodológico qualitativo e etnográfico – realizada em uma escola pública de Ensino Básico da cidade de Goiânia (GO). Um dos métodos utilizados para a coleta de dados foi a entrevista. Tal escolha se justifica pelo fato desse método valorizar a voz dos sujeitos, conferindo-lhes condições de empoderamento. Justifica-se também porque ele é capaz de fornecer “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Gaskell, 2004: 65), o que pode

[Pesquisas em Análise de Discurso Crítica, pp. 55 - 78]

possibilitar compreensão das crenças, das atitudes, das motivações e dos valores em relação às posições das pessoas em contextos sociais específicos. Assim, apresento textos de entrevistas – gravados em áudio e transcritos – proferidas por professoras. Analiso-os, indicando o modo como essas profissionais representam aspectos do ‘mundo’ e a si mesmas, bem como as implicações dessas representações para a construção de suas identidades. Como suporte teórico-metodológico, recorro à Análise de Discurso Crítica (ADC) – fazendo uso, principalmente, dos trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (trad. 2001 e 2003a) – e à Linguística Sistêmico-Funcional – LSF – (Halliday, 2004). Parto da perspectiva de que essas duas abordagens estão preocupadas com a relação entre linguagem e sociedade. A linguagem aqui é considerada um sistema aberto que, dialeticamente, interage com os vários domínios da prática social. Tal concepção aponta para a perspectiva de que o texto está relacionado, irremediavelmente, a um contexto sociocultural. Com base nesse princípio, na análise dos textos de entrevista que apresento, enfoco aspectos linguístico-textuais e discursivos que contribuem para a representação e a construção de identidades. Para isso, faço uso da categoria da transitividade, relacionada à função ideacional proposta por Halliday (2004). Sirvo-me também de outras categorias analíticas filiadas à ADC, que contribuem para a análise da representação dos/as atores/as sociais. Destaco, aqui, a interdiscursividade. Os modos de operação da ideologia, conforme os pressupostos de Thompson (1995), também estão sob o meu foco, pois me interessam os modos pelos quais os sentidos podem estabelecer e sustentar relações de dominação.

A discussão sobre as identidades sociais e de gênero está sustentada em estudos que defendem as identidades como produto das práticas sociais e das relações de poder que estão nessas práticas atravessadas (Hall, 2002; Magalhães, 2005; Lazar, 2005; Talbot, 2006; Holmes e Meyerhoff, 2006), o que desafia os conceitos voltados para a ideia de que a subjetividade humana possa ser definida por aspectos biológicos. Defendo, aqui, a noção de que as pessoas são afetadas por uma multiplicidade de vozes que tornam suas identidades complexas, heterogêneas, cambiantes, provisórias e multifacetadas. Situo-me, portanto, em sintonia com Talbot (1998), para quem o gênero nem é recebido, nem é estático, mas construído ativamente.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) e suas possibilidades de diálogo

Fairclough (2003a: 203) argumenta que a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma forma de pesquisa social crítica, que apresenta como contribuição propiciar melhor compreensão de “como as sociedades funcionam e produzem tanto efeitos benéficos como maléficos, e como os efeitos maléficos podem ser mitigados, senão eliminados”. Assim, segundo Pedro (1997: 25), a ADC interessa-se em analisar e desvelar:

[...] o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, que resulta em desigualdade social, onde estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas.

Alinhando-se a essa perspectiva, Magalhães (2004: 3) sugere: “a Análise de Discurso Crítica (ADC) tem se dedicado à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no seu contexto sócio-histórico, principalmente no contexto das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso”. A ADC, portanto, constitui uma abordagem teórico-metodológica, cujos propósitos fundamentam-se numa visão crítica acerca dos discursos constituídos por práticas sociais.

O termo discurso, com base nos pressupostos da ADC, é compreendido como parte da prática social, dialeticamente interconectado a outros elementos (Fairclough, 2003a, Chouliaraki e Fairclough, 1999), tais como: o mundo material, as relações sociais, a ação e a interação, as pessoas, com suas crenças, seus valores e desejos. Nesse sentido, o discurso, ao mesmo tempo que se afirma como um dos elementos estruturadores das estruturas sociais¹, é por elas estruturado e condicionado. Assim, o discurso configura-se como um modo de agir sobre o mundo e outrem, e como um modo de representar a realidade

1) Para Fairclough (2003a: 23), as estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, um sistema de parentesco ou uma língua) em termos da definição de um potencial, um conjunto de possibilidades.

(Fairclough, trad. 2001). Desse modo, sustenta relações de poder e ideologias, mas também as transforma, constituindo relações sociais e identidades. O conceito de poder, nesse trabalho, está fundamentado nas bases teóricas de Foucault (1979, xiv), que assim argumenta: “O poder é algo que se exerce, efetua-se, que funciona como maquinaria social que não está situada em lugar exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social”. Esse autor defende que o poder “rigorosamente falando” não existe. Para ele, o que existem são as práticas ou relações de poder. Quanto ao conceito de ideologia, trago a definição de Thompson (1995: 79):

As ideologias são maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas (ações, imagens, textos), serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, significando que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, significando que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação por meio de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.

Concebendo que o discurso implica relações de poder e formações ideológicas, Fairclough (1997: 83) defende que texto, prática discursiva e prática social elucidam a relação dialética entre discurso e estrutura social, numa configuração dos “elos entre a linguagem e a prática social, realçando, ainda, a investigação sistemática das conexões entre a natureza dos processos sociais e as propriedades dos textos linguísticos”. Dessa maneira, a perspectiva em que se situa essa abordagem favorece a investigação da mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural, pois os textos são compreendidos na sua relação com as condições sociais, o que envolve as condições imediatas do contexto situacional e as condições das estruturas institucionais e sociais. Com base nesse pressuposto, a ADC tem seu foco voltado para a problematização das práticas sociais, o que a torna reflexiva e emancipatória. Assim, tal abordagem chama a atenção para o sentido crítico que deve pautar as análises, desnudando e questionando os problemas sociais que afetam a vida das pessoas, bem como apresentando contribuições para mudanças. A esse respeito, Fairclough (2003b: 185) aponta que:

[...] a ADC é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social; destinada igualmente a fornecer recursos, com os quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas.

AADC preocupa-se em desvendar questões de poder e ideologia subjacentes ao discurso. Ela é uma abordagem que se interessa em refletir criticamente tais questões com vista à mudança. É nessa perspectiva que Lazar (2005: 5) defende uma Análise de Discurso Crítica. Para a autora, “a ADC é parte de uma ciência social crítica e emancipatória” que está comprometida com a realização de uma ordem social justa por meio de uma crítica do discurso.

Compreendendo, portanto, a relação entre o discurso e o contexto sociocultural, a ADC orienta para a análise das particularidades de um evento discursivo. Sendo, para essa abordagem, essencial a análise de um texto na sua dimensão de produção e de interpretação, articulado ao contexto sociocultural em que ele está situado. É significativo examinar, por exemplo, que questões um texto pode levantar acerca da construção de identidades de mulheres professoras e até que ponto essas mulheres, posicionadas dentro de determinadas práticas sociais, reproduzem e/ou contestam ordens do discurso. Cabe destacar que ordem de discurso é um conceito de Foucault (1996) e, conforme (Magalhães, 2000: 91), “refere-se à totalidade de práticas discursivas em uma sociedade ou instituição, à interrelação entre as práticas, às articulações e rearticulações entre elas”.

As pessoas enfrentam conflitos, polêmicas, confrontos, tensões, posto que elas estão situadas nas práticas sociais e, por isso, relacionadas a vários outros elementos que constituem tais práticas, o que implica uma relação dialética de articulação e interiorização. Nesse sentido, a análise de textos pode indicar relações e marcas identitárias, ideologias e práticas hegemônicas. Isso envolve dominação, resistência, capacidade ou incapacidade de agenciação dos sujeitos, o que está associado a um aspecto inerente a toda prática social: a *reflexividade*, que pressupõe, conforme conceito de Giddens (2002), uma contínua construção reflexiva do ‘eu’ e do conhecimento.

A abordagem de Fairclough (trad. 2001; 2003a) mantém uma estreita ligação com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Tal diálogo é inegável, posto que não se pode deixar de considerar o caráter funcional da LSF em sua interpretação dos textos², do sistema e dos elementos da estrutura linguística. Ela é voltada para a descrição da linguagem como uso em determinado contexto, pois se entende que é o uso da linguagem que molda o sistema. Assim, a maneira como a língua é utilizada varia de situação para situação, o que implica a relação entre o texto e o contexto, que interagem mutuamente, numa relação dinâmica e de permanente mudança.

Para Fairclough (2001), o discurso constitui, de forma simultânea, as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crenças. Do mesmo modo, Halliday (2004) defende a perspectiva de que a LSF valoriza a teoria da linguagem pautada na metafuncionalidade, que permite perceber a linguagem como representante e constitutiva das identidades e das práticas sociais. As metafunções são assim nomeadas por esse autor: *ideacional, interpessoal e textual*. Isso implica que a linguagem é compreendida como um sistema de significados construídos com base em metafunções que dão conta dos modos de usos da linguagem.

Destaco, neste trabalho, a *função ideacional*, que, de acordo com Halliday (2004), está relacionada à representação da realidade; ela se refere ao uso da linguagem para representar a nossa experiência do mundo. É realizada na oração pelo sistema da *transitividade*, constituído de três elementos experienciais básicos: os *Processos*, os *Participantes* e as *Circunstâncias*. *Processos* são itens lexicais que expressam uma ação, um evento, um estado, um processo, um sentimento, um existir. *Participantes* são os elementos que se associam aos *Processos* para indicar quem age, sente, existe, fala, encontra-se em dado estado. *Circunstâncias* são os elementos que exprimem modo, tempo, lugar, entre outros.

Desses elementos experienciais, o Processo ocupa um lugar central, visto que confere o tom experiencial aos enunciados. Halliday (2004: 170) apresenta, primeiramente, três tipos de Processos: *Material, Relacional e Mental* que

2) Para Halliday (2004: 339), “um texto não é um mero reflexo do que está além dele; é um parceiro ativo na construção da realidade e nos processos de transformação da realidade”.

constituem um grupo predominante no âmbito da Gramática da Transitividade, configurando, respectivamente, as três instâncias básicas da experiência: (1) ações e eventos, (2) estados e relações abstratas entre elementos do mundo real e ainda (3) registros mentais da nossa experiência interior. Complementando essas facetas da experiência, tal autor (*op. cit.*: 171) elenca mais três outros Processos: *Verbal, Comportamental e Existencial*. Os Processos Verbais são aqueles que expressam formas de dizer ou constroem o dizer, os Existenciais são a representação de algo que existe ou acontece e, por fim, os Processos Comportamentais exprimem comportamentos físicos e psicológicos.

Fairclough (2003a) amplia o diálogo entre a ADC e a LSF e, assim, opta por três tipos principais de significados – *Acional, Representacional e Identificacional* – em vez de falar em macrofunções. Ele relaciona a multifuncionalidade da linguagem ao tripé que sustenta sua obra: *gêneros, discursos e estilos* e aos três modos principais pelos quais o discurso figura como uma parte da prática social: *modos de agir, modos de representar, modos de ser*. Esse autor defende que os significados, por ele definidos, estão co-presentes nos textos – numa relação dialética – da mesma forma que as macrofunções apresentadas por Halliday (2004). Ele postula uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos.

Para fins deste trabalho, focalizo minha análise no significado representacional, conforme as perspectivas de Fairclough (2003a), que dialoga com a metafunção ideacional de Halliday (2004).

Fairclough (2003a) relaciona o significado representacional ao conceito de discurso como modos de representação de aspectos do mundo, os quais podem ser representados diferentemente, de acordo com a perspectiva de mundo adotada. Conforme esse autor (2003: 124):

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações sociais que elas estabelecem com outras pessoas.

De acordo com suas posições, dentro de qualquer prática, os/as atores/as sociais percebem e representam a vida social, com diferentes discursos e produzem representações de outras práticas, bem como representações ‘reflexivas’ de sua própria prática. Tais representações são configuradas, para esses/as atores/as, em consonância com o modo como eles/elas se posicionam e são posicionados/as.

Uma das categorias de análise que corrobora com a representação dos/as atores/as sociais é a *interdiscursividade*³, que é aplicada neste trabalho. Por meio dessa categoria, pode-se identificar os diferentes discursos articulados e a forma como são articulados em um texto (Fairclough, trad. 2001, 2003a; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Aqui, resalto os discursos de controle, que são associados às famílias tradicionais e estão filiados à constituição de uma assimetria de poder entre os gêneros sociais, e os discursos de liberação (ou de emancipação), que abrem perspectivas de mudança nas práticas sociais de gênero (Magalhães, 2010).

Fairclough (2003a), dialogando com Van Leeuwen (1997), elenca algumas categorias que dizem respeito a escolhas que representam os/as atores/as sociais. São elas: Inclusão ou exclusão: quais atores/as são incluídos/as e ou excluídos/as; Ativo ou passivo: como os/as atores/as sociais são representados/as – de modo ativo (como ator/atora no Processo) ou passivo (como afetado/a ou beneficiário/a); Pronome ou nome: se os/as atores/as sociais são realizados/as como um pronome ou como um nome; Pessoal ou impessoal: se os/as atores/as sociais são representados/as pessoal ou impessoalmente; Nomeado/a ou classificado/a: se os/as atores/as sociais são nomeados/as (representados/as pelo nome) ou classificados/as (representados/as em termos de classe ou categoria); Específico ou genérico: se os/as atores/as são classificados/as, deve-se verificar se são representados/as de forma específica ou genérica.

A representação dos/as atores/as sociais é também uma das categorias utilizadas na análise do texto apresentado neste trabalho. Tal categoria pode ser diretamente relacionada à *função ideacional* e ao *sistema da transitividade* (Halliday, 2004).

3) Em Fairclough (trad. 2001; 2003a - no glossário), a interdiscursividade também está relacionada à articulação de outros elementos de ordens do discurso, como os gêneros e estilos.

As identidades: uma construção social

A discussão sobre as identidades está imbricada aos estudos da ADC. Segundo essa abordagem, um dos efeitos constitutivos do discurso é o de contribuir para a construção de identidades sociais. Como acentuam Shotter e Gergen (1989), as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo por meio do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros. E, ainda, conforme Grigoletto (2006: 38), “o ser humano é um ser de linguagem, o que significa compreender que a constituição das identidades realiza-se pelas e nas práticas discursivas”.

Essa discussão tem despertado interesse de um grande número de estudiosos que entendem as posições identitárias associadas às intensas mudanças sociais, culturais e econômicas. Esse fenômeno caracteriza a pós-modernidade, o que significa rupturas nas estruturas antes estáveis. Nesse contexto, a discussão sobre as identidades sugere o pressuposto: as identidades pós-modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas (Hall, 2003). É relevante, portanto, examinar as mudanças das práticas sociais, investigando as identidades de gênero, com foco nas vozes femininas que se posicionam e são posicionadas em meio a essas mudanças, como sujeitos de práticas sociais.

Afetadas pelas mudanças, de âmbito global, local e pessoal, as identidades, antes consideradas fixas e imutáveis, tornaram-se fluidas e desestabilizadas. Isso porque, construídas histórica e socialmente, estão sempre num estado de fluxo (Rajagopalan, 1998; Hall, 2003). Filiando-se a essa perspectiva, Holmes e Meyerhoff (2006: 11) defendem: as identidades de gênero devem ser consideradas “como um construto social em vez de uma categoria social ‘dada’ para a qual as pessoas estão designadas. O gênero é tratado como a realização e o produto da interação social”. Essa afirmação marca oposição “a uma suposta essência subjetiva que engendraria a identidade de cada indivíduo” (Grigoletto, 2006: 15).

Focalizando os sujeitos como identidades cambiantes, transitórias e móveis, Fairclough (trad. 2001) defende que os discursos não apenas refletem ou representam identidades e relações sociais, mas as constroem ou as constituem, sendo, portanto, representação, ação e identificação (Fairclough, 2003a).

Portanto, investigar o discurso com base nessa perspectiva significa analisar como as pessoas estão agindo no mundo e construindo suas realidades sociais e a si mesmas.

Desse modo, não se pode deixar de reconhecer a interrelação discurso e identidade, pois a construção das identidades implica a interação entre os sujeitos agindo em práticas sociais nas quais estão posicionados (Castells, 2002). Implica, ainda, a influência de fenômenos externos afetando “aspectos da intimidade dos sujeitos, modificando vidas e o modo de ser de cada um deles” (Vieira, 2005: 209).

Vale ressaltar que esses fenômenos estão relacionados à distribuição dos recursos simbólicos e que tal distribuição está interconectada às relações de poder derivadas de um contexto histórico profundamente afetado por desigualdades sociais de gênero, classe social, etnia e raça” (Magalhães, 2005b: 108).

As professoras: representação e identidades

Os discursos são resultados das diferentes perspectivas de mundo das pessoas, do lugar em que elas se posicionam ou são posicionadas, em seus contextos sociais, e das relações que são estabelecidas. É nessa perspectiva que apresento e analiso, nessa seção, relatos de duas professoras, Madalena e Rosa⁴. Como já indiquei, no início deste trabalho, foco a minha análise na autorrepresentação dessas professoras, procurando estabelecer relações com a construção de suas identidades.

Os relatos foram frutos de uma seção de entrevista em que, na condição de entrevistadora, fiz, entre outras, a seguinte pergunta: Que motivos levaram você a se tornar professora?

4) Por se tratar de dados de uma Pesquisa etnográfica, que, por uma questão ética, defende a preservação da identidade dos sujeitos, todas as referências às pessoas são realizadas por meio de pseudônimos. Madalena e Rosa são professoras do Ensino Básico de uma escola pública da cidade de Goiânia (GO).

Texto 1

Eu fui levada a ser professora. Eu acredito que eu devo ter alguns aspectos positivos no exercício profissional, mas eu me sinto assim muito frustrada. Eu estou em uma altura da minha vida, faltando uns dez anos pra aposentar, e eu não estou com coragem de enfrentar isso aí. Procuo uma tábua de salvação pra mim. Não é isso que eu quero. Nunca trabalhei com escola particular. Também, nunca abriram as portas pra mim Tudo aqui é o mundo de obstáculos, o mundo que eu não consigo transpor. Eu preciso disso pra sobreviver, mas no dia a dia, eu sinto angústia. Às vezes, quem olha pra aula pensa que está tudo bem, mas não está, eu acho que está tudo errado na educação. Eu acho que professor não é ouvido, é escutado tudo, menos a voz do professor. Então, você trabalha, você pejeja, você faz de tudo e quando chega no final do ano... não é que eu estou querendo como prêmio o castigo do aluno, ou a reprovação do aluno. Não é isso. É que eu sinto que aquele aluno não tem como ser aprovado, mas o sistema quer que ele seja aprovado, isso dói na gente. Então, é uma série de pedrinha que a gente encontra no caminho e eu me sinto impotente diante de tudo isso. Então, você aceita do jeito que está ou então você deixa, e eu já deveria ter saído faz tempo, mas eu acho que essa acomodação é questão própria da minha vida pessoal. O tempo foi passando e agora não sei como devo fazer. Mas você encontra muito professor que não faz nada... então é a questão da classe. A classe é muito acomodada, porque os professores deveriam fazer mais um pouquinho na sala de aula, mas eles não fazem, não fazem nem dentro do possível. (Professora Madalena)

Para Halliday (2004), a oração constitui-se instância da representação da realidade. Assim, na primeira oração do relato acima, *‘Eu fui levada a ser professora’*, a professora, por meio do *Processo material ‘fui levada’*, representa-se de forma passiva. Como assinala van Leeuwen (1997: 187), “a ativação ocorre quando os/as atores/as sociais são representados/as como forças ativas e dinâmicas numa atividade, e a passivação quando são representados/as como ‘submetendo-se’ à atividade, ou como sendo ‘receptores/as dela’”. O Participante *‘Eu’* assume a condição de *afetado*. Desse modo, a professora autorrepresenta-

se enfraquecida no que diz respeito à sua capacidade de agenciação. Vale, aqui, destacar que defendo o conceito de agenciação proposto por Inden (1990 *apud*. Holland *et al*, 1998). Para esse autor, tal termo pode ser traduzido na capacidade de as pessoas agirem em seus mundos, o que está associado ao poder de tais pessoas agirem, com propósito e reflexivamente, em interrelações mais ou menos complexas umas com as outras, “para reiterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias onde podem considerar cursos diferentes de ações possíveis e desejáveis, embora não necessariamente do mesmo ponto de vista” (1998: 42).

A limitação em exercer a agenciação é reforçada em todo o relato, que, com raras exceções, é destituído da ocorrência de Processos materiais, o que pode indicar restrição com relação às ações e ao movimento. Nas poucas vezes em que as orações são construídas com os Processos materiais, tendo a professora como Participante, tais orações expressam-se com um ‘*você*’ genérico, como no caso explicitado em ‘*Então, você trabalha, você peleja, você faz de tudo e quando chega no final do ano...*’ Aqui, ao construir as orações com Processo material, a professora esconde-se atrás de um ‘*você*’ genérico, ofuscando a agenciação, pois, nesse caso, não é ela que faz as coisas acontecerem, mas um ‘*você*’, aquela/e de caráter universal. É também exemplo desse aspecto a construção: ‘*Então, é uma série de pedrinha que a gente encontra no caminho*’. O Processo material ‘*encontra*’ é precedido do pronome de caráter genérico ‘*a gente*’.

Essa restrição à agenciação é, ainda, reforçada pelo sentimento de impotência para promover mudanças, como é demonstrado nos fragmentos: ‘*tudo aqui [a escola] é o mundo de obstáculos, o mundo que eu não consigo transpor; [...] e eu me sinto impotente diante de tudo isso; [...] mas eu acho que essa acomodação é questão própria da minha vida pessoal*’. Nesse trecho, Madalena expressa polaridade negativa em ‘*não consigo transpor*’. Tal construção sugere um apagamento do sentido de agenciação, posto que o Processo material ‘*consigo transpor*’ vem acompanhado de um elemento que expressa negação: ‘*Não*’. Estão, também, aqui, sequenciadas orações que configuram a representação de uma mulher que se encontra com suas capacidades para o exercício da liberdade e da autonomia reduzidas, sugerindo estado de dominação e impossibilidade de romper com formas culturais que a constroem. Nesse sentido, é possível dizer que se trata de uma professora que se encontra limitada para a negociação

e a transformação do contexto em que está situada, o que indica, mais uma vez, dificuldade de agenciamento, pois ela se sente incapaz de agir em seu mundo social.

Expressando-se, ainda, afetada por essa incapacidade, a professora Madalena, com as orações *'mas eu acho que essa acomodação é questão própria da minha vida pessoal'*, apresenta uma justificativa para tal limitação. Com o Processo relacional *'é'*, essa professora estabelece uma relação entre duas entidades *'essa acomodação'* e *'questão própria da minha vida pessoal'*. Desse modo, configura-se a crença na concepção de identidades essencializadas, o que implica um sentido de identidades estáticas, irreversíveis e alheias às mudanças, contrariando a noção de que as identidades, como postula Rajagopalan (1998), são construídas em processos linguísticos sociais de natureza ideológica e podem ser transformadas.

Cabe destacar que, mesmo se autorrepresentando, por meio dos Processos mentais, com sentimentos de insatisfação em relação ao contexto profissional, como em *'[...] mas eu me sinto assim muito frustrada; [...] mas, no dia-a-dia, eu sinto angústia'*, a professora não se direciona à mudança de tal contexto, pois ela mesma expressa: *'Procuro uma tábua de salvação pra mim'*. Nesse caso, fazendo uso de uma metáfora, a professora indica a maneira de representar a sua condição no mundo. Para ela, as perspectivas de mudança ocorrem na dimensão do individual, manifestada pela expressão *'pra mim'*. Ocorrem, ainda, como algo mágico, que não depende de lutas, interações, movimento e envolvimento. Além disso, há o pressuposto de que as identidades são construídas alheias às implicações do espaço social.

As metáforas, como defendem Lakoff e Johnson (2002), estão infiltradas na vida cotidiana das pessoas, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Elas, segundo Fairclough (trad. 2001), têm a propriedade de construir nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los. Ao se utilizar de um sentido metafórico, a professora Madalena se investe de uma potencialidade carregada de abstração, abrindo um contraponto com o Processo material *'Procuro'*. Desse modo, o que poderia significar uma ação concreta passa ao plano da abstrata.

A ideia de enfraquecimento da agência também está expressa em *‘Então, você aceita do jeito que está ou então você deixa, e eu já deveria ter saído faz tempo’*. Novamente, o elemento genérico *‘você’* está presente, obscurecendo a inclusão do sujeito no evento. Além disso, as duas possibilidades postas pela professora – *‘você aceita do jeito que está ou então você deixa’* – implicam a sua anulação como sujeito de mudança, o que é confirmado pela escolha que ela faz: *‘e eu já deveria ter saído faz tempo’*. O Participante *‘eu’* é enfraquecido em sua agência – sugerida pelo Processo material *‘ter saído’* – com a inserção do modalizador *‘deveria’*. Vale enfatizar que as possibilidades apresentadas por Madalena não contemplam sentidos que envolvem ação e mudança, pois, segundo ela, *‘você aceita do jeito que está’* ou *‘você deixa’*.

Cabe destacar a supressão da agência nas duas construções com Processos relacionais, *‘[...] o professor não é ouvido; é escutado tudo, menos a voz do professor’*. Não há uma referência do agente social, daquele que não escuta a voz do *‘professor’*. Portanto, posso dizer que a professora cala-se diante da força que a constrange, pois, como aponta Cameron (1992: 7): “o silêncio é um símbolo de opressão”. Isso implica o pressuposto de que as identidades construídas para as mulheres são baseadas no estereótipo do silenciamento que está associado às forças de domínio social, pois o silêncio pressupõe a reprodução do que pode ser dito e o silenciamento daquilo que não pode ser dito (Orlandi, 1995: 134).

Há que se ressaltar, também, a forma genérica com que a professora, em seu relato, representa as/os professoras/es, como em: *‘Mas você encontra muito professor que não faz nada... então é a questão da classe. A classe é muito acomodada, porque os professores deveriam fazer mais um pouquinho na sala de aula, mas eles não fazem [...]’*. Essa escolha implica o apagamento das peculiaridades que marcam os/as atores/as sociais. Como sugere Fairclough (2003a: 201), “a representação genérica contribui para a universalização hegemônica de uma representação particular”, legitimando, assim, uma determinada crença que, no caso, reproduz a desvalorização do/a professor/a. É curioso perceber que Madalena não se inclui como atora social. É *‘a classe’* dos/as professores/as, um outro, que é acomodada e são *‘eles’*, *‘os professores’*, que *‘não fazem nada’*. Isso implica uma tensão interdiscursiva em relação ao

discurso anterior, em que a professora representava-se acomodada e desprovida da capacidade de ação.

A representação que Madalena faz do ‘*Professor*’, da ‘*classe*’ [dos professores] sugere uma visão estereotipada desse sujeito social, pois associado, respectivamente, aos termos ‘*que não faz nada*’ e ‘*muito acomodada*’ é representado conforme práticas hegemônicas de sentidos discriminatórios e redutores. Talbot (2006: 468) afirma que “estereotipar alguém é interpretar seu comportamento, sua personalidade com base em um conjunto de atribuições de senso comum que são aplicadas a todo um grupo”. Isso implica simplificação e naturalização.

Em sua construção, Madalena utiliza-se do masculino genérico. Essa escolha aponta para um discurso de autoexclusão e invisibilidade das mulheres. Além disso, ao fazer tal uso, a professora não questiona os significados socialmente construídos, não contesta a forma com que tais significados representam-na, desconsiderando que um forte efeito do masculino genérico é contribuir para moldar as identidades de gênero (Magalhães, 2006). Ao contrário, ela aceita ou mesmo reproduz um discurso de valor ideológico fundamentado na relação de hierarquia entre homens e mulheres, naturalizando, dessa maneira, modos de invisibilidade e de apagamento do feminino. Isso indica uma posição identitária que está alheia às implicações políticas que envolvem o uso da língua, pois, como defende Caldas-Coulthard (2007: 234):

A categorização de substantivos em termos de gênero parece a princípio não ser importante. No entanto, um sistema gramatical de uma língua levanta questões sócio-políticas muito sérias, já que a prática social dá prioridade, em termos linguísticos, não simplesmente a uma subclasse de substantivos, mas também a um sexo. Nas sociedades ocidentais patriarcais, o sexo masculino é o prioritário.

O uso do masculino genérico indica que a professora continua aceitando passivamente ou mesmo reproduzindo modelos opressores interiorizados, consentindo uma ordem social que “sistematicamente privilegia homens como um grupo social e retira vantagens, exclui e enfraquece as mulheres como grupo

social” (Lazar, 2005: 5). Isso se aproxima da afirmação de que são as mulheres cúmplices de sua própria opressão e instaura a inferioridade institucionalizada da mulher, a valorização de uma prática em detrimento à outra, bem como a violação da própria identidade (Poynton, 1989).

É importante ressaltar que, em raros momentos do relato, a professora sugere marcas da reflexividade. Os Processos mentais, que poderiam expressar esse traço, quase sempre, limitam-se à representação de sentidos voltados apenas para a insatisfação da professora diante de uma situação que não consegue transformar. A reflexividade está relacionada à capacidade de o sujeito refletir sobre suas práticas, seu mundo social e se reposicionar, pois a reflexão pode conduzir à mudança (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Giddens, 2002). Todavia, a professora não analisa criticamente a influência dos contextos diversos na sua construção identitária. Ela não avança em relação a uma visão crítica sobre a sua realidade e o contexto em que está situada. Desse modo, não consegue minimizar os conflitos e ascender aos limites de sua posição.

Texto 2

Minha atuação [como professora] ainda não é o ideal, muita coisa eu tenho que aprender e muito eu tenho que ensinar. A gente ensina e a gente aprende muito com esses meninos, né? Cada aluno que chega com seus problemas, ele traz alguma coisa nova pra você, então você começa a jogar fora algumas coisas que você usava antes e eu sou muito crítica em relação a mim mesma, eu sou crítica em relação ao que faço e eu quero melhorar, eu quero melhorar cada vez mais, agora eu me defino como uma pessoa que, que ainda está em fase de aprendizagem. Eu sou muito protetora dos meus alunos, não só como professora, mas como amiga deles [...]. Eu sou protetora, sou mãe, sou sim, não gosto que ninguém fale mal de meus alunos. Se tiver que falar, falo eu mesma, mas chamo a atenção no momento que tem que ser chamada a atenção. (Professora Rosa).

A professora Rosa representa-se como um sujeito aberto a mudanças, anunciando, dessa forma, o discurso de emancipação, pois atesta, nas suas próprias palavras: *‘Minha atuação [como professora] ainda não é a ideal; muita*

coisa eu tenho que aprender [...]; 'eu quero melhorar; eu quero melhorar cada vez mais [...]; ' eu me defino como uma pessoa que, que ainda está em fase de aprendizagem'. Nessas orações, Rosa demonstra-se consciente da sua posição no contexto em que está situada, é autorreflexiva em relação à sua atuação profissional, indicando estado de incompletude e abertura a mudanças. Essa posição de Rosa está vinculada à crença que ela interioriza: as identidades estão em construção, o que é reforçado pelo termo *'ainda'*, que expressa uma ideia de processo e desejo de avanço.

A discussão sobre o sentido de identidade em construção também é pertinente em relação à reflexividade que é sinalizada no relato da professora, como se nota em: *'Eu sou crítica em relação a mim mesma, eu sou crítica em relação ao que faço e eu quero melhorar [...]'.* A reflexividade pressupõe a *'consciência reflexiva'* (Giddens, 2002), que favorece reposicionamentos e mudanças (Fairclough, 2003a). Contudo, nos Processos relacionais manifestos na primeira e na segunda oração, o atributo *'crítica'* com que a professora – ou o Participante *'eu'* - investiu-se desencadeou não uma real ação, mas apenas o seu desejo de mudar, expresso pelo Processo mental *'quero'*, conforme a oração *'e eu quero melhorar'*. Portanto, é possível pressupor o enfraquecimento da relação atributiva existente entre *'eu'* (professora) e *'crítica'* e, conseqüentemente, o enfraquecimento do processo autorreflexivo.

A posição de agenciamento de Rosa, a princípio, apresenta-se em: *'Cada aluno que chega com seus problemas, ele traz alguma coisa nova pra você, então você começa a jogar fora algumas coisas que você usava antes'*. Aqui, o encadeamento de orações com Processos materiais pode sugerir que a professora posiciona-se como um sujeito capaz de ações que provocam a ruptura com *'velhas'* práticas sociais, as tradicionais, pois é sugerido que ela está aberta ao *'novo'*. O *'novo'* aqui é trazido a ela por *'cada aluno e seus problemas'*. Contudo, assim como se deu no relato de Madalena, o emprego da generalização expressa com a palavra *'você'* obscurece a agenciamento da professora (Fairclough, 2003a). Nesse sentido, nota-se aqui uma tensão interdiscursiva, que pode ser traduzida numa situação de conflito de identidades num mundo em mudanças.

Vale ressaltar que Rosa assume um discurso maternal, como em: *'Eu sou protetora, sou mãe, sou sim, não gosto que ninguém fale mal de meus alunos. Se*

tiver que falar; falo eu mesma, mas chamo a atenção no momento que tem que ser chamada a atenção'. Ao assumir tal discurso, essa professora distancia-se da esfera de domínio público, posicionando-se no espaço doméstico, naturalizando, assim, formas de invisibilidade das funções sociais das mulheres (Thompson, 1995). A professora posiciona-se no espaço da escola como se estivesse no domínio privado, agindo de acordo com um estereótipo, ou seja, associa-se a significados culturais relacionados à 'mãe'. Nesse sentido, é possível dizer que Rosa não consegue transpor os limites que a posicionam na vida privada e os estereótipos que a afetam e, assim, a sala de aula é compreendida como uma extensão da sua vida doméstica. Isso implica a restrição das suas possibilidades para efetivar mudanças e, de certa forma, a negação de sentidos emancipatórios. É a representação das mulheres que ainda se encontram constrangidas por formas culturais que as subjugaram no passado.

Conclusão

Para Fairclough (2003a: 124), o significado representacional está relacionado ao conceito de discurso "como modos de representar aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, 'o mundo mental' dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças e assim por diante, e o mundo social". Dessa maneira, os discursos das professoras, aqui analisados, são efeitos das suas diferentes perspectivas de mundo, do 'lugar' onde essas mulheres se posicionam ou são posicionadas, em seus contextos sociais. São efeitos também das relações sociais que são estabelecidas. As professoras Madalena e Rosa representam o mundo como elas o vêem e como elas o sentem, expressando, assim, sonhos, desejos, interesses, superação, frustrações, insegurança, impotência, subordinação, tensões. Nos discursos articulados no relato de Rosa, podem-se notar crenças, valores e posições vinculados a significados que acenam para mudança do mundo social. No entanto, esses aspectos, relacionados à prática social da professora, em seu contexto específico, também, representam as limitações dessa profissional no que se refere à agência. Em outras palavras, apesar de assumir discursos emancipatórios, Rosa interioriza discursos

que expressam as relações sociais de domínio. No relato de Madalena, esses discursos estão mais evidenciados, representando a limitação dessa professora ao exercício da agencição.

Tal limitação, expressa nos relatos das duas professoras, pode ser explicada pelos poucos avanços que elas fazem em relação à reflexividade. A dimensão reflexiva poderia lhes permitir transpor barreiras, produzir transformações sociais e culturais (Fairclough, 2003a). Porém, limitadas em criatividade e na reflexividade, Madalena e Rosa são restringidas na capacidade de agencição e, desse modo, são submetidas às forças sociais que as constroem. Falta a elas uma consciência de gênero que poderia possibilitar-lhes a construção de contradiscursos que muito poderiam contribuir para mudanças das práticas discursivas e, conseqüentemente, sociais.

Madalena e Rosa não estão muito alinhadas a uma práxis crítica (Lazar, 2005), não contestam práticas naturalizadas. Desse modo, são enfraquecidas no que se refere ao desenvolvimento de maneiras de atuação no mundo social que visem à resistência e à mudança. É nesse sentido que o discurso poderia tornar-se uma prática emancipatória (Fairclough, trad. 2001), implicando o fortalecimento das pessoas, o que indicaria que as posições identitárias não são fixas.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, com os relatos das professoras, a minha intenção é levantar questões que dizem respeito às posições identitárias. Madalena e Rosa podem ser representativas de condições que foram construídas para as mulheres e que, ainda hoje, continuam presentes em muitos contextos, por exemplo, o escolar. Nesse sentido, a questão de gênero suscita discussões, pois acerca dela configuram-se problemas sociais que dizem respeito, por exemplo, ao fato de as mulheres levarem para seus mundos as formas sociais de constrangimento.

Referências

- CALDAS-COULTHARD, Carmem R. Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade. *Discurso & Sociedad*. v. 1, n. 2, 2007. p. 231 – 246

- CAMERON, Deborah *et. al.* *Feminism and linguistic theory*. 2. ed. Londres: Macmilan Press, 1992.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klauss B. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emilia R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-103.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003a.
- _____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003b. p. 179-204.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Trad. Pedro A. GUARESCHI. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingências, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel *et al.* (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. SILVA; Guacira L. LOURO. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALLIDAY, Michael. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Oxford, Londres: Edward Arnold, 2004.
- HOLLAND, Dorothy *et al.* *Identity and agency in cultural words*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- HOLMES, Janet.; MEYERHOFF, Miriam (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LAZAR, Michelle. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as polical perspective and praxis. In: LAZAR, Michelle (Org.). *Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005. p. 56-64

- MAGALHÃES, Izabel. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.
- _____. Escrita e identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v. 7, 2005a. p. 106-118.
- _____. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: LAZAR, Michelle (Org.). *Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005b. p. 56-64
- _____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel et al (Orgs.). *Práticas identitárias: Língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.
- _____. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. In: RESENDE, Viviane de M.; PEREIRA, Fábio H. (Orgs.). *Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares*. Covilhã: Livros LabCom, 2010. p. 9-28.
- ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- PEDRO, Emília. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 19-46
- POYNTON, Cate. *Language and gender: making the difference*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.
- SHOTTER, John; GERGEN, Kenneth J. *Texts of identity*. Londres: Sage Publications, 1989.
- TALBOT, Mary. *Language and gender*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- _____. Gender stereotypes: reproduction and challenge. In: HOLMES, Janet.; MEYERHOFF, Miriam. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006. p. 468-486.
- THOMPSON, John. B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise crítica do discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- VIEIRA, Josênia. A identidade da mulher na modernidade. *D.E.L.T.A.* São Paulo, n. Especial, 2005. p. 207-238.



O Discurso do Abuso Sexual a Crianças e Adolescentes: Poder e Identidade em Discussão

Sandro Xavier
Universidade de Brasília – UnB

Resumo: A pedofilia é tema atual em todo o mundo, especialmente por casos relacionados ao clero da Igreja Católica Apostólica Romana. Contudo, esse não é um problema somente dessa agremiação eclesial, posto que se encontra em toda a sociedade, assolando a vida de crianças e de adolescentes em todo o mundo, em famílias dos mais diferentes matizes. Muitas organizações não governamentais e órgãos públicos têm trabalhado a questão e estimulado a sociedade a denunciar casos existentes. Diante disso, muitas situações têm surgido e a população busca uma maneira de se defender e de punir os responsáveis. Por intermédio da Análise de Discurso Crítica (ADC), estudaremos discursos relacionados à questão do abuso sexual a crianças e a adolescentes. Buscaremos a relação do abusador como aquele que reconhece a criança e o adolescente como um indivíduo incapaz não somente de responsabilidade social, mas até mesmo de ter voz ativa. O poder que o adulto tem sobre a criança, na ótica do cuidado, transforma-se em um abuso de poder que se aproveita da condição da identidade da criança e do adolescente, por vezes apagada. Nesse sentido, mostra-se importante, também, buscar a identidade do abusador. Dessa forma, o Estado pode exercer sua obrigação de cuidar de cada cidadão e cidadã, inclusive de crianças e de adolescentes, ao afastar do convívio com a sociedade – ou pelo menos acompanhar esse convívio – os abusadores sexuais de menores. O discurso do abusador, analisado neste trabalho, mostra um pouco da segurança advinda desse poder e da condição de silenciada da criança. Além disso, a confirmação do relato da abusada, quando criança, reafirma essa posição. Com as ferramentas da ADC, foram analisados esses discursos, marcando as ocorrências de seleção lexical e coerência, apontando para a realidade do silenciamento e do poder. Assim, a análise de discursos relativos à prática da violência pedófila pode demonstrar o que a sociedade pensa a respeito do assunto e o que ela está fazendo para controlar essa prática hoje. Nessas vozes, analisadas especificamente nesta pesquisa, percebemos a importância de cuidar mais proximamente das crianças e dos adolescentes – especialmente os pais e os familiares.

Palavras-chave: pedofilia; identidade; poder; Análise de Discurso Crítica.

[Pesquisas em Análise de Discurso Crítica, pp. 79 - 104]

Introdução

Sempre perguntam qual foi o motivo do início desta pesquisa em linguística abordando o abuso sexual a crianças e a adolescentes. Posso dizer que, primeiro, trata-se de tema atual, bastante abordado pela sociedade, seja no campo político – inclusive com CPI da Pedofilia –; nos meios de comunicação, com organizações não governamentais que atuam especificamente com essa matéria; e até mesmo nas Igrejas, visto que têm surgido denúncias diversas acerca de pedofilia por parte de padres e de pastores em diversas agremiações eclesiais. Mais uma parcela da sociedade que deveria cuidar das crianças e educá-las, terminando por destruir seu presente e obliterar seu futuro.

Por conseguinte, até como preocupação da situação religiosa, busquei investigar o fenômeno em seus fatores linguístico e discursivo por meio da Análise de Discurso Crítica (ADC). Assim, com apoio da prof^a Dr^a Izabel Magalhães (Universidade de Brasília/Universidade Federal do Ceará), preparei projeto para pesquisar o tema como aluno do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa visa encontrar nas palavras de pais e mães de crianças e adolescentes que foram vítimas de abusos sexuais, bem como de psicólogos terapeutas que trabalharam com esses menores, elementos que apontem para sua identidade e os fenômenos linguísticos que a construam.

Desde o primeiro momento, a pesquisa mostrou tratar-se de um assunto bastante doloroso. O simples fato de anunciar o seu tema já causa expressão de sofrimento ao interlocutor. Não raro, também, eu mesmo imagino algumas noites difíceis para dormir causadas pela aproximação com o padecimento agudo de tanta gente envolvida.

Para entrar no tema, descobrir primeiro a literatura sobre os fatos e encontrar aqueles que tratam disso, trabalham contra isso e vivem mesmo, a cada dia, envolvidos nisso, este trabalho surgiu. Assim, será discorrido um pouco sobre o problema do abuso sexual a crianças e a adolescentes e como a sociedade se depara com ele (1). Com isso, surge o tema da psicopatia, inevitável quando se

fala de pedofilia, visto que se trata, na maioria das vezes, de casos recorrentes e que seus agentes mostram frieza ao relatar os fatos. Também vai ser apresentado como a violência agride até a quem simplesmente ouve falar do tema. Isso também impede que o assunto possa ser falado abertamente em todos os níveis da sociedade que sofre com ele, especialmente a família.

Em seguida, torna-se necessário apresentar um panorama da Análise de Discurso Crítica como ferramenta para abordagem dos fenômenos discursivos selecionados nos dados (2). Como disciplina transdisciplinar, a ADC recorre a conhecimentos paralelos que possam ajudar a elucidar diversos problemas. Por isso, vamos conhecer um pouco sobre silenciamento, poder, identidade e modernidade.

A análise (3) traz discursos de duas realidades sobre o tema: Marcelo Costa de Andrade, conhecido como Vampiro de Niterói, relata a sua própria vida e os casos de violência que praticou a menores; e Cláudia Jimenez, conhecida atriz de televisão, relata a uma revista de circulação nacional que fora vítima de abuso na infância, o que deixou muitas marcas ao longo de sua vida difíceis de superar.

A ADC busca fazer vir à tona vozes que em sua maioria não são ouvidas pela sociedade. Por mais sofrimento que cause a nós, pesquisadores e interessados no assunto, falar sobre isso; certamente o sofrimento maior é para as vítimas, o que pode perpetuar se continuarmos fingindo que não percebemos suas tentativas silenciosas de pedir socorro.

Abuso sexual a crianças e a adolescentes: um problema antigo e atual

A aparente controvérsia no título deste item serve para mostrar a forma com a qual se aborda no tempo o tema do abuso sexual, tratado mais correntemente como pedofilia. Diz-se que nunca se viu tanto descaso com menores nessa área na história da humanidade. Contudo, essa pergunta nos faz pensar a respeito das políticas públicas sobre o assunto, já que por meio delas estimula-se a denúncia e busca-se proteção aos informantes, bem como meios para tratamento e defesa das vítimas.

Dessa forma, podemos concluir que os casos que surgem são resultado de um esforço do governo para erradicar essa mazela da sociedade, bem como de um trabalho da mídia em geral que traz à tona casos que muitas vezes permaneceriam ocultos. Esse pode ser o motivo pelo qual se imagina ser menor o índice de casos no passado.

O que se percebe é que os abusos ocorrem frequentemente em ambiente familiar, como se pode observar em quadro publicado no *Correio Braziliense*, jornal de grande circulação no Distrito Federal (Bernardes, 2010). No ambiente familiar, tem-se o índice de quase 50% das ocorrências, além de 23% em casas de outros familiares. Só para termos uma ideia da diferença, a terceira posição refere-se à casa do próprio autor do abuso e remonta a 11,5% dos casos. Que tipo de sentimento, então, essas pessoas nutrem pela criança que têm em casa?

Em reportagem publicada pelo site *R7 Notícias*, o repórter André Sartorelli sugere que o pedófilo utiliza-se dessa prática por um transtorno mental classificado pela Organização Mundial de Saúde e incluído na CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde). O jornalista esclarece, também, que:

Segundo o DSM-4 – o conjunto dos transtornos mentais listados pela Associação Americana de Psiquiatria –, para ser descrito como pedófilo o doente deve ter pelo menos 16 anos de idade e ser ao menos cinco anos mais velho que a criança. (Sartorelli, 2010)

Para compreender por que um pedófilo agiria em seu ambiente de amor, de cuidado, de proteção e de união, devemos pensar que se trata de alguém desprovido desses sentimentos e valores. Essa questão nos faz recorrer a assassinos e delinquentes que são famosos por relatarem seus feitos mais cruéis mesmo sem nenhum esboço de reação emocional. Recentemente, em Luziânia, cidade do estado de Goiás próxima ao Distrito Federal, um crime comoveu a cidade e as redondezas. Ademar de Jesus ficou conhecido como “Monstro de Luziânia” por ter matado, pelo menos, seis jovens e ter cometido violência sexual. Ademar já havia sido condenado por atentado violento ao pudor contra dois meninos de 11 e de 13 anos. Ao ser preso e relatar os assassinatos de

Luziânia, a comunidade se espantou com a calma e a frieza com que recobrou os seus atos. Ademar já havia sido diagnosticado como psicopata por um laudo de exame criminológico, conforme matéria da repórter Marina Marques, publicada no site *clicabrasilia.com.br* (Marques, 2010).

A psicopatia pode, sim, ser uma explicação para tanta falta de ligação afetiva com outro ser humano, ainda mais com um membro de seu clã.

A psicopatia como uma explicação

Sabe-se que nem todo aquele que abusa de crianças e de adolescentes sexualmente é psicopata. Contudo, esse pode ser o único caminho para compreender a falta de compaixão por seres mais vulneráveis e que a sociedade lhes imputa cuidado por parte dos adultos que são seus responsáveis. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente transfere essa responsabilidade para toda a sociedade e para o Estado. Sendo assim, qualquer adulto é responsável pela integridade de quaisquer crianças (Brasil, 2001, especialmente o art. 5º).

Segundo os estudos de Ana Beatriz Barbosa Silva, médica e pós-graduada em psiquiatria, os psicopatas não são dotados da faculdade da consciência (Silva, 2008). O que, então, segundo seus estudos, pode-se afirmar que seja consciência? Grosso modo, sem querer reduzir tanto as palavras da médica, pode-se dizer que, apesar da ambiguidade com a acepção mais *lato sensu* da lexia, consciência remete mais ao que se sente do que a algum conhecimento. Ela está relacionada ao campo, portanto, dos afetos e da afeição. Tem a ver, então, com a emoção.

Para entender essa capacidade no ser humano, Ana Beatriz B. Silva sugere uma situação hipotética em que alguém chega em sua casa bastante exausto por um dia cansativo de trabalho, esperando por um bom banho, alimentação e descanso tranquilo. Contudo, uma visita não esperada de alguém muito querido e em apuros pedindo ajuda faz com que você, mesmo cansado e esperando tanto por um descanso, largue tudo e busque forças para atender aquele que o procura. Seria normal, em sua situação, arranjar uma desculpa para fugir desse apoio. Mas, a consciência mostra um sentimento intrínseco ao ser humano de conectividade com o semelhante.

O psicopata é desprovido dessa faculdade. Estudos feitos com técnicas de neuroimagens podem ajudar a reforçar o diagnóstico de psicopatia. Por meio dessas imagens, pode-se encontrar possíveis lesões no cérebro e determinar em que áreas elas estão e que consequências isso teria para a vida do indivíduo e, relativamente, aos seus próximos.

Lesões ou mau funcionamento da amígdala cerebelar podem ocasionar a falta de consciência tratada pela médica. Segundo Silva, essa região do cérebro é “‘o botão de disparo’ de todas as emoções: medo, alegria, raiva, amor, tristeza etc.” (ver figura em Silva, 2008: 162 – 163). Com esse problema, o psicopata apresenta um déficit em sua relação da emoção com o comportamento e a razão. Suas respostas aos estímulos com os quais estamos mais acostumados não são as mesmas, ou, por vezes, nem existem.

Por isso, é possível dizer que aquilo que fazia Ademar de Jesus, o chamado “Monstro de Luziânia”, não mostrar remorso, bem como os casos de abuso sexual em família, seja por pais ou parentes próximos, possam ocorrer pela falta de consciência. Processo que impede o ser humano de se relacionar com afeto, com amor e ter a emoção como um impedimento de fazer o mal a seus pares.

É realmente estranho para nós perceber que alguém não se emociona ao ver um ente querido sofrer. Até mesmo o sofrimento de outro ser humano qualquer causa comoção. O simples fato de tratar de assunto violento, ainda mais com crianças, causa repulsa. Experiência pela qual pude passar já em um ambiente de teste para lidar com a pesquisa dos discursos sobre abusos sexuais a crianças e adolescentes.

Análise de Discurso Crítica (ADC) e os estudos sobre discurso e sociedade

É consenso entre os estudiosos da área do discurso que há uma ligação intrínseca entre os campos da atividade humana e o uso da linguagem. Significa dizer que este se realiza em algum evento social e pode ter diversas formas tantas quantas forem as condições específicas e as finalidades desses eventos. Bakhtin já afirma que os enunciados refletem esses pressupostos por meio não somente de seu

conteúdo e do estilo da linguagem, mas, também, “pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2003: 261).

Com essa ideia, teóricos buscaram investigar o discurso, por meio da investigação de fenômenos linguísticos – como os citados por Bakhtin acima, a saber, lexicais, gramaticais, composicionais, entre outros –, de forma que lhes fosse possível compreender e explicar, pela natureza do enunciado, a atividade humana.

A relação entre enunciado e vida, bem como a importância da compreensão dessa particularidade podem ser percebidas nas próprias palavras do autor russo:

A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. (Bakhtin, 2003: 265)

Dessa forma, os estudos relacionados aos enunciados que tratam do caso estudado: o abuso sexual a crianças e a adolescentes, nos aproximam da realidade social que remonta ao silenciamento e aos estudos recentes sobre psicopatia – doença relacionada a uma deficiência no campo dos afetos e das emoções (Silva, 2008: 40) –, brevemente abordados anteriormente, gerando identidade para abusadores e para abusados, pautada em uma relação de poder. Por isso, queremos tratar brevemente de cada uma dessas nuances para alumiar nossos elementos de Análise de Discurso Crítica na compreensão dos enunciados estudados na análise.

O silenciamento das vítimas

A situação de silenciamento ocorre em diversos contextos da sociedade. É um fenômeno que pode ser associado ao apagamento da identidade ou mesmo ser utilizado para reforçar o poder com relação aos silenciados.

Deborah Cameron, uma das autoras mais citadas com relação a gênero, propõe observar, como um dos fenômenos mais importantes para a compreensão da situação da mulher na sociedade, entre três temas, a fala e o silêncio (Cameron, 1998: 1 – 21). Para ela, em seus estudos de gênero e linguagem, dizer que as mulheres estão em “silêncio” ou “silenciadas” não quer dizer que elas estão literalmente em silêncio. Não é correspondente com situação de não ter capacidade de se expressar, de utilizar a linguagem para demonstrar sua impressão de determinados fenômenos. No particular dos estudos de gênero, podemos afirmar que esse fenômeno é relaciona-se à hegemonia masculina, conforme se pode perceber em estudos como de Pierre Bourdieu (2003).

O silenciamento, então, pode ser compreendido como aquilo “que acontece quando as vozes são abafadas, escondidas” (Xavier, 2008: 43). Isso pode ocorrer em diversos âmbitos da atividade humana, verificando-se em cerimônias religiosas, na retórica política, no discurso legal, na ciência ou mesmo na mídia em geral.

O fenômeno ocorre também com os infantes vítimas de abuso sexual. Em família, percebe-se que cada vez mais é demonstrado que a recorrência dos fatos se dá por falta de abordagem do assunto na célula familiar. Isso gera na criança o fenômeno do silêncio, deixando de falar sobre o ocorrido por uma série de fatores, como podemos perceber na matéria de Adriana Bernardes sobre o assunto publicada no jornal *Correio Braziliense*:

O receio de apanhar, de não ser acreditada e das ameaças dos algozes levam 57,8% das vítimas a conviver com os recorrentes episódios. [...] “Essas crianças demoram muito para se abrir por medo de apanhar, por sentir vergonha de estar fazendo uma coisa feia. Quando elas falam, sentem-se responsáveis pelo drama familiar que se instala”. (Bernardes, 2010)

O rompimento desse silenciamento é o que está fazendo vir à tona uma quantidade maior de casos. Quanto à impunidade ainda reclamada por muitas famílias, é um fato que alude a falhas na justiça, lamentavelmente, deve-se tratar em outro ambiente, mas, sem dúvida, o assunto urge. O que se percebe é que isso também pode ser um fator que ainda gera cada vez mais silenciamento

ou um fenômeno do qual ainda não se trata que estou chamando aqui de “ressilenciamento”. Em primeira análise, entendo que isso poderia ser a volta ao silêncio daquele que, estimulado por situações ou instituições diversas, acreditou que sua situação poderia ser modificada por meio de sua voz, com denúncias, explicações e relatos de fatos encobertos. Ao perceber a impunidade e a volta da ameaça, o indivíduo pode considerar o fato de se calar mais vantajoso para sua integridade física ou para a simples manutenção da sua vida.

Esse processo pode gerar, sem dúvida, uma situação de poder, seja pela identidade da criança ou do adolescente, no sentido de ser alguém sem voz, ou mesmo pela característica daquele que abusa dessa condição.

O poder na relação entre criança e adulto

O discurso de que a criança deve sempre obedecer gera situações esdrúxulas, especialmente quando um adulto faz ordenações absurdas ou mesmo comete atos que não estão corretos. Isso se agrava ainda mais quando esses atos transformam a criança em vítima. Dessa forma, podemos começar a entender por que a criança, na maioria dos casos, silencia. Desobedecer é ensinado como errado e contestar a ação de um adulto é desobediência.

Pode-se notar no trabalho de Izabel Magalhães (ao investigar a relação entre paciente e médico), a questão de poder sobre as crianças que os adultos sabem que têm, e que as crianças pouca força conseguem para resistir a isso. Em seu livro “Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico”, verifica-se uma total situação de silêncio da criança em uma consulta. O que pode ser percebido nas suas palavras a seguir:

E as crianças, como é o olhar que lhes dirigem a instituição médica e os pediatras? Nas consultas pediátricas, fala-se às crianças e, principalmente, sobre as crianças, mas elas muito pouco falam. (Magalhães, 2000: 131)

Mais uma vez percebemos que o direito à fala é negado à criança. Ela “não precisa falar”. O poder está com o adulto. Na consulta, além da mãe ou do pai,

encontra-se, ali, naquele momento, alguém que, especificamente nesse assunto – a sua saúde –, tem mais autoridade que seu responsável, a saber, o médico. A ele cabe a palavra máxima. A ele cabe comandar as tomadas de turnos na conversa. Sendo assim, como vimos no trecho aludido de Magalhães, a criança fala pouco.

A tomada de turno pode ser um elemento de clara demonstração de poder. Norman Fairclough falando sobre esse fenômeno da língua, ao citar a análise etnometodológica da conversação, afirma que “os sistemas de tomada de turno nem sempre são construídos em torno de direitos e obrigações iguais para todos os participantes” (Fairclough, 2001: 193).

O que gera, então, esse processo? Para Fairclough, esses fenômenos ocorrem no discurso por haver papéis predefinidos nos indivíduos ao fazerem parte de determinados eventos e estruturas. Significa dizer que, apesar de as estruturas sociais não serem definidas especificamente nas suas formas de relação, alguns papéis o são (Fairclough, 2003: 23). Isso ocorre na estrutura familiar com as crianças. O papel delas é sabido por todos como indivíduos que devem ser cuidados, educados etc. No mesmo caminho, adultos exigem respeito, silêncio e total não questionamento de seus atos e de suas ordens. Quem nunca ouviu a frase, vinda de algum adulto, “Faça o que eu digo. Não faça o que eu faço”?

Esse poder exercido sobre a criança também é reflexo do que é recorrente na sociedade. O poder social, conforme encontramos em Van Dijk (2008), pode ser entendido como controle, ou seja, “controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. Tradicionalmente, controle é definido como controle sobre as ações dos outros” (Van Dijk, 2008: 17).

O controle se dá na estrutura social. Mas, como sugere Fairclough (2008: 24), há uma relação entre eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais. Considerando que o discurso compõe a prática social, o linguista que se debruça sobre a análise de discurso crítica deve observar que:

[...] quando “fazemos” análise de discurso como análise social, nós nos envolvemos com estruturas de organização, controle e poder vastamente complexas, das quais a fala e a escrita públicas podem ser apenas uma de muitas outras práticas sociais a serem examinadas. (Van Dijk, 2008: 22)

Sem dúvida a estrutura familiar é o núcleo da sociedade que ensina, propaga e controla os seus componentes. As crianças são inseridas nesse contexto para se prepararem para a vida em sociedade. Por isso mesmo, além da ideia de que um adulto deve cuidar e ser exemplo, portanto, ensinar; temos o fato de que pais e mães são responsáveis por aquele indivíduo. Isso, além de dar à criança uma aura de segurança, o que é bom; pode, também, favorecer a ação de criminosos que disso se aproveitam. Podemos constatar no resultado da observação de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a triste afirmação:

A maioria dos abusos sexuais cometidos contra crianças e adolescentes ocorre dentro de casa e são perpetrados por pessoas próximas, que desempenham papel de cuidador destas. Nesses casos, os abusos são denominados intrafamiliares ou incestuosos. (Habigzang *et al*, 2005: 341)

É bom salientar que por intermédio da ADC serão verificadas as situações de abuso de poder comunicativo. E entendemos que não se fala de problema no poder, mas no abuso que se faz dele. Van Dijk também deixa claro que abuso de poder é o uso ilegítimo do poder (Van Dijk, 2008: 28 – 29).

Ferramentas da Análise de Discurso Crítica

A ADC tem sido relacionada à Linguística Crítica já há alguns anos. Seu foco é nos conceitos centrais de poder, ideologia e crítica. Para cumprir sua tarefa, ela realiza um trabalho necessariamente transdisciplinar, utilizando-se, especialmente de retórica, linguística textual, antropologia, filosofia, sociopsicologia, ciência cognitiva, estudos literários e sociolinguísticos, bem como linguística aplicada e pragmática (Wodak e Meyer, 2009: 1).

Fairclough (trad. 2001) dedica-se à verificação de categorias como identidades, ideologia e poder (teoria crítica e social do discurso). Dentro delas, procura trabalhar com os problemas sociais, os obstáculos para sua superação,

a prática e emprega a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e a Linguística Sistêmico-Funcional.

Fairclough trabalha com categorias de análise, a saber, transitividade e tema, significado das palavras, criação de palavras e metáfora; buscando no texto controle, tomada de turno, estruturas de troca, tópicos, formulação, modalidade, polidez. O autor também dedica atenção especial à intertextualidade, verificando representação de discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia.

Discursos são recursos semióticos utilizados para construir aspectos do mundo (físico, social ou mental), os quais podem ser geralmente identificados com diferentes posições ou perspectivas de diferentes grupos de atores sociais (Fairclough, 2009: 163). O mesmo autor também afirma que a ideologia tem existência material nas práticas das instituições e que ela também “interpela os sujeitos”. Por isso, o conceito de hegemonia, relacionado ao de poder, está na base das relações sociais, portanto intrinsecamente ligado a discurso, e este pode ser relacionado com a ideologia e com a luta hegemônica.

As práticas sociais fazem parte de um nível em que a relação entre os participantes acontece. Nesse nível, portanto, ocorre a articulação dos discursos com elementos não discursivos, nos quais estão inseridos (a) a ação e a interação, (b) as relações sociais, (c) os indivíduos (crenças, atitudes, histórias etc.), (d) o mundo material, (e) o discurso em si mesmo (Fairclough, 2003: 25).

Percebendo, então, a proposta de Van Dijk e de Fairclough, consideramos importante, já que a ADC busca a transdisciplinaridade, encontrar em outros pressupostos teóricos das ciências sociais uma forma de compreender os discursos que se constroem dentro de determinada prática.

Identidade e modernidade

No sentido de compreender a construção da identidade dos envolvidos em relações sociais, queremos buscar o trabalho de identidade relacionada às nuances da modernidade apresentado por Anthony Giddens (2002).

É bom salientar que o conceito de modernidade, para Giddens, refere-se à utilização do mundo industrializado, bem como de processos de produção. Além

disso, uma marca muito forte desta particularidade é a mercantilização da força de trabalho e a produção de mercadorias. Isso gera uma organização diferente nas nações, processos para se aliar, competitividade que gera guerra baseada em alta tecnologia etc.

Nessa realidade, o indivíduo tem de se organizar externa e internamente, modificando muito rapidamente seu contexto social, sua compreensão de mundo e sua atuação nele. Por isso, Giddens afirma que:

A modernidade é uma ordem pós-tradicional em que a pergunta “como devo viver?” tem tanto que ser respondida em decisões cotidianas sobre como comportar-se, o que vestir e o que comer – e muitas outras – quanto ser interpretada no desdobrar temporal da autoidentidade. (Giddens, 2002: 20 – 21)

O autor inicia sua obra mostrando o divórcio como exemplo para a constituição do “eu” na modernidade. O exemplo é o rompimento com um modelo tradicional de funcionamento da sociedade, a saber, o casamento. Ao romper com essa forma de constituição social, o indivíduo se depara com uma nova organização de mundo e, com isso, necessita também se reorganizar. Nesse sentido, Giddens afirma que “ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ativamente ajudam a reconstruir o universo da atividade social à sua volta” (Giddens, 2002:18 – 19).

As relações e os discursos sobre o abuso sexual também vão reorganizar a própria sociedade pela nova atuação de seus indivíduos. É nesse sentido que queremos observar os discursos que serão apresentados a seguir.

Uma análise de discurso do abuso sexual a menores

O contato com o mundo dos discursos sobre abuso sexual a crianças e a adolescentes não é nada confortável. Os relatos são verdadeiramente chocantes e trazem, muitas vezes, um sentimento de revolta.

Particularmente, posso dizer que compartilhei um dos textos que será analisado – a entrevista com Marcelo Costa de Andrade, transcrita no livro de Ilana Casoy *Serial killers: made in Brazil* (Casoy, 2004) – com algumas alunas da Faculdade de Ceilândia (UnB), e uma delas não suportou continuar a leitura dos relatos de Marcelo sobre suas atividades de abusador e assassino de meninos até 13 anos. Apesar disso, é necessário que façamos soar alto as vozes daqueles que são silenciados muitas vezes por processos que em muitas situações não percebemos.

Para cumprirmos uma primeira abordagem com a análise desse tema específico, serão apresentados dois textos: o primeiro, trata-se da entrevista feita pela pesquisadora Ilana Casoy – escritora especialista na área de crimes aproximada da polícia técnico-científica, do Instituto Médico Legal e de outros organismos relacionados à investigação criminal – com Marcelo Costa de Andrade, conhecido como Vampiro de Niterói (Casoy, 2004: 258 – 360).

O outro texto é uma entrevista concedida pela atriz Cláudia Jimenez à repórter Clara Passi da revista *Quem* (Passi, 2010). Nessa conversa, temos o relato de alguém que fala sobre o fato de ter sofrido abuso sexual na infância e suas consequências para a vida adulta.

Marcelo Costa de Andrade, o perfil de um abusador incontrolável

A entrevista concedida pelo chamado Vampiro de Niterói a Ilana Casoy aconteceu, em setembro de 2003, por concessão do diretor do Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Henrique Roxo, em Niterói, município do Rio de Janeiro, onde se encontrava internado à época (e pelo que se tem notícia, é onde se encontra ainda hoje).

A história de Marcelo foi contada por ele mesmo e relatada no livro de Ilana (Casoy, 2004: 263 – 268). Marcelo nasceu em 1967, na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, e conviveu em uma família em que o pai bebia muito e foi classificado por ele como uma pessoa nervosa. Quando o menino tinha 5 anos, os pais se separaram. A partir de então, segue para morar com os avós maternos,

em Sobral, no Ceará. Marcelo relata visões de vultos e audição de vozes desde a infância. Era chamado de retardado e burro pelos colegas da escola. Relata que ele mesmo tinha vontade de se internar por seu jeito diferente, contudo, nunca foi examinado ou tomou medicamentos por isso.

Aos 10 anos de idade, sua mãe o buscou para viver com ela de novo. Nessa época, a mãe já vivia com outro homem, o qual apresentou ao menino Marcelo a umbanda e o candomblé, fato que o impressionou pelas possessões e oferendas às entidades. Nessa época, saía frequentemente de casa por causa das brigas constantes do casal, passando a ficar grandes períodos na rua, inclusive dormindo.

Nessa época, passou a ser abusado sexualmente por adultos e a ganhar dinheiro se prostituindo. Também viajava muito de carona para vários lugares do Brasil, afirmando ter estado até mesmo em Montevidéu.

Em 1991, já morando em Itaboraí, Rio de Janeiro, com a família – depois de ter vivido 2 anos com um homem mais velho, o qual era seu amante e decidiu morar de volta na Bahia, de onde era oriundo –, Marcelo começou sua saga de abusos e de assassinatos, que ocorreram na área da rodovia BR-101, nas imediações de Niterói – RJ. A mãe começou a estranhar seus hábitos quando mostrava obsessão por fotografias de crianças em revistas e chegava em casa com a roupa suja de sangue. Além disso, Marcelo colecionava bermudas infantis em uma caixa de isopor, dentro de seu armário.

Suas vítimas eram basicamente meninos entre 5 e 13 anos, que foram mortos num período de nove meses. Em sua crueldade, chegou a decapitar um dos garotos; em outra, esmagou a cabeça da vítima. Ficou famoso como vampiro porque se soube que bebia o sangue de suas vítimas. Marcelo afirmava que não era vampiro porque bebia o sangue somente para “ficar tão bonito e puro quanto elas” (Casoy, 2004: 266).

a) Elementos coesivos: dissimulação e infância silenciada

No item da coesão, busca-se observar as conexões de períodos e construções da retórica com esse recurso e suas implicações. As estratégias de referenciais no discurso são importantes para demonstrar os recursos utilizados para que

os leitores tenham em mente algo relacionado a comentários posteriores. As estratégias podem ser marcadas por elipses, conjunções e itens lexicais específicos, como preposições, pronomes e advérbios (ver Cardoso, 2001: 11 – 18).

Marcelo, em muitos elementos de seu discurso, por meio do recurso coesivo, tenta fugir do assunto que lhe é perguntado. Isso causa estranheza porque em vários momentos ele relata até com muitos detalhes sua violência com os meninos. Por outro lado, ele também demonstra que lida com crianças que não têm voz, ou seja, suas palavras não são levadas em consideração.

Em um trecho de sua entrevista – são 103 páginas de sofrimento para quem lê –, na página 317, em relação à pergunta da psicóloga que acompanhava a entrevista “Aí com esse menino, o que veio na hora? O que aconteceu na hora?”, Marcelo responde:

Não, é que eu vi que não era de prostituição. Se eu chamasse ele pra fazer essas coisas [sexo] ele não ia querer, né... Aí ele que era todo bonito, né. Aí veio aquela ânsia forte de fazer sexo, né. Aí eu ofereci dinheiro pra ele pra acender umas velas pra São Jorge, né. Ia dar um dinheiro pra ele me ajudar a acender vela pra São Jorge. Aí ele aceitou, né. Aí eu fui lá para um lugar deserto lá com ele, aí era noite, né? *Aí foi que eu vi que ele não tinha ninguém*, daí eu agarrei ele à força e fiz sexo com ele à força. (Casoy, 2004: 317)

Ilana Casoy sugere para aqueles mais sensíveis “que não leiam a transcrição da entrevista no que diz respeito aos crimes [...]. A crueza dos detalhes pode impressionar indelevelmente aqueles que lerem o relato de seus crimes” (Casoy, 2004: 270). A pesquisadora tem experiência em entrevistar criminosos, atividade que praticou com o famoso Chico Picadinho, de São Paulo, e até fez parte da reconstituição do caso Suzane von Richthofen, no mesmo estado. Contudo, essa entrevista, em particular, deixou-a, literalmente, passando mal.

Notamos que os elementos coesivos no texto de Marcelo são falhos. A marca do “aí”, no início das orações, em conjunto com o “né?”, no fim, mostra uma certa individualidade. Como se cada uma se encerrasse em si própria,

dividindo os atos. Dando um rompimento e uma retomada brusca. Por outro lado, o desencadeamento que esses elementos coesivos dão traz a afirmação de que ele percebeu que a criança não tinha ninguém. Nesse sentido, não oferecia mais risco para que fosse descoberto. Assim, seu ato foi consumado pelo fato de perceber que “ele não tinha ninguém”. Era a certeza de que estava lidando com alguém que não poderia exclamar sua situação, fazer ressoar sua voz.

Marcelo tenta justificar seus atos. Era como se fosse uma bondade. Enviar as crianças para o céu. Em ligação com esse pensamento, mesmo em um momento anterior na entrevista, ele afirma o seguinte, no diálogo transcrito:

— Aí depois eu me satisfiz sexualmente com ele, independentemente de tudo, aí eu tava com um sadismo muito forte na cabeça, aí eu senti mais prazer sexual em matar ele.

— Ah, não tinha acabado... Você achou que matando ele ia ter mais prazer e fez, é isso?

— É.

— É aí que você enforcou ele com a camisa?

— É. Com a camisa dele mesmo.

— E aí ele morreu ou não?

— Demorou um pouco e aí morreu.

— Foi nele que você usou a pedra?

— Não, ele não. *Eu também não tava me importando que ele tinha morrido...* eu não tava bem da cabeça mesmo... Eu pensava que ele morrendo assim, *por ser menino ainda, ele ia pro céu*. Por ser menino ele ia para o céu. (Casoy, 2004: 319)

Dois períodos se destacam nesse momento do discurso. Em um, Marcelo aponta a sua falta de importância com a morte da criança. Fazendo recobrir a falta de sentido de emoção recorrente em um psicopata. Contudo, o elemento coesivo que fica marcante é sua explicação para a morte do menino. Por essa situação, ele deveria morrer, porque ainda nessa idade, iria diretamente para o céu.

Os elementos de referência mostram sempre a identidade dos envolvidos: a criança com a mais expressiva marca da falta de voz, de acusação, de ameaça. Quanto a Marcelo, mostra-se sempre tentando sair com a marca de alguém que, por mais que pareça cruel, tem uma atitude de libertação daquela criança.

Ao falar do segundo garoto abusado, chamado de Pedro na entrevista, ele tenta mostrar que tem um sentimento, fazendo também a ligação, por meio da afirmação de mandar anjinhos para o céu.

— Aí veio outro que eu não sei o nome dele, né?

— Você não sabe o nome?

— Eu me esqueci. Mas eu só pegava menino de 6 a 13 anos. Eu tinha medo de fazer com menino de 13 anos acima, de eles morrerem assassinados e não irem para o céu. Já tavam pecando, né. Eu pensava assim.

— Ah! Porque com 13 anos não era mais inocente?

— Não. Só fazia com menino de 6 a 13 anos. [...] Apesar que de 13 anos pra cima, aí já era opção, né? Já era predador, né. Aí de vez em quando eu pegava meninos de 13 anos pra cima. (Casoy, 2004: 321 – 322)

A utilização do advérbio reforça ligação dessa criança abusada e morta com aquela enviada para o céu, bem como desse lugar bom com o mundo ruim, daqueles adultos já predadores e pecadores. Tirar as crianças deste mundo é salvá-las de momentos ruins. Somente esse tipo de criança era utilizado em suas aventuras criminosas.

As ocorrências no discurso de Marcelo Costa de Andrade são inúmeras. Esse extrato somente mostra como a identidade daquele que tenta mostrar sutileza em seus atos ou até bondade fica patente. Além disso, vê mesmo a criança como um sujeito somente objeto de suas fantasias mórbidas. Por fim, no tocante ao Vampiro de Niterói, quero deixar as palavras ditas com tranquilidade (característico de um psicopata) sobre como violentou uma criança.

Pode-se perceber, com isso, a falta de emoção e a crueldade com que o abusador trata o que para ele é um simples objeto:

— Ele já tava morto?

— Não. Já tava fraco já. Eu peguei no sono, já tinha até bebido o sangue dele todo, né. Aí eu penetrei meu pênis dentro das nádegas dele, né. Aí depois de algum tempo eu gozei dentro dele, nas nádegas dele, né. Aí ele nem gritou, que ele já tava fraco já, né? Aí tava tudo cheio de sangue que eu tinha batido a cabeça dele não sei quantas vezes no cimento do Ciep, né. Aí resolvi, matei ele enforcado, né. Com a camisa dele mesmo. Ele morreu, aí quando ele tava morto já, aí passou mais uma hora e meia, tava tudo escuro lá...

— Você ficou do lado dele?

— Aí eu penetrei meu pênis dentro das nádegas dele, de novo, né, ele já morto já. Aí gozei de novo, dentro das nádegas dele.

— Nessa uma hora e meia que você ficou lá, que ele já estava morto, o que você ficou fazendo neste tempo?

— Fiquei lá do lado dele lá.

— Sentado, deitado?

— Fiquei beijando a boca dele assim...

— Deitado?

— É.

— Do lado?

— É.

— Beijando a boca dele e que mais?

— Passando a mão na bunda dele e tudo, nas nádegas dele e tudo. Ele já morto, né? Aí depois de uma hora e meia que me deu...

— Deu vontade de novo?

— É. Penetrei dentro da bunda dele, ele já morto, de novo, aí depois de algum tempo eu gozei de novo, né. Dentro dele, né. Ele já morto já. Aí, eu gozei já pela segunda vez, dentro dele, aí eu deixei ele lá e fui embora. (Casoy, 2004: 341 – 342)

Mais uma vez notamos a voga dos elementos coesivos “aí” e “né”. Aqueles que cortam uma frase e retomam abruptamente. Eles ocorrem em toda a entrevista, especialmente em momentos de relato dos crimes.

b) A marca da identidade do silenciado em elementos lexicais

Os lexemas carregam consigo marcas de significados específicos. Estão relacionados a um determinado enunciado, o qual, segundo Bakhtin, faz sentido dentro de algum campo de atividade humana (Bakhtin, 2003: 261). Sendo assim, os falantes buscam palavras que fazem sentido dentro de sua comunidade de fala, bem como para o momento e a situação em que estão inseridos.

A atriz Cláudia Jimenez, na entrevista citada (Passi, 2010), relembra os fatos de sua infância marcada pelo abuso sexual sofrido por parte de um vizinho próximo à família e de muita confiança e admiração por parte de seus pais. Suas respostas na entrevista, ainda que breves, mostram, pela seleção lexical que faz, a marca da criança silenciada. A criança sabedora do seu papel na família e do descrédito em suas palavras.

Ela fala que se relacionou com mulheres porque teve uma decepção com os homens, que a rejeitavam na adolescência por ser “muito gorda”. Nesse momento, a repórter pergunta: “Esse sentimento de rejeição em relação aos homens foi agravado por algum trauma de infância?”. Cláudia, então, responde:

Sim, sofri abuso quando era menina e morava na Tijuca. Um senhor me bolinava. Eu era *bem nova*, tinha 7 anos. Era muito grandona, então, com 7 anos, parecia mais velha. Ele comprava muitos chocolates e me convidava para entrar na casa dele. (Passi, 2010: 33)

Cláudia, nesse momento, começa a explicar o fato e deixa claro que era bem nova, mostrando a idade que tinha quando o fato ocorreu. É claro para ela, pelo menos agora no momento do relato, que se tratava de um caso de abuso a uma criança.

Em seguida, a pergunta da jornalista coloca clara a situação da voz da criança. Ela pergunta se Cláudia contou a seus pais. Com isso, ela diz:

Não tive *coragem* de contar a meu pai, porque ele *respeitava* muito esse homem. Depois que meu pai morreu, quando eu tinha 18 anos, contei a minha mãe e minhas irmãs. Foi um choque para todo mundo. O fato de esse

cara ter feito isso comigo atrasou muito o meu lado. Graças a Deus, ele já morreu, porque, se fosse vivo, eu seria capaz de *processá-lo*. (Passi, idem, ibidem)

É a falta de coragem que vem em contraponto ao respeito que o pai nutria pelo vizinho pedófilo. Essa falta de coragem caracteriza a criança e é moldada pela identidade que se cria dela na sociedade. O papel que ela tem e o seu silenciamento vêm dessa maneira que o seu meio social a concebe. E isso também é transferido para a criança, reconhecidamente por Cláudia, em suas palavras, já na fase adulta. Hoje, segundo ela mesma diz, teria coragem de tomar alguma atitude: “processá-lo”. Mas uma atitude de adulto. Uma palavra que está no universo adulto. Um evento que não faz parte do contexto infantil. Na infância, ela deveria ter firmeza, até mesmo outorgada pela atitude de seus pais, para contar com eles na partilha desse fato.

Por fim, Cláudia aconselha os pais com relação à proteção de seus filhos de pedófilos:

Os pais precisam tomar muito *cuidado*. Nunca devem deixar os filhos frequentar *sozinhos* a casa de outras pessoas, por mais respeitáveis que pareçam. É tudo muito perigoso e doloroso. A pedofilia é grave, é preciso que se *fale* dela e que ela passe a ser considerada um crime hediondo, para que a punição aos pedófilos seja mais severa. (Passi, idem, ibidem)

Já na fase adulta, Cláudia mostra, com palavras marcantes em seu discurso, o que considerou na atitude de seus pais com relação ao que lhe ocorreu. Houve falta de *cuidado*, especialmente por a deixarem *sozinha*.

Nas palavras de uma pessoa que passou por abuso, que percebeu o que é ter uma identidade à qual não se dá crédito, portanto seu silenciamento é percebido, é notável que a criança precisa de um cuidado por parte do adulto. Os pais e as mães devem estar atentos para o ambiente da criança, para aqueles e aquelas com os quais se relacionam. O pior é que nesse contexto de respeito ao adulto (os *por mais respeitáveis que pareçam*), de se entregar a essa confiança do cuidado, muitas vezes a criança é alvo vulnerável ao ataque de pedófilos, por vezes,

seguidamente fazendo a mesma coisa, aproveitando-se daquilo que é tratado como um objeto de seus desejos, involucrando seus segredos mais obscuros.

Conclusão

A necessidade de dar voz a essas vítimas se faz cada vez mais evidente. Para que isso seja possível, devemos superar nossa ojeriza de falar sobre violência. Até mesmo simplesmente ouvir sobre violência causa repulsa na sociedade. Essa situação realmente não agrada a ninguém. Contudo, negar o fato porque ele causa aversão também acaba por reforçar o silenciamento que percebemos nas vítimas. Fato que é mais agravado nas crianças porque já têm uma identidade marcada pelo apagamento. Por isso, a tarefa do analista de discurso deve ser, primeiramente, investigar as vozes que não são ouvidas ou abafadas pela sociedade, mesmo que isso nos incomode profundamente, como nos fala Van Dijk:

Em vez de negar ou de ignorar as relações entre trabalho acadêmico e a sociedade, os analistas críticos propõem que tais relações sejam estudadas e levadas em consideração, e que as práticas acadêmicas se baseiem nessas observações. A elaboração de teoria, a descrição e a explicação, também em análise de discurso, estão “situadas” sociopoliticamente, tanto se nos agrada ou não. A reflexão sobre seu papel na sociedade e na vida política se converte, assim, em constituinte essencial do trabalho analítico do discurso. (Van Dijk, 1999: 23)

Fica a pista para a investigação mais aprofundada e teórica do fenômeno do ressilenciamento. O que ocorre quando a tentativa de soerguer a voz é frustrada pelas autoridades, pelos mecanismos de poder que se encontram no ambiente social do falante ou pela sociedade em geral, produzindo um indivíduo que agora já não exerce sua própria voz por experiência decepcionada.

É importante salientar, também, que há mais que fazer que simplesmente cuidar das crianças ameaçadas. As situações em que os pais e as mães necessitam

observar seus filhos, ter “cuidado” e não os deixar “sozinhos”, como salientou a atriz Cláudia Jimenez, são muitas. Afinal, é consenso que os menores não têm ainda noção do mundo e seus perigos. Dessa forma, pais, mães e responsáveis devem estar atentos aos passos daqueles a quem devem cuidar. Isso todos já sabemos. Deve ser parte ativa do Estado, as ações para o que mais pode ser feito. Há muitos pedófilos psicopatas entre nós. O pior é que muitos se apresentam de forma respeitosa, adquirindo a confiança de pais, mães e responsáveis. Nessas situações, é muito mais arriscada a posição da criança quando seus cuidadores perdem a noção do perigo.

Os estudos do funcionamento do cérebro humano dão conta da falha na resposta emotiva de alguns indivíduos. Sendo assim, é um problema que foge à alçada do convívio social. Não basta que seja inserido na sociedade, que aprenda em cuidado, carinho e amor ou mesmo em assistência pedagógica ou psicológica séria a respeitar seus próximos. Como diz Eduardo Szklarz à revista *Superinteressante*, o psicopata “comete o crime porque acha mais estimulante exercer o poder sobre as pessoas por meio do abuso que do mérito. Ele não é moldado somente pelo ambiente social, mas, sim, pela incapacidade de se prender a normas sociais” (Szklarz, 2009: 13), como pudemos perceber nas próprias palavras relatadas por Marcelo Andrade, com a frieza característica de um psicopata.

Por fim, a identidade estabelecida pela sociedade à criança traz a imagem de sua voz silenciada. É incentivador para os que buscam ambiente seguro para satisfazer sua necessidade sádica. O discurso aponta a prática que ainda ocorre. Mesmo no silêncio, reside esse discurso. Nesses casos, ele fala alto. Até que chegue a reação, como no caso do discurso da atriz, já não se é mais criança. Urge que o Estado tome uma posição séria com relação aos que são diagnosticados com transtorno psicótico, bem como as famílias – mesmo sem desenvolverem uma esquizofrenia sobre o assunto – devem cuidar de seus pequenos e não os deixar sozinhos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNARDES, Adriana. Primeiro o medo, depois a impunidade. *Correio Braziliense*, Brasília, 16 maio 2010. p. 25.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria H. Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- CAMERON, Deborah (Org.) *The feminist critique of language*. 2. ed. Londres/ Nova York: Routledge, 1998.
- CARDOSO, João Batista. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília: Edunb/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- CASOY, Ilana. *Serial killers made in Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Org., revisão da trad. e prefácio à ed. bras. Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- _____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. ed. Londres: Sage, 2009. p. 162-186.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HABIGZANG, Luísa F.; KOLLER, Sílvia H.; AZEVEDO, Gabriela A.; MACHADO, Paula X. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. Em: *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol. 21, n. 3., Brasília: Instituto de Psicologia, UnB, 2005. p. 341-348.

MAGALHÃES, Izabel. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

MARQUES, Marina. Promotora alertou juiz sob (sic) o perfil psicopata do assassino de Luziânia. *Clicabrasilia.com.br*, s.l., 13 abril 2010. Disponível em: <<http://www.jornaldebrasil.com.br/site/noticia.php?id=276505>>. Acesso em: 22 abril 2010.

PASSI, Clara. “Sofri abuso quando era menina”. *Quem*, São Paulo, 26 março 2010. p. 30-34.

SARTORELLI, André. Pedofilia deve ser vista como transtorno mental. *R7 Notícias*, s.l., 18 maio 2010. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/saude/noticias/pedofilia-deve-ser-vista-como-transtorno-mental-20100518.html>>. Acesso em: 18 maio 2010.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes perigosas: o psicopata mora ao lado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

SZKLARZ, Eduardo. “Máquinas do crime”. *Superinteressante*. São Paulo, ed.267a, 2009. p. 12-13

VAN DIJK, Teun A. El análisis crítico del discurso. In: *Anthropos*. Barcelona, n. 186, set/out. 1999. p. 23-36.

_____. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. ed. Londres: Sage, 2009. p. 1-33.

XAVIER, Sandro. *As vozes de mulheres profissionais do sexo sobre a legalização do seu trabalho: discurso e gênero*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Violência Doméstica e Familiar: Representação e Identidade

Tatiana R. N. Dias
Universidade de Brasília – UnB

Resumo: A figura feminina ganha destaque, pois, por meio de questionamentos a respeito das diferenças com ênfase na busca por uma equidade social houve mudanças sociais que atentaram para o fato da disparidade entre os gêneros sociais. Mas, ainda se evidenciam, e em muitos casos passam-se despercebidas, ações que contribuem para uma visão da figura feminina submissa, impedindo-a de obter acesso social. A Análise de Discurso busca evidenciar e questionar linguisticamente problemas sociais e, no caso de gênero, um fator importante se revela ao tratarmos das representações feitas, porque, por meio de tais representações, identidades são moldadas, contribuindo para um senso comum que pode contribuir para indicar questões relacionadas a poder e a manutenção de determinados comportamentos relacionados à violência. A análise teve como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica (ADC), seguindo a proposta de Fairclough (trad. 2001), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), que considera aspectos de mudança social, que podem ser analisados, no presente trabalho, com a implantação da Lei nº 11.340, Lei Maria da Penha, que desencadeou reflexões a respeito do problema já explicitado.

Palavras-chave: violência doméstica, gênero social, Análise de Discurso Crítica (ADC).

Análise de Discurso Crítica

Originado em debates nos anos oitenta, na Universidade de Lancaster, o termo ‘Análise de Discurso Crítica’, vem, desde então, sendo empregado por alguns teóricos que procuram elucidar problemas sociais por meio da análise linguística e de teorias sociais.

A linguística dividiu-se em áreas que seguem preceitos que remetem ao campo do formal ou do contextual. Pensando nas relações entre texto e os conceitos de ideologia e poder, surge na Universidade de East Anglia, na década

de 1970, a ‘Linguística Crítica’ que, segundo Fowler (trad. 2004), surge como uma ‘linguística instrumental’ e que possui como pressupostos a crítica marxista contemporânea, o pós-estruturalismo e o desconstrucionismo.

Na década de 1980, surge a ADC como forma de desenvolvimento da perspectiva crítica da linguagem. Teóricos como Fairclough, Wodak e van Dijk propuseram-se a investigar os aspectos dos textos que se relacionavam com questões de poder e de ideologia.

Segundo Wodak (2006), os termos Linguística Crítica e ADC são usados como sinônimos atualmente, mas a ADC percebe a linguagem como “prática social” e observa as relações entre linguagem e poder. Os analistas de discurso percebem aspectos sociais, “consideram a unidade mais ampla do texto como unidade comunicativa básica”, por isso estas pesquisas se voltam para “os discursos institucional, político, de gênero social, e de mídia (no sentido mais amplo) que materializam as relações mais ou menos explícitas de luta e conflito”.

Segundo Magalhães (2004: 120), a ADC pode ser considerada uma continuação da Linguística Crítica, mas não se pode reduzir aquela a esta, pois a ADC “tem se dedicado à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no contexto sócio-histórico”. A Linguística Crítica “desenvolveu um método para analisar um pequeno *corpus* textual, a ADC oferece uma contribuição significativa da linguística para debater questões da vida social contemporânea”.

Discurso na Análise de Discurso Crítica

O aspecto central de investigação para ADC é o discurso, que é visto como elemento de análise das interações sociais. Segundo Fairclough e Wodak (2001: 367), a ADC “interpreta o discurso – o uso da linguagem em fala e em escrita – como uma forma de ‘prática social’”¹.

1) Minha tradução para “...ADC interpreta el discurso – el uso del lenguaje en el habla y en la escritura – como una forma de ‘práctica social’”.

A definição de discurso como aspecto da linguagem que envolve questões de poder perpassa toda a teoria da ADC, mas a relação do discurso com outros elementos faz a diferença entre as concepções teóricas apresentadas pela área.

O presente trabalho explicita estudo realizado em 2007 com mulheres vítimas de violência submetidas ao programa Casa Abrigo² como dissertação de mestrado (Dias, 2007), tendo entre os objetivos, investigar as identidades das mulheres vítimas de violência doméstica, bem como a representação das mesmas de seus agressores.

Para explicitar os pressupostos assumidos na pesquisa, o conceito de discurso e suas relações com a prática social, teve como base a teoria proposta por Fairclough (trad. 2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Para os referidos autores, o discurso faz parte de uma rede de práticas sociais, pois não se pode pensar em língua e fala sem considerar aspectos sociais já que, segundo Fairclough (trad. 2001: 91), “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis”.

O estudo não pôde deixar de considerar o aspecto das práticas sociais em que as mulheres estão inseridas, uma vez que as identidades são moldadas por discursos sociais que as situam em determinadas posições. No caso de violência doméstica, em que temos uma visão cultural e social do papel da figura feminina em seu contexto familiar, as identidades são constituídas tendo por base determinadas posições e atitudes relacionadas ao gênero social.

Discurso, ideologia e poder

Fairclough (trad. 2001: 117) apresenta a definição de ideologia como:

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das

2) Programa governamental em que estão inseridas mulheres, adolescentes e crianças vítimas de violência doméstica que estão sob ameaça de morte.

formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação.

Quanto à questão de relações de dominação, Fairclough apresenta a visão de Althusser que liga ideologia à questão de poder unilateral, não neutra, em que todos os discursos³ seriam uma forma de impor uma ideologia dominante. Porém, a visão proposta por Fairclough é a de que os discursos podem ser ideológicos ou não, pois um discurso particular pode ‘reproduzir’ uma ideologia dominante, existindo uma resistência que se configura em uma ‘luta’, podendo produzir uma ‘transformação’.

Fairclough (trad. 2001) observa e contesta determinados aspectos da teoria Althusseriana. A proposta de ideologia, considerando o aspecto de ‘transformação’, foi baseada em trabalhos de Thompson (1995), que apresenta a ideologia como não sendo neutra, ligada a aspectos simbólicos, que podem ser ideológicos se relacionados à manutenção do poder, constituindo a representação de uma hegemonia.

Ao refletir sobre a proposta de Thompson (1995), Caetano (2004: 21) observa:

O sentido é construído e transmitido pelas formas simbólicas e, em condições particulares, pode reproduzir a ordem social. De inúmeras maneiras, o sentido é mobilizado a serviço de indivíduos e grupos dominantes, estabelecendo e mantendo relações sociais estruturadas, as quais geram maior benefício para alguns e despertam o interesse de uns em preservá-las e outros em contentá-las.

Nesse sentido, posso fazer uma relação entre ideologia e elementos da prática social. Tendo por base a questão de estrutura, evento e prática social, Fairclough (trad. 2001a) enfatiza que não podemos fazer uma análise de questões ideológicas observando apenas o aspecto da estrutura social ou do evento, deve-

3) Discursos como forma de representações sociais mais concretas, como discurso religioso, discurso familiar etc.

se observar a relação entre os elementos sociais, considerando as possibilidades de ‘transformação’. Ao analisar questões simbólicas, posso fazer uma reflexão a respeito de questões que envolvem poder, ideologia e hegemonia.

Observo que os discursos ideológicos podem contribuir para a formação de uma hegemonia, que, segundo Fairclough (trad. 2001: 122), seria uma “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”, constituído por um ‘equilíbrio instável’. A ideologia, desta forma, passa pelo discurso, na medida em que o mesmo faz parte da prática social e constitui uma ‘ordem de discurso’⁴ contribuindo para que perpassasse relações ideológicas e se construa uma hegemonia.

O autor afirma ainda que “pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (Fairclough, trad. 2001: 123).

Lima (2007: 27) considera que o poder, para Fairclough, se caracteriza “pela hegemonia que, juntamente com a luta hegemônica, são formadas nas práticas discursivas das instituições e das organizações, pelo menos em grande medida”. Nesse sentido, a autora observa que, para Fairclough, não há poder sem resistência, o que pode ser percebido nas práticas discursivas. Dessa forma, estabelece-se a relação entre poder, ideologia e hegemonia, na medida em que as ideologias podem servir como mecanismos para manutenção de posições hegemônicas, mas existindo uma resistência pode-se considerar a existência de um poder que está sendo contestado.

Nas relações de violência contra mulher, encontro um poder desempenhado pelo homem que é estabelecido nas relações de gênero social. A sua posição hegemônica passa pelo discurso e remete a determinadas ideologias que estão presentes e divulgadas em organizações, sendo contestada por uma resistência feminista que busca uma nova estrutura de poder. Nesse sentido, cabe uma reflexão acerca da construção das identidades considerando a questão de gênero

4) Entendendo por ‘ordem de discurso’ as relações de aspectos do discurso e de uma ‘ordem social’.

social, uma vez que o mesmo está ligado a questões ideológicas, hegemônicas e de poder.

A questão das identidades: gênero social

Segundo Holland *et al.* (1998), identidade é um conceito que envolve várias teorias propostas por áreas das ciências sociais como a psicologia social, a antropologia, a sociologia e os estudos culturais. A identidade combina o mundo pessoal relacionado ao espaço coletivo, mas verifica-se que, no cerne da questão identitária, estão as representações, identificações e ações. Holland *et al.* (1998) afirmam que “as pessoas dizem aos outros quem são, mas ainda mais importante que isso, elas dizem a si mesmas e tentam agir como se fossem quem dizem que são”⁵.

Benwell e Stokoe (2006: 19) discutem acerca da história do conceito de identidade, indicando que o termo advém dos tempos clássicos da filosofia, mas que, após o Iluminismo (no qual as ciências centram-se novamente na figura humana) é estabelecido o conceito de agência humana⁶. A partir desse momento histórico surgem duas correntes de pensamento: uma baseada em Descartes, associada ao racionalismo, em que há uma relação com cognição; e outra baseada em Locke, que se dá ênfase à capacidade reflexiva, isolando aspectos de experiência subjetiva. Por meio das duas correntes, origina-se o conceito de identidade como instrumento de ‘projeção do eu’.

As autoras seguem o percurso histórico indicando as influências do Romantismo, com a noção de que a pessoa seria dona de seu próprio destino, prevalecendo a visão de identidade como ‘projeção do eu’. Mais tarde surge a influência da psicanálise, tendo como expoente Freud, que focaliza a subjetividade, dando ênfase aos processos de socialização familiar e o impacto da *psique* nos aspectos sociais.

5) Minha tradução para “People tell others who they are, but even more important, they tell themselves and then try to act as though they are who they say they are”.

6) Indivíduo promovendo uma ação social.

As ideias de Freud, segundo Benwell e Stokoe (2006: 20), têm sido ‘entusiasmadamente’ defendidas por várias disciplinas, observando ainda que alguns analistas de discurso combinam as ideias freudianas a conceitos de sua teoria. Também é explicitada a teoria de Lacan para indicar outra corrente que trabalha com identidade por meio da psicanálise.

Apesar disso, as autoras observam que outros teóricos consideram a Análise de Discurso por meio da psicanálise um equívoco, pois, seguindo uma leitura foucaultiana, a psicanálise seria “um regime discursivo de reprodução de seus próprios significados”⁷ (Benwell e Stokoe, 2006: 21). As mesmas autoras, ainda apresentam como corrente histórica a pós-modernidade e sua influência nas identidades. Alguns autores analisam o período e trazem conceitos significativos, dentre eles Giddens (trad. 1993, 1991), que apresenta o conceito de modernidade tardia⁸ em que considera que a sociedade atual apresenta características que conservam aspectos da modernidade, tais características influem diretamente nas identidades, tanto coletivas quanto individuais.

Por meio do referido contexto histórico, a identidade apresenta relação com o contexto social. Por meio das interações sociais surgem as identidades, como representação e identificação de determinados aspectos que podem ser culturais e sociais. Seguindo esse princípio, surge uma corrente denominada ‘corrente de estudos culturais’⁹, na qual se inserem Hall (trad. 2006), Silva (2000) e Woodward (2000), que consideram a identidade relacional, em que a diferença é estabelecida por meio de uma marcação simbólica, não deixando de envolver condições materiais e sociais, e o nível psíquico, observando que as identidades não podem ser unificadas.

Giddens (1991) apresenta uma concepção de identidade vinculada a características da ‘modernidade tardia’. Uma das características básicas desse período é a ‘reflexividade’, que contribui para o conceito de ‘agência’

7) Minha tradução para: “(...) a discursive regime that reproduces its own meanings.”

8) Diante de uma discussão acerca do termo empregado para denominar os dias atuais, Giddens questiona o conceito de pós-modernidade e propõe o conceito de modernidade tardia.

9) Corrente que considera aspectos históricos e culturais como influenciadores de identidades.

quando falamos em identidades particulares¹⁰. Para o autor, existem algumas características da ‘modernidade tardia’ que são encontradas em nossa sociedade, como a separação de espaço/tempo; os mecanismos desencaixados, observando a questão global e local; e a reflexividade institucional.

A noção de ‘reflexividade’ propicia a noção de ‘identidades híbridas’, que seria outra característica da ‘modernidade tardia’, pois as pessoas estariam desempenhando diversos papéis e construindo diversas formas de representação na medida em que o conceito de ‘reflexividade’ denota a capacidade de escolha dos indivíduos, e as múltiplas opções que são apresentadas ao mesmo. Por exemplo, a figura feminina não assume uma identidade social única, ela pode ser mãe, advogada, motorista, cozinheira, mecânica etc., constituindo uma identidade híbrida.

Holland *et al.* (1998: 7) indicam que identidade e agência se diferem em duas perspectivas: uma primeira seria antropológica e relacionada a alguns estudos culturais, que pensa em identidade ligada a estruturas sociais como gênero, raça, nacionalidade. Outra visão seria a dos próprios pesquisadores que pensam em identidades particulares relacionadas a ‘mundos’ particularmente constituídos, como o namoro, a insanidade mental e seu tratamento, as relações domésticas etc. Pelo exposto, percebo que há uma diversidade de pensamentos a respeito do que seria identidade. Holland *et al.* (1998) indicam duas divisões nas teorizações sobre a identidade, a primeira com uma tendência cultural e social e a segunda que teria por base uma visão subjetiva.

Na presente pesquisa, as análises das identidades têm por base duas definições: ‘identidades pessoais’ e ‘identidades coletivas’. Esses dois tipos de identidades estão interconectadas, pois, considerando o aspecto particular, as identidades são compostas de múltiplas representações sociais, conforme observa Giddens (1991). Estamos inseridos em uma modernidade tardia em que há a possibilidade

10) Para o autor estamos situados em uma ‘modernidade tardia’ que apresenta características próprias.

de uma pessoa exercer diversos papéis sociais¹¹, constituindo-se assim com uma multiplicidade de formas de ser representado e de se representar como ator social.

Mas, determinados aspectos dos papéis desempenhados socialmente podem fazer com que as pessoas insiram-se em determinadas ‘identidades coletivas’. Conforme argumenta Castells (trad. 2006: 23) “[...] quem constrói a identidade coletiva, e para quem essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como seu significado para aqueles que com ela se identificam ou delas se excluem”.

Pensando em ‘identidade pessoal’ e ‘identidade coletiva’, tem-se a ‘identidade pessoal’ construída por elementos culturais e sociais que podem ser traduzidos em determinadas ‘identidades coletivas’ e, por meio de determinadas representações pessoais, pode-se ter determinada agência¹² produzida pelo sujeito.

No caso do estudo apresentado, as identidades das mulheres inseridas no programa Casa Abrigo são influenciadas por uma ‘identidade coletiva’ maior que é a ‘identidade de gênero’, na qual as figuras femininas assumem determinados comportamentos por se inserirem em um determinado gênero social, contribuindo para uma representação e identificação de suas posições como atoras¹³ e dos outros atores sociais que estão em interação com as mesmas.

Para a análise da identidade de gênero social, optei pelo modelo proposto por Castells (trad. 2006: 24), que afirma que a construção das identidades é marcada pelas relações de poder e que por isso surge como proposta três formas de construção das mesmas, a saber:

1. *Identidade legitimadora*: corresponde a uma identidade detentora de poder, “introduzida pelas instituições dominantes nas sociedades no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”;

11) Conceito baseado em Castells (trad. 2006) que define identidades organizando significados; e papéis organizando funções. Assim, os papéis sociais se relacionam às funções que são desempenhadas pelos indivíduos.

12) Entendendo agência como ação, ‘capacidade de agir socialmente’, conceito utilizado por Barker e Galasinski (2003: 46), que pode ser de resistência ou de legitimação de determinado discurso hegemônico.

13) Sentindo empregado como de quem pratica determinada ação social. Produtora de uma agência, observando a característica de sujeito (Holland et al., 1998).

2. *Identidade de resistência*: associada a uma identidade em posição desfavorecida “criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação”;
3. *Identidade de projeto*: corresponde a uma identidade que se encontrava em posição de resistência, mas conseguiu alguns meios de confrontar as ideologias impostas pela hegemonia, ainda não conseguindo assumir uma posição de identidade legitimadora.

Castells (*idem, ibidem*) considera que os sujeitos sociais também têm suas identidades dentro da sociedade, não existindo um lugar fixo das mesmas. Segundo esse autor, o caso do feminismo enquadra-se na definição de identidades de projeto, retomando a questão de gênero social e considerando a existência de um discurso hegemônico patriarcal.

No caso da violência doméstica, está presente a questão do gênero social, uma vez que as ‘identidades pessoais’ têm como forma de representação as ‘identidades coletivas’. Silva (2000) aponta que as identidades passam por um processo de semelhança e diferença. As pessoas moldam sua identidade por meio de uma dualidade. Na questão de gênero, teríamos as identidades femininas sendo moldadas pelas semelhanças e diferenças relacionadas à figura masculina, já que existe uma relação de poder entre homens e mulheres.

Sobre esse mesmo tema, Azerêdo (2007: 118) traz a questão de gênero social, revelando que “gênero é um verbo no gerúndio, produzindo seres sexuados performaticamente, através de normas constantemente reiteradas”, e observa que “a dicotomia que separa gênero como sendo meramente cultural, apoiado no sexo, meramente biológico, é um erro, pois apenas substitui uma denominação por outra, perdendo o elemento performático de produção de sujeitos generificados”. A presente pesquisa adota a divisão do gênero social associado ao biológico por ser mais específica e ter por finalidade a análise de identidades considerando o aspecto ligado ao fator biológico – o fato de serem mulheres que estão em uma situação de submissão por questões culturais. Mas, deve-se considerar que, quando se fala de gênero social, o conceito não pode ser reduzido à questão biológica, ligando-se aos aspectos ‘performáticos’ que os gêneros possam assumir.

Castells (trad. 2006) faz a distinção das três classificações já apresentadas, relacionadas às 'identidades coletivas'. Na questão do gênero social, que envolve poder, tem-se o homem como *identidade legitimadora* que utiliza um discurso hegemônico e a mulher em uma posição de *identidade de resistência*, mas, que por fatores históricos, consegue assumir uma *identidade de projeto*.

Ao considerar a intervenção de aspectos culturais em relação à identidade e ao gênero social, percebo que se pode fazer um paralelo de análise entre identidade e ADC, já que a ADC possui como foco a relação entre linguagem e sociedade.

Identidade de gênero e Análise de Discurso Crítica

Magalhães (2005: 185), refletindo a respeito da relação entre identidade e linguagem, afirma que, se seguirmos as reflexões propostas, as "identidades são constituídas em uma relação dialética entre discurso e outros elementos da prática social"¹⁴.

Tendo por base que as identidades femininas passam pelo processo de identificação coletiva, constituindo uma 'identidade coletiva', a análise crítica da questão de poder centrado na figura masculina pode servir de indicativo para verificar se vem ocorrendo ou não uma mudança social relacionada a questões de gênero. Por meio da análise da intertextualidade e de outros elementos presentes na teoria fairclougheana, pode-se delimitar o fenômeno de transformação societária.

A questão de gênero social relacionado à identidade pode ser observada sob dois prismas: um primeiro, considerando que as identidades são construídas por meio de oposições, e um segundo, em que se determina o aspecto híbrido das mesmas, conforme explicitado anteriormente. A presente pesquisa tem como premissa que a questão da 'identidade coletiva' relacionada ao gênero apresente-se como forma de oposição, mas que os indivíduos pertencentes a cada gênero

14) Minha tradução para : "Such an identity is constituted in a dialectical relation between discourse and other dimensions of social life."

podem assumir diversos papéis sociais e possuir na sua ‘identidade pessoal’ híbrida diversas ‘identidades coletivas’.

Dentro da questão de gênero, observo uma hegemonia masculina que vem sendo questionada, principalmente após o surgimento dos movimentos feministas. A questão de ideologia veiculada pelo discurso torna-se um elo entre as pesquisas que envolvem identidade de gênero e ADC.

Lazar (2005) faz uma discussão a respeito das questões de gênero e ADC, indicando a instituição de uma Análise de Discurso Crítica feminista, constatando que existe o debate em outras teorias como a estilística feminista, pragmática feminista e análise da conversação feminista. Azerêdo (2007) faz uma reflexão a respeito do preconceito contra a mulher e ressalta o fato da identidade ser moldada por questões culturais baseadas na oposição e dicotomia homem/mulher.

As identidades passam pelo processo de representação e de agência, que podem ser desempenhadas por diversas formas, inclusive por discursos. Por meio da análise discursiva, observo elementos de interação entre as pessoas situadas em determinado contexto social. Dessa forma, podem-se analisar as representações que as pessoas fazem de si mesmas, as representações que fazem de outras pessoas e as formas de agência observáveis em seus discursos.

Na presente análise, a forma de representação estabelecida nos relatos de mulheres vítimas de violência torna-se significativa, pois com a teoria proposta pela ADC podem-se investigar questões identitárias por meio dos significados dos discursos, considerando que cada significado contribui para uma forma de análise de aspectos identitários, conforme o proposto pelo quadro a seguir:

ADC (SIGNIFICADOS DO DISCURSO)	IDENTIDADE
Significado acional (discurso como gênero discursivo)	Reflexo de outros discursos na construção de identidades
Significado representacional (discurso como representação)	Como se configuram outras identidades por meio do discurso
Significado identificacional (discurso como estilo)	Análise identitária específica

Quadro 1 – ADC e identidades

Percebo que os aspectos identitários podem ser encontrados nos outros significados do discurso, pois as identidades nascem das interações sociais. Fairclough (2003: 159) considera que as identidades podem ser analisadas referindo-se ao aspecto identificacional, quando se observa o discurso como estilo, pois se têm como identificar características específicas das identidades.

No aspecto acional, pode-se perceber o caráter da influência do discurso nas identidades, ao considerar os impactos dos gêneros discursivos como moldadores de determinados comportamentos e ações, conseqüentemente, identidades. Também, ao observar o aspecto representacional, analiso o ato de representação por meio do discurso, podendo inferir uma espécie de agência, na medida em que o discurso como forma de representação interfere na maneira de identificação de outras identidades e de nossas próprias, influenciando a maneira de ação pessoal.

Análise das identidades

As análises dos três significados propostos por Fairclough são primordiais para que se possam constatar as representações identitárias, uma vez que as mesmas constituem-se como formas de representação e identificação do outro e de nós mesmos. Por meio dos significados, pode-se analisar como as mulheres vítimas de violência representam (significado representacional), julgam (significado identificacional) e agem (significado acional) por meio de seus discursos, demonstrando aspectos significativos de suas identidades. Considerarei o proposto pela ADC, de que as identidades são moldadas e constituídas por meio de relações discursivas (sociais) na dialética do discurso (Fairclough, trad. 2001; *apud* Magalhães, 2004).

Será observada, ainda, a classificação de identidades proposta por Castells (trad. 2006: 24): *identidade legitimadora*, que é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação; *identidade de resistência*, que é desenvolvida por atores em oposição aos que detêm o poder, estando em uma situação não favorecida; e *identidade de projeto*, que é construída quando os atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade, constituindo

recurso para mudança social. Passarei à reflexão a respeito das identidades já mencionadas, bem como a influência da lei nas mesmas.

As identidades das mulheres vítimas de violência

As mulheres vítimas de violência física passam por processo de autodepreciação após uma série de ciclos de violência. A violência doméstica é composta de um ciclo com três fases (Walker, 1999): *a fase de tensão*, onde se originam as primeiras discussões, que acumuladas passam à *fase da agressão*, em que ocorrem os espancamentos, seguida da *fase de reconciliação* ou *fase lua de mel*, em que há o arrependimento e as desculpas. Porém, mais tarde, recomeça um novo ciclo.

As mulheres que estão submetidas ao ciclo vicioso da agressão não possuem *uma identidade de projeto*; que deveria existir, uma vez que se enquadram no gênero social feminino que conquistou a referida identidade por meio de movimentos feminista. As mulheres vítimas de violência não conseguem visualizar a identidade do agressor e submetem-se a uma *identidade legitimadora*, em que a forma de classificação de identidade proposta pelo agressor é assumida. Podemos perceber, pelos atributos apresentados nas entrevistas em formas de avaliações pessoais, como as mulheres se sentiam antes de ir para Casa Abrigo:

Camila¹⁵: Antes eu me sentia **ninguém, ninguém** no mundo assim. Um **nada... nada**. Como se eu ainda **num ... não existisse**. O que sentia, era assim. **Ninguém gosta de mim**, por isso que ele me batia, porque **ele não gostava de mim**, que num... que **ninguém se importava comigo**.

Rosana: [...] **Nunca fui mulher de sair... nunca fui mulher de... de... nunca traí ele**

Lia: [...]eu... me vi **sozinha, perdida**, sem ser **nada, sem ter nada... um nada na vida, um zero vírgula zero**.

Fátima : Ah, eu devia me sentir **sozinha... sem rumo**.

15) Por questões éticas, os nomes das mulheres entrevistadas são fictícios.

Percebi que, após a violência e submissão ao Programa, há uma redefinição dessa identidade passando de uma *identidade de resistência* e chegando ao que seria *identidade de projeto*. Posso verificar esse processo nas seguintes observações que foram desenvolvidas após questionamentos de projetos para o futuro.

Joana: Eu me **separar** dele, né? **Ajudar a cuidar** dos meninos, **dar** pensão...

Só, ele vivendo a vida dele para lá, e eu vivendo para cá, está bom.

Júlia: Agora, se Deus **quiser** mesmo, eu quero **trabalhar** de novo, **fazer** do mesmo jeitinho que eu fazia.

Lia: Assim que eu **sair** daqui, com as coisas encaminhadas, é eu pretendo voltar... retornar aos estudos... eu não terminei o meu segundo grau, né? ainda... e...**conseguir** um emprego melhor. **Poder criar** os meus filhos, **poder ir** para igreja, que eu gosto... **fazer** as coisas que eu gosto.

Fátima : Ah, eu quero **sair** daqui, arrumar outro serviço... **botar** meu filho na creche e viver com ele.

Os processos relacionados no infinitivo caracterizam um propósito da falante, quando relacionados a projetos. Além disso, os processos verbais apresentam como característica o fato de serem, em sua maioria, processos materiais, possuindo como atores as próprias mulheres e como metas, empregos relacionados à manutenção dos filhos (Halliday, 1985).

Entretanto, cabe ressaltar o discurso tradicional familiar que se manifesta no discurso das mulheres vítimas de agressão, o que é um exemplo de interdiscursividade. Podemos observar tal discurso nos seguintes relatos:

Camila: [...] eu **queria um marido que cuidasse de mim**, não que ele me batesse... por pouca coisa [...]O que **eu queria era uma família**, e eu não... não tive.

Rosana: Mas o que eu não entendo... assim... eu... eu sempre () eu sempre **procurei fazer o meu papel de esposa...** sempre. **Nunca fui mulher de sair... nunca fui mulher de... de... nunca traí ele. Eu sempre procurei assim, manter minha casa limpa... eu sempre procurei fazer as coisas**

da maneira certa... e por que chegou nesse ponto? Dele me tratar dessa forma? Eu não sei.

Percebe-se a legitimação de um discurso tradicional, com a pressuposição do que seria família e do papel que a esposa deveria desempenhar.

Mesmo quando situadas no ciclo de violência, há uma reflexão a respeito do que seria melhor para as entrevistadas; há uma reflexão do que seria a melhor opção para que o ciclo de violência se rompesse. De modo geral, isto é indicado por uma busca de fuga. Nos relatos, são apresentadas como opções de fuga a saída do local em que estão situadas as mulheres, e, até mesmo, o desejo de morte:

Camila: [...] Teve uma vez que aconteceu por causa de um CD... sabe? Um CD. () ‘você quebrou o CD, não sei o quê, você quebrou’, eu falei ‘não, não quebrei. Você olhe direito’... () o CD estava no chão () quando ele achou... aí falei ‘logo que você não confia em mim, então **eu vou pegar as minhas coisas e vou embora**’. Aí ele... **achou ruim e disse que de lá eu não saía não... só saía morta. Mas eu saí**. Ele me bateu, quando foi no outro dia... () dormindo lá, **eu peguei e saí**. E... estou aqui.

Júlia: Ele batia em mim antes, muito. E eu preferia largar ele, **falei ‘Um dia eu largar você. De qualquer maneira eu te largar. Eu não vou ficar apanhando de ninguém mesmo**.’ Agora eu só não sei, ele segurou meus documentos... aí eu contei para ()... eles pegou e... na delegacia, também eu falei... eles pegaram e... acho que ligaram para o seu Sandoval, seu Sandoval conseguiu pegar os meus documentos, já está comigo.

Valentina: [...] Aí, desse agora, primeira vez que ele veio me agredir fisicamente, aí eu denunciei ele, **caí fora**.

Após tomar a decisão de separação do agressor, há a inferência dos/das delegados/as e policiais que indicam como ação o programa Casa Abrigo para a proteção de suas vidas. Nesse local, as mulheres são expostas a outros discursos, como o terapêutico, com auxílio de psicólogos, e conseguem desenvolver uma *identidade de projeto*, ao perceberem que estão em um ciclo de violência e que

não precisam mais sujeitar-se a uma ‘dominação masculina’, nem aceitar as imposições de outras pessoas.

Nesse sentido, cabe observar a influência da Lei Maria da Penha que, apesar de ser de caráter impositivo e se ter no senso comum a posição de que nenhuma lei é bem executada, a Lei Maria da Penha propicia que as mulheres vítimas de violência não retirem a denúncia oferecida e permite que as mesmas possam sair do ciclo de violência, além de representar uma forma de proteção, conforme apresenta Valentina:

Tatiana: Como que você vê essa nova lei?

Valentina: Ah, eu acho que já deveria ter acontecido bem antes, porque, com o meu primeiro companheiro, eu fui vítima de agressões também, né? E, na época, não existia essa lei. Portanto, eu vivi com ele quase doze anos... e ele me espancava direto. E me fazia as mesmas ameaças. Se eu denunciasse ele, que ia ser pior para mim, que ele ia me matar. E, como não existia essa unidade, né? essa lei... sobre a violência contra a mulher... aí, por isso, () se a mulher denunciava, às vezes o homem fazia até pior, depois, né? que ele ia preso... Aí, desse agora, a primeira vez que ele veio me agredir fisicamente, aí eu denunciei ele, caí fora.

Por meio dos relatos, percebo a influência do ‘discurso jurídico’ como forma positiva de legitimação de direitos que são negados quando se trata de violência doméstica. Entretanto, ainda existe um discurso hegemônico que perpassa o contexto jurídico, e, apesar dos avanços de mecanismos que visam coibir a violência doméstica, existe a questão da punição que é questionada pelas mulheres, pois não consideram eficiente para erradicar o tipo de violência em questão, conforme observa Bisa:

Tatiana: O que você acha dessa nova lei?

Bisa: Eu acho ela... eu acho até que ela é uma boa, só que ela está mal elaborada. Ela precisa de ter uns reparozinhos muito... sabe? Por exemplo, assim... eu não entendo, tem certas coisas que não batem, essa justiça, ela é meia... meia falha não, ela é falha e meia. Porque, olha só, diz que dá

cadeia de três anos... o crime é afiançável, de quinhentos reais a... até mil e pouco só, parece... Então, quer dizer... primeiro, se é afiançado... Vamos supor, se o cara me bate, eu denuncio, ele vai preso. Se ele tiver quinhentos reais, ele paga, vai para casa e me mata logo. Aí, não precisa mais de lei bosta nenhuma não. Para que essa lei então? Se o crime é afiançável, ele vai preso... sai, paga a fiança, vai para casa, me mata. E aí? Adiantou alguma coisa dessa lei? Não adiantou. Deveria ser inafiançável... se o indivíduo for preso, né? porque é muito raro ele ser preso também, já começa daí.

Por entender que as identidades passam pelo processo de representação, passarei à análise das identidades que as mulheres vítimas de agressão representam de seus agressores.

As identidades dos agressores nos relatos de mulheres vítimas de violência

Considerando o conceito de identidade como sendo construída, moldada e moldante por meio do discurso, é possível observar a representação da identidade do agressor nos relatos das mulheres vítimas de violência. Um primeiro ponto a ser analisado é a forma como as mulheres identificam seus agressores. Se observarmos as entrevistas, não há a denominação de nenhum agressor pelo seu nome por parte das mulheres; somente no relato de Lúcia está explícito o nome de seu companheiro e agressor. Os agressores são denominados por uma avaliação em que a caracterização do atributo sobressai-se ao indivíduo. Note os seguintes exemplos:

Júlia: [...]Ele era **violento** com qualquer coisa. Não tinha nada que a gente fizesse para ele assim, que achasse uma coisa boa, para ele estava bom. Tudo estava ruim. Tudo era **agressivo**, tudo... no tipo dele, que ele é **brabo** mais do que uns cachorro brabo mesmo.

Rosana: [...] ele sempre foi um homem **grosso**... assim, ele era **grosso** comigo... mas, não me deixava faltar nada... um bom pai, eu não posso

dizer... eu não posso dizer que ele **não era um bom pai...** para o (). Mas isso não era suficiente.

Valentina: A gente discutia direto, né? porque ele sempre era **ciumento...** ele sempre foi **ciumento**. Depois, que eu tive o meu bebê, ele propôs da gente tentar morar junto, ele tinha plano até de casar mesmo... no papel, entendeu? no cartório e tal. Eu falava para... Eu não imaginava, assim, eu falava “para quê? Para depois ter mais trabalho para se divorciar?” Porque a gente discutia muito, né?

Lia: Ele não é **normal**, às vezes ele é **antissocial**. Porque, às vezes a gente ia em mercado assim, algumas coisas e, no meio das pessoas, ele... me xingava, sabe? me botava lá para baixo.

Em alguns casos, há a identificação do companheiro como uma pessoa que se torna violenta com o uso de bebidas ou drogas, mas não há a identificação do mesmo com o nome, sempre ocorre a denominação por meio do pronome de tratamento ‘ele’, que produz um certo distanciamento em relação ao agressor. Esse ponto deve ser considerado, pois uma das formas de rompimento do ciclo de violência é o distanciamento, conforme já explicitado.

Tatiana: Desde que você casou? Sempre foi assim?

Jô : Foi... Não, quando **ele** era mais novo **ele** não me batia não. () **ele começou a usar drogas, ele só vivia me batendo**.

Tatiana: Como que você acha que você era? Por que que você acha que aconteceu isso com você?

Joana: Porque **ele era muito ciumento**, entendeu? **Ele sempre bebia**, e... sem motivo nenhum, **ele** já chegava já... espancando, entendeu? Sempre foi desse jeito.

Tatiana: E o que que você acha do seu companheiro?

Valentina: Ó, o único... **o que eu acho dele** é o seguinte, quando **ele** está bom, **ele é um homi**, uma maravilha de pessoa. O problema... o que estraga com **ele é o alcoolismo, a bebida**, né? Porque, **quando ele toma... basta ele tomar uma garrafinha de cerveja, (uns dois copos), ele já fica transtornado**.

Portanto, a figura masculina é representada por seus qualificadores que, geralmente, são negativos. Porém, encontram-se qualificadores positivos relacionados ao papel que o mesmo desempenha na sociedade tradicional, por exemplo, o de ‘bom pai’, de ‘cuidador’, o que indica a influência do ‘discurso da família tradicional’, dando à figura masculina um poder que é perpassado por meio de discursos ideológicos e hegemônicos.

Tatiana: Como era seu relacionamento com ele?

Camila: Fora a bebida... era um bom marido, **um bom pai, carinhoso comigo e com o meu menino**. Mas, o que... estava atrapalhando mesmo é a bebida e... os colegas, mal companhia, que é o que mais está atrapalhando ele... é a bebida dele.

Por esse motivo, as identidades que as mulheres vítimas de agressão representam de seus agressores ainda possuem características positivas; elas, por meio do ‘discurso terapêutico’, percebem que a causa da agressividade está no relacionamento e não especificamente no agressor, conforme apresenta Camila:

Camila: [...] não sei qual é o errado, se é eu, ou é ele. Mas acho que é os dois...de ambas partes, é os dois.

Mas, sem uma intervenção Estatal, inclusive com a promulgação da Lei Maria da Penha, seria inviável fazer com que as mulheres saíssem do ciclo de violência e pudessem refletir a respeito de suas relações familiares.

Conclusão

As identidades são construídas por meio de relações sociais que envolvem aspectos históricos e culturais, observando que podem ser divididas em ‘identidade pessoal’ e ‘identidade coletiva’. As ‘identidades pessoais’ apresentam um aspecto híbrido, na medida em que podem existir várias ‘identidades coletivas’ para um indivíduo/sujeito social, constituindo uma ‘identidade pessoal’ própria,

por exemplo, uma mulher pode assumir a identidade de mulher, mãe, advogada, professora, psicóloga etc. representando a si com uma identidade específica que engloba várias identidades coletivas.

Para a análise da pesquisa, o aspecto identitário coletivo que me interessava era a identidade de gênero que, por aspectos culturais, retomam questões ideológicas e hegemônicas. A ADC constitui-se como ‘ferramenta’ importante para a análise identitária, pois propicia uma análise reflexiva a respeito do poder, da mudança social e da identidade, observando que os aspectos identitários podem ser analisados por meio dos significados do discurso, visto que as identidades são moldadas por meio de interações sociais e podem ser analisadas observando-se práticas sociais específicas nas quais o discurso se insere como elemento.

A ‘identidade coletiva’ é analisada, segundo o proposto por Castells (trad. 2006), pois ao definir as identidades como legitimadora, de resistência e de projeto, o autor propicia uma análise de identidade de gênero que envolve as transformações sociais ocorridas em relação à diferença entre figuras masculinas e femininas relacionando-as a questões de poder, hegemonia e ideologia.

Como parte do problema social de violência doméstica implica a representação de identidades, a contribuição da ADC como instrumento e forma de percepção das alterações dessas identidades é necessária. Tomando por base o conceito de que o discurso faz parte de uma prática social, no caso da violência doméstica, procurei analisar a construção de identidades no discurso das mulheres que sofrem agressão, observando os principais atores sociais da referida prática: a mulher e o agressor, para que se possa desenvolver uma reflexão a respeito das identidades das mulheres, de seus agressores e das possíveis influências do ‘discurso jurídico’ nas mesmas.

Quanto às identidades femininas, não posso deixar de ressaltar que por estarem situadas em um ciclo de violência, possuem algumas características peculiares como a autodepreciação e a interiorização de discursos hegemônicos, como o discurso da família tradicional e a conseqüente representação da figura feminina característica da sociedade tradicional. Quando há o rompimento do ciclo de violência por meio de uma intervenção Estatal, há uma interiorização de um ‘discurso terapêutico’ de proteção às vítimas, o que propicia o surgimento de

uma *identidade de projeto*, com a busca por novas situações, incluindo ou não a família, e o trabalho. Esse é um momento em que as mulheres reconstruem sua autoestima, representando-se como atoras sociais.

A identidade masculina do agressor e companheiro é posta em oposição, pois segundo o discurso hegemônico de gênero social estabelecido em nossa sociedade, há a propensão ao estabelecimento de oposições. Essas oposições derivam do Iluminismo, em que as identidades são concebidas por meio de oposições e contrastes. Na sociedade contemporânea, não cabe falar em tais distinções, mas o discurso de oposições ainda está entranhado nas representações femininas, tornando-se um instrumento de imposição de uma hegemonia masculina.

Tal característica torna-se marcante no discurso das mulheres vítimas de violência, ao considerarem uma oposição de identidades entre vítimas e agressores. O homem é o agressor, mas é o companheiro, o bom pai, recebendo, muitas vezes, nomeações em que as qualidades como o papel de pai e de companheiro são ressaltadas. Isso também caracteriza a heterogeneidade da ‘identidade individual’.

Com a análise das identidades presentes no discurso das mulheres, podem-se observar quais discursos são interiorizados socialmente e como os mesmos afetam e constroem identidades distintas.

Referências

AZERÊDO, Sandra. *Preconceito contra a “mulher”. Diferença, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003.

BENWELL, Bethan; STOKOE, Elizabeth. *Discourse and identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.

- CAETANO, Carmem J. M. *A alegoria, uma análise discursiva em: sombras de reis barbudos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klaus B. Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- DIAS, Tatiana R. N. *Práticas identitárias em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- _____.; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: Van Dijk, Teun A. (Org.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- FOWLER, Roger. Sobre a linguística crítica. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, especial, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/09.htm>>. Acesso em: 13 de março de 2006.
- GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- _____. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz T. Silva; Guacira. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. Nova York: Arnold, 1985.
- HOLLAND, Dorothy *et al* (Orgs.). *Identity and agency in cultural worlds*. Londres: Harvard university Press, 1998
- LAZAR, Michelle M. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In: LAZAR, Michelle M. *Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 1-28.
- LIMA, Maria C. *Discursos e identidades de gênero no contexto da escola*. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MAGALHÃES, Izabel. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: Michelle. M. Lazar. *Feminist Critical Discourse Analysis*. Gender, power and ideology in discourse. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 181-204.
- _____. Escrita e Identidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v. 7, 2004. p. 106-118.
- SILVA, Tomaz T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- THOMPSON, John. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALKER, Lenore. *The battered woman syndrome*. Nova York: Harper and Row, 1999.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, especial, 113-131, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/00.htm>>. Acesso em: 13 de março de 2006.

_____. *et al. The discursive construction of national identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 72.



Parte III

EDUCAÇÃO ESPECIAL
E LETRAMENTO

O Espaço das Salas de Recursos: Uma Visão Linguístico-Discursiva

Carmem Jená Machado Caetano
Universidade de Brasília – UnB
Universidade Federal do Ceará – UFC¹

Resumo: Partindo da noção de espaço e linguagem como formulada por Gunn (2002), e tendo como alicerce teórico a Análise de Discurso Crítica, como proposta por Norman Fairclough (2003), o texto trata da investigação da (re)construção de identidades de professores alocados nas salas de recursos. Elementos da teoria faircloughiana são usados para abordar a categoria espaço nas práticas de linguagem com o propósito de investigar, especificamente, como as pessoas envolvidas em eventos sociais da educação especial representam esse espaço social e como questões de poder e ideologia são percebidas no(s) discurso(s) deste modelo de assistência educacional.

Palavras-chave: identidade; espaço; linguagem.

1. Introdução

Neste trabalho, discuto a importância da noção de espaço das salas de recursos, ambientes adaptados para auxiliar indivíduos com uma ou mais deficiências, em escolas regulares, com o objetivo de refletir acerca de identidades por meio da categoria do espaço, que é um aspecto muitas vezes negligenciado nas pesquisas contemporâneas acerca de discurso e identidade. É minha intenção focalizar o espaço nas práticas de linguagem, embora não esqueça que há outras formas de práticas de domínios semióticos, como por exemplo, símbolos, movimentos e gestos, que são importantes em estudos que focalizem a produção do espaço. Minha questão motivadora é: Como as pessoas envolvidas no evento social

1) Este trabalho é resultado de pesquisa de Pós-Doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Izabel Magalhães no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

do atendimento educacional especializado (doravante AEE) representam esse espaço social? O propósito é identificar os vínculos desta questão com a noção de espaço.

Inicialmente, farei um breve comentário sobre salas de recursos e, depois, dedicar-me-ei a observar a noção de espaço em dois temas. Primeiro, o espaço produzido no discurso, como um tópico do discurso; segundo, o espaço como o ‘local’ do discurso. Nessa linha de raciocínio, estou considerando a ligação entre espaço, ação social e identidade – particularmente entendo que o espaço é, de alguma forma, construído por meio de um fio ‘condutor’ no qual as atividades humanas e as identidades são (re)construídas. Passo, depois, a tratar do estudo do espaço no campo de abordagens da análise de discurso. Em seguida, discuto a questão de identidades institucionais por entender que essa abordagem ajuda a elucidar que identidades podem ser (re)construídas em função da noção de espaço.

Embasada nas considerações da Análise de Discurso Crítica² (doravante ADC), para quem o modo como as pessoas interagem é parte de práticas e estruturas sociais, e na Teoria das Representações Sociais (doravante TRS), que entende que a elaboração de conhecimentos está ligada à estreita relação entre as forças sociais, é que inicio a análise das intenções sociais no que chamo – espaço do *apartheid* educacional – as salas de recursos. Acredito que algumas análises de interações institucionais possam indicar as instituições como ‘estruturas’ que envolvem poder, dessa forma, têm uma função nas representações identitárias.

1.1 Salas de recursos

De acordo com Marchesi e Martin (1995), foi a partir dos anos 1960 que começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião pública em favor da integração dos alunos com algum tipo de deficiência. Este movimento foi contemplado já na década de 1970 com a adoção de salas de

2) A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas que se baseia em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social.

recursos. Um dos primeiros conceitos de salas de recursos remonta a 1977, que assim estabelece a sala:

É a indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum que ficava sendo a sua turma. Este ensino era conveniente para qualquer tipo de criança que pudesse ser bem sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência. (Dunn, 1977: 35)

Já para Kirk (1977: 57), a definição de sala de recursos é “o oferecimento do ensino especial em um ambiente o mais próximo do normal que possibilite o domínio do conteúdo e das habilidades”; assim, a sala de recursos seria um espaço geralmente “pequeno para o qual se indica um professor especial e, para o qual, as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial” (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, foram previstas salas de recursos como local onde, num determinado período do dia, as pessoas com necessidades especiais eram atendidas. Essa modalidade implica que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos “normais”, recebendo, porém, assistência especializada nessa sala específica. (Brasil: 1979). No entanto, o que percebi em minha pesquisa é que as salas de recursos não são utilizadas desta forma.

Em primeiro lugar, o aluno nunca fica em uma turma junto com os demais colegas. Ele, ao chegar, já se direciona para as salas de recursos. Outro fato observado é que não há uma proposta, pelo menos nas salas visitadas, de que a professora destas salas, tenha uma formação para a especificidade do trabalho. A partir desta constatação é que me pergunto se estas salas, em verdade, não sejam espaços institucionais da segregação. Não estou com isso generalizando a função das salas de recursos, apenas comento sobre o que presenciei e que acredito pode ser modificado para só assim contribuir com o processo de inclusão.

1.2 As representações do espaço do *apartheid*

Procedo, nesta seção, a uma tentativa de inscrever o que estou a denominar como o espaço do *apartheid* educacional no campo de abordagens da análise de discurso e, assim, compreender a sala de recursos como o lugar onde o discurso sugere a prática social do cuidado que nada tem de especializado e que se destina a alunos portadores de necessidades especiais.

Ao entender o exposto acima, busco problematizar o significado entendido como propriedade do texto produzido por meio dos relatos feitos tanto pela equipe de professores como pelos representantes das pessoas portadoras de necessidades especiais. Proponho que qualquer compreensão que se tenha dele não é fixa ou imutável, uma vez que as salas de recursos não estão aqui sendo consideradas como espelho de uma realidade e, sim, como meio de representação que constrói e representam aspectos da realidade por meio de códigos, mitos, convenções, ideologias, bem como práticas de significação. Isso equivale a dizer que é pelo processo de significação que construímos nossa posição de atores sociais e nossa identidade e que procuramos construir a posição dos outros. Assim, representar é significar algo. Implica impor significados particulares, próprios de um grupo social sobre significados de outros grupos.

Por fim, o que pretendo com esta seção, e com a seguinte, é trazer para a análise das representações do espaço do *apartheid* educacional³ a reflexão de como as representações presentes neste espaço estão impregnadas pelo ‘peso’ de valores culturais tradicionais caros à Modernidade. Nesse sentido, tomo as contribuições de Hall (1997) para situar os atores sociais da Modernidade e da Pós-modernidade no contexto das transformações do tempo e espaço, bem como as contribuições de autores como Giddens (1991) e Harvey (2000) sobre as concepções de espaço na Pós-modernidade. É a essas reflexões que dedico minha atenção na próxima subseção.

3) Por *apartheid* educacional entendo a separação entre alunos e alunas que são portadoras de necessidades educacionais e alunos e alunas que não o são. Embora os dois grupos anteriores estudem em um mesmo espaço físico – a escola – não possuem os mesmos direitos.

1.3 Para uma reflexão de conceitos de espaço e representações identitárias de espaço

Nesta subseção, procedo reflexão sobre o ‘espaço’ e de forma indireta a ‘tempo’ nas salas de recursos, ancorando-me na concepção desenvolvida por Hall (1997), quando ele afirma que essas categorias são básicas em todos os sistemas de representação e que todo meio de significação, por sua vez, deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais, aqui, no caso, a escola inclusiva na modernidade tardia⁴. Segundo o autor, diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo. Hall nos lembra, ainda, que todas as identidades estão localizadas no tempo e no espaço simbólico e que elas têm o que Said (1990) chama de “suas geografias imaginárias”, suas paisagens características, seu senso de lugar, bem como localizações no tempo, nas tradições inventadas que ligam o passado e o presente. Logo, os significados produzidos em relação à instituição escolar e às pessoas que a habitam ganham expressão: no caso específico da pesquisa que desenvolvi, a equipe de profissionais de educação e a pessoa com necessidades especiais.

Dito de outra forma, falar de representações de tempo e espaço do *apartheid* educacional é tomar essas concepções como construções sociais, isto é, não tomá-las como concepções dadas, *a priori* e, sim, compreendê-las como derivadas da forma da vida social da sociedade. Nesse caso, é perguntar como o espaço e o tempo nas salas de recursos construíram os participantes e como foram se constituindo – o tempo e o espaço – através das formas de vida social.

Na próxima seção, desloco o foco para as necessárias reflexões sobre o que denomino de ‘identidades de espaço’.

4) Uso o termo “escola na modernidade tardia” porque parto do pressuposto que, de fato o pensamento pós-moderno ou da modernidade tardia pode incluir entre as mais importantes façanhas a rejeição dos argumentos racionalistas de que a natureza humana é sempre a mesma em toda a parte, universal e absoluta.

2. O espaço nas representações identitárias

Embora muitas pesquisas em ciências sociais tenham focalizado sua atenção no estudo da vida social em ‘seu contexto’, Dixon (2005) comenta que é característica destas pesquisas desconsiderar uma dimensão fundamental da vida social – a localização geográfica. Espaço e lugar têm sido tratados como receptáculos ou recipientes de coisas que são ‘tomadas como certas’, são vistas como ‘neutras’ e, portanto, não interessantes para estudos que não sejam da área da Geografia e da História. Isto vai ao encontro de algumas observações feitas por estudiosos que teorizam a ligação de espaço, lugar e identidade. Um desses estudos é o de Barnes (2000), que nos ensina que quem nós somos está inexoravelmente relacionado a onde nós estamos, tenhamos estado ou onde estaremos. A centralidade do lugar e do espaço para o entendimento do dia a dia de nossas vidas tem se tornado um tema emergente e recorrente na teorização das ciências sociais e humanas. Como Dixon (2005: i) aponta-nos:

Todos os aspectos de nossa vida social revelam-se dentro de ambientes (‘lugares’) materiais e simbólicos que são ambos socialmente constituídos e construídos. A este reconhecimento chamamos ‘dimensão espacial’ que nos torna acessíveis a novos modos de olhar o fenômeno tal como uma formação de identidades sociais e de relacionamentos.

A atenção ao estudo do espaço tem sua origem a partir das teorias do pós-estruturalismo e da pós-modernidade, esboçado na observação de Foucault (1986:22) para quem “nós estamos atualmente vivendo em uma ‘era do espaço’”. Espaço, mais do que ‘tempo’, é crucial para as análises sociais e culturais contemporâneas. O que cada vez mais se observa é que há uma mudança de enfoque para estes estudos, ou seja, há um deslocamento de foco da temporalidade e da história para o espaço e a geografia e sua importância para a teorização dos processos sociais. A prioridade desta mudança, segundo nos explica Gunn (2002), é que o espaço, lugar, foram dimensões da vida social, fundamentalmente negligenciadas em estudos sociais críticos. Estudos sociológicos de antecedentes históricos e geográficos nos dizem o quanto há

de ligação entre classe e estrutura espacial de cidades, tratando o espaço como uma categoria abstrata e uniforme. Ainda, segundo o autor (2002: 2 - 3): “houve pouco enfoque no estudo do espaço, como algo que fosse ‘produzido’ ou que pudesse ser constituído pelo desenvolvimento histórico”.

Segundo Gunn (2002), foi a linguística e especialmente a análise de discurso, dentro das ciências sociais e humanas, que trouxe um novo entendimento para ‘lugar’ e ‘espaço’ como constituintes significantes dos processos sociais e como condutores de significados em seus próprios direitos.

Não se desconhece que o termo espaço seja uma categoria fundamental para a geografia, mas, também, foi adotado recentemente em análises de diversas áreas do conhecimento. Embora muitos geógrafos ainda trabalhem a partir de uma noção unidimensional desse conceito, crescem concepções multidimensionais. Para Lefebvre (1991), por exemplo, o espaço social é a materialização da existência humana, contudo, o autor nos esclarece que o espaço social está contido no espaço geográfico, criado pela natureza e transformado pelas relações humanas, existindo, portanto, diversos tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: espaços políticos, culturais, econômicos e virtuais.

A relação social em sua intencionalidade cria uma determinada leitura do espaço e, assim, é produzido um espaço geográfico e ou social específico. Aqui o espaço social específico é a instituição educacional. Nesta subseção, dedico-me a abordar o espaço/lugar produzido, como um tópico do discurso no qual algumas representações identitárias são (re)criadas ou modificadas.

Ainda, apoiando-me em Hall (1997), lembro que as pessoas usam o espaço como local apropriado para uma determinada relação social, que as produz e as mantém a partir de alguma forma de poder. Nessa medida, os espaços são tanto concretos como imateriais. O espaço geográfico de uma sala usada como recurso para “separar” as pessoas com deficiência, por exemplo, forma um território concreto, assim como a sua representação forma um território imaterial. O conhecimento é um importante tipo de território imaterial. Imaterial ou concreto, o fato é que território possui limites, fronteiras e, assim, é conseqüentemente um espaço propício ao conflito. É no espaço de conflito que as relações ideológicas e de poder acabam ‘aflorando’ de forma a possibilitar a investigação de representações identitárias. Por exemplo, uma placa com a inscrição “Sala

de recursos” poderia não ter sentido nenhum até ser colocada em um lugar específico, em um determinado lugar dentro de uma escola regular, em um espaço destinado a acolher somente pessoas com necessidades especiais. Embora isto possa ter um significado linguístico abstrato, como placa de sinalização, ela não teve o seu referencial de poder até ter sido colocada firmemente em um determinado lugar. As placas, quadros, sinais, portanto, são fundamentalmente ‘indicadores’, ganham seus significados e poder de dividir espaços, uma vez que elas são posicionadas como que para esculpir algum espaço, informando a todos que a lerem quem está, e quem não está convidado/a a ocupar o lugar que ela delimita. Uma vez que uma placa, um sinal, está em um determinado lugar, torna-se dialogicamente interdiscursiva e intersemiótica.

Scollon e Scollon (2003) discutem diferentes discursos que compreendem “agregados semióticos” em placas ou marcas em espaços públicos. Consegui perceber discursos similares nas salas de recursos visitadas nas escolas pesquisadas⁵, ao observar que nestas salas, que são bastante diferenciadas das salas de aulas convencionais, há quase sempre um quadro com nomes dos/as alunos/as, o que de fato pode ser um indicativo de controle da circulação das pessoas nos lugares, uma espécie de divisão de espaços dentro de um local. Apresentarei a seguir uma tabela com informações sobre as pessoas que ali estudam.

Aluno	Idade	Deficiência	Escolaridade
Aluna C	12	DM ⁶	3° AE
Aluna E	17	Síndrome de Down	EI
Aluna P	10	DM	4° AE
Aluna G	4	DM	EI

Figura 1: quadro encontrado em uma das salas de recursos visitadas

5) Dez escolas da rede pública do Distrito Federal.

6) Deficiência múltipla

Quando perguntei para a profissional responsável pela sala o motivo da escolha da colocação desta informação em quadro mural, ela apenas me disse que era uma norma porque caso a professora faltasse o/a substituto/a saberia qual o problema da criança. Porém, estes quadros têm um significado marcado porque eles dividem os espaços e determinam posturas em seu interior. Por que colocar os nomes de alunos e alunas com suas respectivas condições? Só o fato de não haver a mesma informação nos quadros murais das salas de aulas que não atendem portadores de necessidades especiais já pode ser uma indicação de uma diferenciação espacial e identitária.

O espaço e o lugar não são examinados de forma estática, *a priori*, ou como um fenômeno objetivo, mas sim como ferramentas progressiva e dinamicamente construídas ‘para o pensar e o agir’ (Lefebvre 1991:26). Relativamente, o significado experiencial e cultural de espaço e de lugar em construções identitárias é examinado não somente na geografia cultural e humana, mas também na psicologia e na sociologia. Dentro destas perspectivas de conhecimento, estas ciências argumentam “que não somente pessoas fazem os espaços, mas também que os espaços fazem as pessoas” (Lefebvre, 1991). Pelo confinamento, então, também podem oferecer oportunidades para a construção de identidades. Instituições como as escolas e suas salas de recursos, ‘mais do que incluir sujeitos particulares podem verdadeiramente e ativamente criá-los’ (Thift 1995: 4 *apud* Lefebvre, 1991). A identidade é vista, desta forma, fundamentalmente como uma categoria de espaço, desde que entendamos a ideia de ‘território’, ‘eu’ e ‘nós’, como entidades simbólicas, sócio culturais que são/ou estão divididas em linhas demarcadas fisicamente com o outro. Espaços e lugares podem empregar um significado em torno dos quais identidades são construídas e representadas.

Um conceito emergente nesta perspectiva da identidade de espaço, que focalizarei agora, é o que diz respeito ao modo como as pessoas fazem sentido do seu ‘eu’ via atribuição do significado de lugares. Um exemplo destes significados pode ser expresso em frases tais como: “minha escola tem uma sala de recursos que é bem equipada”. Porém, no ambiente escolar pesquisado há algumas divergências destas posturas e que, por isso mesmo, são significativas para o entendimento das representações de identidades. Na próxima seção, começo

a focalizar, mais detalhadamente, as representações identitárias no espaço das salas de recursos pesquisadas.

2.1 A representação do espaço do *apartheid* educacional por meio da voz de responsáveis por alunos/as com necessidades especiais

Devo aclarar que aqui utilizarei a caracterização de intertextualidade e subentendido conforme utilizada por Fairclough (2003: 47). Segundo o autor, há várias outras maneiras menos evidentes de incorporar elementos de outros textos, ou seja, intertextualidade refere-se a uma gama de possibilidades. Tudo que é ‘dito’ num texto, é ‘dito’ numa relação de contraste com o ‘não dito’, mas tomado como dado. O autor relaciona subentendido com intertextualidade “eu uso o termo genérico ‘subentendido’ para abarcar termos de teor implícito que são distinguidos na literatura da linguística pragmática, como pressuposições, implicações ou acarretamentos” (Fairclough, 2003: 40). Como na intertextualidade, subentendidos conectam um texto a outros, a um ‘mundo de textos’. A diferença entre subentendidos e intertextualidade é que os subentendidos geralmente não são atribuídos a textos específicos. É muito mais uma questão de relação entre o texto e o que foi dito, escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago. É nesse sentido que utilizo o termo intertextualidade nas análises desta seção, como um conceito permutável com ‘subentendido’. Portanto, a esta seção cabe propor, por meio de análises, quais as vozes presentes e ausentes nos discursos de pais e responsáveis por pessoas com necessidades especiais e como as relações intertextuais que estão implícitas e, por vezes, explícitas, são uma via de denúncia de suas relações com o espaço do *apartheid* educacional.

Para a percepção da maioria dos pais e responsáveis, a escola inclusiva, muitas vezes, traz experiências negativas que afetam o desenvolvimento físico e psicológico dessas pessoas, marcando-as fortemente. A imagem da sala de recursos como o local para as suas crianças, juntamente com o medo natural que se tem frente a ambientes estranhos, permanece arraigado na memória de muitos. Entretanto, esta postura encontra-se em processo caracterizado como

híbrido e fluido já que encontramos posturas diferenciadas nas salas de recursos pesquisadas. Com base em minhas observações participativas e, mesmo diante da leitura dos depoimentos e relatos de pais e responsáveis, encontrei percepções diferenciadas às posturas dominantes. Procuo, desta forma, investigar, por meio das análises a seguir, a categoria de intertextualidade/subentendido como uma das possibilidades de entendimento da representação do espaço do *apartheid* educacional. Passemos às análises.

2.1.1 Intertextualidade/subentendidos nas narrativas de pais e responsáveis

Apresentarei, nesta seção, uma análise sobre a leitura que os pais ou responsáveis pelas pessoas com necessidades especiais fazem da sua experiência na sala de recursos das escolas pesquisadas. Esta é uma experiência entendida como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, em oposição ao que simplesmente passa. Vejamos o comentário de Maria⁷, mãe de Bruna.

(1) Maria: Quando vi que a escola tinha uma sala de recursos e que a professora Júlia esperava na sala pela Bruna... eu pensei: Que coisa boa (...) até que enfim fizeram a sala de recursos e que bom que a professora é a Júlia, pois ela já foi professora da minha outra menina. Mas a sala é pequena, feia e não tem quase nenhum material.⁸

Destaco a estrutura oracional elaborada por Maria. Trata-se de oração formada pelo ator (a professora), por um processo material (esperava), a meta (Bruna), que pode ser entendida como a complementação que justifica a

7) Todos os nomes de pessoas envolvidas nesta pesquisa foram trocados por pseudônimos. Os nomes citados nos exemplos são fictícios para preservar as identidades dos participantes da pesquisa.

8) Nas transcrições dos dados para esta pesquisa utilizei '(...)' para indicar um corte na fala de um/a participante. As reticências simples, sem parêntese nem colchete, indicam frase inconclusa, mas transcrita conforme aparece na interação. Em virtude da natureza de meu interesse nos dados, não julguei necessário adotar convenções de transcrição mais detalhadas porque não analiso aspectos como trocas de turno, falas sobrepostas ou entonação.

surpresa agradável. Seguindo minhas análises, ao examinar o mesmo tópico, destaco a categoria de intertextualidade implícita como uma forma de entender a representação que Maria tem do espaço da sala de recursos que na verdade se materializa como sendo boa, mas que traz implícita a questão de que é melhor porque tem a professora Júlia que ela já conhece (“*Que coisa boa*”). Maria põe em realce que há a preocupação com “quem” será o/a profissional que atuará na sala de recursos. Maria não faz uma menção explícita do seu julgamento acerca de outras escolas, mas reforça seu ‘contentamento’. Com este contentamento implica que o problema está em ‘outro lugar’: em escolas sem salas de recursos e sem a professora Júlia – neste caso, o discurso é híbrido, pois ela assegura que é bom pela presença da professora e não só pela existência da sala *per se*. Na entrevista de onde esse trecho foi extraído, Maria estava se referindo às diferenças de posturas entre profissionais da educação. O que ela parece estar implicando é que as pessoas que a atenderam asseveraram ou asseveraram comportamentos diferentes do que ela estava acostumada, o que não deixa de ser um diferencial para a mãe.

Em sequência, Maria refere-se ao cenário concreto da sala e, ao fazê-lo, remete-se à falta de materiais. Como bem nos adverte Beiro (2005), a paisagem, antes de ser um repouso para os sentidos, é obra da mente. Desse modo, o espaço não se apresenta aos nossos olhos como um objeto pronto e acabado. Ao contrário, ele nos cobra posições de cunho funcional e afetivo. Nesse sentido, o espaço e a paisagem são, como explica Beiro (2005), um texto cultural de muitas dimensões, que se oferece a diferentes possibilidades de leituras simultâneas e igualmente válidas. É essa qualidade do espaço que justifica o fato de Maria acionar vários campos atitudinais ao avaliar o cenário da sala que parece não ser adequada, contrariando a primeira expectativa de que a escola tinha agora uma sala de recursos.

Já o relato de Lúcia aponta-nos o que está a acontecer em outras escolas.

(2) Lúcia: Lá no Areal, as crianças ficam o tempo todo no pátio, largados a sala de recurso é pior do que pátio é quente não tem janela é muito apertada e fica lotada de caixas. Ah, minha filha. Ah! Já é doente mental e eles ainda acham que não têm jeito não! Só Deus mesmo, no pátio as crianças fica tudo

solto e se sujaram tudo. Isso não pode é desumano. Ainda bem que aqui já é melhor, a melhor escola que passei é aqui.

Podemos inferir que a associação é feita com um sentido duradouro pelo menos na escola pesquisada. As pessoas com necessidades especiais estão sofrendo discriminações e isto acaba por provocar uma atitude desesperada em Lúcia, quando fecha seu comentário com a frase “Isso não pode é desumano”.

O destaque em termos de intertextualidade é a inserção do relato indireto no qual Lúcia resume o conteúdo do que foi dito, sem o recurso de cópia literal do outro texto. Não há uso de marcas de citação, porém de uma forma clara ela apresenta a mudança de tempo verbal (ah! já é doente mental) e dêixis (‘já’). Outras vozes poderiam ser incorporadas, mas não foram. O que leva a inferir que no espaço do *apartheid* a ocorrência dos conflitos de vozes é sempre remetida a atores específicos. De forma comparativa, percebe-se que há salas de recursos, mas pseudo espaço, pois de forma alguma são apropriadas.

No sentido de complementar as reflexões sobre o espaço feitas até este momento, utilizo-me do estudo de Fiorin (2003: 174) que nos ensina que “o espaço linguístico ordena-se a partir do *hic*, ou seja, do lugar do *ego*. Todos os objetos são assim localizados, sem que tenha importância seu lugar físico no mundo, pois aquele que os situa se coloca como centro e ponto de referência da localização”. O espaço linguístico para Fiorin é expresso pelos demonstrativos e por certos advérbios de lugar. Para o autor, o espaço linguístico não é o espaço físico, analisado a partir das categorias geométricas, mas é aquele onde se desenrola o enunciado. Daí a pertinência de focalizar a atenção no que nos ensina o linguista brasileiro.

Ainda, em referência ao excerto 2, o advérbio de lugar (‘*aqui*’) em (‘*a melhor escola que passei é aqui*’) é espaço do enunciador. Por sua vez, o (‘*lá*’) é determinado em função do (‘*aqui*’). Essas palavras têm duas funções distintas: uma seria a de designar ou mostrar (função dêítica) e uma de lembrar (função anafórica). A primeira função é muito importante, pois da mesma forma como não se pode falar do mundo sem discursivizar, sem temporalizar, também não se pode falar do mundo sem singularizar os seres a que nos referimos. Não se pode construir discursos apenas com referências universais. O demonstrativo partilha

com o artigo a função de designar seres singulares, mas não tem como este a função de generalizar. Por outro lado, ainda o que o diferencia do artigo é a sua capacidade de situar no espaço. (“A”) de (“A *melhor*”) singulariza e especifica a escola, mas é o *aqui* que situa a sala, que determina o território, a fronteira na qual Lucia situa sua criança.

Pode parecer, à primeira vista, que as pessoas participantes desta pesquisa elegem as escolas com salas de recursos como o seu lugar de preferência, o que na minha percepção seria discutível. Entendo esta atitude de preferência pelo local da instituição escolar apenas como uma situação temporária, uma vez que as representações das salas de recursos ainda são muito insatisfatórias.

O que é melhor para pais, mães ou responsáveis difere entre eles e a equipe de professores/as. Entretanto, devo aclarar que não são somente as mães/os pais a fazer comentários acerca dos espaços sociais da escola regular serem diferenciados. Também na voz da equipe, encontro relatos que fazem supor uma congruência de opiniões, com sutis diferenciações. Porém, como tive o propósito de analisar nesta seção apenas as vozes de pais/mães e responsáveis, deixo a cargo da próxima seção a tarefa de demonstrar por meio de minhas análises as congruências e discrepâncias nos relatos de membros da equipe pedagógica em relação ao espaço da sala de recursos. Aqui creio ser útil fazer uma subdivisão em termos de análise das vozes da equipe. Opto por agir dessa forma por entender que duas são as perspectivas de representação do espaço para o grupo de professores e de professoras. Em primeiro lugar, o destaque será para os atores cujas vozes estão em dissonância com a de pais/mães e responsáveis. Em segundo lugar, vale conferir que estas dissonâncias ocorrem entre os membros de profissionais da educação.

3. Intertextualidade/subentendido nas narrativas da equipe de professores

Estudar as representações da equipe de professores ou de professoras sem relação ao espaço das salas de recursos requer algumas reflexões. Em primeiro lugar, há um hibridismo em relação às representações identitárias de docentes que ora se

comportam com posturas típicas do que se espera de profissionais da educação especial, ora se comportam de forma que fazem lembrar ‘velhas posturas’ tão previsíveis nos modelos de educação que segregam. Em segundo lugar, como já argumentei, há o que chamei de ‘arena de conflitos’. Sugiro que há pelo menos dois lugares de disputa na prática social da educação inclusiva. O espaço escolar e o espaço da sala de recursos. A intersecção entre esses dois espaços funciona como uma área de disputa que não é unanimemente demarcada, mas que é ocupada por atores sociais com representações divergentes. De um lado, encontramos professores ou professoras que se recusam a trabalhar nas salas de recursos porque reconhecem que não estão preparados/as para a função; e, de outro, profissionais que embora sejam preparados não querem a função; e, ainda um segundo grupo, que não tem escolha ou porque são “novos/as” na carreira ou porque são contratos temporários – professores substitutos. Para a equipe, está é a hora em que se instaura “a arena de conflitos”.

4. Uma posição conflitante

Em uma interpretação apriorística, o maior aliado de professores ou de professoras que não querem trabalhar nas salas de recursos por não terem capacitação para tal seria a própria equipe pedagógica. No entanto, segundo relatos de alguns membros da equipe pedagógica, esses profissionais, por vezes, apresentam uma resistência ao trabalho desenvolvido nas salas e à necessidade de a escola oferecer o espaço para alunos ou alunas com necessidades especiais.

O relato (3) aponta dois aspectos em que se nota conflito entre profissionais: o primeiro refere-se à compreensão, concordância e adesão ao ideário da inclusão, mas que pode ser afetado por fatores de diversas ordens, tais como o reconhecimento da falta de capacitação frente a um trabalho tão importante. O segundo aspecto diz respeito à estrutura das salas de recursos que, na maioria das vezes, sofre das mazelas tão familiares às instituições escolares públicas, carência de materiais e pessoal.

(3) Bernadete

O mais difícil é a professora que não quer entender a necessidade de ficar na sala de recursos, que possa estar nos apoiando a maioria das vezes fica fugindo da responsabilidade. Porque apesar dela estar numa situação estável, ela precisa saber que tem que trabalhar onde for preciso, ela não pode escolher, ela é uma pessoa que precisa trabalhar, então, tem que “topar” tudo. Trata-se de um tempo precioso. Ela tem que entender que a sala de recursos é um lugar especial.

(4) Sandra

Por mais que eles (professores) tenham uma sala com materiais bons e olha que nós temos isso aqui, elas acham pouco. Nós da direção procuramos fazer o máximo para a professora ter todo o suporte necessário. Mas mesmo assim, com toda a nossa organização e informação, recebemos este tipo de retorno dos professores.

A partir destes relatos, fica claro que há a presença de conflitos de interesses evidentes. Por um lado, temos o desejo da equipe em garantir que professores ou professoras possam estar atuando nas salas de recursos, por outro temos docentes que não se sentem preparados para lidar com a situação das salas de recursos. Trata-se de uma situação difícil. Supomos que nesta arena de conflitos a pessoa mais prejudicada seja aquela com necessidades especiais, que se encontra no que denomino ‘zona de turbulência’. Porém não há como avaliar, sem o risco da parcialidade, as dificuldades porque passa o outro.

No relato (3), destaco o uso do intensificador ‘*mais*’ (em “*o mais difícil é a professora*”) como indicador da dificuldade que há na ação desempenhada por um ator que se espera ser um agente de auxílio. Ou seja, vários outros fatores poderiam ser encontrados como dificultadores, porém a escolha da diretora é fazer a atribuição dessa função aos docentes, que passam a ser entendidos como os geradores de problemas. Isso é ratificado pela escolha oracional (“*e olha que nós temos isso aqui*”). Alguns destaques podem ser vislumbrados.

Em primeiro lugar, destaco a seleção partitiva ‘a maioria das vezes’ com a seleção do finito ‘fica’. O finito constitui o componente verbal do modo, porém

há um componente nominal e esse é marcado pela escolha do sujeito. O processo de escolha do finito pode ter sido feito como referência ao critério de avaliação que o falante emite. A forma verbal está no singular com o objetivo de destacar o conjunto como uma unidade. Ou seja, o foco não está na ênfase nos vários elementos que compõem o todo. O todo estaria sendo mais representativo para os propósitos da fala de Bernadete que nos chama a atenção para a observação, que ocorre de forma recorrente e generalizada.

Em segundo lugar, destaco no excerto (4), na voz de Sandra, uma crítica aos docentes quando ela seleciona o operador discursivo ‘*por mais que*’, na estrutura oracional (“*por mais que eles tenham, acham pouco*”), que parece indicar uma intensificação das atitudes do corpo docente em relação à equipe pedagógica e às crianças com necessidades especiais.

5. O discurso do *apartheid* educacional

Na seção anterior, procurei descrever e interpretar as vozes do espaço do que considero uma forma de *apartheid* educacional, que são as salas de recursos, sempre tendo em vista a relação entre a representação identitária baseada na noção de espaço e discurso que foi destacada, ainda no início deste trabalho. Agora, buscarei no conceito de identidades institucionais levar a cabo minha questão motivadora que é: Como as pessoas envolvidas no evento social do atendimento educacional especializado representam esse espaço? Para tanto, primeiramente vou conceituar o que é instituição para, logo em seguida, concluir minha reflexão.

5.1. Definindo instituição

Definir instituição não é tarefa fácil. É muito comum associarmos esse conceito com uma construção material ou física, ou ainda com organizações tais como hospitais e escolas. O conceito de instituição está intrinsecamente relacionado ao conceito de poder e ideologia, que, por sua vez, é frequentemente visto como,

a serviço de interesses de grupos de poder (como, por exemplo, o governo ou a mídia).

Agar (1985:164) define instituição como “a habilidade socialmente legitimada junto com todas as pessoas autorizadas a executá-la”. Esta é uma percepção de que a instituição pode incluir qualquer grupo de poder e que estes não estão restritos à localização material. A definição de Agar também pode ser entendida como o modo de se comportar, como uma expectativa de que as instituições produzam papéis de forma binária e assimétrica: o perito (ou o representante da instituição), que é investido com a autoridade institucional; e o não perito (geralmente, o aluno ou a aluna, ainda, pais/mães de pessoas com deficiência), que deve acomodar-se às normas da instituição.

A ideia de que a instituição automaticamente exerce o domínio, esmagando a fala e o direito das pessoas, e que impõe uma burocracia não natural sobre os eventos do dia a dia, nos é informada por alguns teóricos como Bernstein e Bourdieu. Estas versões de instituição assumem uma imposição unilateral, coercitiva de domínio e de poder de um grupo sobre uma segunda parte, sem vontade, e sempre subordinada. No entanto, outras considerações teóricas adotam uma definição mais complexa de poder, tratando-o como um fenômeno que é alcançado pela permissão, pelo consenso e pela cumplicidade cooperativa, mais do que pela coerção e opressão (por exemplo, Foucault, 2003). Da mesma forma, Gramsci (1979: 12) introduziu o conceito de hegemonia para explicar o modo como grupos sociais sustentam suas posições na vida cultural.

Outro teórico a apontar a ‘produtividade’ potencial do poder das instituições é Giddens (2001: 67), que argumenta: “o âmago de ambos, domínio e poder, repousa na capacidade transformativa da ação humana”. Como podemos observar, a visão de poder institucional tem sido modificada e, conseqüentemente, também pode ser modificada dentro do campo dos estudos do discurso a partir de reflexões sobre aspectos organizacionais das instituições que estão paradoxalmente incluídos em práticas e processos fluidos e contraditórios. Essas visões produtivas de poder providenciam uma lente teórica para as abordagens de análise das interações institucionais. Pela construção de poder como processo ou ação, é possível analisar as identidades institucionais como interativamente construídas, momento a momento do fenômeno. A análise pode mostrar o modo

como os atores sociais estão inscritos na demonstração de negociações ou resistências de suas agendas institucionais.

Após estas considerações de algumas definições do que podemos entender por instituição, proponho que estas ideias sobre instituições podem ser exploradas empiricamente pela lente da ADC no uso das categorias analíticas de modo que se entenda a instituição escolar como espaço que, pelo menos em relação às salas de recursos, tem sido palco de conflitos e que, portanto, merece mais atenção e investigação .

Considerações finais

Este trabalho foi proposto com vistas a atender a necessidade de dar um tratamento analítico mais específico ao que denominei a ‘arena de conflitos’ que se constrói via entrevistas e depoimentos, interpretando significados neles construídos discursivamente sobre o espaço das salas de recursos em escolas regulares. Procurei explorar abordagens para o estudo do espaço e do lugar como um contexto maior de construção identitária. Iniciei fazendo a ligação entre espaço, ação social e identidade no que denominei o espaço do *apartheid* educacional. Considerei que as atividades das pessoas envolvidas no AEE estavam encaixadas em espaços e instituições com singularidades próprias.

Como muitos dos relatos apontavam para o espaço e cenário da sala de recursos, foi propício re-teorizar espaço e espacialidade nas entrevistas, conforme sugerem Hall (1997), Lefebvre (1991) e Dixon (2005). Essa re-teorização se fez possível pela aproximação de conceitos de geografia como espaço, território e territorialidade (Haesbaert, 2006), com referências da própria linguística.

Tinha como expectativa, ao escrever este trabalho, responder a minha questão norteadora: Como as pessoas envolvidas no evento social do atendimento educacional especializado representam esse espaço social? E a isso me dediquei. Veio à tona o entendimento de que essas pessoas representam o espaço e o cenário das salas de recursos com apreciação impregnada de afeto, marcando, implicitamente, dimensões negativas que denunciam estado de apreensão, desorientação e até certo medo frente ao contexto escolar de educação inclusiva.

Além da dimensão afetiva, as apreciações também são entrecruzadas por valores atitudinais de julgamento que visam a enfatizar o engajamento dos entrevistados e das entrevistadas com o sistema educacional brasileiro. Todas as apreciações sobre o local (salas de recursos) tangenciam constantemente a posição na qual se constituem como elemento que luta, ainda que de forma mais intuitiva que consciente, para se incluir nos novos padrões de inclusão, que percebem a importância destes padrões, mas em moldes diferentes ao que está em vigor.

Por fim, por meio dessas análises foi possível buscar conhecer o modo como os atores sociais se posicionavam no ambiente das salas de recursos. Estudar as representações de espaço é conhecer o modo como um grupo social constrói um conjunto de saberes que expressam sua identidade cultural em um dado momento histórico.

Referências

AGAR, Michael. Institutional discourse. *Text*, 5(3), 1985. 147 - 168.

BARNES, Richard. *Losing ground: locational formulations in argumentations over new travellers*. Plymouth: Plymouth University Press, 2000.

BEIRO, Douglas. O espaço geográfico e alunos migrantes. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 15º; ENCONTRO PRÁTICA DE LEITURA, GÊNERO E EXCLUSÃO, 3º, 2005, Campinas (SP). *Caderno de Resumos*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil (ALB), Faculdade de Educação – UNICAMP, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1979.

DIXON, John. Disponível em: <<http://www.psych.lancs.ac.uk/people/johndixon.html>>. Acesso em 19 de janeiro de 2008. [2005]

- DUNN, M. *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1977.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Trad. L. F. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- _____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2003.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. [1991].
- _____. *A terceira via*. Trad. M. L. Borges. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GUNN, Simon. The spatial turn: changing histories of space and place. In: GUNN, Simon; MORRIS, Robert John (Eds). *Identities in space: contested terrains in the Western City since 1850*. Aldershot: Ashgate, 2002.
- HAESBAERT, Rogério. *Mitos da desterritorialização*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. A. U. Sobral e M.S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2000.
- KIRK, S. A. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin, 1977.
- LEFEBVRE, Henry. *The production of space*. Oxford: Blackwell, 1991.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7 – 23.
- SAID, Edward. *Orientalism*. Londres: Random House, 1990.
- SCOLLON, Ron; SCOLLON, Suzie Wong. *Discourse in place: language in the material world*. Londres: Routledge, 2003.

Letramentos nas Salas de Recursos Multifuncionais

José Ribamar Lopes Batista Júnior
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Universidade de Brasília – UnB

Denise Tamaê Borges Sato
Universidade de Brasília – UnB

Resumo: Considera-se Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (MEC, 2008). Nesse sentido, objetivamos, neste trabalho, investigar as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) das equipes multiprofissionais de atendimento educacional à pessoa deficiente. A fundamentação teórica da pesquisa, em andamento, está alicerçada nas contribuições da Etnografia (Angrosino, 2009) combinada à Teoria Social do Letramento (Barton e Hamilton, 1998; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Barton, 2006; Rios, 2009; Baynham, 2009) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003). O *corpus* é formado pelas observações feitas nos núcleos de atendimento pedagógico educacional de três cidades: Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI) e, também, pelas notas de campo.

Palavras-chave: Letramento, Atendimento Educacional Especializado, etnografia.

Introdução

Pretendemos, neste trabalho, apresentar os resultados preliminares do estudo piloto do projeto de doutoramento intitulado *Discurso, identidade e letramento no Atendimento Educacional Especializado* (Batista Jr., 2009). No estudo piloto, investigamos as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) das equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A motivação para esta pesquisa está na necessidade de compreender as políticas públicas sobre a inclusão, desde a legislação internacional até a legislação dos contextos pesquisados, bem

[Pesquisas em Análise de Discurso Crítica, pp. 155 - 174]

como investigar o Ensino Especial (trabalho iniciado no Mestrado) em escolas regulares inclusivas, nesse novo contexto de inclusão promovido, principalmente, a partir da Conferência de Jontien (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e das novas políticas públicas de inclusão do Ministério da Educação (MEC), principalmente, a Resolução nº 4.

Para compreensão das práticas de letramento das equipes multiprofissionais que atuam na inclusão, ampliamos o foco do estudo desenvolvido no período do mestrado utilizando a abordagem crítica dos conceitos de ‘identidade’, ‘(múltiplos) letramentos’ e ‘interdisciplinaridade’ – à luz do arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC) e dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 1995, 2001). Os conceitos adotados são aqueles alinhados com a proposta de Fairclough (2003), em que o discurso, como um dos elementos da prática social, é visto como forma de representação, ação e identificação. O foco da investigação nas identidades profissionais dos indivíduos se mostra relevante, por entendermos que elas são construídas nos discursos, nas práticas sociais, nas interações com os demais atores sociais, recebendo os reflexos dos contextos em que se encontram. Os discursos e as identidades profissionais estão situados em práticas de letramento (Street, 1984; Magalhães, 2008).

A pesquisa foi realizada em três cidades: Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI), sendo adotado o método etnográfico-discursivo, combinado com o estudo de narrativas (Magalhães, 2006a) para o conhecimento em profundidade das identidades e das práticas das equipes de Atendimento Educacional Especializado à pessoa deficiente.

Políticas Públicas na Educação Inclusiva: contexto do Atendimento Educacional Especializado

Nos últimos dez anos, a educação especial, no Brasil, passou por uma série de transformações significativas com novas políticas adotadas pelo MEC. Entretanto, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme apontam algumas pesquisas (Lima, 2006; Góes e

Laplane, 2007; Batista Jr., 2008; Sato, 2008; Silva e Nembri, 2008; Magalhães, 2008, 2009), devido à falta de preparo docente e de recursos. Por outro lado, percebemos uma maciça matrícula de alunas e de alunos deficientes nas escolas regulares inclusivas. Diante disso, é preciso questionar essa “vitória”, visto que o processo de inclusão ainda não adota princípios democráticos plenos (Batista Jr., 2008, 2009a, 2009b).

A legislação brasileira garante a todos, sem distinção, o direito à escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, além disso, o atendimento educacional especializado às pessoas deficientes. Em 2007, o decreto nº 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como estabelece que os estudantes, público alvo da educação especial, serão contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando tiverem a matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no AEE.

No ano de 2009, dois documentos importantes foram divulgados: a Resolução nº 4 CNE/CEB que instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e o Parecer CNE/CEB nº 13 que, também, instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial.

Assim, observamos todas as iniciativas do MEC em definir as políticas de inclusão, principalmente, relacionadas ao AEE, objeto de estudo deste trabalho. Além disso, é preciso constatar de que forma os estados absorvem essa políticas. A seguir, apresentamos os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam esta pesquisa.

Articulação Letramento e Discurso

Para a realização desta pesquisa, buscamos relacionar os conceitos de ‘(múltiplos) letramentos’, ‘interdisciplinaridade’ e ‘discurso’, embasados nos seguintes pressupostos teóricos: estudos sobre (múltiplos) letramentos (Street 1984, 1995, 2001; Gee, 1990, 1992; Barton, 2006; Baynham, 1995; Kleiman, 1995; Kleiman e Matencio, 2005; Magalhães, 1996, 2009; Prinsloo e Breier, 1996; Barton e

Hamilton, 1998; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Martin-Jones e Jones, 2000; Rios, 2009); Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Magalhães, 2004); estudos sobre interdisciplinaridade (Kleiman e Moraes, 1999; Costa, 2008).

Segundo Baynham (2009: 2), o letramento é visto como variável no que diz respeito às suas formas, funções, usos e valores em contextos sociais, portanto, diferentes em seus significados e efeitos sociais. Por outro lado, a Teoria Social do Letramento (TSL) compreende o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas (Barton e Hamilton, 1998; Sato, 2008).

Nessa teoria, os autores articulam os conceitos de práticas de letramento (Street, 1984) e eventos de letramento (Heath, 1983). As práticas de letramento são também práticas sociais, podendo ser tratadas como práticas discursivas (Magalhães, 1995), nas quais estão imbricadas concepções ideológicas que nortearão as relações entre os atores sociais. As relações entre esses atores são relações que ocorrem em um contexto social textualmente mediado (Chouliaraki e Fairclough, 1999) e podem ser relações de poder influenciadas por representações históricas e sociais e pelas posições que os/as participantes podem construir para outras e outros, tomando a si próprios/as como referência. Nesse sentido, conforme Oliveira (2009: 6),

Entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades nas quais as pessoas estão inseridas, noutros termos, depende dos papéis que as pessoas [os profissionais da equipe multidisciplinar de AEE, nesta pesquisa] exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações [como é o caso da deficiência].

No AEE, diversas ações do Ministério da Educação (em especial, a Secretária de Educação Especial – SEESP) demandam a articulação entre profissionais da área de educação, saúde, psicologia, assistência social e outros. Entretanto, cada área apresenta uma formação com letramentos específicos. Sendo assim,

será que esses diversos letramentos contribuem, então, para uma inclusão efetiva das pessoas deficientes? A resposta para esse questionamento pode ser a interdisciplinaridade na formação profissional e no AEE, levando em consideração não apenas como uma meta a ser alcançada no ambiente educacional, por força da lei, como aparentemente tem acontecido. Pelo contrário,

Pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum... uma maneira eficaz de se atingir metas educacionais, por exemplo, previamente estabelecidas e compartilhadas pelos/as profissionais da unidade escolar. (Carlos, 2007: 164).

Em consonância com o conceito de ‘(múltiplos) letramentos’ e ‘interdisciplinaridade’, utilizamos o de ‘discurso’, com base na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999; Magalhães, 2004). Como parte da Teoria Social do Discurso, a ADC propõe:

O incentivo à pesquisa linguístico-discursiva voltada para causas sociais e a favor das minorias. Propõe investigações que configurem a busca de soluções para problemas decorrentes de discursos que envolvem questões de educação, letramento, bem como assimetrias de poder, de gênero social e de hegemonia, entre outros, razão pela qual estimula estudos que envolvam desde discursos institucionalizados, de âmbito educacional, religioso, político, econômico e midiático, até os que envolvem relações implícitas e explícitas de lutas de classe, conflitos interétnicos e de discriminação, tais como uma forma de pesquisa social, e como tal, equivale a uma prática teórica crítica, principalmente porque leva em conta a premissa de que situações opressoras podem ser mudadas, uma vez que decorrem de criações sociais passíveis de ser transformadas socialmente (Silva e Ramalho, 2008: 266 e 267).

Os discursos, atuando nas ações e nas identidades podem ser instrumentos para guiar o mundo concreto, estabelecer padrões e posições. Por outro lado, os discursos são fluidos, modificam-se, e o estudo de suas articulações permite-nos perceber como estão organizados os elementos sociais e como esse arranjo concorre para que ocorra determinada realidade, neste caso, as práticas das equipes multiprofissionais de atendimento à pessoa deficiente. Essa teoria se aplica com base em uma análise de discurso textualmente orientada (ADTO) na qual os textos são analisados para a compreensão das práticas sociais (Magalhães, 2004).

Outro aspecto a ser enfatizado neste projeto é a formação identitária da equipe multiprofissional de AEE. As identidades sociais e, principalmente, profissionais serão manifestadas por meio das entrevistas e das narrativas, em que podem ser constituídas enquanto os/as participantes representam a si mesmos e a outrem. Além disso, conforme Louro (1997), há uma tendência no contexto de ensino de predominância de profissionais do sexo feminino e, no Ensino Especial (seja ele nas escolas regulares inclusivas, nas escolas especiais ou nos centros) essa tendência é mais nítida, provavelmente pela necessidade de cuidados especiais associados à deficiência. Assim, esses aspectos das identidades (inclusive de gênero) manifestam-se textualmente na forma como as professoras falam sobre alunas e alunos, ao utilizarem, por exemplo, palavras que representam uma relação de afeto (Magalhães, 2006b, 2008; Sato, 2008).

Portanto, a relação entre ‘discurso’, ‘identidade’ e ‘letramento’ pode contribuir teoricamente trazendo à luz também a discussão das práticas de letramento inclusivas nos centros de atendimento educacional especializado, como um passo a mais em direção à investigação do cotidiano das pessoas deficientes.

Consideramos como práticas de letramento inclusivas as articulações entre os elementos sociais para que ocorram as atividades que envolvam ou resultem de textos escritos que visam tornar a pessoa deficiente incluída no contexto escolar. Tais arranjos envolvem diferentes conjuntos de práticas, podendo integrar parte da prática burocrática (textos legais), da atividade pedagógica (textos de atividades de sala de aula), práticas científicas (produção bibliográfica), práticas

comerciais (livros didáticos), práticas de treinamento (cursos para professores, professoras e diversos profissionais).

Enfim, as práticas de letramento inclusivo diferenciam-se em decorrência do ambiente em que estão situadas, mas seus resultados e consequências repercutem na escola, e nela podemos perceber os reflexos de cada uma. Logo, um olhar atento e crítico sobre a realidade escolar, ainda pouco analisada em relação à inclusão poderá apontar relações desiguais e preconceituosas e sinalizar com propostas mais sólidas, caminhos para mudanças significativas nas políticas públicas de inclusão das pessoas deficientes, principalmente, no setor educacional.

Por fim, a prática social da inclusão parte de pressupostos e de pilares ideológicos, tais como a adoção da escola tradicional como fator isolado de desenvolvimento cognitivo (modelo autônomo). Nesse sentido, também acopla interesses camuflados que vão desde a economia por parte do governo à abertura de novos campos de consumo. Para tanto, tecem construções ideológicas que formam as identidades dos agentes, mantendo-os submissos à dominação hegemônica na manutenção do *status quo*.

Assim, a articulação da TSL com a TSD propõe demonstrar como os discursos estão situados nos textos, questionando-os com vistas à mudança social no campo da inclusão e da formação identitária dos/as profissionais que realizam o atendimento educacional especializado à pessoa deficiente. Além disso, postulam teorias sociais, compartilham da visão crítica para a mudança e, principalmente, encaram o texto como fundamental para a compreensão das relações sociais (Sato, 2008).

Aporte Metodológico

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (Bauer e Gaskell, 2002; Flick, 2004, 2009; Denzin e Lincoln, 2006) que consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (Resende, 2009: 57). Essa abordagem tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador ou a pesquisadora como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse/a com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Sendo assim, a metodologia adotada é um desenvolvimento do Projeto Integrado Discursos, Identidades e Práticas de Letramento (CNPq) sob coordenação da Profa. Dra. Izabel Magalhães. Para o estudo piloto, os locais da pesquisa foram: Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI). As capitais Fortaleza e Teresina estão localizadas na mesma região, porém o Piauí é conhecido, nacionalmente, como um dos estados mais pobres e seu processo de inclusão é recente; enquanto Fortaleza (CE) apresenta características de desenvolvimento econômico sendo seu processo de inclusão escolar mais avançado; Brasília (DF) é a cidade onde se encontra a sede do poder público.

O trabalho de campo foi realizado com base nos pressupostos da etnografia, “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (Angrosino, 2009: 30). Nessa etapa da pesquisa, conversamos, primeiramente, com a Gerente da Educação Especial do Ceará e do Piauí com o objetivo de conhecer o processo de inclusão nos respectivos estados, os principais serviços ofertados, bem como selecionar as escolas que oferecem o AEE, conseqüentemente, instituições a serem pesquisadas. Depois, com a carta de encaminhamento, dirigimos-nos às escolas, conversamos com os/as profissionais que formam as equipes de AEE.

Em Teresina, foram realizadas observações, registradas em notas de campos. Já em relação à Fortaleza, foram realizadas duas entrevistas, assim como foram feitas observações, ao longo do primeiro semestre de 2010 e registros em notas de campo da realidade pesquisada. A partir do segundo semestre de 2010, com a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, iniciei a investigação, semestralmente, em cada cidade pesquisada.

Os/as participantes deste estudo foram profissionais de diferentes áreas (educação, saúde, psicologia, assistência social) que realizam atendimento às

pessoas deficientes. Assim, no estudo piloto, entrevistamos 6 profissionais, sendo 4 em Fortaleza, 1 em Teresina e 1 em Brasília. Dois foram os critérios adotados para participar da pesquisa: a) atender alunos e alunas com deficiência (no caso dos/as profissionais) ou ter filho/a deficiente (no caso das famílias); b) aceitar ser participante, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em conformidade com a resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre pesquisas que envolvem serem humanos e após aprovação da pesquisa no Conselho de Ética).

Dessa forma, ao articularmos a etnografia (como metodologia de geração e coleta de dados) e a análise de discurso crítica (para a análise dos textos) com o objetivo de investigar as práticas de letramento, focalizando discursos e identidades profissionais, pretendemos, contribuir para análise de momentos de uma prática social (no caso da pesquisa, o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência). Como as práticas são formadas por momentos que se articulam entre si em conexão com outras práticas, também focalizamos a relação entre esses momentos e as práticas de letramento profissional e a prática de letramento inclusivo – Magalhães, 2009; Batista Jr., 2008, 2009b; Sato, 2008).

Atendimento Educacional Especializado: discursos e práticas de letramento

Considera-se Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação de alunos/as no ensino regular.

Barton e Hamilton (2000) mostram que, ao observamos os eventos, é possível perceber que há diferentes letramentos (usos da leitura e escrita) inerentes à prática observada. Nas escolas pesquisadas, durante a observação, principalmente, das salas de atendimento, constatamos que os/as participantes utilizam-se de múltiplos letramentos no decorrer das suas atividades e práticas. O atendimento educacional especializado em Teresina e em Fortaleza preveem profissionais da mesma especialidade, isso difere em relação a Brasília. Com

relação aos serviços, Fortaleza e Brasília apresentam uma maior variedade. Esses dados podem ser conferidos no quadro 1, a seguir:

Cidade	Serviços	Profissionais
Brasília (DF)	Classes comuns do Ensino Regular Classes especiais Classe de educação bilíngue Sala de recursos – AEE Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais Centro de Apoio Pedagógico (CAP) às Pessoas com Deficiência Visual	Professores/as do Ensino Regular Professores/as Especialistas em AEE Pedagogas/os Psicólogas/os Orientadores/as Educacionais
Fortaleza (CE)	Classe comum (inclusão) Classe especial Sala de recursos multifuncionais Sala de Apoio pedagógico específico Escola especial e/ou instituições especializadas Itinerância Professor intérprete de Libras Instrutor de Libras Oficinas pré-profissionalizantes Núcleo de atendimento pedagógico especializado	Professores/as Pedagogos/as Psicólogos/as Terapeutas Ocupacionais Assistentes Sociais
Teresina (PI)	Sala de recursos multifuncionais AEE	Professores/as Pedagogos/as Psicólogos/as Terapeutas Ocupacionais Assistentes Sociais

Quadro 1 – Atendimento Educacional Especializado nas cidades pesquisadas¹
Fonte: Pesquisa direta, primeiro semestre de 2010.

1) A pesquisa está em andamento. No ano de 2010, foram coletados dados em Fortaleza, por isso uma maior quantidade de informações dessa cidade. Os dados de Brasília e Teresina foram coletados, de maneira detalhada, em 2011 e 2012.

Além disso, os letramentos, no ambiente escolar das cidades pesquisadas, são bastante parecidos, em que predominam os seguintes: a) **acadêmico**: com a afixação de diversos cartazes e *folders* no mural com informações de cursos para atualização, aperfeiçoamento; b) **institucional**: quando ocorre contato direto entre administração escolar, professores/as, equipe multiprofissional, alunos/as, visitantes e a entrega de circulares, comunicados vindo da Secretaria de Educação e de outros órgãos; c) **informal**: frases, mensagens de reflexão e incentivo (conforme figura 1); d) **burocrático**: quando a equipe do AEE preenche fichas, relatórios, pareceres, dentre outros documentos pertencentes à prática do AEE.



Figura 1 – Letramento Informal
Fonte: Pesquisa direta, primeiro semestre de 2010

Nos observações realizadas na escola de Fortaleza, durante o estudo piloto, procuramos investigar, além dos letramentos, que discursos são veiculados pela equipe do AEE, considerando que pretendemos, também, compreender a relação interdisciplinar entre os/as profissionais que fazem parte dessa equipe. Inicialmente, observamos que o **discurso da inclusão** está muito presente, pois as profissionais desta escola, desde o primeiro encontro, nas conversas informais e nas entrevistas comentam sobre a importância de trabalhar as potencialidades dos/as alunos/as, como bem demonstra a entrevistada Denise², apesar de reproduzir o termo “portadora³”:

Na educação especial, é ver a pessoa portadora de necessidade especial como um sujeito de direitos, que tem seus direitos e que precisam ser garantidos, porque ele (sujeito) faz parte da nossa sociedade e tentá-lo incluí-lo não só na escola, como na sociedade. E tentar sensibilizar outras pessoas pra essas questões sociais e **mostrar que essas pessoas** (limitadas) têm direitos também, que ele é um ser como outro qualquer, **que tem as suas limitações, mas que também tem as suas potencialidades e que dentro dessas limitações trabalhamos essas potencialidades** (Denise).

Nas suas falas, as profissionais deixam claro que há características que são próprias dos homens e outras, exclusivas das mulheres, por isso a predominância das mulheres no Ensino Especial, principalmente, quando Maria traz o discurso científico e o discurso machista/patriarcal para justificar essa predominância ao se referir às mulheres como ‘mais sensíveis’, ‘olhar sensível’, **‘então essas atitudes tornam a mulher mais sensível’**. Enquanto que o homem é caracterizado como **‘enveredaram pra parte burocrática’, ‘os homens quando se vêem não se abraçam’**.

2) Todos os nomes registrados são pseudônimos.

3) Hoje, o termo *peçoas com deficiência* tem sido preferido ao conhecido termo “peçoas portadoras de deficiência”, conforme recomendação mais recente da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Conforme Sasaki (2005), o termo ‘peçoas portadoras de deficiência’ tem sido rejeitado por organizações e entidades representativas de peçoas com deficiência desde 1990.

Eu acho que se interessam por outras coisas, acham trabalhoso, talvez estejam em outros ramos. **As mulheres são mais sensíveis**, sei lá (risos), mais pacientes pra se trabalhar com a educação especial e como eu já lhe disse, tem que ter um **olhar sensível**, e repito, tem que ter um olhar diferenciado (Denise).

Eu acho que a capacidade, eu penso assim, que existem estudos que diz que o lado direito é o da mulher e o lado esquerdo é o do homem que é desenvolvido e isso aí pode variar de uma pessoa pra outra, não é uma constância. Mas o estudo neurológico fala que o homem desenvolve mais para as artes e cálculo matemático, então muitos homens se desenvolvem na área da matemática, da física, na parte da questão lógica da matemática, toda faculdade que envolve a parte da matemática lógica e da física e da química também e também a parte artística do homem de uma forma geral, que seria o canto, que seria utilizar um violão ou qualquer outro instrumento musical e já a mulher, ela desenvolve o outro lado, seria a parte da ciência humana, o contato com o outro (Maria).

Eu acho que **os homens enveredaram pra parte burocrática** e pra esse cálculo matemático, que seria a parte administrativa de uma forma geral (Administração, essa parte do Tribunal, Direito) que seria um escritório, uma empresa, um comércio, compra e venda [...]’ Eu acho que nos “lares” cerebral as mulheres têm essa capacidade de ter essa sensibilidade maior com o outro, de ouvir e de se colocar no lugar do outro e elas amam mais intensidade e dedicação. [...] ai geralmente tem aquela política de que os homens pelo o próprio histórico, pela vivência paternal, **geralmente os homens quando se vêem não se abraçam**, você não vê um homem dando beijinho no rosto de outro homem, ou se abraçando[...] já as mulheres, elas tem mais proximidade de falar abertamente, de abraçar uma a outra quando se encontram, de beijar no rosto, **então essas atitudes tornam a mulher mais sensível** e é um item muito importante pra ela trabalhar com

4) Trecho não transcrito.

a educação, porque você está ali e o aluno vai com dificuldades na família, a família muitas vezes não dá apoio ao aluno, não conversa, então se você for com autoritarismo, realmente não funciona essa ideia de educação autoritária (Maria).

Por fim, procuramos observar a relação interdisciplinar entre os/as profissionais da equipe do AEE. Para esta análise é preciso explicar o processo de AEE, conforme descreve Denise:

[...] em primeiro lugar chega o responsável e fala da queixa do aluno. Nós marcamos uma entrevista e realizamos essa entrevista com ele, e posteriormente marcamos a avaliação. Nessa avaliação, a equipe, que tem pedagoga, psicóloga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional, vai avaliar esse aluno e ver as dificuldades que ele tem. Não vamos dar o laudo médico, isso quem faz é o médico; não vamos dizer que deficiência ele tem, isso não é nosso papel. Fazemos essa avaliação pedagógica pra ver as dificuldades do aluno e realizar posteriormente os atendimentos dentro das dificuldades que ele tem, não é um atendimento clínico, é bom deixar bem claro isso. Nosso atendimento é todo educacional. Tanto a pedagoga, a psicóloga, a fonoaudióloga e a terapeuta ocupacional fazem uma avaliação direcionada para a área educacional.

De início, observamos que há uma grande interação, reforçada nos discursos das participantes (descrita nos trechos abaixo), entretanto a prática é diferente, visto que na elaboração do parecer não há uma interação. Após a avaliação, cada profissional elabora o seu diagnóstico e, em seguida, entrega para a Assistente Social que faz a leitura dos pareceres, determinando como será o atendimento da pessoa deficiente.

Considerações Finais

Apartir das perspectivas analisadas no estudo piloto e levando em consideração as demandas atuais do Atendimento Educacional Especializado, esta pesquisa pode vir a constituir um ponto de partida para desacomodar certas tradições às quais estamos acostumados/as. Como resultados preliminares, a partir das observações feitas, principalmente, nas cidades de Fortaleza e Brasília, observamos que os letramentos informais e burocráticos são predominantes. E como esse processo recentemente ganhou força no Brasil, fica evidente, após a análise das entrevistas e das observações, a presença dos seguintes discursos que emergem no contexto escolar: da família tradicional, o contra-hegemônico (discurso da inclusão), da diferença de gênero (justificado por meio do discurso científico e machista), dos Direitos Humanos, da Saúde, que favorecem o convívio entre crianças e jovens da Educação Especial e Educação Regular, bem como o da integração social de pessoas com deficiência em diferentes ambientes.

Apesar disso, percebemos uma reflexão por parte dos profissionais ao perceberem a importância de não reforçar as limitações, mas trabalhar as potencialidades, resultando, assim, em uma mudança da prática. Esses profissionais sem formação em Educação Especial buscam conhecimentos do mundo pessoal e de outras práticas sociais, na tentativa de reorganizá-las a fim de suprir suas lacunas acadêmicas por meio de práticas docentes alternativas, com vistas à promoção da inclusão.

Assim, os resultados demonstram a fragilidade da proposta de inclusão brasileira, fortemente alicerçada em conhecimentos empíricos desses profissionais. De igual forma, o discurso do letramento autônomo perpassa a prática, no desejo de que crianças e jovens especiais tenham na escola a ferramenta para superação da deficiência. Em relação às práticas de letramento, essas se caracterizam pelo aspecto administrativo, social, de saúde e funcional nas escolas de Fortaleza, pelo aspecto autônomo em Brasília e pelo caráter empírico em Teresina. Por fim, a interdisciplinaridade só ocorre na ficha de encaminhamento (via Assistente Social) e no cartão de frequência (via criança).

Referências

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2nd. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2007.
- _____; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.
- _____; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BATISTA JR., José Ribamar Lopes. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos*. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- _____. Discursos, identidades docentes e práticas de letramento no contexto do Ensino Especial em escolas públicas brasileiras. In: ABRALIN – Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 6, 2009, João Pessoa – PB. *Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. João Pessoa: Idéia, 2009a. p. 2086-2095.
- _____. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul – RS. *Anais do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009b. p. 1-20.
- BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAYNHAM, Mike. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

_____; PRINSLOO, Mastin. *The future of literacy studies*. England: Palgrave Macmillan, 2009.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. 2007. 172p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, Alexandre Ferreira da. Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/Unb, 9 (2): 25-44, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonne S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*.
Londres: Falmer Press, 1990.

_____. *The social mind: language, ideology and social practice*. Nova York:
Bergin & Garvey, 1992.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.)
Políticas e práticas de Educação Inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores
Associados, 2007.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in
communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press,
1983.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova
perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras,
1995.

_____; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos
projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) *Letramento e
formação do professor: práticas discursivas, representações e construção
do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIMA, Elcivanni Soares. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a
atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior*. 2006. 163 p.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em
Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LOURO, Guaraci Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva
pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/UnB, 2 (1): 42-61, 1996.

_____. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*. v.4, n. especial, Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

_____. Projeto integrado “Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial”. NELiS/Ceam/UnB, 2006a.

_____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria J. (Orgs.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006b. p. 71-96.

_____. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópico*, vol. 6, n.2, 2008, p. 61-68.

_____. Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Abralín. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. (Orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul – RS. *Anais do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009. p. 1-20.

- PRINSLOO, Mastin; BREIER, Mignonne. (Orgs.) *The social uses of literacy*. Bertsam, África do Sul/Amsterdã: John Benjamins, 1996.
- RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas: Pontes, 2009.
- RIOS, Guilherme. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.
- SATO, Denise Tamaê Borges. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos*. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SILVA, Ângela Carrancho; NEMBRI, Armando Guimarães. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SILVA, Denize Elena Garcia da; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica: representações sociais na mídia. In: LARA, Gláucia M. P.; MACHADO, Ida L.; EMEDIATO, Wander. (Orgs.) *Análise do discurso hoje*, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. *Social literacies*. Londres e Nova York: Longman, 1995.
- _____. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

Definições e Indefinições no Funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE): Um Estudo Piloto na Cidade de Fortaleza

Lissa Mara Saraiva Fontenele
Universidade Federal do Ceará- UFC

Resumo: Esta pesquisa faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa *Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente* e conta com o apoio do CNPq. A pesquisa tem como objetivo investigar a interdisciplinaridade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa deficiente a fim de compreender um dos problemas registrado no projeto anterior: o despreparo dos docentes para se relacionarem com deficientes. Uma das causas percebidas foi que os vários profissionais envolvidos na política de inclusão do MEC na verdade trabalham de forma isolada, sem contato entre si. Isso acaba se mostrando danoso para todos os envolvidos, pois, além de não contribuir para o crescimento da pessoa com deficiência, é altamente comprometedor para a política do governo. Assim, nesta pesquisa é fundamental olhar para as interdisciplinaridades – focalizando a relação entre os conceitos de múltiplos letramentos, de Street (1995a), identidades e interdisciplinaridades – e investigar de que forma múltiplos letramentos nas relações interdisciplinares contribuem para as identidades profissionais no AEE. A metodologia de pesquisa será a Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 1989, trad. 2001, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999) em conjunto com a pesquisa qualitativa etnográfica. Tendo como preocupação primordial a ética, os métodos do trabalho de campo desta pesquisa serão a observação participante, as entrevistas, o registro de diários e as narrativas desenvolvidas com os profissionais do AEE (Geertz, 1978, 1993; Jones, Martin-Jones e Bhatt, 2000; Magalhães, 2006; Radhay, 2008; Resende, 2009).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Análise de Discurso Crítica, Pesquisa Qualitativa Etnográfica.

Introdução

Este trabalho é parte de minha pesquisa sobre os múltiplos letramentos e a formação das identidades profissionais em centros de Atendimento Educacional Especializado (de agora em diante: AEE). Esta pesquisa, por sua vez, faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa *Múltiplos letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa Deficiente*, orientado pela professora Dra. Izabel Magalhães e conta com o apoio do CNPq.

Este é um projeto piloto onde exponho minhas primeiras percepções acerca do funcionamento de um AEE na cidade de Fortaleza. Digo primeiras percepções visto que comecei minha pesquisa de cunho etnográfico e estou, neste momento em que escrevo, esperando a permissão do Comitê de Ética para iniciar as entrevistas. Assim, trago aqui algumas observações de meus diários de pesquisa que foram escritos a partir de visitas a essa instituição.

Aqui também faço uma breve análise de alguns documentos oficiais que criaram e estabeleceram os critérios de funcionamento desses AEE comparando-os com a realidade que percebi em meus primeiros contatos nessa ONG.

Antes, porém, é importante definir o que são os AEE. Vejamos sua definição de acordo com o documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e

tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (MEC/SEESP, 2007: 10)

É possível perceber no documento a preocupação com a plena participação dos alunos que apresentam necessidades específicas, contando para isso com atividades nos AEE que sejam complementares e/ou suplementares à formação da escola regular; também é prevista uma articulação entre esse tipo específico de atendimento com a proposta pedagógica da escola regular. Porém, falta no documento uma maior especificação a respeito de como essa articulação pode ser feita; além disso, não se encontra aqui delineado quais atividades deveriam ser desempenhadas pelos AEE que poderiam ser consideradas complementares e/ou suplementares. Considero o esclarecimento dessas questões fundamental para se alcançar a desejada performance dos AEE, qual seja: a *“formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”*, o que, do contrário, inviabilizaria o sucesso do projeto.

Para se entender melhor o contexto de educação especial inclusiva no Brasil, farei um breve apanhado histórico que começa na LDB de 1961 e se estende até a LDB atual, de 1996. Em seguida, apresento os objetivos desta pesquisa piloto e, na sequência, exponho o embasamento teórico/metodológico no qual ela se ancora. Para finalizar, trago algumas observações de diários de pesquisa que lançam as primeiras luzes sobre o funcionamento desse AEE, enfocando algumas de suas práticas e a dinâmica entre os profissionais que ali trabalham.

Delimitação do tema

A preocupação com a educação inclusiva aqui no Brasil pode ser datada a partir de 1961 na LDB nº 4024/61, capítulo 3, artigos 88 e 89 que, na época, usava

o termo: “excepcionais” e destacava como sendo ideal que o aluno pudesse ser integrado ao ensino regular:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A Constituição de 1988 oficializa definitivamente essa preocupação do Estado em inserir os deficientes “na rede regular de ensino” e fala de “programas... de atendimento especializado” para deficientes:

[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III)

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (art. 227, § 1º, inciso II).

Em 1990 é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei nº 8.069/90, seu artigo 54 versa sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores com deficiência”, devendo ser feito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial formulou a Declaração de Salamanca – onde foram definidas políticas de inclusão na educação para pessoas com deficiência e o Brasil foi signatário. Em consonância com essa tendência mundial de inclusão de pessoas deficientes no ensino regular,

a LDB nº 9394/96 dedicou todo o capítulo V à Educação Especial. O artigo 58 é claro quando menciona a questão da inclusão:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
(grifo meu)

E no art. 59 o Estado assegura a capacitação dos professores para lidarem com esse público:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB nº 9394/96, Cap. V, Art. 59, inciso III)

Contudo, o que pode ser observado por meio de pesquisas realizadas recentemente (Magalhães, 2009; Sato, 2008; Batista Júnior, 2008) é que, na realidade, isso nem sempre acontece. Uma das narrativas de professores que destaque da pesquisa de Sato (2008: 75) é de uma professora itinerante¹ que considera o curso de capacitação ministrado aos professores que vão lidar com alunos especiais muito superficial, visto ser composto de somente seis encontros, assim como limitado em sua capacidade de dar conta da demanda, pois nem todos os professores têm acesso a ele. Segundo essa professora, a falta de um curso completo e de amplo acesso aos professores também gera situações estressantes

1) Os professores itinerantes são profissionais da área do Ensino Especial, altamente qualificados, que atuavam nas escolas especiais. Com o esvaziamento da maioria dessas escolas por causa da LDB (Sato, 2008: 66,67) que incluiu o Ensino Especial no Ensino Regular, esses professores foram realocados para orientarem e treinarem professores do Ensino Regular que estão lidando com alunos especiais.

no momento da sensibilização do corpo docente das escolas para que adaptem sua prática à chegada de alunos com alguma deficiência:

[...] e aí a gente, normalmente, a gente tenta pelo bom senso, né, por uma pedagogia do amor, se não a gente **vai pela legislação**, quando você **mostra pra ele a legislação**, que **ele não está fazendo favor** em aceitar esse aluno na escola, é um direito do aluno estar aqui, hoje nem mesmo a matrícula desse aluno pode ser negada, **a lei garante a matrícula** dele, aí quando você mostra a adequação curricular, como ela deve ser feita, **documentada na forma da lei**, aí eles fazem, não fazem sorrindo, fazem por fazer [...].
(SATO, 2008: 78) (Grifos da pesquisadora)

O despreparo de professores e de professoras e a consequente dificuldade para lidar com a situação de ter um aluno ou uma aluna com alguma deficiência também ficam claros no depoimento de dois docentes para a mesma pesquisadora (Sato, 2008: 80):

[...] agora os DM, Síndrome de Down, a gente **não tinha** nada prévio para preparar a gente a **lidar** com a situação. Uma coisa é a gente **saber** que existe essa necessidade, né, especial, a gente ouve falar, *vê* e tal, mas ce tá lidando com a situação, é outra coisa, né? Você **ter um filho, ter um aluno**, é diferente. Estar convivendo com eles.

[...] Essa adaptação à situação, ela vai acontecendo na medida em que você vai **sentindo** a necessidade não tem nada assim que te diz “**olha**” antes.

[...] foi como eu te falei, **fui colocado** a trabalhar com eles... nem... nenhuma... nenhum curso. Nada assim, que pudesse ajudar a **estar lidando** com eles não.

[...] “Executa! Faça! Inclua! Faça Inclusão!”

(Grifos da pesquisadora)

Na pesquisa de Batista Júnior (2008), que investigou os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) e as identidades docentes em relação à inclusão de alunas e de alunos surdos no Ensino Regular, ele também percebeu

o despreparo e a consequente insegurança dos professores ao lidar com esses alunos, pois também não haviam recebido nenhum treinamento profissional nem orientação prévia. Eis um breve relato de três professoras ouvidas em sua pesquisa:

[...] quando eu cheguei aqui, me colocaram numa sala com 40 ouvintes e cinco surdos e [...] se vira, literalmente, se vira, **não oferece um curso, não oferece um PREPARO pra esse profissional**, assim como eu fui jogada, assim muitas aí são. (Ana Kalyne)

Até esse ponto, oito anos atrás não, nem se falava quase em preparar professor. **O professor sempre é que corre atrás inicialmente** quando ele quer atuar em uma área diferente, ele corre atrás pra pra ele se formar, pra ele se preparar, depois quando aparece uma oportunidade que é dada pela Secretaria de Estado de Educação (antiga Fundação Educacional). (Mara)

[...] então assim, há um incentivo? Não, os cursos acontecem, mas não para abranger todo mundo. Aí, por exemplo, na pós-graduação, a gente está fazendo, mas todo mundo está bancando do bolso, e está fazendo em dois dias no horário noturno. Ou seja, no horário que a gente teria para descansar, a gente continua estudando, não tem uma coordenação que você é liberado para poder estudar, sentar em casa, digitar os seus textos, tal, não tem. Então assim, **não vejo muito como incentivo não, tá?** (Cleia) (Batista Júnior, 2008: 65, 66) (Grifos do pesquisador)

Tendo em vista essas constatações de pesquisas realizadas em escolas regulares é que minha pesquisa intitulada: *Múltiplos Letramentos e a Formação das Identidades Profissionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – uma pesquisa etnográfica crítica*, da qual apresento aqui um estudo piloto em um AEE de Fortaleza, tem por objetivo investigar um AEE com a finalidade de examinar os letramentos presentes nos discursos das professoras, assim como também suas identidades docentes.

É importante compreender o funcionamento desses centros porque sua própria existência e suas respectivas atribuições ainda não são consenso nem entre os profissionais que trabalham nesses centros nem entre a equipe técnica organizada pelo governo que participou de sua elaboração – ainda existem muitas dúvidas e questões a serem sanadas. Isso fica claro quando se observa mais atentamente alguns documentos desenvolvidos pelos próprios técnicos do governo e quando se visita alguns desses centros. Como exemplo, cito um documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007: 14) que coloca como um dos primeiros desafios, a ser enfrentado pelo AEE e pelas próprias escolas de ensino regular, o diagnóstico e o tratamento adequado a cada tipo e grau de deficiência mental, visto existir na comunidade profissional da área uma gama de conceitos e variedades de abordagens. Isso porque,

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (MEC/SEESP, 2007: 15)

Ainda segundo o documento, essa dificuldade em lidar com o diferente ou desconhecido adviria do fato de que a escola tradicional tem um cunho conservador e elitista muito forte – daí a resistência de muitos profissionais da área em receber esses alunos na escola. Frente a isso, o documento é muito contundente ao concluir que:

Por todas essas razões, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental necessita ser urgentemente reinterpretado e reestruturado. (MEC/SEESP, 2007: 15)

Já que o próprio Estado reconhece a necessidade de uma definição mais específica e exata do que é o AEE, questiono: como esses AEE estão funcionando nesse momento?

Diante do que foi apresentado, registro, abaixo, objetivos específicos do estudo:

- Investigar até que ponto o conceito de AEE preconizado pelo governo é viável, na prática, em um AEE em Fortaleza;
- Identificar, através das observações realizadas até o momento, quais são algumas dificuldades vivenciadas no dia a dia dos profissionais desse AEE que impossibilitam sua melhor adequação ao modelo oficial;
- Perceber até que ponto a interação entre os profissionais que trabalham nesse AEE é reconhecida e incentivada e que implicações isso pode acarretar no desenvolvimento dos meninos e das meninas que o frequentam.

Embasamento teórico

Como foi constatado nas pesquisas mencionadas anteriormente (Magalhães, 2009; Sato, 2008; Batista Júnior, 2008), há um despreparo dos professores e das professoras para lidar com alunos e alunas com deficiência intelectual. Essas pesquisas também mostraram que isso é muito comum no universo de escolas públicas do Ensino Regular, o que acaba acarretando para o professor e para a professora um alto grau de tensão e frustração ao perceberem que, por não terem nenhum conhecimento prévio desse novo contexto de ensino, sua prática docente fica comprometida.

Com base nessa realidade é que minha pesquisa busca investigar a interdisciplinaridade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com deficiência, tentando compreender a natureza desses problemas de despreparo de professoras e de professores. É importante compreender esse processo interdisciplinar entre os profissionais que atuam no AEE porque, nesses centros, profissionais de várias áreas atuam em conjunto no diagnóstico e no tratamento das deficiências – como os profissionais da educação, da saúde, da psicologia e da assistência social. Assim, uma boa integração entre esses profissionais é fundamental para estimular o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual com vistas à sua integração como membros da sociedade.

Para desenvolver essa análise, usarei os conceitos de letramento (Street, 1984, 1993, 1995a, 1995b, 2000; Kleiman e Matêncio, 2005; Knobel, 2007; Rojo, 2009; Rios, 2009), de identidades (Magalhães, 1996, 2005b, 2006, 2008) e de interdisciplinaridades (Kleiman e Moraes, 1999; Costa, 2008). Apesar de não trabalhar ainda com esses conceitos neste trabalho, apresentarei brevemente cada um deles a fim de contextualizar melhor minha pesquisa.

A Teoria Social do Letramento, que teve sua origem na obra de Street (1984, 1993, 1995a, 1995b, 2000), entende o processo de letramento como envolvendo muito mais do que a leitura e a escrita. Isso porque ela também reconhece a importante influência da diversidade cultural e das diferentes relações sociais que valoram a leitura e a escrita de maneiras diferenciadas de acordo com seus contextos sociais (Rios, 2009: 49, 50). Também é fundamental perceber que um dos desdobramentos do fato do letramento e a linguagem fazerem parte das culturas, das sociedades e dos grupos étnicos, é que eles também estão sujeitos à dominação pelas instituições que controlam o ensino (como por exemplo, a escola) e as formas “padrão” de letramento – como a imprensa.

Ainda segundo Street (1993: 12; 1995: 162 *apud* Rios, 2009: 60), a Teoria Social do Letramento pode ser integrada à Análise de Discurso Crítica (ADC de agora em diante) e a algumas abordagens de etnografia com o objetivo de dar conta de teorias de poder e de ideologia. Isso porque ambas concordam em pontos cruciais como: o letramento está embutido na linguagem, ambas possuem em seus contextos de formação alguma teoria social e, por fim, consideram como indissociável a relação entre linguagem e prática social – reconhecendo como igualmente importantes para a análise tanto as linguagens expressas na fala e na escrita, quanto suas semioses (Rios, 2009: 62).

Ao se perceber que eventos de letramento são ocasiões onde as pessoas criam, conjuntamente, significados a partir de suas interações com outros – de forma individual e coletiva, é possível articular esses eventos de letramento com a construção de identidades, já que nesses espaços elas se “constroem, recriam seus espaços e possibilitam a quebra, manutenção ou transformação das práticas por meio dos discursos, contribuindo para novas formações identitárias” (Sato, 2008: 37). Essas formações identitárias fazem parte dos processos sociais relacionados às transformações econômicas e culturais contemporâneas

(Giddens, 1991; *apud* Magalhães, 2004/2005: 108) e não são fixas devido ao fluxo proveniente da modernidade tardia e pelo fato dessas identidades encontrarem-se situadas no interior do discurso que as constrói, a partir de determinados processos negociados ao longo das interações que são travadas cotidianamente (Moita Lopes, 2002).

O reconhecimento da importância da formação das identidades através do discurso tem consequências também na concepção de seu caráter intrinsecamente contraditório – já que em cada prática discursiva os sujeitos podem se constituir de forma diferente. É esse o meu interesse nesta pesquisa em desenvolvimento, ou seja, perceber como os múltiplos letramentos, presentes nas atividades diárias dos vários sujeitos que compõem o corpo de funcionários dos AEE contribuem para a formação de suas identidades profissionais. Isso é fundamental por duas questões principais: primeiro, para se perceber o grau de preparo e segurança desses profissionais ao lidarem com alunos que apresentam deficiências intelectuais e, segundo, para perceber representações de inclusão ou exclusão em suas práticas, visto que existem relações assimétricas de poder nos discursos que são inerentes aos diferentes contextos sócio-históricos e econômicos nos diversos âmbitos societários (Fairclough, 2003).

Com base nessas teorias, pretendo, neste trabalho, fazer um estudo preliminar de reconhecimento do funcionamento geral do AEE que está sendo pesquisado, incluindo conhecer os profissionais que trabalham ali, observando sua dinâmica de trabalho e as relações interdisciplinares travadas ao longo desse processo.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa em andamento é a Análise de Discurso Crítica (ADC) em conjunto com a pesquisa qualitativa etnográfica. Abordarei sucintamente cada uma delas e, em seguida, mencionarei quais aspectos utilizo neste trabalho.

A ADC, conjuntamente com a pesquisa qualitativa etnográfica, norteará todo o desenvolvimento da pesquisa – desde a coleta até a análise de dados.

Magalhães (2006: 72) assim explica a relação entre a Análise de Discurso Crítica e a pesquisa etnográfica:

Defendemos a etnografia como uma metodologia adequada ao estudo da prática social. Na perspectiva que adotamos, o discurso (incluindo os aspectos semióticos ligados à imagem) é uma dimensão da prática social (Chouliaraki e Fairclough, 1999). Isso significa que os textos – a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais – precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo.

A metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica possui como preocupação primordial a ética – conceito que deve estar presente em todos os âmbitos da pesquisa: desde a escolha dos métodos e das teorias mais apropriados para a coleta e análise dos dados, como também na relação com os participantes ao, por exemplo, explicitar-lhes desde o início da pesquisa “[...] os objetivos da investigação e os métodos que se pretende adotar...” para que “[...] sejam discutidos e negociados com os participantes e as participantes, em uma prática de pesquisa que prima pela clareza e pelo respeito aos sujeitos” (Resende, 2008: 108). Os métodos do trabalho de campo desta pesquisa serão a observação, os diários de pesquisa, as entrevistas e as narrativas desenvolvidas com os profissionais do AEE (Geertz, 1978, 1983; Jones, Martin-Jones e Bhatt, 2000; Magalhães, 2006; Radhay, 2008; Resende, 2009). Dessa forma, os dados serão gerados através de entrevistas e uso de diários; e a coleta dos dados se dará com o uso das notas de observação e de artefatos (que são objetos diversos encontrados nos locais pesquisados, inclusive textos).

Destacando agora a orientação linguística da ADC, Fairclough trabalha com a perspectiva multifuncional da linguagem, de Halliday (1985), porque ela “aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema [...] o que lhe provê sua capacidade teoricamente ilimitada de construir significados” (Resende e Ramalho, 2006: 56). Assim, para Halliday (Resende e Ramalho, 2006: 56, 57), existe uma

relação íntima entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico.

Fairclough desenvolve as macrofunções de Halliday (1985) em significados que constituem o que Fairclough chama de *ordens do discurso* (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 114, 115; Fairclough, 2003: 24). Para ele, as *ordens do discurso* estão relacionadas a redes de práticas sociais com os elementos: *discursos*, *gêneros* e *estilos*. Esses elementos controlam e organizam a linguagem nas diversas áreas da vida social e em suas instituições. Dois desses significados serão investigados na pesquisa: o *Significado Representacional*, que são relacionados por Fairclough (2003: 27) aos *discursos*, que são, ainda segundo ele, modos de representar o mundo – como valores, crenças e ideias. Assim, cada sujeito ou grupo social possui uma representação que o atravessa dialeticamente, mesmo que muitas vezes de maneira imperceptível, e acaba se expressando em seus discursos e em suas práticas. Identificar os variados discursos nos textos que serão analisados (advindos das transcrições das entrevistas) auxiliará na percepção dos múltiplos letramentos presentes nos discursos dos profissionais do AEE e ajudará, conseqüentemente, na identificação da formação de suas identidades profissionais.

O outro significado que será utilizado nas análises das transcrições das entrevistas é o *Significado Identificacional* – no qual os estilos são o aspecto discursivo das identidades. Nesse sentido, Fairclough (2003: 159) explica: “Quem você é, é em parte uma questão de como você fala, como você escreve, assim como uma questão de personificação – como você olha, como você se considera, e assim por diante.” Observarei nos textos o processo de constituição das identidades sociais dos participantes dos diversos eventos que eles fazem parte ao longo de suas vidas. Analisar identidades e como elas são formadas, percebendo que, ao mesmo tempo, outras estão sendo rechaçadas, é importante em pesquisas críticas porque esse processo envolve relações de dominação: a escolha de qual identidade será aceita e de qual será rejeitada será fruto de um jogo de relações de poder entre grupos assimetricamente situados.

Os dados desta pesquisa em andamento serão gerados e coletados em um AEE na cidade de Fortaleza que é direcionamento ao atendimento de crianças, adolescentes e adultos que apresentam necessidades especiais e conta com uma

equipe multidisciplinar com profissionais da medicina e também: terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e fonoaudiólogas, psicólogos e psicólogas, fisioterapeutas, psicopedagogas, pedagogas e assistentes sociais.

Como já explicitado anteriormente, este trabalho enfocará minhas primeiras percepções em relação ao AEE que está sendo pesquisado com base em dois dos quatro métodos de pesquisa que serão utilizados ao longo do estudo, a saber: a observação e os diários de pesquisa. Como já comentado anteriormente, não iniciei as entrevistas porque estou esperando o parecer favorável do Comitê de Ética. A preocupação de ter a aprovação do Comitê de Ética para dar início às entrevistas é também uma das características da pesquisa etnográfica qualitativa por causa da preocupação em resguardar os sujeitos da pesquisa, no que diz respeito às suas identidades e também às informações que são passadas por eles. Por esse motivo, também pedirei aos sujeitos que aceitarem participar da pesquisa que, antes das entrevistas, assinem o documento chamado: *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, onde consta que concordam em participar da pesquisa e que estão conscientes de que no momento em que não quiserem mais participar dela poderão desistir sem ter que para isso dar nenhum tipo de satisfação.

Análises preliminares

O AEE1 é um centro de atendimento multiprofissional destinado a atender crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e já existe há 35 anos. Ele está dividido em quatro células:

- Célula de Atendimento Educacional Especializado: que constitui a parte pedagógica (AEE);
- Célula de Atendimento Técnico: que conta com os profissionais das áreas da psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade, fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia.
- Célula de Atendimento Médico: neurologia e psiquiatria.

- Célula de Atendimento Familiar: onde os profissionais do Serviço Social incluem as pessoas com deficiência nos programas de assistência social do governo, como – o AEE, programa de saúde, passe livre e o benefício da assistência social.

Internamente, o AEE é dividido em dois lados separados por um portão: de um lado ficam as nove salas de aula que são chamadas genericamente de AEE; e do outro lado ficam as três outras células mencionadas. Cada profissional dessas três células possui sua sala de atendimento.

Já que o Recanto possui um convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), os profissionais das três células recém mencionadas atendem não só aos alunos matriculados, mas também à população em geral que necessita dos atendimentos disponibilizados ali.

Segundo documento elaborado pelo próprio AEE (2009), ele atende a 307 alunos e conta com 13 professores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e 14 professores cedidos pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Quanto aos profissionais dos núcleos de Atendimento Técnico, de Atendimento Médico e de Atendimento Familiar, o documento não define a origem desses técnicos – se são cedidos de algum órgão do governo, se são voluntários ou se são pagos com os recursos da própria ONG – ou ainda, se existem as três situações. Com a continuidade de minhas visitas à instituição tentarei perceber esses aspectos também já que eles dizem muito sobre a estabilidade dos profissionais, e é sabido que, onde há muita troca de profissionais, na maioria das vezes, isso acarreta uma perda no andamento de projetos e no próprio desenvolvimento dos alunos e das alunas, visto que estão sempre tendo que se adaptar a novos profissionais e a novas formas de trabalho.

Conforme já mencionado, um dos objetivos deste projeto piloto é perceber se a instituição incentiva e dá meios para que ocorra a interação entre os muitos profissionais que a compõe e também entender como acontecem essas relações interdisciplinares. Procurarei conhecer essa realidade primordialmente a partir de minhas visitas, mas também analisei o documento produzido pelo AEE²

2) Projeto Experimental do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Fortaleza, 2009.

para ver se há algum tipo de preocupação ou mesmo menção dessas questões. O capítulo 7 desse documento, produzido pelo AEE, intitulado *Avaliação Processual*, trata de alguns instrumentos de avaliação produzidos pela instituição de forma a poderem tanto registrar o que foi abordado em cada atendimento, quanto descrever a atividade, assim como também registrar o desempenho de cada aluno (2009: 20). O documento explica onde e como serão usadas essas informações sobre os alunos:

Ao término do semestre, a professora terá em mãos uma série de informações que serão apresentadas na reunião de Conselho de Classe que também é outro indicador de avaliação. **Neste conselho a equipe multidisciplinar, em conjunto com a equipe de professores do Atendimento Educacional Especializado, deverá reunir-se para discutir ações compartilhadas, levando em consideração pareceres de cada profissional.** Ao final deste encontro, um relatório individual de cada aluno será redigido. (2009: 20) (Grifo meu).

Fica claro no documento que são previstas reuniões com toda a equipe multidisciplinar ao final de cada semestre para se discutir “*ações compartilhadas*” com base nos pareceres de cada profissional sobre cada aluno. Meu próximo passo será acompanhar essas reuniões para perceber como essas interações multidisciplinares acontecem na prática e como podem, como consequência, beneficiar os alunos e as alunas da instituição.

Porém, mesmo com esses encontros programados ao final de cada semestre, interessa a esta pesquisa entender como são as relações diárias entre esses profissionais, por exemplo, como os técnicos da área da saúde dividem informações sobre determinado aluno ou aluna com as pedagogas que convivem diariamente com ele ou com ela. É interessante perceber como isso acontece no dia a dia já que, como vimos há pouco, existe uma divisão física entre as salas de aula (chamadas genericamente de AEE) e entre as três outras células relacionadas à área da saúde.

Com respeito ao lado das salas de aula (AEE), o que pude observar é que a realidade da ONG é bem diferente do que é preconizado pelos documentos

oficiais a respeito do funcionamento dos AEE. O que lá comumente é chamando de “AEE” é assim dividido:

- 6 Salas de Integração;
- 1 Sala de AEE (os professores usam a expressão: “*AEE de verdade*”);
- 2 Salas de Pré-Inclusão.

Os alunos que são atendidos nas Salas de Integração (que são a maioria na ONG) são considerados alunos com deficiência intelectual média ou grave, não estando assim incluídos na escola regular. Para esses alunos, o AEE não é um suporte ou complemento ao ensino regular, conforme preconizado pelo governo – ele é realmente o contato que os alunos têm com uma escola, portanto, eles a frequentam os cinco dias da semana.

Segundo as duas professoras das chamadas *salas de pré-inclusão*, seus alunos teriam condições de frequentar a escola regular. A ideia inicial era que eles fossem sendo capacitados para serem incluídos na escola regular, ou seja, que passassem um tempo nas salas de pré-inclusão e de lá seriam efetivamente incluídos. No entanto, a maioria deles acabou ficando definitivamente nessa sala sem serem incluídos na escola regular. Segundo elas, isso aconteceu porque muitos pais se sentem inseguros de colocar seus filhos na escola regular por temerem que eles sejam relegados pelos professores e que sejam ridicularizados pelas crianças da escola regular. É interessante também chamar a atenção para o fato de que esses alunos não participam da acolhida diária, nem lancham com os outros alunos das *salas de integração*.

Existe ainda uma sala do AEE propriamente dito, ou seja, quem frequenta essa sala está incluído na escola regular. No total, são oito alunos que frequentam a sala do AEE à tarde, em grupos de quatro, duas vezes na semana. Existem dois alunos somente que vão três vezes na semana. Esses alunos também não participam da acolhida que acontece com os alunos das *salas de integração* e ficam em um lugar reservado juntos com os alunos das *salas de pré-inclusão*.

Por falta de pedagogas, a única professora do AEE da manhã e da tarde é também a coordenadora – ela acaba, assim, planejando suas atividades sozinha. Nesse contexto, fica difícil realizar o que preconiza um dos documentos oficiais

que afirma que algumas das funções do atendimento educacional especializado são “*identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas*” (MEC/SEESP, 2007: 10). Isso porque “*identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos*” é uma tarefa complexa que demanda tempo, pesquisa, reflexão e muita interação entre uma equipe pedagógica, ao passo que o profissional sozinho fica praticamente inviabilizado de realizá-las.

Outro aspecto destacado no documento oficial (MEC/SEESP, 2007: 10) seria a interação entre o AEE e as escolas do ensino regular:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. **Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniado.** (Grifo meu)

O objetivo dessa interação seria realmente eliminar as barreiras para que os alunos com deficiência pudessem participar o mais efetivamente possível na escola regular. Porém, na prática, pelo menos no AEE pesquisado, não há essa integração entre as duas instituições de ensino, pois não existem condições físicas e econômicas para que o único professor pedagogo visite as escolas de seus alunos periodicamente: primeiro, porque eles são de diferentes escolas espalhadas por vários bairros de Fortaleza – assim, não há tempo para visitar escola por escola periodicamente – já que trabalha manhãs e tardes – e também porque não conta com o apoio financeiro do governo para o transporte para as várias escolas nas quais seus alunos estão matriculados. Isso, por si só, então, já “quebra” uma das condições básicas para o aperfeiçoamento do aluno, pois, tanto a escola regular quanto o AEE trabalham de forma independente. Há um

desvirtuamento do que é oficialmente previsto ainda no mesmo documento (MEC/SEESP, 2007: 10):

[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Outra característica deste AEE que me chamou a atenção foi o que considerei como sendo a exclusão dentro de uma instituição que tem como propósito primordial a inclusão: os alunos que apresentam menos comprometimento cognitivo e mental, ou seja, que estão no AEE, e os das salas da pré-inclusão (como explicado há pouco) são excluídos do convívio com os outros alunos das salas de integração. Algumas pedagogas com as quais conversei alegaram que os alunos mais comprometidos acabavam por atrapalhar o desenvolvimento dos alunos que apresentavam menos comprometimento. Chama a atenção como essa questão da exclusão é forte na mente das pessoas em geral, pois até mesmo quem supostamente trabalha para quebrar essa realidade de preconceito acaba muitas vezes por adotá-la em suas práticas diárias mesmo de forma inconsciente.

ALDB de 1996 (Lei Nº 9394/96, Capítulo V, da Educação Especial, §1º) prevê a necessidade de utilização de profissionais de outras áreas, além de pedagogos e de pedagogas, nos AEE e nas escolas regulares quando afirma: “*Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.*” E a prática mostra que realmente são necessários profissionais de outras áreas para complementar os atendimentos, como da área da saúde, objetivando atender de forma holística os alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, o que chamou minha atenção na instituição foi a “demarcação do território” existente entre os pedagogos e os profissionais da área da saúde, da psicologia e da assistência social, pois, além do muro literal que os separa, a dinâmica de contato dos técnicos e das técnicas (como são chamados os profissionais que não são pedagogos) com as pedagogas é quase nenhuma –

duas vezes na semana, um grupo de quatro técnicos e técnicas visita as salas de integração e fica, sistematicamente, em cada uma por 30 minutos trabalhando algum projeto que foi anteriormente planejado por eles e por elas. No momento em que entram na sala, a pedagoga sai e fica lá fora esperando a hora para voltar (que é marcada pela saída dos técnicos e das técnicas). Não há trocas de informações entre esses grupos e as pedagogas, por exemplo, a respeito de algum aluno ou aluna em particular. O que pude perceber até então é que eles trabalham de forma independente.

Além desse atendimento, os alunos e as alunas também vão para atendimentos individualizados nas salas que se localizam do outro lado do AEE. Lá são esperados pelos técnicos e técnicas. Quanto a esse procedimento, uma pedagoga comentou que comumente os técnicos e as técnicas pedem para **ela** levar os meninos para lá e ela então me fez uma pergunta: por que **eles** não vão pegar os meninos?

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ela falou que sente de forma muito explícita uma hierarquia entre técnicos e técnicas e as pedagogas. Citou como exemplo o domínio do diagnóstico dos meninos e das meninas, que é feito somente pelos profissionais e pelas profissionais da área técnica. Chegando mesmo a já ter acontecido das pedagogas terem elaborado um relatório orientando a ida de um aluno para a inclusão e os técnicos e as técnicas terem discordado da sugestão, sendo que, no final da análise, a opinião do último grupo prevaleceu.

No contexto da pesquisa, assisti a uma reunião de planejamento entre técnicos e técnicas para o último mês de aula que antecedia as férias. Foi um planejamento bem detalhado, onde mencionavam vários alunos e alunas por nome e discutiam como cada atividade poderia ser recebida, levando em consideração as características de cada aluno e aluna, mas em nenhum momento falaram da pedagoga da sala ou tentaram incluí-la nas atividades. Em seu planejamento, pareceu que para eles não estava acontecendo nenhuma atividade antes de sua chegada e que haveria outra depois de sua saída – não levaram em consideração a “quebra” que sua chegada poderia acarretar para a atividade que estaria se processando em sala com a pedagoga, nem aventaram nenhuma possibilidade de atividades em conjunto ou coordenadas.

Nesse projeto piloto, fase inicial de minha pesquisa, pude perceber quão complexo é o funcionamento de um AEE e também percebi que as tentativas dos profissionais e das profissionais que trabalham ali em acertar são realmente sérias e há um empenho genuíno em dar o melhor atendimento para alunos e para alunas. Contudo, há muito ainda a ser feito no que diz respeito a ações mais integradas entre os profissionais e as profissionais envolvidos nas atividades desenvolvidas naquele AEE.

Dessas breves observações, também é possível perceber o potencial que uma pesquisa desse tipo oferece tanto ao pesquisador quanto, principalmente, à sociedade, que poderá adentrar nesse mundo tão complexo em seu funcionamento como é o mundo dos AEE. Como minha pesquisa tem o caráter etnográfico, tenho muito a observar na convivência com o corpo multidisciplinar em seu cotidiano de atendimentos, tentando perceber como suas identidades são forjadas naquele contexto a partir das relações interdisciplinares entre eles e elas acreditando que, quanto mais integrados forem em suas relações profissionais, melhor será para o desenvolvimento dos alunos e das alunas com deficiência intelectual.

Referências

BATISTA JÚNIOR, José R. L. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Brasília, DF, 1988.

- COSTA, Alexandre. Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v.9 (2), 2008. p. 25-44.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Lei nº 8.069, Brasília, DF, 1990.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.
- _____. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e prefácio à ed. brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. *Local knowledge*. Londres: Fontana Press, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Policy Press, 1991.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- JONES, Kathyn; MARTIN-JONES, Marilyn; BHATT, Arvind. Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacies: participant diaries and diary interviews. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathyn. *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000. p. 319-351.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____.; MATÊNCIO, Maria de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

MAGALHÃES, Izabel. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v. 2 (1), 1996. p. 42-61.

_____. Escrita e Identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v.7, 2004/2005. p. 106-118.

_____. Análise do discurso publicitário. *Revista da Abralín*. v.4 (1 e 2), 2005a. p. 231-260.

_____. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: LAZAR, Michele M. (Org.) *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005b. p. 181-204.

_____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel, CORACINI, Maria J., GRIGOLETTO, Marisa (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

_____. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.6 (2), 2008. p. 61-68.

MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn (Orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.

MEC/SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília, 1961.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

RADHAY, Rachel A. A imigração, a etnografia e a ética. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v.9 (2), 2008. p. 45-56.

RESENDE, Viviane de M. *Análise de discurso crítica e etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas: Pontes, 2009.

_____.; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, Guilherme. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

ROJO, Roxane H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SATO, Denise T. B. *A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995a.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995b.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathyn (Orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

_____. (Org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press, 1990.



Sobre os/as autores/as

Carmem Jená Machado Caetano é professora da Universidade de Brasília (UnB), doutora e mestra em Linguística pela UnB com pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em Letras também pela UnB. É membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB. Tem experiência em Educação à Distância na UAB/UnB, na CEAD/UnB. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). É autora do livro *Identidade e terminalidade: um estudo linguístico das práticas discursivas em uma ala de doentes terminais* pela Editora CRV e de diversos artigos em periódicos nacionais e internacionais.

Débora de Carvalho Figueiredo é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutora e mestra em Letras e Linguística Aplicada (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC. É graduada em Direito pela UFSC. Tem artigos publicados em periódicos e livros nacionais e internacionais. A autora publicou, entre outros trabalhos, o livro *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos* (com Viviane M. Heberle e Ana C. Ostermann, Florianópolis, Editora da UFSC, 2006) e também organizou uma edição especial da Revista *Linguagem em (Dis)curso* (com Carmem C. Caldas-Coulthard, Tubarão, Editora da UNISUL, 2004), com o tema: Análise Crítica do Discurso: perspectivas textuais e discursivas. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Análise do Discurso, atuando principalmente na área de Análise Crítica do Discurso. Seus interesses de pesquisa se voltam para questões de gênero, classe, poder e identidade nos discursos midiático, publicitário e jurídico.

Décio Bessa é professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – *Campus X*), doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) com pós-doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem Graduação em Letras e Especialização em

Linguística Aplicada e em Literatura Brasileira pela UNEB. Publicou com Tatiana R. N. Dias o livro: *Leitura e escrita: discussões e narrativas* (Brasília: Thesaurus, 2010). É membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB; e da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (Aled). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: situação de rua, mídia e discurso.

Denise Tamaê Borges Sato é doutora e mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Possui especialização em Docência de Língua e Literatura e graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É autora do Manual de Redação do Governo de Goiás (juntamente com a comissão de elaboração); é Gestora Governamental, atuando em políticas para mulheres e de inclusão. É consultora *ad hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. Publicou, entre outros trabalhos, o livro *Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães* (com José Ribamar L. Batista Júnior; Campinas: Pontes, 2013). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, Letramento e Inclusão.

Izabel Magalhães é professora visitante na Universidade Federal do Ceará (UFC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística. É, também, professora colaboradora (aposentada) no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Tem pós-doutorado, doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade de Lancaster (Inglaterra), e é graduada em Letras pela UnB. Pesquisadora do CNPq/Brasil, Izabel Magalhães publicou os seguintes livros: *As múltiplas faces da linguagem* (Brasília, DF, Editora Universidade de Brasília, 1996); *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico* (Brasília, Thesaurus, 2000); *Discurso, gênero e educação* (com Maria Christina Leal – Brasília, DF, Editora Plano e Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2003); *D.E.L.T.A.* (Revista), n. 21: Especial (com Kanavillil Rajagopalan – PUC/São Paulo, 2005); *Práticas identitárias: língua e discurso* (com Mariza Grigoletto e Maria José Coracini – São Carlos, SP, Claraluz, 2006); *Discursos e práticas de letramento: pesquisa*

etnográfica e formação de professores (Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012). Izabel Magalhães também publicou capítulos de livros e artigos em periódicos no Brasil e no exterior. Fundou o periódico *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (NELiS/Ceam/UnB) em 1995, do qual foi organizadora até 2008.

José Ribamar Lopes Batista Júnior é doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da UFPI e coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT). Publicou, entre outros trabalhos, o livro *Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães* (com Denise Tamaê Borges Sato; Campinas: Pontes, 2013). Dedicou-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Lissa Mara Saraiva Fontenele é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo realizado doutorado sanduíche na Universidade de Lancaster (Reino Unido), na área de Letramento, com bolsa da CAPES. É mestra em Linguística Aplicada e possui especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Possui Graduação em História pela UFC e tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Análise de Material Didático e em Análise de Discurso Crítica. Suas pesquisas relacionam-se à etnografia, letramento, discurso, interdisciplinaridade e identidade.

Luzia Rodrigues da Silva é professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), tendo realizado estágio de doutoramento na Faculdade de Lisboa, Portugal. É mestra

em Literatura Brasileira e graduada em Letras pela UFG. A área de atuação principal é a Análise de Discurso Crítica. Desenvolve pesquisas voltadas para as identidades de gênero e o letramento no contexto escolar, com publicações de artigos em periódicos e em Anais de Congressos Nacionais e Internacionais. É membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS – UnB) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB.

Sandro Xavier é doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), possui graduação em Letras pela UnB e em Teologia pelo Centro Universitário Metodista Bennett (1998). É assessor na Confederação Nacional da Indústria (CNI). É membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB. Desenvolve estudos em Análise de Discurso Crítica com direcionamento para questões de identidade, intertextualidade, abuso sexual, violência e poder.

Tatiana Rosa Nogueira Dias é doutora e mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), com graduação em Letras também pela UnB. Publicou, com Décio Bessa, o livro: *Leitura e escrita: discussões e narrativas* (Brasília, Thesaurus, 2010). É membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB. Atua principalmente na área de Análise de Discurso Crítica com interesses de pesquisa voltados para questões de identidade, gênero social e violência doméstica.