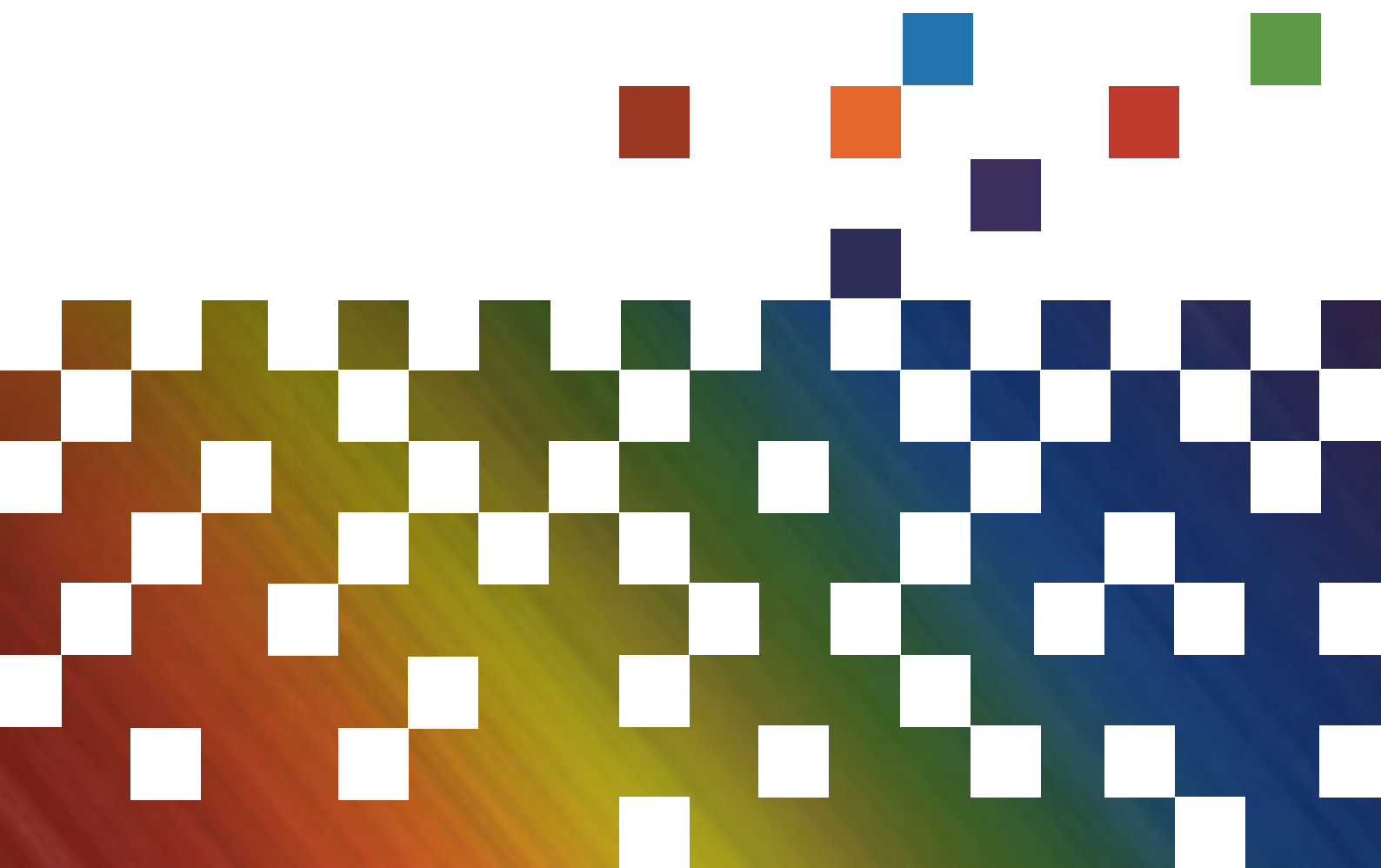


polifonia



33

programa de pós-graduação
em estudos de linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso

Estudos Linguísticos

Dossiê
Estudos críticos do
discurso e realismo crítico:
contribuições e divergências

polifonia

NÚMERO 33 – 2016
eISSN 22376844

Estudos Linguísticos

Dossiê

Estudos críticos do discurso e realismo crítico:
contribuições e divergências



UFMT

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Reitora

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor

João Carlos de Souza Maia

Pró-Reitora Administrativa

Valéria Calmon Cerisara

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação

Leny Caselli Anzai

Pró-Reitor de Pesquisa

Joanis Tilemahos Zervoudakis

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Irene Cristina de Mello

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Myrian Thereza de Moura Serra

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Luis Fabrício Cirillo de Carvalho

Diretor do Instituto de Linguagens

Roberto Boaventura da Silva Sá

**Coordenador do Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem – PPGEL**

Dánie Marcelo de Jesus

Coordenadora da Editora Universitária

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

Conselho Consultivo

Ana Antônia de Assis-Peterson – UFMT

Ana Regina e Souza Campello – UFSC

Lúcia Regiane Lopes-Damásio – UNESP

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – USP

Marilda C. Cavalcanti – UNICAMP

Simone de Jesus Padilha – UFMT

Solange Maria de Barros – UFMT

Sônia Aparecida Lopes Benites – UEM

Walkyria Monte Mor – USP

Vânia Cristina Casseb Galvão – UFG

Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva – UFMG

Conselho Editorial

Célia Maria Domingues da Rocha Reis – UFMT

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT

Dánie Marcelo de Jesus – UFMT

Roberto Leiser Baronas – UFSCAR

Editor gerente

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Téo de Miranda – Editora Sustentável

Revisão de Língua Inglesa

Solange Maria de Barros

Revisão de Língua Espanhola

Marcia Romero Marçal

Tradutor/intérprete de LIBRAS

Fábio Vieira de Souza Júnior

Organizadores

Solange Maria de Barros

Viviane de Melo Resende

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367

Bairro Boa Esperança – Campus Universitário Gabriel Novis Neves

CEP: 78.060-900 – Cuiabá-MT – Brasil

POLIFONIA

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado e Doutorado

Instituto de Linguagens – Piso 2, sala 42

Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá-MT – Brasil

Fones: 0XX- 65 - 3615.8408 – Fax 0XX - 65-3615.8418

Endereço eletrônico: www.periodicoscientificos.ufmt.br/polifonia

E-mail: polifonia@ufmt.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P767 Polifonia / Estudos literários [recurso eletrônico]. – v. 23,
nº 33 (jan-jun. 2016). – Cuiabá: UFMT, Programa de Pós-
Graduação em Estudos de Linguagem, 2016, 239p.
Semestral.
Modo de acesso: internet
<<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/polifonia>>
ISSN 22376844

1. Estudos literários – Periódicos. I. Universidade
Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem.

CDU – 81'1



Associado a:



Bases indexadoras:



Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo e imagens dos respectivos trabalhos publicados neste periódico.

Pareceristas desta edição:

Profa. Dra. Elaine Mateus (UEL)

Profa. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva (UnB)

Prof.Dr. Fernando Vesz (UFMT)

Prof. Dr. Frédéric Vanderberghe (IESP-UERJ)

Prof. Dr. Guilherme Rios (UnB)

Profa. Dra. Izabel Magalhães (UFC)

Profa Dra. Laura Pardo (Universidad de Buenos Aires)

Prof. Dr. Lésmer Antonio Montecino Soto (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Profa. Dra. Maria Inês Cox (UFMT)

Profa. Dra. Neuza Benedita Zattar (UNEMAT)

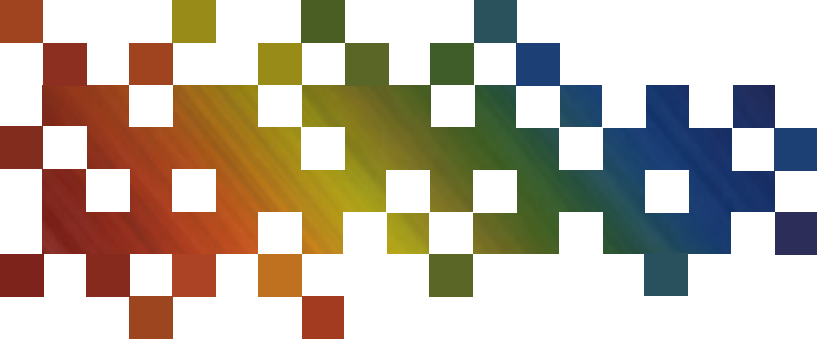
Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)

Profa. Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)

Profa. Dra. Veralucia Guimarães Souza (IFMT)

Profa. Dra. Viviane Vieira (UnB)

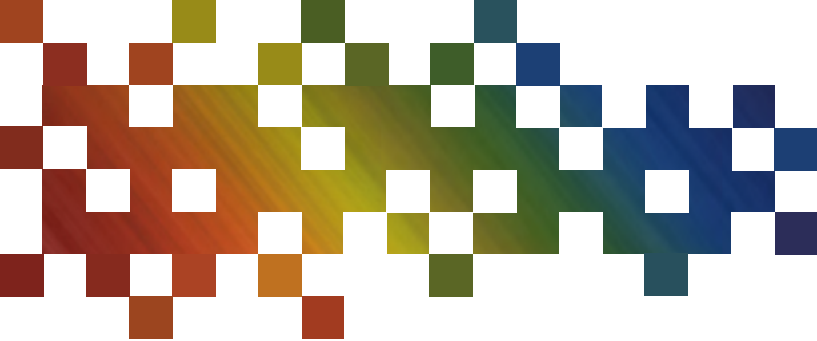
Profa. Dra. Viviane de Melo Resende (UnB)



Sumário

Apresentação	8
Dossiê: Estudos críticos do discurso e realismo crítico: contribuições e divergências	10
Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas	11
Solange Maria de Barros (UFMT)	
Viviane Vieira (UnB)	
Viviane de Melo Resende (UnB)	
A brief introduction to the philosophy of meta-reality	29
Gary Hawke (University of Greenwich)	
The role of the school in tackling the exclusion of students within the framework of inclusive education: a perspective from critical realism	37
Areti Stylianou (Institute of Education – London)	
Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades	51
Viviane Vieira (UnB/PPGL)	
Juliana de Freitas Dias (UnB/PPGL)	
Estratégia como prática sob o olhar do realismo crítico e da análise crítica do discurso: fundamentos filosóficos e reflexões metodológicas	70
Odemir Vieira Baeta (UFV)	
Mozar José de Brito (UFLA)	
Rosália Beber de Souza (UFV)	
Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil	89
Maria Carmen Aires Gomes (UFV/MG)	
Discurso, corpo e cidadania em acórdãos sobre o aborto	110
Débora de Carvalho Figueiredo (DLLE/PPGI/UFSC)	

A relação da esfera pública e da esfera privada na visão da mídia hegemônica: a quem pertencem as praias cariocas?.....	130
Bruna Avelar (CMA, Unifal/Varginha-MG)	
Gustavo Ximenes Cunha (UFMG/Belo Horizonte-MG)	
Reading the code of dehumanisation: the animal construct deconstructed	149
Paul Jobst (University of Duisburg, Germany)	
Obituário: Roy Bhaskar (1944-2014)	179
Frédéric Vandenberghe (IESP-UERJ)	
Outros lugares	183
Critical literacy for difference: teachers' perceptions of the english language curriculum in Brazil	184
Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)	
O gênero textual apresentação em <i>Powerpoint</i> na sala de aula: um estudo de caso	203
Fabíola de Jesus Soares Santana (UEMA)	
Entrevista.....	226
Mervyn Hartwig: Roy Bhaskar and the philosophy of critical realism	227
By Solange Maria de Barros	
Chamada de Artigos Polifonia	233



Apresentação

Estudos críticos do discurso e realismo crítico: contribuições e divergências

Com imenso prazer, apresentamos aos/às leitores/as o periódico científico *Polifonia* número 33, periódico articulado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso.

Na seção *Dossiê* estão publicados artigos que abordam, centralmente, temas relacionados aos estudos críticos do discurso, mas também ao realismo crítico, especialmente suas contribuições e convergências epistemológicas para os estudos discursivos. Para fechar essa seção, apresentamos um obituário de Roy Bhaskar, filósofo fundador do realismo crítico, falecido em 2014, e em cuja homenagem este volume foi organizado.

O primeiro texto do *Dossiê*, **Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismo de fronteiras epistemológicas**, é de nossa autoria e também conta com a participação da colega Viviane Vieira. Nele, trazemos um ensaio teórico voltado para reflexões sobre o hibridismo de fronteiras entre o realismo crítico e a análise de discurso crítica. Buscamos explorar aproximações e algumas implicações oriundas da porosidade entre suas fronteiras interdisciplinares e epistemológicas. Por isso decidimos apresentar o artigo como abertura do volume: traçamos algumas linhas gerais sobre as quais os demais artigos do *dossiê*, em maior ou menor medida, também se apóiam. No artigo seguinte, **A brief introduction to the philosophy of metareality**, Gary Hawke faz uma reflexão filosófica acerca da metarrealidade no realismo crítico, introduzindo o/a leitor/a a dois elementos importantes: a não-dualidade e a teoria da transcendência. No terceiro artigo, **The role of the school in tackling the exclusion of students within the framework of inclusive education: a perspective from critical realism**, Areti Stylianou analisa, sob a perspectiva do realismo crítico, o papel da escola no combate à exclusão de estudantes, no âmbito da educação inclusiva. No quarto, **Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades**, Viviane Vieira e Juliana Dias abordam limites, alcances e possibilidades dos estudos críticos do discurso, bem como dos desdobramentos científicos do realismo crítico, trazendo reflexões sobre o mal-estar social e individual nos tempos-espacos atuais, de exploração capitalista e sofrimento. Odemir Baeta, Mozar Brito e Rosália de Souza, **Estratégia como prática sob o olhar do realismo crítico e da análise crítica do discurso: fundamentos filosóficos e reflexões metodológicas**, no quinto artigo do volume, exploram aspectos emergentes e subjetivos das organizações contemporâneas, apoiando-se na análise crítica do discurso para desvelar ações organizacionais no processo de formação da estratégia como prática. No artigo seguinte, **Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de**



ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação – Brasil, Maria Carmem Gomes analisa a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação, traçando um diálogo transdisciplinar que considera ontologia, epistemologia e metodologia nos estudos discursivos críticos, e trazendo considerações sobre identidades de gênero e a forma como comentários em redes sociais têm contribuído para a construção de opiniões e ações éticas (ou não) na esfera pública. No sétimo artigo, **Discurso, corpo e cidadania em acórdãos sobre o aborto**, Débora Figueiredo analisa representações de casos de abortamento produzidas pelo judiciário brasileiro, tendo como fundamentação teórica os estudos críticos do discurso e a linguística sistêmica funcional. A reflexão da autora contempla um conjunto de 11 acórdãos produzidos entre 1991 e 2014. No oitavo, **A relação da esfera pública e da esfera privada na visão da mídia hegemônica: a quem pertencem as praias cariocas?**, Bruna Carvalho Avelar e Gustavo Ximenes Cunha analisam um texto midiático, publicado em revista semanal brasileira, visando provocar questionamentos sobre a interpretação de discursos hegemônicos, com vistas a ancorar pontos de resistência. Os autores utilizam a abordagem da análise crítica do discurso para analisar a reportagem “Sol, Mar e Organização”, veiculada na Revista *Veja*. O artigo seguinte, **Reading the code of dehumanization**, assinado por Paul Jobst, e localizado no âmbito da análise de discurso crítica da escola de Duisburg, examina os modos como o discurso moral ocidental codifica a exclusão de certos grupos sociais por meio de sua desumanização. O autor analisa como o princípio do binarismo produz imagens de uma “humanidade ideal” como opostas a traços “não humanos”, animalizados, atribuídos a grupos sociais específicos. Finalizando a seção *Dossiê*, apresentamos um obituário de Roy Bhaskar, escrito pelo sociólogo Frédéric Vanderbergh.

Na seção *Outros lugares*, Dánie Marcelo de Jesus, no décimo artigo deste volume, **Critical literacy for difference: teachers’ perceptions of the English language curriculum in Brazil**, analisa a percepção de professores/as brasileiros/as sobre o currículo de língua inglesa, nos cursos de graduação, sob a lente do letramento crítico. No último artigo, **O gênero textual apresentação em powerpoint na sala de aula: um estudo de caso**, Fabíola Santana analisa a produção de textos como prática mediadora das relações interpessoais entre professores/as e alunos/as no curso de Letras, enfocando, em especial, as apresentações em *PowerPoint*.

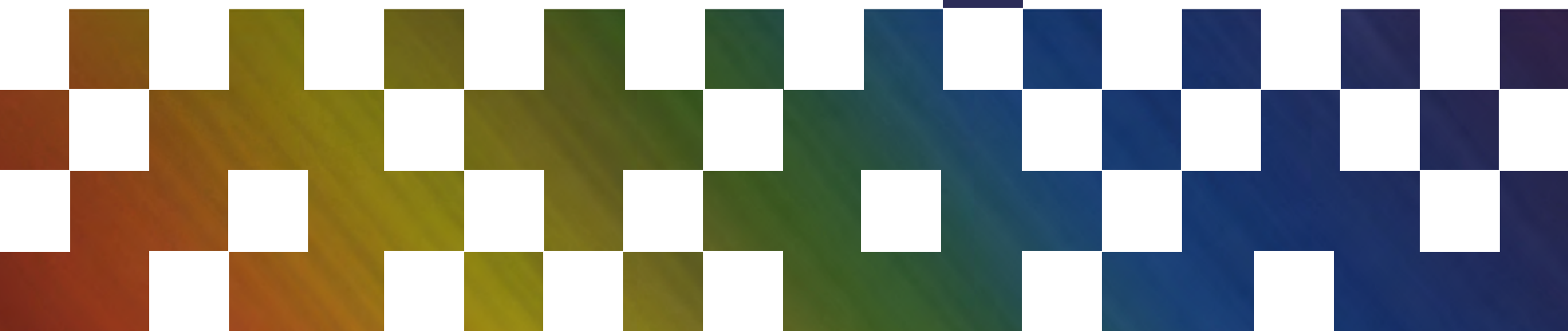
Na seção *Entrevista*, o editor chefe do *Journal of Critical Realism*, Mervyn Hartwig, responde a perguntas sobre a filosofia do realismo crítico. Discorre também sobre a vida pessoal e profissional de Roy Bhaskar, sobre a criação do realismo crítico, sobre a virada espiritual do filósofo, sobre as críticas de estudiosos/as e pesquisadores/as e sobre o futuro do realismo crítico.

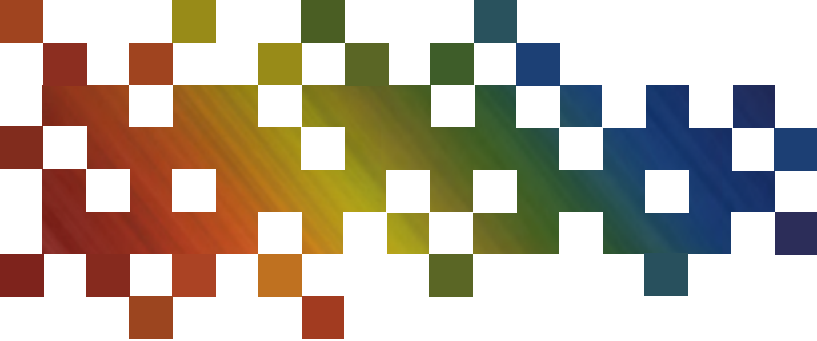
Agradecemos aos/às pesquisadores/as que contribuíram com seus artigos para a preparação deste número do periódico *Polifonia* bem como aos/às pareceristas que participaram do processo de avaliação dos textos submetidos à publicação neste volume. Desejamos a todos uma agradável e proveitosa leitura!

Solange Maria de Barros
Viviane de Melo Resende

Dossiê

Estudos críticos do discurso e realismo crítico: contribuições e divergências





Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas

Critical realism and critical discourse analysis:
hibridisms of epistemological boundaries

Realismo crítico y análisis de discurso crítico:
hibridismos de fronteras epistemológicas

Solange Maria de Barros (UFMT)

Viviane Vieira (UnB)

Viviane de Melo Resende (UnB)

Resumo

Neste artigo buscamos refletir sobre o hibridismo de fronteiras entre o realismo crítico e a análise de discurso crítica. Procuramos mostrar as aproximações entre essas duas abordagens, bem como algumas implicações possíveis como consequência da porosidade entre suas fronteiras disciplinares e epistemológicas. Começamos por tecer considerações sobre a filosofia do realismo crítico, formulada por Bhaskar (1998, 2000, 2002a, 2002b), para, em seguida, explorar o potencial explanatório da análise de discurso crítica, buscando discutir algumas implicações do realismo crítico para os estudos da *semiose*. Também argumentamos que a complexidade da relação entre as dimensões intransitiva (ontológica) e transitiva (epistemológica) da ciência, quando se trata do mundo social, pode ser coerentemente explorada em abordagens discursivas.

Palavras-Chave: Realismo crítico, análise de discurso crítica, hibridismo

Abstract

In this article we reflect on hybridity of boundaries between critical realism and critical discourse analysis. We explore similarities between these two approaches, as well as some possible implications of porosity between their disciplinary and epistemological boundaries. We begin with some considerations on the philosophy of critical realism, formulated by Bhaskar (1998, 2000, 2002a, 2002b), to then explore the explanatory potential of critical discourse analysis, seeking to discuss some implications of critical realism for semiotic studies. We also argue that the complexity of the relationship between intransitive (ontological) and transitive (epistemological) dimensions of science, when it comes to the social world, can be consistently explored in discursive approaches.

Keywords: Critical realism, critical discourse analysis, hybridity

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre el hibridismo de fronteras entre el realismo crítico y el análisis de discurso crítico. Buscamos mostrar las aproximaciones entre esas dos perspectivas, así como algunas implicaciones posibles como consecuencia de la porosidad entre sus fronteras disciplinares y epistemológicas. Empezamos por plantear consideraciones sobre la filosofía del realismo crítico, formulada por Bhaskar (1998, 2000, 2002a, 2002b), para enseguida explorar el potencial de exposición del análisis de discurso crítico, tratando de discutir algunas implicaciones del realismo crítico a los estudios de la *semiosis*. Asimismo, argumentamos que la complejidad de la relación entre las dimensiones intransitiva (ontológica) y transitiva (epistemológica) de la ciencia, cuando se trata del mundo social, puede ser coherentemente explorada en perspectivas discursivas.

Palabras Clave: Realismo crítico, análisis de discurso crítico, hibridismo

Introdução

Nos últimos quinze anos, a abordagem da análise de discurso crítica (ADC), ou análise crítica do discurso (ACD), inicialmente proposta por Fairclough (1989; 1999; 2001, 2003a, 2010), tem se colocado nos cenários nacional e internacional como uma proposta teórico-metodológica relevante para os estudos do discurso. É um campo de ensino e pesquisa transdisciplinar que tem sido amplamente difundido nas ciências sociais e humanidades em geral. Recentemente, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003a) incluíram em seus estudos a ontologia social crítico-realista em busca da construção de uma crítica explanatória para explicar a vida social. Na perspectiva realista, a vida é compreendida como um sistema aberto, governado por mecanismos oriundos das estruturas e de que resultam os eventos sociais. Eventos e estruturas são partes da realidade social, e estabelecem, nessa perspectiva, relação transformacional. Essa visão crítico-realista da vida social se baseia nos estudos de Bhaskar (1978, 1998, 2000, 2002a, 2002b), Collier (1994), Sayer (2000), entre outros.

A abordagem científica para estudos sobre como o discurso constitui o social, sobretudo nos aspectos mais problemáticos de assimetria de poder, tem sido utilizada e reelaborada para as questões do contexto sociopolítico, histórico e geográfico latino-americano, a exemplo dos trabalhos das pesquisadoras Barros (2008, 2009, 2010, 2015), Berardi (2003), Gomes (2011), Magalhães (2009, 2010), Papa (2005, 2008), Pardo Abril (2007, 2008), Pardo (2008, 2011), Ramalho (2009, 2010a, 2010b, 2013), Ramalho e Resende (2011), Resende e Ramalho (2004, 2005, 2006, 2011, 2013), Resende (2009a, 2009b, 2010, 2013a, 2013b), Silva e Ramalho (2008a, 2008b), Silva e Pardo (2010), para citar algumas das contribuições latino-americanas aos estudos críticos do discurso.

Isso nos aponta pelo menos duas notáveis transposições de fronteiras. Primeiro, entre realidades sociais distintas, já que os países da América Latina são afetados pela política econômico-cultural hegemônica da América do Norte e Europa, mas esses não partilham das mesmas questões sociais problemáticas da “semi-periferia do capitalismo” (SANTOS, 2002). Segundo, uma transposição de fronteiras epistemológicas, impulsionada pela necessidade de repensar teoricamente (e também ontológica e metodologicamente, como discutimos aqui) a nossa realidade nesse contexto de relações de exploração capitalista em escala global, o

que motiva um movimento de “descolonização epistemológica” em direção ao “pensamento latino-americano” autônomo, independente, que vem se consolidando (DUSSEL, 2015).

Neste texto, apresentamos uma reflexão teórica acerca do diálogo entre o realismo crítico (RC) e a ADC para pensar questões situadas da realidade brasileira, especificamente. Procuramos mostrar as aproximações entre essas duas abordagens, bem como algumas implicações possíveis como consequência da dissolução entre fronteiras disciplinares e epistemológicas. Dividimos este ensaio em duas seções. Na primeira, tecemos considerações sobre a filosofia do RC formulada por Bhaskar (1978, 1998, 2000, 2002a, 2002b). Na segunda, exploramos o potencial explanatório da ADC, buscando explorar algumas implicações do RC para os estudos da *semiose*. Argumentamos, concordando com Fairclough, Jessop e Sayer (2010), que a *semiose* não pode ser reduzida somente a um jogo de sinais, sem identificar e explorar as condições sociais que a tornam possível e garantem a sua efetividade. Acrescentamos que isso vale tanto para as interações e mudanças sociais favoráveis que desejamos para nosso contexto social quanto para a legitimação de crenças e práticas sociais que trazem desigualdades, injustiças, sofrimento, (auto)destruição, e que precisamos superar como indivíduos e como sociedade.

1. Realismo crítico e teorias sociais críticas

O realismo crítico, inicialmente proposto por Roy Bhaskar, é um movimento internacional na filosofia e nas ciências humanas, considerado uma alternativa para as ciências naturais e sociais, destacando a ontologia – questão do ser –, em que o *real* é mais denso, ou seja, em que se distingue uma *superfície* de algo mais *profundo*. O RC defende uma ontologia não empiricista, em que o mundo não é feito somente de acontecimentos ou fatos; o mundo (material ou social) é governado por mecanismos ou poderes causais, oriundos de estruturas e de que se informa a realização de eventos.

Bhaskar (1998) denominou de “falácia epistêmica” algumas proposições sobre o *ser*. Para ele, há um equívoco metafísico em querer adotar questões ontológicas como se fossem epistemológicas. Esse pensamento, segundo ele, teria levado a uma dissolução da ontologia. Na visão do filósofo, os objetos de conhecimento não são os fatos ou eventos atômicos (empirismo), nem fenômenos apreendidos por meio de construções mentais (idealismo), “mas estruturas reais que operam e agem no mundo independentemente do nosso conhecimento, nossa experiência” (BHASKAR, 1998, p. 19). Segundo essa perspectiva, o RC distingue duas dimensões do conhecimento: uma intransitiva e outra transitiva.

Conforme Resende (2009a) e Ramalho (2013), a dimensão intransitiva refere-se à realidade independente do conhecimento, ou aos objetos do mundo (dimensão ontológica). A dimensão transitiva refere-se, por seu turno, a nosso conhecimento sobre a realidade ou sobre os objetos (dimensão epistemológica). Assim, quando reduzimos a *realidade* (dimensão intransitiva e ontológica) a nosso *conhecimento sobre a realidade*

(dimensão transitiva e epistemológica), incorremos num erro epistêmico. Essa postura distancia o RC do realismo empírico, que identifica o potencial com o empírico, “como se o mundo correspondesse ao espectro de nossos sentidos, sendo idêntico àquilo que experimentamos” (SAYER, 2000: 09). Isso não significa, entretanto, assumir uma postura ingênua de que nosso conhecimento não afetaria o mundo social; ao contrário, as relações entre essa dimensão ontológica/ intransitiva e a dimensão epistemológica/ transitiva é mais complexa no mundo social que no mundo natural.

Na esteira de Barros (2015), Bhaskar conseguiu desenvolver uma crítica às visões racionalistas e empiristas de ciência. O filósofo procurou demonstrar que a teoria humana de leis causais levou a uma deterioração da própria teoria e, conseqüentemente, da questão ontológica. Elaborou, então, uma alternativa de explicação da ciência, valorizando a ‘ontologia’ que antes era desprestigiada pelas correntes positivistas e empiristas.

Com base na ‘filosofia da práxis’ de Marx (Chouliaraki & Fairclough, 1999: 35), a perspectiva de Bhaskar (1986) sustenta que a ciência deve revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade possui dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis: existe ‘algo que está abaixo da superfície’, ou seja, existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir diretamente na empiria. É isso que interessa aos/às cientistas sociais críticos/as que comungam o pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada; é preciso penetrar as raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma ‘*crítica explanatória*’ que possa gerar argumentos críticos à transformação social. Em suas palavras:

a ciência é, de fato, um processo contínuo, mas é um processo com um propósito central: aprofundar o conhecimento dos mecanismos transfactualmente ativos sempre mais profundos da natureza [e da sociedade]. (BHASKAR, 1986, p. 50)

Ao defender a ontologia social, Bhaskar (1986) sustenta que as práticas científicas devem ser estudadas transcendentemente. Conforme o filósofo – e muitos/as pesquisadores/as qualitativos/as concordariam com isso –, toda e qualquer prática científica pressupõe uma visão de mundo antes mesmo da investigação. Sobre esse entendimento, ele formula a seguinte pergunta: “Como deve ser o mundo para que a ciência seja possível?” (BHASKAR, 1978, p. 36). Se o mundo é constituído de mecanismos (e não só de eventos observáveis), então esses mecanismos devem gerar fluxos de eventos, formando, conseqüentemente, os acontecimentos do mundo ao nosso redor. É por essa razão que o filósofo sugere não sermos totalmente livres: “Essa é a árdua tarefa da ciência: a produção do conhecimento sobre aqueles mecanismos da natureza, duradouros e continuamente ativos, que produzem os fenômenos [ou reproduzem os processos sociais] do nosso mundo” (BHASKAR, 1978, p. 47, acréscimo nosso).

Processos sociais são significativos e, portanto, devem ser compreendidos e não medidos. Nesse sentido, é preciso entender que no realismo crítico qualquer tipo de

significado vai exigir uma visão interpretativa por parte do/a pesquisador/a. Significa também dizer que o realismo crítico é parcialmente naturalista, pois também usa métodos da ciência natural para a explicação causal, mas diverge no que se refere à visão interpretativa (SAYER, 2000). Da mesma forma, entende ser compatível a adoção ampla de métodos de pesquisa como a etnografia, a análise de discurso etc., pois a seleção de determinados métodos depende sempre da natureza do objeto de estudo, do problema e das questões de pesquisa, dos objetivos da investigação (RESENDE, 2009a).

O RC busca compreender conexões entre os processos estudados, e não regularidades entre eles. Reconhece a necessidade de interpretar significados, embora não seja a única alternativa para explicações causais, considerando que razões podem ser causas. É caracterizado também pela ‘emergência’ de processos sociais, ou seja, quando duas ou mais características de um determinado fenômeno ou processo dão origem a outros novos que emergem. Por exemplo, processos sociais são emergentes de fenômenos biológicos que, por sua vez, são emergentes dos estratos do físico e químico, e assim por diante (BHASKAR, 1998). E reconhecer isso não significa advogar a necessidade de se estudarem os fenômenos primários em uma cadeia de emergência, mas reconhecer a complexidade sistêmica da vida natural e social.

Na visão de Outhwaite (1983, p. 322), o RC vê a ciência “como uma atividade humana que visa descobrir uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos – visíveis ou invisíveis – que existem e operam no mundo”. Nessa mesma esteira, Vanderberghe (2010) compara o/a pesquisador/a com um mineiro, escavando profundamente, movendo-se entre estratos da realidade – dimensão vertical –, descobrindo uma multiplicidade de mecanismos gerativos que explicam relações entre eventos – dimensão horizontal. Mas sem a necessidade de ‘descobrir’ regularidades, já que, como dissemos antes, não é isso o que move o empreendimento.

Em escritos mais recentes, Bhaskar (2002b) avançou na discussão sobre o aspecto transcendental de sua abordagem filosófica, o que definiu como ‘filosofia da meta-Realidade’. Em linhas gerais, partindo da visão transformacional do mundo – concebido como uma totalidade sistêmica que engloba diversos estratos dialeticamente interconectados (físico – químico – biológico – psicológico – semiótico – social – ambiental etc.), cada qual com seus mecanismos gerativos e poderes causais particulares –, o autor aprofundou a questão do *ser* como fonte de agência causal no mundo e como parte do todo universal profundamente interconectado.

Dessa vez posicionando-se em epistemologias de base oriental, mais holísticas sobre totalidades integradas, em convergência com Morin (2005), Demo (2012), Capra ([1982]2004), dentre outros/as pensadores/as de teorias da complexidade, o autor focalizou a questão da *autoestruturação interna do ser no mundo* como caminho para a emancipação humana coletiva. Com foco no potencial humano criativo, observou que a ‘falsa’ separação, fragmentação, alienação da totalidade universal desune as pessoas, desconectando-as das totalidades integradas. Nessa dinâmica de ‘falsa’ separação, de ‘dualidade’, o ser humano se reconhece como ‘superior’ às demais formas de vida,

legitimando, por exemplo, a percepção do meio ambiente natural como algo 'fora' e não como parte de sua própria natureza, de sua própria realidade. A mesma fragmentação também leva ao não reconhecimento de si mesmo no outro, naturalizando práticas de competitividade, concorrência, agressividade, violência, exclusão. Na linha do que também discutem Dussel (2000), Weil, Leloup & Crema (2012), entre outros/as, Bhaskar (2002b) problematizou como tais posturas no mundo, na vida social, atuam potencialmente como elemento causal relacional de desigualdades, guerras, discriminações, explorações, infelicidades, opressões, resultando em autodestruição, destruição do meio ambiente, violência, sofrimento.

Assim sendo, o RC lança luz sobre a questão ética e moral do ser no mundo, consciente de sua agência humana integrada a uma totalidade transcendental que é pura unidade e cooperação. Assim, a crítica sobre estruturas de poder (incluindo estruturas políticas, históricas) perpassa, de modo transformacional, a crítica sobre a (inter)ação do ser no mundo, isto é, inclui uma 'estrutura fina' – que é a *autoestruturação interna do ser* (BHASKAR 2002b; BARROS, 2008, 2015) – como mecanismo causal fundamental da emancipação humana coletiva. Nos termos de Bhaskar (2002b, p.8),

a filosofia da Meta-Realidade descreve a maneira como o mundo depende, é sustentado e existe somente em virtude da energia livre, amorosa, criativa, inteligente e de ações em estados não-duais de nosso ser e de nossa atividade. Ao nos tornarmos conscientes disso, começamos o processo de transformação e superação da totalidade das estruturas de opressão, alienação, mistificação e miséria que temos produzido.

Avança-se, desse modo, numa compreensão não eurocêntrica, superando o cientificismo racional, mecanicista, que, nas palavras de Capra (2004, p. 9), concebeu "o universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados", que "ainda está na base da maioria de nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida". Para Capra, isso

levou à bem conhecida fragmentação em nossas disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses. (CAPRA, 2004, p. 29-30)

O foco no sistema econômico, tecnológico, assim como no conflito e na luta como forças propulsoras de mudanças sociais (CAPRA, 2004) abre espaço para possibilidades de mudanças, inicialmente emergentes na base da formação humana holística, integrada e fundada na não dualidade (ou seja, na unidade), nas quais, conforme Bhaskar (2002b), estão importantíssimos mecanismos (com seus poderes causais) que podem se movimentar para a superação de estruturas sociais de opressão e sofrimento, as quais são, em grande medida, reproduzidas inconscientemente por nós mesmos/as.



Como pontua Mézaros a respeito das “elites científico-tecnológicas”,

as forças materiais correspondentes às determinações estruturais da sociedade produzem as pessoas de que elas precisam em cada aspecto da vida, inclusive a ciência, mediante a qual podem impor seus imperativos estruturais destrutivos sobre a sociedade como um todo, sem levar em conta as consequências. (MÉSZAROS, 2004, p. 283, destaques nossos)

Na linha de pensamento transformacional do RC, desigualdades, guerras, discriminações, exploração, injustiças, infelicidade, opressão, (auto)destruição, violência, sofrimento, medo são tanto efeitos causais do sistema de exploração capitalista quanto seu sustentáculo, reproduzido ou questionado em cada (inter)ação em eventos sociais.

Como filosofia de cunho *emancipatório*, o realismo crítico tem servido de base para reflexão teórica e metodológica de estudiosos/as do discurso, interessados/as em questionar a vida social em termos políticos, ideológicos e morais, visando contribuir para a superação de desigualdades e injustiças sociais. Os/As que comungam dessa visão sustentam que pesquisadores/as não devem se pretender neutros/as; ao contrário, devem ser críticos/as, de modo a contribuir para a superação dos problemas sociais em que se engajam (BARROS, 2015).

Em RC, pesquisas sociais não são feitas pela investigação de eventos que se sucedem com regularidades empiricamente observáveis, uma vez que eventos sociais, por não serem predeterminados e dependerem de condições contingentes, podem ocorrer de muitas maneiras diferentes (SAYER, 2000, p.14-5). A constituição do mundo social como um sistema aberto, em que um mesmo poder causal pode produzir resultados diferentes, pressupõe um movimento transformacional entre agência humana e estrutura social.

A sociedade existe como efeito causal da agência humana, mas não é redutível a ela, e vice-versa. Como Sayer (2000, p. 19) exemplifica, ações sempre pressupõem recursos pré-existentes e meios – “falar pressupõe uma língua; uma língua, uma comunidade e recursos materiais, como cordas vocais ou outros meios de se efetuar sons inteligíveis” –, o que implica relações causalmente interdependentes.

A concepção transformacional discutida aqui implica a existência de uma entidade intermediária em cujo cerne está a noção de discurso da ADC: as *práticas sociais*, como retomaremos adiante. Considerando esses princípios epistemológicos e ontológicos, o RC propõe uma abordagem crítico-explanatória para estudos sociais, procurando contemplar a natureza estratificada da realidade, incluindo as entidades, estruturas e mecanismos (visíveis ou invisíveis) que existem e operam no mundo (BHASKAR, 1989, p. 12). Na próxima seção, nossa reflexão focalizará algumas implicações possíveis dessa filosofia transcendental sobre estudos discursivos críticos.

2. Análise de discurso crítica e realismo crítico: hibridismos de fronteiras

A abordagem da ADC proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003a) dialoga com o RC de Bhaskar por considerarem o mundo social como um sistema aberto, em constantes transformações. Conforme Fairclough (2003a), a ADC está baseada numa ontologia social realista, em que eventos concretos e estruturas sociais são parte da realidade social. Em suas palavras:

A perspectiva social em que me baseio é realista, fundamentada em uma ontologia realista: tanto eventos sociais concretos como estruturas abstratas, assim como menos abstratas 'práticas sociais', são parte da realidade. Podemos fazer uma distinção entre o Real e o Realizado – o que é possível devido à natureza (constrangimentos e possibilidades) de estruturas sociais e práticas, e o que acontece de fato. Ambos precisam ser distinguidos do 'empírico', o que sabemos sobre a realidade. (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 14).

O mundo se constitui em *potencialidades* que afetam e limitam a construção textual (ou discursiva) do social. Podemos textualmente construir (representar, imaginar etc.) o mundo social de modos particulares, porém a nossa representação irá depender de vários fatores contextuais. Os textos – orais, escritos, multimodais – podem trazer mudanças em nosso conhecimento (crenças, atitudes, valores etc.), e podem também produzir *efeitos causais*, gerando guerras ou consolidando a paz etc., como já refletimos na seção anterior a respeito do RC. Textos podem, então, contribuir para mudanças na sociedade, já que são uma parte importante de nossa ação social. Seus efeitos incluem mudanças no mundo material, na arquitetura urbana, nas atitudes das pessoas, nas relações sociais e no mundo material (FAIRCLOUGH, 2003a), o que possibilita que cada contexto sócio-político, histórico, geográfico possa fazer explicações críticas situadas sobre sua própria realidade.

Como Pardo Abril (2007, p. 32) observa, a chegada dos estudos discursivos críticos à América Latina constituiu uma de suas principais razões de crescimento e expansão, pois se desenvolveram múltiplas aplicações dos princípios teóricos na análise de situações e problemáticas concretas, o que resultou no desenvolvimento das teorias e dos métodos, e na ampliação de perspectivas (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 19). Aqui na América Latina, não é difícil notar os efeitos causais de discursos capitalistas neoliberais, dualistas e sustentadores da exploração sem fronteiras na organização espacial das grandes cidades, que cria disparidades político-sociais absurdas, a exemplo do que ocorre em São Paulo, ilustrado pela imagem seguinte que circulou nas redes sociais em 2014:

Figura 1 – Comunidade de Paraisópolis, localizada em um dos bairros mais ricos de São Paulo, o Morumbi



<https://languageinmotionblog.wordpress.com/2014/10/16/9-coisas-que-so-quem-mora-em-sao-paulo-sabe-9-things-only-people-living-in-sao-paulo-know-about/>

Esse é um exemplo explícito da ‘separação’, evidenciada pela imagem que capta a linha divisória, demarcada pelo muro, entre grupos sociais enriquecidos e empobrecidos, lucro e empobrecimento – em sentido amplo, grupos exploradores do sistema capitalista, que dele tiram oportunidades de manutenção de seus privilégios, e grupos explorados pelo mesmo sistema –, mas há muitas outras ‘separatividades’ sustentadas inclusive pelo discurso e que trazem sofrimento e (auto)destruição.

Um mapeamento de notícias publicadas pela *Folha de S. Paulo*, por exemplo, sobre a população em situação de rua, permite analisar como se constrói discursivamente a segregação na cidade higienista. Para citar apenas poucos exemplos, as notícias “Centro social para morador de rua provoca discórdia em Santa Cecília” e “Pobre incomoda, diz presidente de centro social de Santa Cecília”, veiculadas na Internet pela *Folha de S. Paulo* em 4 de junho de 2013 e relacionadas por *hiperlink*, constroem modo particular de representação em que a situação de rua é “percebida apenas pelo viés de seus efeitos sobre populações outras, em relações de sentido que estabelecem vínculos fortes entre pessoas em situação de rua e sujeira, lixo, dejetos; sem alguma vez associar a situação de rua aos problemas sociais mais profundos que a encadeiam” (RESENDE, 2015a, p. 122), modo de representação recorrente, mapeado por Resende (2015b) em vários textos realizando diferentes gêneros discursivos.

Discursos semelhantes, de risco e de incômodo, estão presentes em textos mais recentes, como na notícia “Condomínios pagam segurança para espantar moradores de rua”, publicada pelo mesmo jornal em 7 de abril de 2015, em que a dualidade

continua sendo o escopo da cobertura jornalística de um problema social tão grave como a situação de viver nas ruas. Como efeito, (re)constrói-se a dualidade de grupos antagônicos: um composto por pessoas para as quais se reconhece a legítima demanda pelo espaço público; outro composto por pessoas para as quais se nega o direito à cidade, com várias consequências, inclusive no campo das políticas públicas (RESENDE; SILVA, 2015a) e do acesso à justiça (RESENDE; SILVA, 2015b, apenas para citar dois exemplos dessa complexidade.

Pesquisas que abordam a construção discursiva da realidade social, pela perspectiva dos estudos críticos do discurso, podem ser úteis para confrontar a complexidade da relação entre as dimensões intransitiva (ontológica) e transitiva (epistemológica) do conhecimento quando se trata de ciências humanas e sociais, afastando perspectivas reducionistas, tanto as da via do realismo empírico quanto as da via do construtivismo relativista. Por isso, é preciso ter claro que não se trata de buscar causalidades simples. Não podemos, por exemplo, dizer que exemplos particulares de textos podem trazer mudanças no conhecimento ou comportamento das pessoas. Podemos aceitar, conforme Fairclough (2003a, p. 9), que o mundo social é textualmente construído, mas não numa versão extrema.

Inspirados no RC, Chouliaraki e Fairclough (1999) organizaram uma abordagem analítica que possibilitasse identificar mecanismos causais de problemas sociais, materializados em textos orais, escritos, multimodais. Essa abertura de possibilidades transdisciplinares fez com que a ADC ganhasse cada vez mais espaço na ciência social crítica, permitindo uma compreensão ampliada da vida social, principalmente em relação aos elementos micro e macrosociais.

Chouliaraki e Fairclough (1999), em conformidade com Bhaskar (1986), entendem que pesquisas em ACD devem estar voltadas para problemas práticos da vida social, visualizando uma '*crítica explanatória*' (BHASKAR, 1986; 1998; 2002b), construída com base na crítica e no desvelamento de problemas sociais, oriundos das práticas sociais, e, a partir delas, buscar soluções para a sua superação. Isso significa que a ADC parte da compreensão da semiose como um estrato da realidade (o estrato semiótico) e como um momento irreduzível de práticas sociais, que constitui outros momentos não essencialmente semióticos (ação e interação; relações sociais; pessoas, com suas crenças, atitudes, histórias; mundo material) assim como é constituído por eles. Por isso, questões sociais são parcialmente questões discursivas (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Pode-se dizer, sucintamente, que a principal tarefa da ADC, como ciência social crítica, é mapear conexões entre semiose e (aspectos não essencialmente semióticos da) sociedade, com o objetivo de, primeiro, localizar mecanismos semióticos, e suas causas e efeitos de sentido potencialmente ideológicos, para, em seguida, suscitar possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pelo discurso. Essa tarefa também encontra subsídios na *operacionalização* do RC, num movimento que implica superar fronteiras entre disciplinas e transformá-las, ao contrário de, simplesmente, "aplicá-las", como um "modelo", à ADC (FAIRCLOUGH, 2003a).

A concepção transformacional de constituição do social discutida aqui implica um trabalho com as *práticas sociais*, em cujo cerne está a noção de discurso da ADC e que consiste em uma entidade intermediária situada entre estruturas mais fixas e agência/ eventos mais flexíveis. Como a linguagem é um momento constituinte do social, e constituído por ele, a ADC busca mapear conexões entre aspectos sociais semióticos e não essencialmente semióticos para “mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 67), como sintetizam Resende e Ramalho (2006).

Isso significa que, embora *textos* representem o principal material empírico da análise de discurso crítica, análises textuais não são suficientes para mapear conexões entre linguagem e (aspectos não essencialmente semióticos da) sociedade. Fairclough (2003a, p. 14) observa que a análise textual é

inevitavelmente seletiva: em toda análise, escolhemos responder a determinadas questões sobre eventos sociais e textos, e não a outras questões possíveis. Há sempre motivações particulares na escolha de certas questões sobre textos e não outras. [...] Não existe análise ‘objetiva’ de um texto, pois não é possível descrever simplesmente ‘o que está lá’ sem a participação “tendenciosa” da “subjetividade” do analista [...] nossa capacidade de saber ‘o que está lá’ é inevitavelmente limitada e parcial, e a questão que procuramos responder deriva necessariamente de motivações particulares.

A interpretação de textos, como detalham Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 67), é um processo complexo que engloba duas partes: a *compreensão* e a *explanação*. Um texto pode ser compreendido de diferentes maneiras, já que diferentes combinações das propriedades do texto e do posicionamento social, conhecimentos, experiências e crenças do/a leitor/a resultam diferentes compreensões. Parte desse trabalho, portanto, é análise de compreensões, o que envolve descrições e interpretações. Entretanto, a ADC, como esclarecem a autora e o autor,

não advoga uma compreensão particular do texto, mas uma explanação particular. Uma explanação re-descreve propriedades de um texto (incluindo o conjunto de compreensões), usando um arcabouço teórico particular para localizar o texto na prática social. [...] os conceitos do arcabouço são relacionados a material empírico, construindo o objeto de pesquisa (as relações relevantes para a análise), seu funcionamento (como essas relações são articuladas), bem como suas potencialidades (não apenas seus efeitos reais, mas também sua função potencial).

A etapa da explanação situa-se na interface entre *conceitos* e *material empírico*, por meio da qual conceitos são usados para re-descrever propriedades de textos, localizando-os na prática social situada. Resende e Ramalho (2006) explicam que, além de incluir essas duas etapas – a compreensão e a explanação –, a análise de discurso é orientada, simultaneamente, para a *estrutura* e para a (*inter*)ação discursiva. Isto é, para os recursos

sociais (ordens de discurso) que possibilitam e constroem a interação, bem como para as maneiras como esses recursos são articulados em textos.

A concepção de textos como parte de eventos específicos, que envolvem pessoas, (inter)ação, relações sociais, mundo material, além de discurso, situa a análise textual na interface entre ação, representação e identificação, os três principais aspectos do significado. Esse tipo de análise implica uma perspectiva social detalhada de textos, por permitir abordar os textos “em termos dos três principais aspectos do significado, e das maneiras como são realizados em traços dos textos” (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 28). Nessa interface, mapeiam-se conexões “entre o evento social concreto e práticas sociais mais abstratas”, pela investigação dos gêneros, discursos e estilos, com seus traços textuais, selecionados nas (redes de opções de) ordens do discurso, e das maneiras como são articulados em textos verbais, visuais, orais. A análise discursiva é, portanto, explanatória: conjuga teoria e material empírico para investigar (sentidos de) textos tendo em vista seus efeitos sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Como ciência crítica, a ADC tece críticas explanatórias sobre efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades (FAIRCLOUGH, 2003a; THOMPSON, 2002), reconhecendo que sentidos ideológicos dominantes são representações do mundo que servem ao consenso, a assimetrias de poder, à disseminação de interesses particulares para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Como a função do discurso na prática social é dialética/ transformacional, entende-se que representações ideológicas (discursos ideológicos) circulam e são disseminadas nas ações e interações no mundo (gêneros discursivos), e inculcadas em modos de identificar e de ser, na ‘estrutura fina’ do *self* (estilos, identidades), reproduzindo ou não representações ideológicas em ações e interações no mundo (gêneros discursivos), e assim por diante.

Para citar apenas um exemplo, Thompson (2002) aponta que pelo modo de operação da ideologia da *legitimação* relações de dominação são representadas como sendo justas e dignas de apoio. Há estratégias típicas de construção simbólica da legitimação, como a racionalização e a universalização. A estratégia da racionalização consiste em utilizar fundamentos racionais, apelos à legalidade, a bases jurídicas para legitimar relações assimétricas de poder. A universalização, por sua vez, diz respeito à estratégia de difundir, disseminar representações particulares como se fossem de interesse geral, universal.

Podemos partir da própria discussão que desenhamos aqui para exemplificar a função do discurso na legitimação, por meio da racionalização e da universalização de um único sistema econômico-político-cultural como se fosse o único, o mais eficiente, até “o mais justo”, por permitir a “concorrência livre entre mercados”, por exemplo. Ou na legitimação dos conhecimentos (discursos particulares, portanto) das “elites científico-tecnológicas” que sustentam o eurocentrismo como um suposto “pensamento universal”, ou a visão cartesiana, mecanicista de mundo para seus fins e projetos particulares, o que Dussel (2015, p.1) define como “irracionalismo moderno”. Ou, ainda, a legitimação da segregação de uma parcela da população urbana por meio

da vinculação sistemática dessa população a discursos de risco e incômodo, e a sentidos pejorativos que a vinculam a violência e a sujeira.

Certamente, no movimento em busca da superação de fronteiras disciplinares, a ADC apresenta-se também, por seu turno, como suporte para o RC realizar críticas explanatórias que levem em conta o discurso, como parte da realidade e um momento irreduzível do social. Assim, é possível explicar a função do discurso nas maneiras de (inter)agir, de representar e de identificar(se) que, de modo transformacional, causam efeitos no social, seja na construção de ‘falsas separatividades’, nas individualidades em competição, nos medos, nas ameaças e demais imperativos estruturais destrutivos sobre a sociedade.

Conforme Fairclough (2003a), a *semiose* é parte crucial da vida social. Embora ela seja um aspecto de qualquer prática social, nenhuma prática – e muito menos todos os comportamentos – é redutível apenas à *semiose*. A *semiose* tampouco pode ser reduzida somente ao jogo de sinais, como se ela sempre fosse uma questão puramente intra-semiótica, sem referência externa, sem se identificar e explorar as condições extra-semióticas que a tornam possível e garantem sua efetividade. Também é necessário refletir, então, sobre importantes contribuições da ADC para o RC, lembrando que a crítica social está situada no sociodiscursivo, numa perspectiva mais complexa e integrada dos aspectos da realidade, o que envolve crenças, posturas no mundo, histórias, mundo material, relações sociais entre pessoas e com o meio ambiente, e assim por diante.

Daí a relevância de refletir sobre efeitos do discurso na legitimação e disseminação da dualidade, da diferenciação, da dispersão de antagonismos, vistos como elementos causais de segregação, competição, comparação, medo, ansiedade, desconfiança, violência institucional, tudo o que em cadeias de eventos reiterados sustenta sistemas de sofrimento e (auto)destruição. Partilhamos com Dowbor (2015, p. 3) da inquietação acerca dos discursos de ódio que se disseminam hoje “para encobrir o interesse com um véu de ética”, distanciando-nos da verdade das “85 famílias donas de mais riqueza acumulada do que 3,5 bilhões de pessoas na base da pirâmide social”. A explicação para nosso consentimento diante dessa realidade, justaposta aos milhões de pessoas em situação de pobreza no mundo, pode ser alheia ao discursivo?

À guisa de conclusão

Neste texto, apresentamos uma reflexão teórica sobre fronteiras porosas entre o RC e a ADC, algumas das quais ainda por aprofundar. Considerando que, conforme Bhaskar, os objetos de conhecimento não são os fatos ou eventos atômicos, nem fenômenos apreendidos por meio de construções mentais, mas estruturas *reais* cuja potencialidade opera e age no mundo mais ou menos independentemente do nosso conhecimento, refletimos sobre possibilidades analíticas possibilitadas pela via do discurso em ciência social crítica.

Discutindo a relação proximal entre essas duas abordagens, dado que textos operam mudanças no nosso sistema de crenças, bem como produzem *efeitos causais*, enfatizamos que a *semiose* não pode ser reduzida a um jogo de sinais, sem identificar e



explorar as condições sociais que a tornam possível e garantem a sua efetividade, tanto para as interações e mudanças sociais favoráveis que desejamos para nosso contexto social quanto para a legitimação de crenças e práticas sociais que trazem desigualdades, injustiças, sofrimento, (auto)destruição.

Partindo de realidades sociais do nosso contexto, enfocamos a questão da ética e da moral do ser no mundo, consciente de sua agência humana integrada em uma totalidade transcendental que existe em virtude da cooperação, de redes autênticas, da força humana inteligente e criativa, e não da competição, do ódio e da separação. Se, por um lado, modernidade é “justificação de uma práxis irracional de violência”, por outro pode ser *emancipação*, numa visão positiva, que implica “superação da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, possibilitando um novo desenvolvimento histórico do ser humano” (DUSSEL, 1992 *apud* OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 93).

Com Bhaskar, refletimos que a ADC pode nos auxiliar a construir a mudança em direção à conscientização linguística crítica, que é também uma conscientização social, como via de (auto)transformação e superação das estruturas de opressão, alienação e miséria. Uma postura alinhada com o movimento de descolonização epistemológica de um suposto ‘pensamento universal’ dualista e mecanicista predominante nas ciências, na economia, em favor de uma postura ética mais respeitosa no mundo, e da qual somos parte:

La teoría surge de la praxis, y la praxis va por tanteos. Lo que sí puedo hacer es criticar con vehemencia al sistema actual y sus límites que se han vuelto peligrosos porque van hacia la extinción de la especie humana. En ese sentido Bolivia es el país más interesante hoy, porque las comunidades indígenas no han perdido sus tradiciones, estuvieron antes de la modernidad, durante y estarán después de la modernidad. Tienen criterios ejemplares como el respeto a la naturaleza, que es una actitud metafísica y ética que hay que recuperar. (DUSSEL, 2015, p. 3)

Referências

BARROS, S. M. Análise crítica do discurso e realismo crítico: reflexões interdisciplinares. **Polifonia**, vol. 17, 2009, p. 141-157.

BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010, p. 17-25, 2010.

BARROS, S. M. Transformational model of textual activity: an approach based on critical realism and critical discourse analysis. **International Journal of Humanities and Cultural Studies**, 2, 2014, p. 01-17.

BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, 2015.





BERARDI, L. (Org.). **Análisis Crítico del Discurso: perspectivas latinoamericanas**. Santiago: Frasis, 2003.

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. Brighton: Harvester , Press, 1978.

BHASKAR, R. **Critical realism. Essential readings**. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T.; Norrie, A. (Eds.), *Centre For Critical Realism*. London: Routledge, 1998.

BHASKAR, R. **From east to west: odyssey if a soul**. London: Routledge, 2000.

BHASKAR, R. **From science to emancipation. Alienation and the actuality of Enlightenment**. Sage Publications: New Delhi/London, 2002a.

BHASKAR, R. **Scientific Realism and Human Emancipation**, London: Verso, 1986.

BHASKAR, R. **Reflections on meta-reality: transcendence, emancipation and everyday life**. London: SAGE, 2002b.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo. Cultrix, 2004.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COLLIER, A. **Critical Realism**. London: Verso, 1994.

DEMO, P. **Ciência Rebelde - Para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se**. São Paulo: Atlas, 2012.

DOWBOR, L. Homo ignorans. *Carta Maior*. Economia. http://cartamaior.com.br/detalhelmprimir.cfm?conteudo_id=33141HYPERLINK "http://cartamaior.com.br/detalhelmprimir.cfm?conteudo_id=33141&flag_destaque_longo_curto=L"&HYPERLINK "http://cartamaior.com.br/detalhelmprimir.cfm?conteudo_id=33141&flag_destaque_longo_curto=L"flag_destaque_longo_curto=L. 27 mar 2015.

DUSSEL, E. La filosofía europea no es universal. Disponível em <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/filosofiaeuropaeouniversalarticulo552386> . 3 de abril de 2015. Acesso em 07 de abril de 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. The Critical Study of Language. London: Longman, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad./Org. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N., JESSOP, B. e SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: _____. **Critical Discourse Analysis. The critical study of language**. London: Longman, 2010, p. 202-222.

GOMES, M. C. A. Corpo, política, tecnologização: um estudo da representação de Dilma Rousseff no contexto da mídia. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 12(1), 2011, p. 11-29.





MAGALHÃES, I. Discurso e identidades: exotismo e domínio violento. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, 2010, p. 13-37.

MAGALHÃES, I. Gênero e discurso no Brasil. **Discurso & Sociedad**, v. 3, 2009, p. 714-737.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, I. A. & DIAS, A. S. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

OUTHWAITE, W. "Toward a Realist Perspective", in G. Morgan (ed.), **Beyond Method: Strategies for Social Research**. London, Sage, 1983.

PAPA, S. M. de B. I. **Prática Pedagógica Emancipatória: O Professor Reflexivo em Processo de Mudança. Um Exercício em Análise Crítica do Discurso**. Pedro & João Editores: São Carlos, 2008.

PAPA, S. M. de B. I. **O Professor Reflexivo em Processo de Mudança na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Caminhos para a Auto-Emancipação e Transformação Social**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC/SP. 2005.

PARDO ABRIL, N. **Como hacer análisis crítico del discurso**. Una perspectiva latinoamericana. Santiago: Frasis, 2007.

PARDO ABRIL, N. G. ¿Qué nos dicen? ¿Qué vemos? ¿Qué es ... pobreza? Análisis crítico de los medios. Bogotá: IECO/Antiquus, 2008.

PARDO, M. L. **Teoría y metodología de la investigación lingüística. Método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos**. Buenos Aires: Tersites, 2011.

PARDO, M. L. Una metodología para la investigación lingüística del discurso. In: _____. **El discurso sobre la pobreza en América Latina**. Santiago: Frasis, 2008, p. 55-78.

RAMALHO, V. & RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica da publicidade: um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil**. Covilhã: LabCom, 2010a. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/sinopse/ramalho-analise-2010.html>.

RAMALHO, V. Tecnologias discursivas na propaganda de medicamentos. **Discurso & Sociedad**, v. 4, 2010b, p. 507-537.

RAMALHO, V. Análise crítica da publicidade: um estudo sobre anúncios de medicamento. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.10, n. 2, 2009, p. 152-182.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009a.





RESENDE, V. M. 'It's not a matter of inhumanity': a critical discourse analysis of an apartment building circular on 'homeless people'. **Discourse & Society**, 20, 2009b. p.363-379.

RESENDE, V. M. Between the European legacy and critical daring: epistemological reflections for critical discourse analysis. **Journal of Multicultural Discourses**, 5, 2010. p. 193-212.

RESENDE, V. M. Media, sexual exploitation of children and the National Street Children's Movement in Brasília: an analysis of texts' social effects. **Critical Discourse Studies**, 10, 2013, p. 263-274.

RESENDE, V. M. A violação de direitos da população em situação de rua e a violência simbólica: representação discursiva no jornalismo on-line. **ALED/Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 15, 2015a, p. 71-92.

RESENDE, V. M. Violência simbólica: representação discursiva da extrema pobreza no Brasil – relações entre situação de rua e vizinhança. **Discurso & Sociedad**, 9, 2015b, p. 106-128.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, jul./dez. 2004, p. 185-207.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. **ALED/Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 5, n. 1, 2005, p. 27-50.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Inequality and representation: critical discourse analysis of news coverage about homelessness. In: C. M. Pascale (Org.). **Social inequality & the politics of representation: a global landscape**. Washington: Sage, 2013. p. 21-34.

RESENDE, V. M.; SILVA, R. B. Critical discourse analysis: voice, silence and memory - one case about public sphere. **Critical Discourse Studies**, DOI: 10.1080/17405904.2015.1113191, 2015a.

RESENDE, V. M.; SILVA, R. B. Todo preso é um preso político? Agenciamento político, consenso e coerção no caso Rafael Braga Vieira. Trabalho apresentado no **II Simpósio da EDiSo**, Coimbra, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-94.

SAYER, A. **Realism and Social Science**. London: Sage Publications, 2000.

SILVA, D. E. G. & RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica: representações sociais na mídia. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L. & EMEDIATO, W. (Org.). **Análise de discurso hoje**, v.2, Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2008a, p. 265-292.

SILVA, D. E. G. & RAMALHO, V. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 8, p. 19-40, 2008b.





SILVA, D.E.G. & PARDO ABRIL, N.G. Miradas cruzadas hacia la pobreza desde una perspectiva crítica transdisciplinaria. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2010, p. 66-90.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad./Org. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VANDENBERGHE, F. **Teoria Social Realista. Um diálogo franco-britânico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

WEIL, P; LELOUP J. & CREMA, R. **Normose: a patologia da normalidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em 02 de setembro de 2015.

Aprovado em 05 de março de 2016.

Solange Maria de Barros

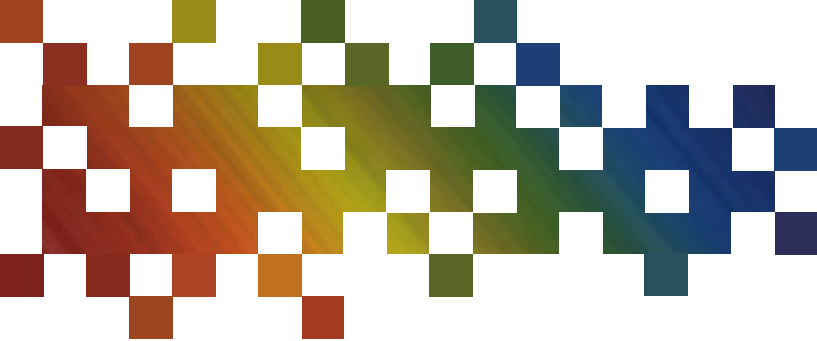
Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2005). Pós-doutorado no Instituto de Educação (IOE) da Universidade de Londres, sob supervisão de Roy Bhaskar, com apoio financeiro da CAPES (2012-2013). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso E-mail: solmarbarros@gmail.com

Viviane Vieira

Docente e pesquisadora da Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Linguística (UnB/PPGL). Membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS) e sócia da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Doutora em Linguística/Área Linguagem e Sociedade, pela UnB. E-mail: vivi@unb.br

Viviane de Melo Resende

Docente e pesquisadora nos programas de pós-graduação em Linguística e em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília. Membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELiS/UnB) e de várias associações científicas em estudos discursivos, como ALED, REDLAD e EDiSo. Coordenadora do Laboratório de Estudos Críticos do Discurso – LabEC/UnB. Pesquisadora do CNPq. E-mail: viviane.melo.resende@gmail.com



A brief introduction to the philosophy of meta-reality

Uma breve reflexão à filosofica da meta-realidade

Una breve reflexión a la filosófica de la meta-realidad

Gary Hawke (University of Greenwich)

Abstract

Bhaskar's Philosophy of meta-Reality (PMR) referred to as his spiritual turn, first began with his book *From East to West: Odyssey of a Soul* (2015b the second edition), and continued within the three main books of meta-Reality. This paper attempts to place PMR within the stream of Critical Realism (CR) and introduce to the reader two of the most importance elements of PMR, non-duality and the theory of transcendence. PMR further suggests that the serious of our philosophy in theory and practice comes from the account that it can make for its power of emancipation.

Keywords: Spirituality, meta-Reality, Bhaskar

Resumo

A filosofia da meta-Realidade (FMR) de Bhaskar refere-se a sua virada espiritual. Começou com o livro *Do Leste para o Oeste* e continuou com mais três livros. Este trabalho procura colocar a FMR na corrente do realismo crítico. Introduz o leitor a dois elementos mais importantes: a não-dualidade e a teoria da transcendência. A FMR sugere que a série de nossa filosofia, em teoria e prática, leva em conta o poder da emancipação.

Palavras-Chave: Espiritualidade, meta-Realidade, Bhaskar

Resumen

La filosofía de la meta-Realidad de Bhaskar se refiere a su viraje espiritual. Empezó con el libro "Do Leste para o Oeste" y siguió con más tres libros. Este trabajo busca colocar la filosofía de la meta-Realidad en la corriente del realismo crítico. Introduce al lector a dos elementos más importantes: la no dualidad y la teoría de la trascendencia. Tanto en la teoría como en la práctica, esa filosofía considera el poder de la emancipación.

Palabras Clave: Espiritualidad, meta-Realidad, Bhaskar



Forward

By way of orientating the reading to this introduction, I would like to explain something of my own dharma and how Bhaskar's Philosophy of metaReality has influenced it. For 10 years I have, as a dramatherapist, run workshops and retreat that one could call spiritual, or transpersonal. The aim of my work is to support the experience of non-duality. However, my greatest frustration was when the west took the eastern spiritual traditions idea of non-duality and spoke of it as being an awakening experience or an experience of enlightenment that you either experience spontaneously or worked hard to experience (Gilbert, E (Ed) 2011).

This idea of spontaneously v hard work made little sense to me; if, I argued, at an ontological level, there is freedom, all we need to do is take away the blocks to the experience of that freedom. Then in 2012, I came across the three books that form the constellation of Bhaskar's work on his philosophy of metaReality - Reflections on metaReality: Transcendence, Emancipation and Everyday Life, Sage Publication (2002), Reprint Routledge (2011), From Science to Emancipation: Alienation and the Actuality of Enlightenment, Sage Publications (2002), Reprint Routledge (2012), The Philosophy of metaReality: creativity, love and freedom, Sage Publications (2002), Reprint Routledge (2012). I was profoundly struck by the simple idea that non-duality is not a mystical metaphysical concept, that we work hard to achieve, or we just happen to spontaneously experience, it is the very causal power what allows society to interact, it is the meta-level, or cosmic envelope, without which you and I would not be able to understand each other as embodied personalities.

I was, and still am, overwhelmed by this simple explanation of the non-dual. It has changed my work, my ideas, and my view of what true or alethic freedom is. It is my hope that you too may though this short introduction begin to experience what I began to experience as I learnt to understand metaReality, a connection to the pulse of freedom.

The paper

In this paper, my aim is to introduce the reader to Bhaskar's Philosophy of metaReality (PMR). However, I do not believe that it is possible to do justice to PMR without situating the philosophy within the stream of Bhaskar's development of Critical Realism (CR). There is also the further problem of the spiritual turn (Cravens S, 2010) and how best to navigate Bhaskar's use of eastern spiritual philosophical ideas into his philosophy.

Through out this paper I would recommend that the reader maintain a connection to two vital ideas within CR – The Intransitive dimension and the Transitive dimension. The Intransitive is the dimension where things exist even if we have no knowledge of them. And in CR things are not just objects, they can be reasons, or relationships, anything can be a thing so long as it has causal power, so for example within PMR Love is a thing that exists as it has causal power.





The Transitive is the dimension in which we have knowledge of things or when the thing has effect on us. For example, "I did not know you loved me until you shared your love for me".

It could also be possible to say that because you have not had an experience of the existence of God, (or as we get deeper into this introduction, the non-dual), does not mean that God does not exist. This argument is made in such CR books as *Transcendence: Critical Realism and God* (2004) and *A Fresh Look at Islam in a Multi-Faith World: a philosophy for success through education* (2015).

It is the structure of this argument that enables Bhaskar to maintain adherence to the CR principle of "seriousness in your philosophy" when he speaks of one of the most important elements of PMR the non-dual.

It is here in the area of the non-dual that I would like to begin this introduction. In *Reality and Self-Realization: Bhaskar's Metaphilosophical Journey Toward Non-Dual Emancipation*. Mingyu Seo (2014) suggested that we could see the development of CR as a move from dualism to dualistic to non-dual.

Original CR developed by Bhaskar in his first two books *A Realist Theory of Science* and *The Possibility of Naturalism* is a project of the re-vindication of ontology in both social science and natural science. It attempts this by noticing the split between ontology and epistemology, and how philosophy commits the epistemic fallacy, taking what we know for what is, which makes a philosophy anthropocentric. Dualism here is the mind body problem, the split between facts and values, or society and individual. Dualism is the demi-real, a term used by Bhaskar to indicate that we may feel that something is real but this is ultimately based on a false belief.

If we acknowledge that the world is stratified and within the stratification, there are emergence properties, synchronic emergent properties material (Bhaskar 2015a: 97) offers that mind is an emergence property of matter, but cannot be reduce to matter. Applying explanatory critique (Bhaskar 2015a: 120) we can see that facts all things considered can become values. The transformational model of social activity (Bhaskar 2015a: 34) shows that an individual is thrown into a society but has the power to effect change within that society, so society exists before me, but I can change society.

With dualism addressed and ontology placed back within philosophy, Bhaskar moves onto the next stage of CR that of engaging with the dualistic world or the world of the relative realm. Why is the relative realm the dualistic world, Seo suggests that this can best be answered by seeing the dualistic world as a domain of mediation between the dualism of demi real and non-dual of the metaReal, the dualistic world is the relative real world that we live in.

Within this real we find the constellational aspect that is brought out through the dialectic, yet unlike Hegel's dialectic that aims to create a closed totality of the world, Bhaskar in *Dialectical Critical Realism (DCR)* shows that the world is an open totality subject to change and difference. It is only within a dialectical moment of non-identify can we come to know the world or know the concert universal/singular.



The structure of DCR is best described through how Bhaskar applies his MELD schema to the relationship of being, the first level (1M) is a level, which thinks or understands being as such and being as non-identity. The second level, (2E), explores being as process, being as involving negativity, change and absence. The third level (3L) explores being as together as internally related and as a whole. The fourth level (4D) understands being as incorporating transformative praxis. (Bhaskar 2012b preface xlix)

The dialect then is a deepening process of knowing the stratified constellational nature of being.

If CR is a philosophy of science and DCR is a philosophy of dialects, PMR is a philosophy of freedom, love, and creativity; it is a philosophy about you and me, a philosophy that offers identity over difference, unity over split, it is also a philosophy of the non-dual.

Let me stop for a moment and recall a story that Bhaskar use to tell when he talked about PMR, as you move about a busy street how is it that you do not bump into people, even though you may be lost in your thoughts as you walk down the street, you still do not bump into people. What is happening here is a moment of non-duality, you are one with the mass of people, and yet you are an individual. When you watch a movie or read a book, or even as you read this paper, you are moving beyond yourself, entering into something that is not you, you are removing yourself from yourself, this is the non-dual. When we listen to each other, in the moment of listening this is the non-dual. The non-dual for PMR is not just an eastern spiritual metaphor for being enlightened, it is a real thing, it is an intransitive causal power that when actualised transitively allows both you and I to meet, it allows society to flourish.

In *The Philosophy of metaReality: Creativity, love and freedom* (2012), Bhaskar describes the non-dual as:

The basis or ground of the realm of duality, which is non-duality as the non-dual being of ground-state and cosmic envelope. The way in which we communicate with other beings, especially human beings, but even more generally, perceive, see, read, follow, understand things in the world; and as a necessary component for any action at all, including speech, thought, etc. The deep interior or fine structure of any aspect of being, which through the power of perception, of awareness can be traced back to its ground-state, which provides, as we shall see, a powerful way of disconnecting elements and forms of heteronomy both inside and outside the field of an embodied personality. (Bhaskar 2012b: 2)

There are three things that need to be explored here, as we begin to understand PMR, the cosmic envelope, ground-state, and embodied personality. The cosmic envelope is the space, from which all things manifest, we have encountered a similar idea before in DCR the concrete universal, all things are interconnected at the cosmic envelope, both you and I are one within the cosmic envelope. When I am at my ground-state or I am at concrete singular, I am in flow, or I have dropped free of my ego, I no longer live in the demi-real, I am, to use a yogachara term, free of our kleshas, unwholesome mind and





thoughts. Free of these egoic contradictions I am then able to engage in the world in right action as an embodied personality at the level of interpersonal relationships, the level of our material transaction, such as work, and social settings, on the level of intrapersonal relationships, and at the level of the natural world.

To extend the MELD scheme to include PMR the fifth level, (5A), understand being as reflexive and generally interior. The sixth level, called (6R) understands being as being re-enchantment. The seventh level (7Z) understands being as incorporating the primacy of identity over difference and unity over split and in particular understands being as non-duality.

In the closing paragraph of *Dialectic: The Pulse of Freedom* (2008: 385) Bhaskar writes:

“Alethic truth, as optimally grounding reason, can be the rational cause of transformative negating agency in absencing constraints on self-emancipation, that is, on the liberation of our causal powers to flourish. For to exist is to be able to become, which is to possess the capacity for self-development, a capacity that can be fully realized only in a society founded on the principle of universal concretely singularized human autonomy in nature. This process is dialectic; and it is the pulse of freedom.”

This idea of the pulse of freedom is taken up and becomes the manifesto of PMR:

“The philosophy of metaReality describes the way in which this very world nevertheless depends upon, that is, is ultimately sustained by and exists only in virtue of the free, loving, creative, intelligent energy and activity of non-dual states of our being and phases of our activity. In becoming aware of this we begin the process of transforming and overthrowing the totality of structures of oppression, alienation, mystification and misery we have produced; and the vision opens up of a balanced world and of a society in which the free development and flourishing of each unique human being is understood to be the condition, as it is also the consequence, of the free development and flourishing of all.” (Bhaskar 2012: vii)

Having set out the aims of PMR, explored the use of the non-dual, and shown how PMR links back to CR and DCR it becomes possible to see how the 17 basic principles of PMR are sublations of Bhaskar’s early works.

1. The Principle of the Inexorability of Ontology (irreducibility of being)
2. The Principle of the All-inclusiveness of Ontology
3. The Principle of Dispositional Realism
4. The Principle of Categorical Realism
5. The Principle of Alethic Realism
6. The Principle of the TINA Formation
7. The Definition of Liberation as Shedding;





8. The Understanding of Liberation as Dependent on Asymmetry
9. The Theory of the Ground-state;
10. The Theory of the Cosmic Envelope
11. The Theory of Transcendence
12. The Principle of Transcendental Identification in My Consciousness
13. The Principle of Co-presence
14. The Principle of the Primacy of Self-Referentiality
15. The Principle of Re-enchanting Reality
16. The Principle of an Unlimited or Unbounded Self
17. The Principle of MetaReality

Within this paper, it is not possible to explore all of the 17 principles, what I would like to do therefore is take time to explore just one principle, which I also think will be beneficial to the reader, when thinking about how one might apply PMR. This is also inline with my own personal journey into Critical Realism.

I first contacted Roy Bhaskar in 2012, as I wanted to explore the unpublished volume four of PMR: The Workins. Bhaskar believed that if we wanted emancipation from occlusions we needed to work on the blocks, just as we work out in the gym, he felt that we should work in, to explore our own embodied personality and look to how one creates a deeper finer connection to the non-dual, which is at the heart of the metaReal.

Principle 11 the theory of transcendence states there are four ways in which we can experience transcendence or the non-dual.

Transcendence into or Transcendental Retreat or Clearing, this is a sense, in which we step back from objectivity and notice our own subjective experience, a great gestalt exercise here is to ask, what do I see, what do I notice, what do I feel, what do I know, what do I not know. In keeping with the first Moment and second Edge of MELD - this is non-identify, and absence, we do not just accept the object or thing we step back notice the gap between observer and observed and within the gap ask what is there.

Transcendence into or Transcendental Identification in consciousness, as we move fully into the object or things, noticing our connection, we become part a new level or totality of connectedness, which related to the 3L of MELD, this can be simply experience when we look at a flower, a sunset, or a beautiful painting, there is no longer a gap.

Transcendence On or Transcendental Agency, this is when we are completely active within the act, it is both being mindful and mindless, our agency is focused, it is alive, and it is free. I began writing this paper at 8 am it is now 6 pm, and throughout that time, I have focused completely on the creative act of writing, not aware that so much time has gone by.

Transcendence With or Transcendental Teamwork, this is the moment when you and I work mindfully, when there appears to be one mind at work, such as when playing sports,





it is the group unity in the moment. Both Transcendental teamwork and Agency are the transformative praxis of 4D within MELD.

For me the four Ts are at the heart of PMR, for without transcendence there can be no love, and without love can be no creativity, and without creative there is no drive for freedom, and without a drive for freedom, we will never break the blocks that occlude our emancipation.

The philosophy of metaReality is a philosophy of emancipation; it calls us out to, be more that we are. It demands that we do the work of freeing not just ourselves but all sentient beings, it has a profound ecology, we are both of the world and in the world, and as such, we need to protect the world. It is a philosophy allowing for difference as an aspect of identity. It makes room for both western and eastern philosophy, and it extends Bhaskar's project of maintaining the importance of the intransitive and transitive.

It paves the way for the next step in CR, interdisciplinary, and Bhaskar's move into education, disability studies, well being, ecology, and conflict management.

Moreover, it is a philosophy of love.

"Love in fact may be thought of as being a basic or defining characteristic of transcendental identification or union as such, a binding characteristic at the level of the cosmic envelope, and a cohering or binding force in social life".
(Bhaskar 2012b: 7)

The philosophy of metaReality, is a philosophy of theory/practice consistency, it offers a view of the world in which we are at the deepest and finest level connected, it suggested, that this deep ontological level, can be known if we are prepared to undertake the practice of letting go of the personal and social blocks that occlude our freedom. It is a radical departure from what went before within critical realism, but when viewed within the stream of the development of critical realism, from dualism to duality to non-dual, it is possible to retroduct metaReality thinking within Bhaskar's early stages of critical realism. I would go as far to say that the philosophy of metaReality under-labours for original critical realism and dialectical critical realism. At the beginning of critical realism Bhaskar asked what must the world be like for science to exists, with metaReality Bhaskar now asks what must the world be like for you and I to live free.

References

- Archer, M S, Collier, A, Porpora, D V (2014). **Transcendence: Critical Realism and God**. London: Routledge.
- Bhaskar, R (2008a) . **A Realist Theory of Science**. London: Routledge.
- Bhaskar, R (2008b). **Dialectic: The Pulse of Freedom**. London: Routledge.
- Bhaskar, R (2011). **Reflections on metaReality: Transcendence, Emancipation and Everyday Life**. Reprint Routledge.





Bhaskar, R (2012). **From Science to Emancipation: Alienation and the Actuality of Enlightenment**, Reprint Routledge.

Bhaskar, R (2012b). **The Philosophy of metaReality: creativity, love and freedom** Reprint Routledge.

Bhaskar, R (2015a). **The Possibility of Naturalism**. The fourth edition, London: Routledge.

Bhaskar, R (2015b). **From East to West: Odyssey of a Soul**. The second edition, London: Routledge.

Creaven, S (2011). **Against the Spiritual Turn: Marxism, Realism, and Critical Theory**. London: Routledge.

Gilbert, E (Ed) (2011) **Conversations in Non Duality: Twenty Six Awakenings**. Conscious.tv.

Seo, M (2014). **Reality and Self-Realization: Bhaskar's Metaphilosophical Journey Toward Non-Dual Emancipation**. London: Routledge.

Shun'ei, T (2009). **Living Yogacara: An Introduction to Consciousness**, US: Wisdom Publications.

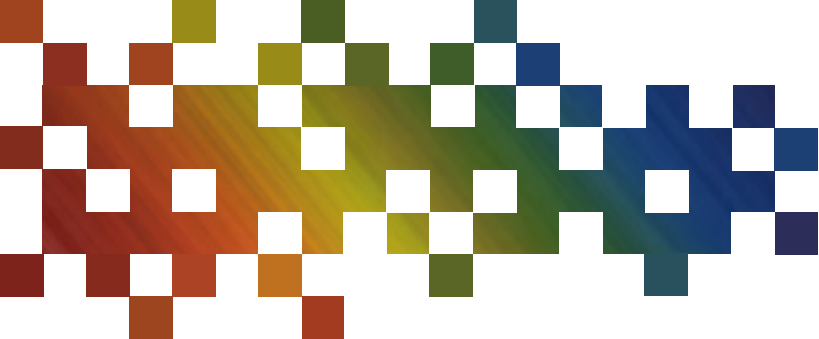
Wilkinson, M (2015). **A Fresh Look at Islam in a Multi-Faith World: a philosophy for success through education**. London: Routledge.

Recebido em 31 de agosto de 2015.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2016.

Gary Hawke

Trained as a Dramatherapist at the University of Roehampton and a teacher at the University of Greenwich. His work has seen him provide dramatherapy for the homeless, people dealing with substance misuse, children, young adults on the autistic spectrum, the elderly and corporate clients. He began to integrate critical realism into his therapy work in 2012 and was supported by Roy Bhaskar in developing a critical realism therapeutic approach called alethic coaching. In 2013 and 2014, he presented on the alethic coaching model at the international conference on critical realism, since then he has delivered a number of presentations on the model to students at the Institute of Education in London. In 2014, he worked with Roy Bhaskar on a video project, which aimed to introduce the three stages of critical realism to a wider audience. Gary is currently working with the transcription of the video series and hopes to publish the text as a Beginners Guide to Critical Realism. E-mail: alethic.coaching@gmail.com



The role of the school in tackling the exclusion of students within the framework of inclusive education: a perspective from critical realism

O papel da escola no combate à exclusão de estudantes no âmbito da educação inclusiva: perspectiva do realismo crítico

El papel de la escuela en el combate a la exclusión de estudiantes en el ámbito de la educación inclusiva: perspectiva del realismo crítico

Areti Stylianou (Institute of Education – London)

Abstract

In this article, I argue that the critical realist idea of open *versus* closed systems provide a framework for theorising the contested relationship between the school vs. society in tackling the exclusion of students, within the framework of inclusive education. Data collected through semi-structured interviews with teachers, as part of a PhD thesis, are used to examine if the school is an open or closed system and how this affects the exclusion of students. In particular, teachers' views, working at two highly diverse schools in Cyprus, are used, to shed light on the relationship between students' disadvantage, in terms of their immigrant and low socio-economic background, and their exclusion, in terms of their academic achievement at the school. Further, teachers' views are used to examine if through its functioning the school responds to students' disadvantaged circumstances. This research suggests that the school cannot tackle students' exclusion because, even though it is an open system, it operates as a closed system.

Keywords: Open and closed systems, inclusive education, poor ethnic minority students

Resumo

Neste artigo argumento que a ideia do realismo crítico de sistemas abertos vs sistemas fechados fornecem um quadro para teorizar a relação controversa entre a escola e a sociedade, na luta contra a exclusão de alunos no âmbito da educação inclusiva. Os dados coletados, por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, fazem parte de uma tese de doutoramento, usados para examinar se a escola é um sistema aberto ou fechado e como isso afeta a exclusão dos alunos. Em particular, os pontos de vistas dos professores que trabalham em duas escolas diversas, em Cipro, são utilizados para lançar luz sobre a relação entre alunos que estão em desvantagem, por serem imigrantes e de baixa condição socioeconômica, e a sua exclusão em termos de seu desenvolvimento na escola. Além disso, os pontos de vista dos professores são usados para examinar se, através do seu funcionamento, a escola atende os estudantes desfavorecidos. Esta pesquisa sugere que a escola não pode combater a exclusão dos alunos porque, apesar de ser um sistema aberto, funciona como um sistema fechado.

Palavras-Chave: Sistemas abertos e fechados, educação inclusiva, estudantes pobres de minorias étnicas



Resumen

En este artículo, argumento que la idea del realismo crítico de sistemas abiertos y sistemas cerrados proveen un cuadro para teorizar la relación controvertida entre la escuela y la sociedad, en la lucha contra la exclusión de alumnos en el ámbito de la educación inclusiva. Los datos recogidos, por medio de entrevistas semiestructuradas con los profesores, forman parte de una tesis de doctorado, usados para examinar si la escuela es un sistema abierto o cerrado y como eso afecta la exclusión de los alumnos. En particular, se utilizan los puntos de vista de los profesores que trabajan en dos escuelas diversas, en Ciprus, para lanzar luz a la relación entre alumnos que están en desventaja, por ser inmigrantes y de baja condición socioeconómica, y a su exclusión en términos de su desarrollo en la escuela. Además, se usan los puntos de vista de los profesores para examinar si a través de su funcionamiento la escuela atiende a los estudiantes desfavorecidos. Esta investigación sugiere que la escuela no puede combatir la exclusión de los alumnos porque, a pesar de ser un sistema abierto, funciona como un sistema cerrado.

Palabras Clave: Sistemas abiertos y cerrados, educación inclusiva, estudiantes pobres de minorías étnicas

Introduction

The abandonment of the notion of students' integration and the adoption of the notion of inclusive education shifted the emphasis from viewing students' difficulties as rooted within the individual to transforming the school as a whole (UNESCO, 2009a). Restructuring the school concerns such things as changing teachers' training, giving extra resources and providing a differentiated curriculum in order to meet the needs of *all* students in the mainstream classroom. Changes are expected to have a positive impact in the education of students, reduce their exclusion from the social and academic life and, potentially increase their inclusion. There are, however, some theorists, who emphasize that the school not only does not tackle the exclusion of students, but rather it reproduces and reinforces it (e.g. SLEE, 2012).

In this paper, I look at teachers' perspectives concerning the role of the school in tackling the exclusion of students, as it is set in the framework of inclusive education. Teachers' perspectives are important to be reported concerning this issue, because their role is considered centripetal in tackling the exclusion and fostering the inclusion of students. Their perceptions can illuminate normalized and taken-for-granted assumptions about the role of the school and be used to shed light on possible shortcomings or contradiction, which may exist in society, affecting the school (MESHULAM AND APPLE, 2014; MUNN AND LLOYD, 2005).

To better uncover the role of the school in the exclusion of students, especially in relation to vulnerable groups, I make use of the critical realist notion of *open and closed systems*. According to the founder of the critical realism, Roy Bhaskar, this differentiation helps transcend reductionist explanations with regards to how social phenomena function (BHASKAR, 1998). I wish to suggest, that by theorising the way schools function, a better understanding of its ambiguous role concerning the exclusion of students is going to be reached and hence, alternative theories and practices will be developed which could help more students to be successfully included.





In the following sections, I begin with an overview of what is coined as inclusive education nowadays and how it historically developed from the notion of integration. Then, I explain how the role of the school is approached by different theorists in the inclusive education discourse, particularly in relation to the notion of exclusion, before I turn to present the critical realist notions of the open and closed systems and how these relate to school. I give a description of the methodology and then I discuss some quotes from the interviews with teachers working in two highly diverse schools, offering some concluding remarks.

1. Inclusive education

Inclusive education pertains to accepting and celebrating learners' diversity in terms of their differences. Differences may refer to such things as ability, ethnic origin, religion, sexual orientation, race, economic class etc. (UNESCO, 2009b). In the core of inclusive education is a care for catering for and addressing the individual and diverse needs of all students and increasing their participation in 'learning, cultures and communities' so that to tackle their educational as well as their social exclusion (UNESCO, 2009a).

Historically, inclusive education has been a descendant of the notion of integration, as it was proposed for the first time in the famous Warnock report (WARNOCK, 1978). Mary Warnock has criticized the placement of 'children with special needs' to segregated settings for being an exclusionary practice. Instead, she argued for their integration in mainstream schools, where a special educational needs (SEN) provision should be offered, along with their peers. Thus, integration came to contradict the notion of segregation (Norwich, 2012) and related to attempts to overcome children's physical marginalization. Despite the fact that integration has been a move towards including students in the mainstream classroom, it has been particularly criticized, for disregarding the differences of people and for tending, instead, to assume that children should be acculturated and assimilated into an already existing, stable and fixated educational system. Thus, by overcoming children's physical exclusion from schools did not necessarily omit their social or academic exclusion (SLEE, 2011; SLEE 2012).

Inclusion on the other hand came to accept and celebrate students' differences, having a broader reference concerning diversity (e.g. gender, ethnicity, etc.) (NORWICH, 2012). To use Corbett's metaphor: 'Whilst integration was the square peg struggling to fit the round holes, inclusion is a circle containing many different shapes and sizes, all interrelating into the whole [...] (CORBETT AND SLEE, 2000, p. 140). What came to be identified as the chief difference between integration and inclusion pertained to the need for changing and transforming both the school as well as the wider educational and social systems in order to meet children's needs. The restructuring of the school regarded modifications of a variety of things, including content, approaches, and strategies (UNESCO, n.d.). Indeed, modification attempts have been tacitly directed from the fact that inclusion



inherently carries the following meanings: the refusal of the belief that some children are uneducable and should be left behind, the transcendence of the categorization of children (e.g. children with special needs, poor children, ethnic minority children etc.), and the accommodation of the needs of all children.

School vs. society in inclusive education

Theorists from the field of inclusive education perceived the role of the school as very important for contributing to the inclusion of people in society and the creation of a fair world (AINSCOW, BOOTH AND DYSON, 2006; RYAN, 2006). The idea that education and the school as an institution should address social matters, such as social justice and social cohesion (UNESCO, 2009a) and act as a path for tackling exclusion in society is not new, since it has been used during 1960's (EDWARDS, GREEN AND LYONS, 2002) and it is still under emphasis (APPLE, 2015). In particular, the school as an institution is perceived as a centripetal force for dealing and addressing social matters like social justice and social cohesion (UNESCO, 2009a). The main idea is that through radical transformation of the school as a whole school approach (ALLAN, 2005; UNESCO, 2009b) the marginalization of students and then people in society, will be tackled. Admittedly, schooling is also perceived as a means for escaping from the route of poverty and engaging in better life opportunities. That is why families put so much emphasis on educating their children (MURRAY, 2012).

Nonetheless, there are those who are reluctant to accept that education can compensate for society's injustices (BERNSTEIN, 1970; EDWARDS, GREEN AND LYONS, 2002; FREIRE, 1970), let alone change society to a fairer place. For instance, some researchers argue that, even though attempts in the form of small scale reforms may tend to take place to compensate for inequalities, in school, they may render it impossible to sustain a consistency for the restructuring of society, in terms of enabling the continuation of the participation of students as adults (e.g. through employment opportunities) in the societal level (ARMSTRONG, 1999). It is also argued, that, even nowadays, despite attempts for restructuring, schools constitute places of exclusion. Slee (2011) argues that the 'regular' or the 'normal' school, may still be a dreadful experience for students, who are either disabled or poor or of colour or refugees or travelers or Aborigines. Departing from the same point, other authors accentuate that poor and coloured children are the victims and the recipients of failing schools, unprepared teachers, low resources and inequitable learning procedures (GAUSE, 2011).

Moreover, it has been argued that students' unequal trajectories, especially pertaining to race and family income, shape their achievement at schools (REARDON, 2011). The social and cultural reproduction models, focus on the way that schools reproduce 'an unequal society by socializing students to take and accept their place in society' (BUSTILLOS AND SOLORZANO, 2012, p.1855). In particular, what has been underscored in these theories concerned the mirroring of the rules, values, norms and skills of a capitalist workplace in the classroom encounter, what came to be name as the correspondence principle (BOWLS AND GINTIS, 2011). The school, by promoting certain values and forms





of knowledge and speaking, which tend to privilege dominant classes, reproduces their dominance, while by marginalizing others which are characteristic of subordinate groups or classes, it reproduces their subordination.

Munn and Loyd (2005) argue that to be able to explore students' exclusion, one should define its nature and extend. They suggest that the exclusion of students from the school should take into account the following three elements: relativity, agency and dynamics. Relativity suggests that the exclusion of students from school is judged based on others' circumstances, e.g. boys, poor and students with special needs experience more exclusion than other groups. Agency concerns the identification of the source of exclusion, e.g. individual's behaviours or school's rules. The dynamics of exclusion, which is pertinent to this research, shifts the emphasis from the policy and practices applied at the school, to the set of disadvantaged students' circumstances, e.g. adverse home conditions, which hinder their academic achievement, their employment ambitions and their social mobility, amongst others. Further, even though there are different forms and levels of exclusion, e.g. social exclusion, for reasons of practicality, in this paper, the notion is going to be approached as the low academic achievement of students.

In the following section, I present the idea of open systems, as developed by critical realists, and I draw links with the notion of the school.

2. Critical realism: open versus closed systems

Transcending the idea, typically based on Hume's theory of causal laws, which embodied the assumption that the world is flat (it has got no structure), undifferentiated and unchanging (repetitive), critical realism's new ontology suggests that the world is stratified, differentiated and changing. The main index of ontological differentiation turns on the distinction between open and closed systems while the main index of ontological stratification is the distinction between the real and the actual. In this paper, I will focus on the differentiation between closed and open systems and relate it to the field of education.

In the closed system, the scientist triggers and activates the mechanism he investigates and, second s/he prevents interferences of other mechanisms with the mechanism under study, for such interferences would not allow a unique relationship or description of the operation of the mechanism under study (BHASKAR ET AL, 2010). The notion of the closed system is used, for example, in experiments conducted in laboratories, where different variables are controlled and others are tested against a specific hypothesis.

Bhaskar argues for the open systemic character of all social phenomena (BHASKAR, 1998). Open systemic phenomena are generated and explained by a multiplicity of mechanisms and structures (BHASKAR ET AL, 2010), i.e. social events must be seen as 'conjunctures' and social things as 'compounds' (BHASKAR, 2009). In particular, a system pertains to a combination of structures while a nexus pertains to a combination of an event's aspects. The critical realist idea of the open systems have been used in different disciplines and fields, such as economics (e.g. MEARMAN, 2006; BIGO, 2006), education (EGBO, 2005; BROWN, 2009) and,





gender studies (PRICE, 2014). Other widely used model or heuristic device which accentuate the use of multiple mechanisms for the explanation of social phenomena include the socio-economic-bio-physical model used by the World Health Organisation for different subjects, e.g. research disability and inclusive education etc.

Being anchored in critical realism ontology, Brown (2009) wrote the article 'The ontological turn in education' where he argued that learning environments are open systems¹. To put it in his own words:

Learning environments are open systems, not in the weak sense of having porous borders (which they do), but in the strong sense of responding to both internal and external factors, and morphogenetically changing over time as a result (BROWN, 2009, p.19).

The openness of the school suggests that there are a number of reasons both within and outside the school which interact with regards to students' learning. Following the same stream of thought, the environment of the school respond, to use Brown's exact word, to internal and external factors, causing the inclusion or the exclusion of students. This idea is not exactly new, since other theorists argued about the interaction of different levels of reality for explaining a phenomenon. For instance, Bronfenbrenner's ecosystem theory (1979) suggests that the individual interacts with five environmental systems, namely microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem and chronosystem. The microsystem refers to institutions that directly affect the child, e.g. family and school. The mesosystem foregrounds that there are relationships between microsystems, e.g. between families and schools. The exosystem refers to links in systems that are not directly related to the child, e.g. parents' influence by other parents at work, The macrosystem describes the particular culture which a student and his family find themselves in, for example in terms of ethnicity and values. The chronosystem relates to the socio-historical as well as transitional circumstances, which might affect a student, e.g. parents' divorce.

What critical realism offers to the discussion about the role of the school in the inclusion/exclusion of students is not so much the idea about the school as an open system, but rather the idea of the school as a closed system. Brown, provided several examples to illustrate that educational systems worldwide perceive learning environments as closed systems. For instance, he called attention to the fact that educational systems are concerned with control. This is illustrated through decisions about such things as uniforms, a centralized curriculum and setting boundaries within the school as well as between the school and society. The target is to offer the same things, such as curriculum and resources to all, by isolating the school from the wider socio-cultural environment and thus, 'equalize' opportunities at the school level. As he stresses (2009, p.18):

1 Brown (2009) developed a model for learning environments, consisting of a set of other elements, besides the open and closed system.





Attempts at control in educational settings are attempts to control events. The ideal is to produce events-students behaviours and learning outcomes-reliably. One rationale for this ideal is to provide equitable learning outcomes between schools, teachers and students from different backgrounds, in short, between variables.

Of course, by foregrounding the idea of the closeness of the school system, critical realism helps to explore a phenomenon, by investigating if it shares certain characteristics which indicate that it operates on a closed system. Further, the closed system is opposed to the idea of the school as an open system. What I mean, is that even if the idea of the closeness and the openness of the school could serve independently as heuristic devices, i.e. to identify aspects of the closed and open systems, they can also help investigate an issue under the rubric of the interconnectness of the two systems. Brown, for instance, argues, that the fact that not all students perform in the same way, casts doubt on the idea of the closeness of the school system. Further, he suggests that the emphasis placed on schools, teachers and parents concerning the provision of additional/ differentiated help to students in order to meet the curriculum needs illustrates the openness of the school system. Also, by taking into account both the idea of the closed and open systems, Brown argues that the mismatch between the curriculum content and the experiences of students indicates that schools are situated in wider contexts.

3. Methodology

The research objective was to disambiguate the role of the school vs. society, in tackling the exclusion of students, within the context of inclusive education. Towards this end, I examined if the school was a closed or open system. Data were yielded from ten semi-structured interviews with teachers working at two urban highly diverse schools, consisting of a vast majority of poor, ethnic minority students. Teachers answered in questions concerning students' personal circumstances in terms of ethnic and socio-economic background and whether these affected their learning at the school. Further, they provided insights on the way the schools operated in terms of such things as the curriculum and rules. My choice of a qualitative study allowed the investigation of complex phenomena in the context they occur (BAXTER AND JACK, 2008). However, this study was not concerned with comparing teachers' comments in the two schools, but rather uses them to shed light to the role of the school in the inclusion/exclusion of students, within the framework of inclusive education.

Taking into account that the distinctive features of a case are important in order to gain essential information (DESCOMBE, 2003), I used purposeful sampling to select the school site and the participants. This kind of sampling is grounded in the careful and deliberate selection on the part of the researcher as to what, where and whom to study (CHMILIAR, 2009). To gather information with regards to the criteria of the socio-



economic background of the school, I asked for recommendations from key informants (MILES AND HUBERMAN, 1994) to whom I had access. Furthermore, I contacted former teacher colleagues and their friends who had been working at different schools in Cyprus. Drawing information from key informants was necessary because there were not any official external criteria or reports with regards to the above criteria (e.g. Ofsted reports), which would indicate the characteristics of the school. I arranged to conduct semi-structured interviews with teachers during non-teaching periods in empty classrooms. This type of interview is appropriate in the sense that it is 'open to following the leads of informants and probing into areas that arise during interview interactions' (HATCH, 2002, p. 94). Interviews extended from almost a 45-minute period to a course of an hour and a half. All participants were interviewed individually and no one else was allowed to be present during interviews. NVivo qualitative data analysis software, has been a helpful tool in the process of the thematic analysis (MAXWELL, 2012) I undertook. It supported me to deal with the complexity and wealth of qualitative data, through organizing the data and seeing relationships between them by drawing models (CRESWELL AND MILLER, 2000). However, in the analysis process as well as in all other phases of the qualitative research, the main tool has been the researcher herself.

4. Are schools open or closed systems?

In this section I report teachers' views on whether students' disadvantaged circumstances, i.e. poverty and ethnic minority background, affected their exclusion, in terms of their academic achievement, at the level of the school. Further, I provide teachers' comments on how the school responds to the disadvantage of students. My attempt is to examine if the school is an open system, i.e. affected by society or a closed system, i.e. not affected by society.

Teachers at the two schools suggested that the majority of their students were on the breadline and that parents were mostly concerned with meeting the family's basic needs, such as having enough food and clothes. To put it in a teacher's own words: *'parents would rather feed and clothe their children and themselves rather than spend money on their children's education; it makes sense, doesn't it?'* Additionally, teachers emphasized that the majority of parents were unable to support students' learning at home, due to lack of money and time. For instance, parents could not afford to pay tutoring lessons for providing extra support, even though additional help was quite important for students because they did not speak the instruction language, i.e. Greek. According to a teacher: *'Perhaps parents may want to help their children but they are not in the position because they work until late at night and they have to think about where they will find the money to pay the rent.'* The first grade teacher also added that, if parents helped their students from the outset, perhaps they would not have fallen behind later on. Besides the lack of material resources, teachers suggested that parents in Karma school lacked also the

time to help their children because they were not physically at home or they worked until late at night. The vast majority of parents were unskilled labour workers who had to work until very late at night in order to earn a living, even though this was not enough for meeting their basic needs. According to a teacher: *'most parents are employees in stores and work until late, until 6:30 or 7:00 o' clock or even later; they work at bakeries, do gardening or clean houses'*. Moreover, teachers said that, students had limited experiences compared to other students in other schools, e.g. travelling abroad, due to their parents' economic deprivation: *'travelling abroad or going skiing is a dream for our students'* while they also emphasized that students were going through very stressful situations at home, e.g. divorces and alcoholism. Children attending Karma school had been going through very stressful situations at home, pertaining to alcoholism or divorces among parents: *'students in this school suffer from social plus economic problems and in turn parents have problems with divorces and alcoholism'*.

According to teachers, students' social, economic and cultural problems, amongst other things, led to a lack of interest and engagement at school. As a teacher comments: *'Students in general are very bored and there is a very low level of engagement to the lesson. This may be due to the fact that they do not understand the lesson'*. Another one said: *'Most of the children do not have their handouts with them, thus they are not able to follow the lesson'*. Teachers had to deal with low academic achievements on the part of the students. For example, students' workbooks had only a few written works and these were of a very poor quality and not up to the standards for the particular grade in terms of spelling and grammar, based on the curriculum goals: *'The academic level is very low in this school'*. Moreover, teachers could not control the numerous discipline problems raised by the misbehaviour of students. According to a teacher: *'No one can control them: not me, not the school, not their parents, not the principal'*.

With regards to how the school functioned in terms of issues, such as the curriculum and rules, teachers uncovered that the two schools had no control over decisions about staff allocation, rules, curriculum and reading materials. Instead, they functioned in the same way, as any other school unit in Cyprus. Teachers disclaimed that they had to teach the content of a centrally determined curriculum: *'we function in the same way as all schools in Cyprus; we have to teach the content of the curriculum, despite students' differences'*. The curriculum informed educational practice since it included the broad goals for education, e.g. the creation of a democratic and humane school. Teaching and assessment procedures were in Greek, despite that fact that the majority of students were non-native speakers: *'Of course, our tests are in Greek'*. Further, any additional material, e.g. handouts, movies, songs were in Greek. Both schools seemed to be regulated by the same rules which were determined centrally by the Ministry of Education Officials. According to a teacher:

all children are obliged to wear the same uniform. The timetable is the same for all: children have specific teaching and break times while the head teachers and teachers have a certain amount of teaching and non-teaching periods according to the years of service.



5. Are schools open systems, functioning as closed systems?

In this section I argue that teachers' views shed light to schools as being open systems, functioning as closed systems. The open systemic character of the school was illustrated by the fact that the exclusion of students pre-existed schooling due to the wider socio-economic and cultural circumstances they found themselves in. Poor students from ethnic backgrounds found themselves from the outset in a double disadvantaged position compared to their native peers. One aspect of their disadvantage related to their immigrant status and the other to the economic coupled with educational lack of their parents (OECD, 2009, p. 7). This may reside to the fact that people who migrate are already vulnerable and have low education in their own country. From this perspective, ethnic minorities may experience higher levels of poverty and generally be more vulnerable than the native groups of people who are poor. According to a European network of experts:

The bulk of labour migrants, refugees and other migrant groups who have come to Europe after World War II with their families are people with a mostly rural background from less developed countries and little education [...]. Many immigrants belong to the low income and vulnerable groups in their new societies (NESSE, 2008, p. 44).

Students seemed to belong to 'exclusion' categories, because of their families' circumstances, e.g. unemployment, before they entered school. These circumstances affected school due to its open systemic character. For instance, parents of students from disadvantaged backgrounds were '*less involved in their children's schooling for a variety of economic and social reasons*' (BREAKSPEAR, 2012, p. 6). The impact of the wider societal structures at the school, have been also documented in the case of India, where poverty urged parents to discontinue the education of their younger children in order to be able to retain their older children at school (NAMBISSAN, 2014). Further, experiencing ill health, malnutrition and violence or insecurity in their lives affected their school life. One could argue, at this point, that Berstein's (1970) question of whether the school can compensate for society could be changed to whether society can compensate for the school.

At the same time, the number of internal controlling attempts, such as a given curriculum, uniforms, certain rules and processes illustrated that the school functioned as a closed system. As Brown (2009, p.20) maintains: '*Centralised curriculum development, assessment and resourcing of schools, including staffing, is also premised on an assumption that teachers and schools can create and maintain systems that are sufficiently closed to operate despite adverse environmental factors*'. The operation of schools as closed systems seemed to have left students' disadvantaged starting point, as described by teachers, largely un-addressed. Attention was diverted from the broader economic and social framework that students found themselves in as well as the wider societal structures, which may have included or excluded students from the outset (MUNN AND LOYD, 2005). Labonte (2004, p.117) however, succinctly poses the following question:





But are there risks in pursuing policies and programs that assume a priori that income redistribution and human rights are solidly in place, when most of the evidence for much of the world is that they are not?

Further, the structures of society did not allow students to be included in the school because membership to specific 'inclusion' categories, e.g. have money and support, was out of the sphere of students' control (MACFARLANE, 2010). Instead, students already suffering from poverty because of their families' socio-economic situation, seemed to experience exclusion disproportionately at school (Munn and Lloyd, 2005) in relation to other students whose families had resources. For instance, students had limited experiences because their parents could not afford it. Labonte (2004, p.115) again wonders: '[...] *how can one 'include' people and groups into structured systems that systematically 'excluded' them in the first place?*'. It seems that the schools judge the student only in terms of their normalcy to adjust to a set of 'controlled variables' at the school, e.g. their knowledge in the instruction language, their previous learning and their ability to achieve.

Drawing from the above, schools seemed to have a limit to what they could do to compensate for the effects of society, e.g. poverty (VAN DE BERG, 2008). This could be explained by the fact that the school is an open system, operating as a closed one. In other words, while the academic achievement of students is being affected by wider socio-economic factors, the school functions as if though, these differences, which *a priori* disadvantage and exclude students, do not exist. If schools continue to operate as closed systems, are more likely to reproduce the pre-existing students' situation of 'exclusion' categories, thus, within a closed school system, the included remains included and the excluded remains excluded.

Conclusion

Teachers' comments illustrated that the school is an open system, because students' wider socio-economic and ethnic background seemed to affect their academic achievement at the school. At the same time, however, the school operated as a closed system in terms of controlling certain aspects, e.g. curriculum and uniforms, as it happens in a laboratory. The school closeness with its porous boundaries to the wider society left unaddressed students' *a priori* 'exclusion' categories and resulted in their reproduction at the school. The paper calls attention to a reconceptualisation of the notion of the school, within inclusive education, as an open system. This suggests that broader economic and social problems should be addressed, before implementing inclusion policies at the school. Further, it foregrounds the need for an interdisciplinary approach for analysing possible reasons which might affect the education of students, and particularly, vulnerable groups, at the level of the school. A number of stakeholders from a variety of disciplines should tune in their endeavours to resolve the issue of students' exclusion, e.g. economists, educationalists, psychologists etc. Further research should focus on the different mechanisms at the different levels of reality and how these interact with the school.





References

- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving Schools, Developing Inclusion**. London: Routledge, 2006.
- ALLAN, J. Inclusion as an Ethical Project. In T. S. (ed.). **Foucault and the Government of Disability**. Michigan: The University of Michigan Press, 2005, p 281-297, 2005.
- APPLE, M. Reframing the Question of Whether Education can Change Society. **Educational Theory**, Vol. 63, No. 3, p. 299-315, 2015.
- ARMSTRONG, F. Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. **International Journal of Inclusive Education**, Vol. 3, No.1, p. 75-87, 1999.
- BAXTER, P.; JACK, S. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. **The Qualitative Report**, Vol. 13, No. 4, p. 544-559, 2008.
- EGBO, B. Emergent Paradigm: Critical Realism and Transformative Research in Educational Administration. **McGill Journal of Education**, Vol. 40, No. 2, p. 267-184, 2005.
- BERNSTEIN, B. Education cannot compensate for society. **New Society**, Vol. 26, p. 344-347, 1970.
- BHASKAR, R. **The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences**. London: Routledge, 1998.
- BHASKAR, R. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Routledge, 2009.
- BHASKAR, R.; FRANK, C.; HOYER, K.G.; NAESS, P.; PARKER, J. **Interdisciplinarity and Climate Change**. London: Routledge, 2010.
- BIGO, V. Open and Closed Systems and the Cambridge School. **Review of Social Economy**, Vol. 64, No. 4, p. 493-514, 2006.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life**. Chicago: Haymarket Books, 2011.
- BREAKSPEAR, S. **The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance**, France: OECD, 2012.
- BRONFBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. London: Harvard University Press, 1979.
- BROWN, G. L. The Ontological Turn in Education. **Journal of Critical Realism**, Vol. 8, No. 1, p. 5-34, 2009.
- BUSTILLOS, T.V.; SOLORZANO, D. Resistance Theory. In Banks, J.A. **Encyclopedia of Diversity in Education**. New York: Sage Publications, 2012.
- Chmiliar, L. Multiple-case designs. **Encyclopedia of Case Study Research**. New York: Sage Publications, 2009.
- CORBETT, J.; SLEE, R. An International Conversation on Inclusive Education. In F. ARMSTRONG.; D. ARMSTRONG.; L. BARTON. (Eds). **Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives**. London: David Fulton, 2000.





- CRESWELL, J. W.; MILLER, D. L. Determining Validity in Qualitative Inquiry. **Theory into Practice**, Vol. 39, No. 3, p. 124-130, 2000.
- DESCOMBE, M. **The Good Research Guide. For Small-Scale Research Project**. Bunchingham: Open University Press, 2003.
- EDWARDS, J.; GREEN, K.; LYONS, C. 'Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics'. **Journal of Educational Administration**, Vol. 40, No. 1, p. 67-86, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Seabury Press, 1970.
- HATCH, J. A. **Doing Qualitative Research in Education Settings**. New York: SUNY Press, 2002.
- LABONTE, R. Social inclusion/exclusion: dancing the dialectic. **Health Promotion International**, Vol. 19, No. 1, p. 115-121, 2004.
- MACFARLANE, K. (2010). Social inclusion policy: Producing justice or retribution?. **Journal of Social Inclusion**, Vol. 1, No. 2, p. 133-150, 2010.
- MAXWELL, J. A. **A Realist Approach for Qualitative Research**. Los Angeles: Sage, 2012.
- MEARMAN, A. Critical Realism in Economics and Open-Systems Ontology: A Critique. **Review of Social Economy**, Vol. 64, No. 1, p. 47 – 75, 2006.
- MESHULAM, A.; APPLE, M. Interrupting the interruption: neoliberalism and the challenges of an antiracist school. **British Journal of Sociology of Education**, Vol. 35, No. 5, p. 650-669, 2014.
- MILES, M., B.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. Beverly Hills: Sage, 1994.
- MUNN,P.; LOYD,G. Exclusion and Excluded Pupils. **British Educational Research Journal**, Vol. 31, No. 2, p. 205-221, 2005.
- MURRAY, H. **Is School Education Breaking the Cycle of Poverty for Children? Factors Shaping Education Inequalities in Ethiopia, India, Peru and Vietnam**. Young Lives Policy Paper 6, Oxford Department of International Development, 2012
- NAMBISSAN, G. The Global Economic Crisis, Poverty and Education: a Perspective from India'. In BALL, S.; MAGUIRE, M.; GOODSON, I. (Eds). **Education, Capitalism and the Global Crisis**. London: Routledge, 2014.
- NESSE. Education and Migration. Strategies for Integrating Migrant Children. A Synthesis of Research Findings for Policy Makers. An Independent Report Submitted to the European Commission. Brussels. Available in <http://Www.Nesse.Fr/Nesse/Activities/Reports/Activities/Reports/Education-And-Migration-Pdf>. Accessed in March. 20th, 2012.
- Norwich, B. How Inclusion Policy Works in the UK (England): Successes and Issues. In C. Boyle and K. Topping. (Eds). **What Works in Inclusion?** London: Open University Press, 2012.
- OECD. **What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options**. Paris: OECD. Available in <http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/ED530785.Pdf>. Accessed in April. 4th, 2013, 2009.



PRICE, L. Critical realist versus mainstream interdisciplinarity. **Journal of Critical Realism**, Vol. 13, No. 1, p. 52-76, 2014.

Reardon, Sean F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. New York: Russel Sage Foundation Press. Retrieved from: <http://cepa.stanford.edu/content/widening-academic-achievement-gap-between-rich-and-poor-new-evidence-and-possible>.

RYAN, J. **Inclusive Leadership**. Michigan: Jossey-Bass, 2006.

SLEE, R. **The Irregular School**. London: Routledge, 2011.

SLEE, R. Inclusion in Schools: What is the Task. In C. BOYLE and K. TOPPING. (Eds). **What Works in Inclusion?** London: Open University Press, 2012, p.41-51

UNESCO. **Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education**. Geneva, Switzerland: UNESCO, 2009a.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**. Paris: UNESCO, 2009b. Available in <http://Unesdoc.Unesco.Org/Images/0017/001778/177849e.Pdf>. Accessed on May. 4th, 2012.

UNESCO (n.d.). **Quality Education and the Key Role of Teachers**. Available in www.lbe.Unesco.Org. Accessed on May. 3rd, 2011].

VAN DE BERG, S. **Poverty and Education**. Education Policy Series. Paris: UNESCO, 2008.

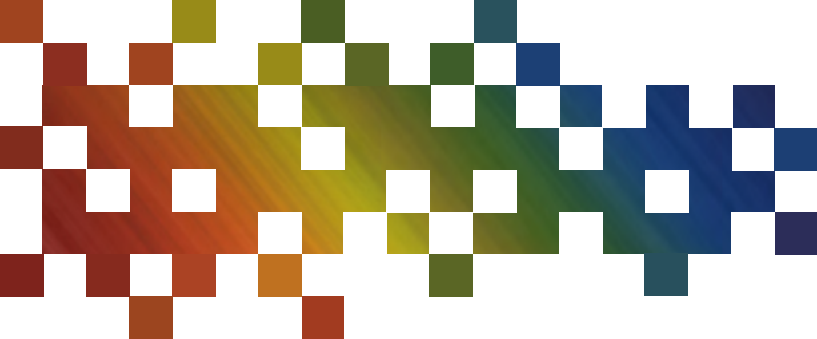
WARNOCK, M. **Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. California: Her Majesty & S Stationery Office, 1978.

Recebido em 28 de agosto de 2015.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2016.

Areti Stylianou

Areti Stylianou has a PhD in Education from the UCL, Institute of Education, UK. She has been supervised by the world scholar Roy Bhaskar, who is considered to be one of the main representatives of critical realism. After Roy's death and during the end of her studies, Professor David Scott and Michalinos Zembylas took over the supervision of the thesis. Currently she is working at the Pedagogical Institute, Ministry of Education in Cyprus at the Curriculum Development Unit. She has also worked as a primary school teacher in public school in Cyprus, as a teachers' trainer at the Teachers' Training Department and as a researcher at the Centre for Educational Research and Evaluation. Her research interests concern the application of critical realism in empirical research, especially as far as concerns the phenomenon of teachers' dis/empowerment within the context of inclusive education. Email: aretoulla@gmail.com



Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades

Critical discourse analysis and philosophy of meta-reality:
reflections on ethics and identities

Análisis de discurso crítico y filosofía de la meta-realidad:
reflexiones sobre ética e identidades

Viviane Vieira (UnB/PPGL)

Juliana de Freitas Dias (UnB/PPGL)

Resumo

Com base em princípios da Análise de Discurso Crítica em leituras latino-americanas, neste artigo levantamos reflexões sobre limites, alcances e possibilidades dos estudos críticos do discurso, bem como dos desdobramentos científicos do Realismo Crítico, denominados por Bhaskar como Filosofia da meta-Realidade, para abordar a questão premente do mal-estar social e individual nos tempos-espacos atuais de exploração capitalista. Para tanto, refletimos sobre a compreensão de discurso como prática social, passando por princípios da meta-Realidade e a autoestruturação do ser. Também estabelecemos um paralelo com contribuições da Psicologia transpessoal e da Antroposofia, e sua visão holística da vida e dos nossos problemas sociais, em nossa busca inicial por transcender a centralização meramente estrutural e econômica no debate sobre mudanças sociais e discursivas, para, enfim, atermo-nos à ênfase nas questões identitárias nos estudos críticos do discurso. A discussão nos aponta a urgência de discutir questões éticas e humanitárias, ou seja, do *ser* no mundo, que envolvem o cuidado e o respeito consigo, com outrem, com o universo como um todo, vislumbrando um mundo que faça sentido para todos nós, de paz, união, respeito, cuidado e cooperação, em vez de competição.

Palavras-Chave: Discurso, identidades, meta-Realidade.



Abstract

Based upon the Latin-American readings on the Critical Discourse Analysis principles, in this article we reflect on the limits, range and possibilities of the critical discourse studies, as well as the scientific developments of Critical Realism, termed Philosophy of meta-Reality by Bhaskar, to approach the pressing question about the social and individual unease on the contemporary time-spaces of capitalist exploitation. To achieve so, we contemplate the comprehension of discourse as social practice, going through the principles of meta-Reality and self-structuring of being. We also establish a parallel between contributions of Transpersonal Psychology and Anthroposophy, and their holistic view of life and our social problems, in our initial attempt to transcend the purely structural and economical centralization on the debate about social and discursive changes, to, at last, focus on the identity questions in the critical discourse studies. The discussion leads to the urgency of discussing ethical and humanitarian questions, that is, about the *being* in the world, which involve care and respect for oneself, for others, for the universe as a whole, disclosing a world that makes sense to all of us, with peace, union, respect, care and cooperation instead of competition.

Keywords: Discourse, identity, meta-Reality.

Resumen

Con base en principios del Análisis de Discurso Crítico en lecturas latinoamericanas, en este artículo planteamos reflexiones acerca de los límites, alcances y posibilidades de los estudios críticos del discurso, así como de los despliegues científicos del Realismo Crítico, denominados por Bhaskar como Filosofía de la meta-Realidad, para abordar la cuestión apremiante del malestar social e individual en los tiempos-espacios actuales de explotación capitalista. Para ello, reflexionamos sobre la comprensión de discurso como práctica social, pasando por principios de la meta-Realidad y la auto estructuración del ser. Asimismo, establecemos un paralelo con contribuciones de la Psicología transpersonal y de la Antroposofía, y su visión holística de la vida y de nuestros problemas sociales, en nuestra búsqueda inicial por trascender la centralización meramente estructural y económica en el debate sobre cambios sociales y discursivos, para, por fin, atenernos al énfasis en las cuestiones identitarias en los estudios críticos del discurso. La discusión nos señala la urgencia de discutir cuestiones éticas y humanitarias, o sea, del *ser* en el mundo, que implican el cuidado y el respeto con uno mismo, con el otro, con el universo como un todo, vislumbrando un mundo que tenga sentido para todos nosotros, de paz, unión, respeto, cuidado y cooperación, en lugar de competición.

Palabras Clave: Discurso, identidades, meta-Realidad



*No pensar, lucidez
No sentir, afeição
No querer, ponderação
Se eu aspiro a estas,
Então eu posso esperar
Que eu saberei orientar-me
Nas trilhas da vida
diante de corações humanos
No âmbito do dever
Pois, lucidez provém da luz da alma
Afeição, mantém o calor do espírito
E ponderação revigora a força vital.
Steiner*

Apresentação

Neste ensaio, trazemos algumas reflexões iniciais, surgidas no âmbito dos nossos projetos “Corpos e identidades como práticas discursivas: estudos em análise de discurso crítica”(RAMALHO, 2013) e “Identidades da pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos discursivos” (DIAS, 2015), aos poucos, amadurecidas em nossas práticas-teóricas na universidade, em eventos científicos, na atuação docente e na vida cotidiana também. Filiadas a princípios da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), em leituras latino-americanas (DIAS, 2011; 2015; RAMALHO e RESENDE, 2011; RESENDE e RAMALHO, 2006; VIEIRA, 2013), bem como do Realismo Crítico, de Bhaskar (1998, 2002, 2012), nos vimos instigadas por questões relacionadas a ética, identidade/s e questões de base moral do ser e (con)viver no mundo, em um contexto situado de “crises de dimensões intelectuais, morais, espirituais”, como observa Capra (2004[1982]).

Tais problemáticas, resultantes também das crises relações de exploração e sofrimento impostas pelo capitalismo avançado e que emergem diariamente em nossas vidas cotidianas, na universidade na convivência com jovens, nos noticiários, nas teorias atuais, nos levaram a leituras e debates iniciais inquietantes acerca dos alcances e limites da nossa prática-teórica fundamentada na ADC e no Realismo Crítico no que diz respeito à crítica e potencial intervenção em questões sociais (sociodiscursivas, mais apropriadamente) relacionadas a ética, a moral, a ser e estar no mundo, a identidades, a inter-relações sociais, vislumbrando um mundo de paz, união, respeito e cuidado de si e do outro.

Nesse movimento de inquietação e busca, encontramos respostas em leituras de base humanista-universalista: na filosofia da meta-Realidade, de Bhaskar (2012); no movimento decolonialista da filosofia da libertação, de Dussel (2015); na física quântica, de Capra (trad. de 2004); no ecofeminismo, de Warren (2000), que chegou a nós pela leitura de Rosendo (2015);



na Antroposofia, de Steiner (trad. de 2006 e 2011) na Filosofia perene, de Guénon (trad. de 2010); na Psicologia transpessoal, abordada em Weil, Leloup e Crema (2012), dentre outros pensamentos convergentes com nosso anseio acerca do necessário diálogo transdisciplinar com práticas-teóricas que transcendessem, principalmente: o materialismo racional; o ponto de partida em “problemas”; as mudanças conquistadas por meio de “lutas”; assim como o foco na estrutura/sistema econômico e social, e, ainda que considerada sem a devida profundidade, a agência humana.

Neste trabalho, buscamos, então, reunir essas reflexões iniciais, pondo teorias universalistas situadas em diálogo com a ADC na busca de bases teórico-metodológicas científicas mais integrativas, holísticas e fundadas em uma ética *sensível ao cuidado*, nos termos do ecofeminismo de Warren (2000), em que se considere o potencial da autoestruturação do ser como caminho para a emancipação humana coletiva (BHASKAR, 2012).

1. O discurso como prática social: poder-saber-ser

Como uma abordagem transdisciplinar para a crítica do funcionamento da linguagem nas práticas sociais, a Análise de Discurso Crítica (ADC) é politicamente comprometida com problemas sociais relacionados a poder e a justiça. Ampliando tal noção de “justiça” (mais atrelada a um sistema legal racional), propomos, com Rosendo (2015, p. 114), associar a discussão sobre *poder e “cuidado”*, já que “o cuidado é central para a vida humana, ao contrário do direito e da utilidade, pois o cuidado envolve os relacionamentos interpessoais e a consciência cultural que as questões morais requerem”, conforme a autora. Dessa forma, buscamos traçar caminhos teórico-metodológicos ética e politicamente comprometidos com questões sociais relacionados a poder e ao cuidado – de si, de outrem, do mundo.

A ADC concebe a relação linguagem-sociedade como dialética, entendendo questões sociais como parcialmente discursivas, e vice-versa (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. vii). Valoriza, então, a transdisciplinaridade como percurso de investigação, especialmente no que tange à compreensão dos fenômenos sociais que têm sofrido profundo impacto na atualidade. Os autores ressaltam o lugar da ADC no interior dessa análise social mais ampla que envolve os processos implicados na pluralidade da vida social e na fragmentação dos agentes sociais como processos de natureza discursiva: “fragmentação e diferenciação são parcialmente constituídos na proliferação de linguagens” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 5, 16).

Nas palavras dos autores, essa perspectiva teórica “reúne uma variedade de teorias em diálogo, em especial teoria sociais de um lado e teorias linguísticas de outro”. Desse modo, o caráter transdisciplinar da ADC advém do “rompimento de fronteiras epistemológicas” com teorias sociais, por meio do qual constrói sua própria abordagem sociodiscursiva assim como subsidiam os estudos discursivos no bojo das pesquisas sociais (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 14). Da mesma forma, estudos em Análise de Discurso Crítica



concebem, com base em (BHASKAR, 1998), a relação entre agência individual e estrutura social como transformacional, ou seja, a estrutura social possibilita e constrange a agência individual, a qual impacta na (re)produção da estrutura social, de modo que agência-estrutura, ou sujeito-objeto, (re)criam-se simultaneamente, transformacionalmente.

Assim, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) consideram a vida social como um sistema aberto formado de práticas – modos habituais, relativos a tempos e lugares, nos quais as pessoas empregam recursos materiais ou simbólicos para interagirem no mundo. Tais práticas podem ser consideradas práticas de produção, não no sentido de produção econômica, mas na medida em que as pessoas produzem seu mundo social em suas próprias práticas. Toda prática da vida social articula em conjunto diversos elementos/momentos e, nesse sentido, diversos mecanismos. O discurso é um desses elementos/momentos e possui seus próprios mecanismos em uma perspectiva dialética com relação aos demais elementos, pois ajuda a constituir os outros elementos da mesma forma que é por eles constituído. Cada momento da prática internaliza os outros momentos sem ser redutível a nenhum deles. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) identificam quatro principais momentos de uma prática: a atividade material (vozes, marcas no papel); as relações sociais e processos (relações, poder e instituições); fenômenos mentais (crenças, valores e desejos) e o discurso.

O conceito de articulação é bastante adequado, tanto para a análise da interação de tais momentos componentes de uma prática, como para a análise da relação de internalização entre eles, pois “cada prática pode, simultaneamente, articular juntamente com muitas outras de múltiplas posições sociais e com diversos efeitos sociais”, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24).

Dessa maneira, o discurso (o aspecto semiótico da prática social) é visto como parte integrante da vida social, em constante co-criação em maneiras de agir e interagir no mundo, em relações sociais, que envolvem pessoas, com suas crenças, valores, atitudes, histórias. Com base nos três grandes eixos da obra de Foucault (1994) – o *eixo do poder*, o *eixo do saber* e o *eixo da ética*, conforme retomam Ramalho e Resende (2011, p. 52), assume-se que o discurso funciona simultaneamente nas práticas sociais como maneiras, socialmente legitimadas, de *agir e interagir* (ou seja, como gêneros discursivos), como maneiras de *representar* (ou seja, em discursos particulares) e, ainda, como maneiras de *identificar*, a si e a outrem (por meio de estilos).

Daí advêm os três principais significados dialéticos do discurso: significado inter-acional, relacionado a poder; significado representacional, relacionado a saber e significado identificacional, relacionado a éticas situadas. O significado inter-acional relaciona-se ao eixo do poder, ou seja, a “relações de ação sobre os outros”. Nessa perspectiva é que se entende que gêneros, como maneiras de (inter)agir e relacionar-se discursivamente, implicam relações com os outros, mas também *ação sobre os outros* e *poder*. O significado representacional relaciona-se ao eixo do saber. Discursos, como maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem *controle sobre as coisas* e *conhecimento*. O significado identificacional, nessa cadeia dialética, por fim, relaciona-se ao eixo da

ética. Estilos, maneiras de identificar a si e aos outros, pressupõem *identidades sociais e individuais*, ligadas às “relações consigo mesmo”, ao “sujeito moral”.

Dialeticamente, entendemos, por exemplo, que o controle sobre as coisas (saber) é mediado pelas relações com/sobre os outros (poder), assim como as relações com/sobre os outros pressupõem relações consigo mesmo (ética), e assim por diante. Consequentemente, Fairclough (2003, p. 29) lembra que “discursos particulares (representação/saber) são mediados por gêneros (ação/poder), assim como gêneros pressupõem estilos (identificação/ética)” ou, ainda, que “representações particulares (discursos) podem ser legitimadas em maneiras particulares de ação e relação (gêneros), e inculcadas em identidades particulares (estilos)”.

Para nós, colocar em debate teorias humanistas-universalistas na ADC implica um olhar (ainda que sempre dialético em relação aos demais eixos) mais voltado para o *eixo da ética*, da “prática de si”, das identidades, dos estilos nos gêneros e discursos, das “relações consigo mesmo/a”, do “sujeito moral”, das maneiras processuais e performáticas de *ser e de se identificar* no mundo, em práticas particulares (FOUCAULT, 1994; 2010[1984]).

2. Princípios da Filosofia da meta-Realidade e autoestruturação interna do ser

A última década de produção bibliográfica de Bhaskar (2002[2012]) é dedicada a desenhar sua filosofia da meta-Realidade, com base no princípio de que “a mudança deve ocorrer de dentro para fora” (BARROS, 2015, p. 50). Em linhas gerais, Bhaskar (2012) avança nas reflexões sobre a concepção transformacional de constituição da sociedade para propor uma compreensão do mundo como um todo universal profundamente interconectado, e uma concepção do ser como fonte de agência causal no mundo. Em tal compreensão, convergente com epistemologias mais complexas e holísticas sobre totalidades integradas, a dualidade é reconhecida como causa-efeito de desigualdades, guerras, discriminação, dominação, exploração, opressão, infelicidade, sofrimento, (auto) destruição (BHASKAR, 2012).

Como Barros (2015, p. 50-1) ainda explica, “essa nova posição filosófica vai além do realismo crítico”, “abarcando um pensamento transcendental radical”, uma vez que enxerga a realidade em estados de não dualidade e fases do *ser*”, pois “para entrar no mundo da *Metarrealidade*, é preciso compreender as limitações deste mundo de dualidade”, “em que nós estamos alienados de nós mesmos, uns aos outros”, empurrando-nos para a autodestruição. Para Bhaskar (2012), como explica a autora, “o ‘ego’ é um ‘eu’ separado que está em oposição a todos os outros ‘eus’”, e “é essencial para o discurso filosófico da modernidade, para o capitalismo e para muitas instituições sociais existentes, que pressupõem um sujeito isolado.”

Bhaskar (2012) desenha sua filosofia apresentando “Momentos-chave da Filosofia da meta-Realidade mapeados nos domínios da realidade do Realismo Crítico”, sua elaboração teórica anterior. Ilustramos uma pequena parte desse mapeamento proposto pelo autor:

Quadro 1 - Momentos-chave da Filosofia da meta-Realidade mapeados nos domínios da realidade do Realismo Crítico

Domínios da realidade	<i>Real</i> experiências, conceitos e signos eventos <i>mecanismos</i>	<i>Realizado</i> experiências, conceitos e signos <i>eventos</i> [mecanismos]	<i>Empírico/Conceitual</i> <i>experiências, conceitos e signos</i> [eventos] [mecanismos]
Estratos da realidade	Realidade absoluta	Realidade relativa	Falsa realidade
Princípios meta-filosóficos	não-dualidade (unidade, uma propriedade da consciência)	dualidade	dualismo (alienação, falsidade)

Adaptado de Bhaskar (2012, p. 06)

Partindo de princípios do Realismo Crítico (BHASKAR, 1998; RESENDE, 2009), são mantidos os mesmos domínios da realidade anteriormente propostos (real, realizado [*actual*], empírico) assim como a compreensão de mecanismos gerativos com poderes causais que geram efeitos imprevisíveis nas práticas sociais e nos eventos. Como resumem Ramalho e Resende (2011, p. 163), para o Realismo Crítico o mundo é concebido como estratificado, mutável e aberto, daí a existência de três domínios da realidade: o potencial[real], o realizado [*actual*] e o empírico (BHASKAR, 1998).

O “potencial”[real] é o domínio dos objetos, suas estruturas, mecanismos e poderes causais. Sejam físicos, como minerais, ou sociais, como burocracias, esses objetos têm uma certa estrutura e poderes causais. O potencial é, portanto, o domínio das estruturas, mecanismos e poderes causais dos objetos, e o “realizado”[*actual*] refere-se “ao que acontece *se e quando* estes poderes são ativados”, ou seja, àquilo que esses poderes fazem e ao que ocorre quando eles são ativados (SAYER, 2000, p. 10). Assim, o potencial é o domínio dos poderes causais; o realizado é o domínio dos eventos em que se acionam esses poderes, e o “empírico”, por fim, é o que se experiencia do potencial e do realizado.

Repensando isso nos termos da Filosofia da meta-Realidade, no aspecto que nos interessa aqui em relação à ADC, Bhaskar (2012) reavalia como, no potencial da “realidade absoluta”, da não-dualidade, *mecanismos* podem oferecer poderes causais para a construção tanto da dualidade, nos *eventos* na vida social, quanto do dualismo no domínio do empírico/conceitual, gerando uma “falsa realidade” sustentada em *experiências, conceitos e signos*. Para nós, parcialmente sustentada pelo discurso.

O discurso (experiências, conceitos e signos), portanto, aparece no arcabouço de Bhaskar (2012) como mecanismo fundamental para a construção e sustentação de uma “falsa ideologia” de separatividade, mas também como recurso para a retomada da não-dualidade (característica da “realidade absoluta”), da consciência de unidade do todo, do absoluto, do “envelope cósmico” (BARROS, 2015, p. 53).

A convergência do diálogo transdisciplinar com os estudos críticos do discurso está, por exemplo, no foco em efeitos ideológicos, e contra-ideológicos, que (sentidos de) textos podem ter sobre relações sociais, ações e interações, saberes, crenças, atitudes, valores, normas, identidades. A diferença é que na ADC já não nos restringimos à noção de ideologia como “falsidade”, já que entendemos, com Thompson (2002), que há outras maneiras como a ideologia pode operar nos eventos para fins de dominação, como por meio de estratégias de legitimação, de padronização, de universalização, de fragmentação, dentre outras, além da dissimulação, que se aproxima do que seria um “falseamento da realidade”.

Bhaskar (2002, 2012) ainda traz muitas outras contribuições, como a ênfase na questão da agência humana, das identidades, dando relevo à discussão sobre o que define como a “*autoestruturação interna do ser*” como caminho para a emancipação humana coletiva. Entendemos, com Barros (2015), no âmbito dos estudos críticos do discurso, que “a autorrealização individual é o único caminho para a autorrealização universal”. Com foco no potencial humano criativo, observa que a ‘falsa’ separatividade, fragmentação, alienação da totalidade universal desune as pessoas, as desconecta das totalidades integradas. Nessa dinâmica de ‘falsa’ separação, de ‘dualidade’, o ser humano se reconhece como ‘superior’ às demais formas de vida, legitimando, por exemplo, o meio ambiente natural como algo ‘fora’ e não como parte de sua própria natureza, de própria realidade, e, ainda, não reconhece si mesmo no outro, naturalizando práticas de competitividade, concorrência, agressividade, violência, exclusão.

Na linha do que também discutem Rosendo (2015), Weil, Leloup e Crema (2012), dentre outros, Bhaskar (2012) problematiza como tais posturas do “eu” no mundo, na vida social, atuam potencialmente como elemento causal relacional de desigualdades, guerras, discriminações, exploração, infelicidade, opressão, autodestruição, destruição do meio ambiente, violência, sofrimento.

Assim sendo, lança luz na questão ética e moral do ser no mundo, consciente de sua agência humana integrada em uma totalidade universal que é constituída de unidade e cooperação. Assim, a crítica sobre estruturas de poder (incluindo estruturas políticas, históricas) perpassa, transformacionalmente, a crítica sobre a (inter/intra)ação do ser no mundo, isto é, inclui o que define como a “estrutura fina”, que consiste na *autoestruturação interna do ser* (BHASKAR, 2012; BARROS, 2015), como mecanismo causal fundamental da emancipação coletiva. Nos termos de Bhaskar (2012, p. 08),

a filosofia da meta-Realidade descreve a maneira como o mundo depende, é sustentado e existe somente em virtude da energia livre, amorosa, criativa, inteligente e de ações em estados não-duais de nosso ser e de nossa atividade. Ao nos tornarmos conscientes disso, começamos o processo de transformação e superação da totalidade das estruturas de opressão, alienação, mistificação e miséria que temos produzido.

Avança-se, desse modo, numa compreensão que ultrapassa o cientificismo racional, materialista, mecanicista, que, nas palavras de Capra (2004, p. 9), concebeu “o universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados”, que “ainda está na base da maioria de nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida”.

O foco no sistema econômico, tecnológico, assim como no conflito e na luta como forças propulsoras de mudanças sociais (CAPRA, 2004), abre espaço, nessa epistemologia

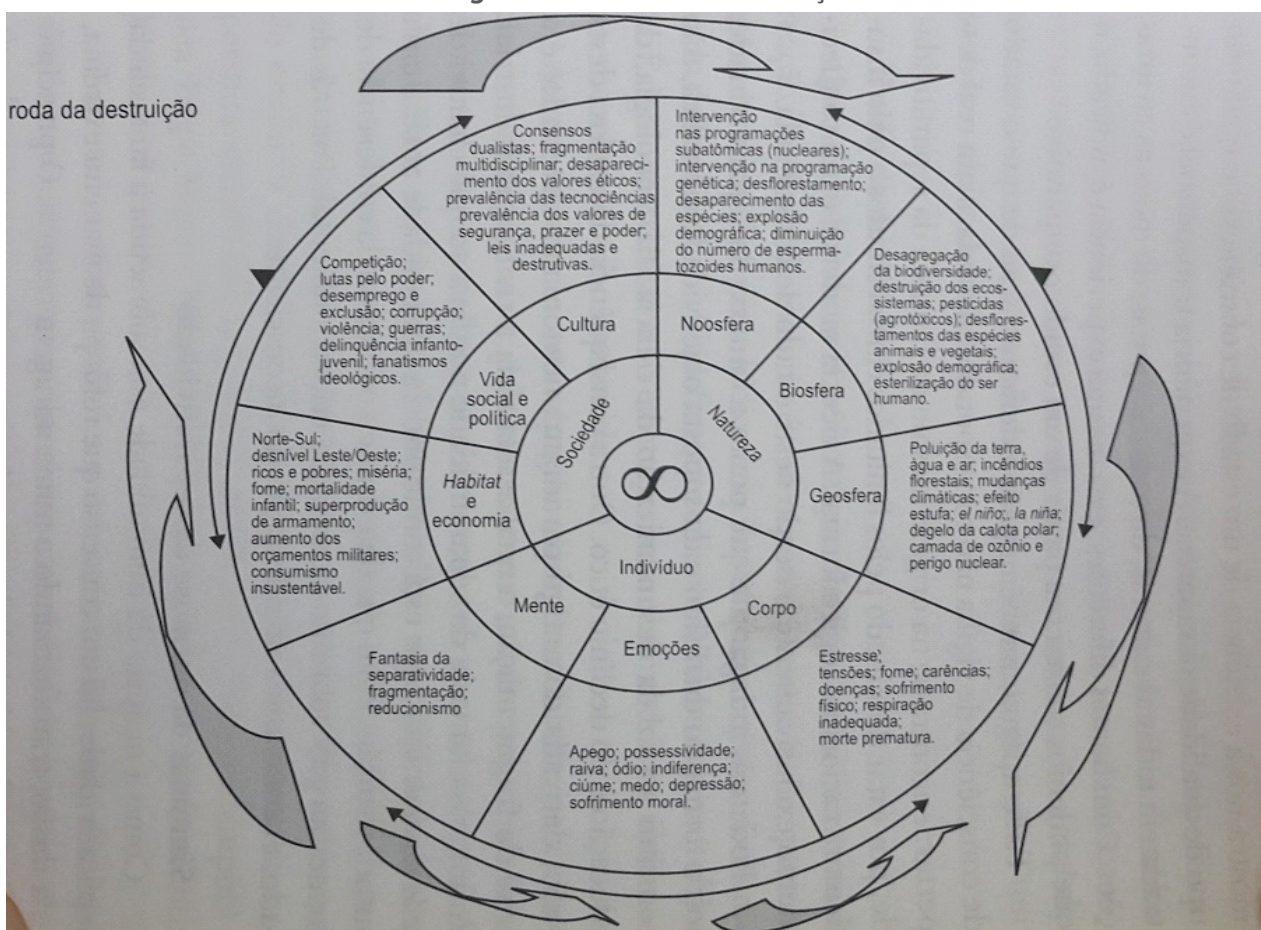
e ontologia sistêmicas, para possibilidades de mudanças inicialmente emergentes na base da formação humana holística, integrada, na qual, conforme Bhaskar (2012), estão importantes mecanismos (com seus poderes gerativos causais) que podem se movimentar para a superação de estruturas sociais de opressão e sofrimento, as quais são, em grande medida, (re)produzidas inconscientemente por nós mesmos/as.

Nessa linha de pensamento, as desigualdades, guerras, discriminações, exploração, injustiças, infelicidade, opressão, (auto)destruição, violência, sofrimento, medo são tanto efeitos causais do sistema de exploração capitalista quanto seu sustentáculo, (re) produzido em cada (inter/intra)ção na vida social. Podemos usar esta própria discussão para exemplificar a função do discurso na legitimação dos conhecimentos (discursos particulares, portanto) das “elites científico-tecnológicas” que sustentam um suposto “pensamento universal eurocêntrico”, nos termos de Dussel (2015), ou a visão cartesiana, mecanicista de mundo, para seus fins e projetos particulares.

3. Fazendo parar a roda da (auto)destruição

Tal postura converge, também, nesse diálogo transdisciplinar, com princípios da Psicologia transpessoal, que nos oferece uma leitura adicional sobre a “fantasia da separatividade”:

Diagrama 1 – Roda da Destruição



Fonte: Weil, Leloup e Crema (2012, p. 78)



No âmbito da Psicologia transpessoal, os autores Weil, Leloup e Crema (2012) observam que o sistema da “roda da destruição” da atualidade abarca vários níveis (cultura, corpo, emoções, mente) para construir o que identificam como a principal doença da atualidade, a *normose*: um “conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar e agir aprovados por um consenso ou pela maioria de pessoas de uma determinada sociedade, que levam a sofrimentos, doenças, mortes” (WEIL, 2012, p. 18). Bem próximos do que propõe Bhaskar (2012), apresentam, no nível da cultura situada, “consensos dualistas”, “fragmentação multidisciplinar”, “leis destrutivas”; no nível da vida política e social, “competição”, “exclusão”; no nível da mente (discursos, para nossa concepção de prática social) “fantasia da separatividade”, “fragmentação”; no nível das emoções, “ódio”, “indiferença”, e assim por diante.

Para nós, é certo que tal “conjunto de normas legitimadas que levam a sofrimentos, doenças, mortes” sustenta-se também por meio do complexo informação-discurso no capitalismo tardio. Conforme Hardt e Negri (2004, p. 42-60), na atual “sociedade de controle”, o poder é exercido por sistemas de comunicação e redes flexíveis e flutuantes de informação que organizam internamente as práticas diárias e comuns, ou seja, por “uma máquina comunicacional de alta tecnologia, que representa uma fonte de ‘normatividade, legitimação e sustentação da hegemonia’.

Se, com Castells (2001, p. 22), entendemos que a identificação é, parcialmente, um “processo de construção de significado, baseado em atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes de significado”, é parte de nossa agenda crítica lançar luz e dar visibilidade a vozes e discursos contra-hegemônicos, de modo a abrir caminhos para a divulgação de saberes, poderes e éticas orientados para a solidariedade, a união, buscando superar o sistema de (auto)destruição vigente.

Guénon (2010) contribui com esse diálogo ao desconstruir a ilusão das estruturas binárias que regem nosso mundo, de modo que uma suposta polaridade é, na realidade, a imagem invertida da outra polaridade, o que traz como consequência imediata o falseamento da própria realidade. O autor destaca que a maioria das pessoas está voltada para um mundo calcado em quantidade, o que ele denomina de ‘reino da quantidade’ e que, para essas, a ilusão perdura. Em outras palavras, é preciso demarcar pontos de observação, além do paradigma dualista de mundo e da visão quantitativa da realidade, para que os germes do futuro possam ser vislumbrados no seio das pesquisas críticas da contemporaneidade. Nesse esforço, é preciso se concentrar nas *manifestações* produzidas entre as polaridades ‘qualidade’ e ‘quantidade’, entre ‘essência’ e ‘substância’, entre ‘discurso’ e ‘estrutura social’, no nosso caso especificamente.

O autor chama a atenção para o fato de existir uma ‘fabricação’ da realidade, por meio do mecanismo da ‘solidificação’ da vida, de acordo com o qual os seres humanos tornam-se, cada vez mais, impenetráveis e presos ao uso científico que alimenta sua razão, ou seja, preso àquilo que reafirma seu estado sólido, denso e real. Guénon (2010) ressalta que

é preciso que o homem, pelo próprio fato desta ‘materialização’ ou desta ‘solidificação’ que se opera naturalmente nele, e que modifica



notavelmente a sua constituição 'psico-fisiológica', tenha perdido o uso das faculdades que lhe permitiam normalmente ultrapassar os limites do mundo sensível (2010, p.113).

Nessa fabricação ideológica da realidade, o ser humano foi levado a se prender a artefatos e simulacros exclusivamente de base material, no seio das relações de produção nas sociedades de consumo, o que hoje ganha nuances novas com a tecnologização da vida.

4. Por uma ética sensível ao cuidado: transcendendo a centralização econômica

A essas reflexões acreditamos ser imprescindível acrescentar as contribuições da Antroposofia, uma ciência relacionada à cosmovisão do ser humano, na voz de seu proponente maior, Rudolf Steiner, para quem a vida deve ser olhada de fora, pois o que se chama hoje de 'realidade', nada mais é do que 'mundo visível'. A pergunta "Onde está o mundo ao qual pertencemos" está arraigada na própria constituição de vida do ser humano na Terra. Steiner considera que a angústia que assola o ser ao se deparar com essa questão mantém relação estreita com o avanço da civilização, pois mais intensamente se torna movimento do 'pensar' nas pessoas. Para nós, na Análise de Discurso Crítica, podemos relacionar essa ideia ao que Chouliaraki e Fairclough chamam de 'reflexividade', que é uma faceta inerente a toda prática social, uma vez que as pessoas sempre produzem representações do que elas fazem como parte daquilo que fazem.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 26), a reflexividade possui dois aspectos essenciais: (i) ela é alcançada por meio da luta social, visto que o saber sobre as práticas cria posições particulares dentro da própria prática ou fora dela; (ii) a reflexividade de uma prática "acarreta que todas as práticas possuam um aspecto discursivo irreduzível", não só no sentido de que todas as práticas envolvem, em algum grau, a linguagem, como também no sentido de que as "construções discursivas das práticas são em si mesmas partes das práticas".

Steiner (2006[1919]) chama de vida cultural ou espiritual essa parcela da existência humana que está além da realidade sensível do mundo concreto e palpável, o que converge com o conceito de meta-Realidade de Bhaskar (2012, p. 175), que inclui a "ideia da transcendência, isto é, a ideia de um nível além ou atrás ou entre a realidade". Steiner (2006) trata da trimembração do ser humano em seu pensar, sentir e querer, quando relaciona o ser e a natureza, uma vez que o ser humano torna a natureza exterior presente e desenvolve sentimentos sobre ela, atuando por meio de sua vontade. Rudolf Steiner explora o que está plasmado no subconsciente do ser humano e aborda o pensamento como um processo imaginativo que plasma, no interior do ser, meras imagens evanescentes que passam e flutuam. Os sentimentos e os impulsos do querer, plasmados pelo corpo do ser humano, são sentidos como menos valiosos no campo dos nossos desejos, crenças e valores no nosso mundo contemporâneo. Em suas palavras:



O pensamento passa; é uma imagem que continua a surgir e a desaparecer, uma imagem flutuante que vem e vai, que se contenta com sua existência de imagem. No entanto, se o ser humano olha para dentro de sua alma, nada encontra senão imagens representadas. E só pode dizer que sua alma consiste dessas imagens representadas (2006, p. 22).

De acordo com a Antroposofia, o modo como o ser humano comumente se relaciona com a realidade e com seu pensar, no seio dessa mesma realidade, é um processo calcado em representações, muitas vezes, ilusórias e superficiais das coisas. É, pois, objetivo dessa ciência universal e espiritual provocar mudanças na relação entre o ser humano e o seu pensar, com seu sentir e com seu querer, bem como na maneira como essa trimembração encontra ecos de resistência e de consciência na sua realidade interior e exterior. Possibilitar a penetração do ser nesses aspectos da realidade é o caminho que Steiner propõe para superar a própria dualidade 'dentro' e 'fora', de modo que seja possível, ao ser humano não apenas levar o seu 'eu' pelo mundo que o cerca, deixando de 'fora' o mundo e a sua natureza. É somente quando o ser vivencia, nos âmbitos do 'sentir' e do 'querer' essa aparência da natureza, representada por meio de imagens mentais, que se torna possível desenvolver, em sua interioridade, seu sentimento de existir e de pertencer a esse mundo.

Steiner alega que a humanidade desenvolveu, nos últimos séculos, uma vida espiritual-cultural dependente de forças econômicas no seio das instituições estatais. Defende que o homem, para transcender essa relação de dependência, precisa resistir à sua própria capacidade de adaptação, que foi construída ao longo do tempo e cristalizada em sua essência subjetiva mais profunda. A caotização da vida social da atualidade resulta exatamente, para Steiner, dessa dependência entre vida espiritual e cultural dos seres humanos e o Estado econômico. Considerando processos de resistência e conscientização, assim como os estudos da ADC, Steiner propõe que a liberdade do ser humano está fortemente atrelada à plena autogestão dos processos sociais, incluindo a educação, o que converge com as reflexões de Bhaskar (2002), na leitura de Barros (2015, p. 50), ao propor que "não há contradição entre espiritualidade e mudança social, e que a educação tem, portanto, o compromisso com a transformação das estruturas sociais e a emancipação":

Emancipação não pode ser imposta de fora, a emancipação sempre vem de dentro [...] Como isso funciona exatamente? A partir de uma inspiração espiritual, você passa a ter uma experiência política, que o leve a um compromisso com a mudança social radical. (BHASKAR, 2002, p. 301, *apud* BARROS, 2015, p. 50).

Na visão da Antroposofia, "todo educador deve dedicar ao ensino apenas o tempo que ainda lhe permita ser um administrador em seu campo de atuação" (STEINER, 2011[1919], p.18). Para Steiner a questão social, que hoje tem sido tão debatida entre cientistas, políticos/as e educadores/as, é parte integrante da vida humana civilizada que carrega em seu centro o elemento antissocial, que precisa sempre ser superado, a cada nova etapa da vida da humanidade. O autor propõe que as reivindicações por ajustes

e mudanças nessa vida social é preciso dialogar com soluções ainda não cogitadas, a partir da força geradora do 'querer' social de uma humanidade que esteja cada vez mais consciente de seus objetivos. Para isso, o primeiro passo é considerar a questão social como questão econômica, político-jurídica e espiritual/cultural.

Para Steiner, a trimembração do ser humano, em seu 'pensar', 'sentir' e 'querer' está intimamente relacionada com a trimembração da sociedade em sua organização e funcionamento nas três esferas: vida cultural/espiritual, vida jurídica e vida econômica.

Segundo Steiner, podemos buscar uma ética da paz e transcender a centralização na esfera econômica quando associarmos, na nossa vida prática, o seguinte:

Quadro 2 - Trimembração do ser humano em relação com a sociedade e valores éticos

Vida cultural/espiritual	----- pensar -----	LIBERDADE
Vida Jurídica	----- sentir -----	IGUALDADE
Vida econômica	----- querer -----	FRATERNIDADE

Na vida cultural e espiritual, está o 'pensar' do organismo social, é aqui que os sujeitos percebem sua inspiração, sua capacidade de mobilização, seu entusiasmo. Já a esfera econômica está na base do organismo social e se relaciona com o 'querer'; é a partir dela que se percebe as necessidades, primeiramente, e que se satisfaz necessidades, posteriormente.

O que é muito comum na "pós-modernidade" é uma perda da capacidade dos seres humanos de perceberem suas próprias necessidades, o que dificulta a satisfação delas e o que, por sua vez, gera descontentamento e sensações de medo, risco e insegurança na vida atual. A vida jurídica atualiza o 'sentir' do organismo social e é uma instância mediadora entre a vida cultural/espiritual e a vida econômica. É na vida jurídica que são firmados acordos e decisões coletivas que deveria ter como foco o bem-estar de todos, sem distinção.

5. A ênfase nas identidades em pesquisas críticas sociais

Fica claro que para caminharmos na direção de aliar nossas pesquisas ao que foi apontado neste ensaio sobre ética, cuidado, emancipação, é preciso repensar o espaço reservado em nossas práticas-teóricas para a questão da/s identidade/s. Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentaram uma proposta de explanação crítica com orientação declarada para análise de práticas problemáticas, que traça um caminho que pode culminar em mudança dessas práticas. Isso se deve ao fato de essa abordagem metodológica articular o discurso com outros momentos da prática social e das redes de práticas na qual a prática se insere, além de enfatizar o panorama conjuntural da prática focalizada e os modos de superar os desafios e obstáculos encontrados nas análises.

Esse arcabouço analítico tem servido de base para os estudos críticos explanatórios da ADC. Todavia, percebemos a relevância de debatermos sobre de que modo

focalizaremos, em termos metodológicos, os aspectos discutidos nesse artigo centrados em uma visão de mundo humanista, sistêmica-global e espiritual. Nesse sentido, entendemos, assim como proposto em Dias (2007; 2011; 2015) que a questão da identidade se torna parte crucial das análises críticas realizadas no bojo dos estudos discursivos na pós-modernidade. Para Giddens (2001), as identidades e as auto-identidades são reflexivamente organizadas, de maneira que “cada um de nós não apenas ‘tem’, mas vive uma biografia reflexivamente organizada em termos de fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida” (GIDDENS, 2001, p. 20). A pergunta “como devo viver” faz parte do projeto reflexivo do eu baseado em narrativas biográficas coerentes, que são continuamente revisadas. Apresentamos a seguir o arcabouço de Dias, sobre o qual tecemos aqui algumas considerações.

Figura 1 – Arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999) na releitura de Dias (2007)

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: a) Análise da conjuntura; b) Análise do discurso: (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

A mudança no foco em “problema” para “questão motivadora” é produtiva no sentido de retratar o aspecto selecionado para a pesquisa sem enquadrá-lo, de antemão, como problemático. Após a realização do segundo tópico do arcabouço – definindo os principais desafios – será possível, ao analista, compreender se a questão selecionada, de fato, faz parte da agenda a ADC, com base em uma análise concreta e teoricamente sustentada.

A fim de analisar um aspecto discursivo da vida social é necessário ampliar o olhar analítico, o que será feito a partir das três análises propostas no arcabouço, para entender as razões motivadoras e as implicações estruturais da questão focalizada. Essa etapa se chama Aprofundando a questão. Destacamos três tipos de análise fundamentais para orientar o processo dessa tarefa: análise da conjuntura; análise do discurso; análise das identidades.

Na primeira etapa da pesquisa de cunho sociodiscursivo, uma análise conjuntural pode esclarecer o quadro da prática social em que o discurso se localiza. Essa análise envolve o cruzamento entre instituições, vozes, sujeitos, práticas e materiais que compõem tal prática social. É uma análise contextual comprometida a ir além da descrição estanque do tempo e do espaço que enquadra o problema; ela propicia uma visão tridimensional ao priorizar o entrelaçamento dos fatores múltiplos que caracterizam a prática em foco.

A segunda análise prioriza um olhar assentado na linguagem; trata-se da análise do discurso propriamente dita. É baseada na suposição de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de modo que a análise e pesquisa social sempre têm a ver com linguagem (FAIRCLOUGH, 2003). A análise de discurso com duplo foco na estrutura e na interação possibilita, pois, um aprofundamento linguístico no problema focalizado na pesquisa. Aqui também é realizada a análise que coloca em diálogo os momentos da(s) prática(s) em foco, a saber: atividade material, relações sociais e processos, fenômenos mentais (crenças, valores e desejos) e discursos.

E, finalmente, a terceira análise focaliza um estudo acerca das identidades, a partir da qual é possível investigar não apenas as representações das identidades focalizadas na questão de pesquisa, como também a relação do 'eu' com as identidades sociais coletivas, a partir de sua biografia de vida cultural e espiritual, nos termos da Antroposofia, de modo a se focalizar em traços identitários, a modos de ser, à ética, conforme a ADC. Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam que a incerteza das identidades é considerada um dos temas mais difundidos na "modernidade tardia". Do ponto de vista metodológico, a análise das identidades encontra-se, prioritariamente, no seio da análise discursiva. Todavia, essa etapa pode contar com uma articulação com a etnografia crítica, por exemplo, ou outra abordagem que auxilie o/a pesquisador/a a realizar a análise de processos de identificação. O diário de campo, as narrativas dos participantes de pesquisa e as entrevistas abertas são excelentes instrumentos para gerar dados para análises de processos identitários coletivos e individuais (SILVA e VIEIRA, 2002).

Além disso, um olhar analítico sobre as construções de auto-identidades possibilitará um entendimento das atividades reflexivas do indivíduo em suas rotinas. Diferentemente da noção de identidade que ainda supõe continuidade do tempo e no espaço, a auto-identidade e as identidades sociais, culturais e espirituais tem essa continuidade reflexivamente interpretada pelo ser que vive em um mundo não apenas material, mas metafísico e intuitivo também. Essa é uma análise particularmente relevante porque é exatamente por meio dela que o/a analista poderá incluir um espaço na sua análise para enxergar e procurar compreender o que está na realidade profunda, de base não material, escondida pela cultura do simulacro. Nesse sentido, é possível capturar elementos importantes acerca das relações sutis de poder, dominação, exclusão, possibilitando, nesse processo em construção, alcançar a "estrutura fina" da *autoestruturação interna do ser* (BHASKAR, 2012; BARROS, 2015), como mecanismo causal fundamental da emancipação.

A título de exemplo, na pesquisa de Dias (2007, 2015) sobre práticas discursivas conflitantes na constituição das identidades de obstetras e de gestantes no que concerne ao tipo de parto escolhido, a autora focaliza as relações de poder existentes entre o papel do/a obstetra e da mulher grávida, que possui implicações ideológicas na esfera discursiva e social. Faz uma reflexão fundamentada na análise dos discursos dos(as) médicos(as) e das mulheres (mães e gestantes) acerca do processo de nascimento inserido no contexto da medicina atual, por meio de percursos que incluem uma visão social, cultural, ideológica e discursiva do tema. De cunho qualitativo, assentada nas bases da ADC e da etnografia crítica, o estudo objetiva analisar a constituição das identidades e das práticas discursivas

e sociais referentes à parturição, com vistas a contribuir para uma visão mais humanizada dos nascimentos, possibilitando, assim, um entendimento das atividades reflexivas do indivíduo em suas rotinas.

Na etapa chamada *Definindo os principais desafios*, há um redirecionamento da análise científica social com base na lógica relacional para a baseada na lógica dialética. Isso significa que, nessa etapa da análise, interessa não mais focalizar a estabilidade relativa das práticas, mas sim analisar a estabilidade como um efeito de poder e como um fator de reprodução das relações assimétricas, cujo foco recai sobre a tensão dialética entre as estruturas e as atividades práticas das pessoas engajadas na prática social em foco.

Na etapa *Refletindo sobre a análise*, insere-se a relação entre a prática teórica do/a analista e as 'práticas' analisadas. Todo/a pesquisador/a parte de uma determinada posição dentro do campo teórico, possuindo um interesse de conhecimento particular que acarreta, conseqüentemente, perspectivas orientadas para problemas, poder, ideologia etc. Uma pesquisa crítica social pode ser reflexiva no sentido de inserir uma reflexão sobre o ponto de vista a partir do qual a pesquisa é efetuada.

O objetivo na etapa *Reconfigurando a questão* é discernir os recursos que são possíveis para modificar as coisas em seus modos de ser usuais. O foco desta etapa ultrapassa as estruturas reprodutivas para ressaltar os percursos que as pessoas fazem em determinadas condições estruturais. O importante é focalizar as estruturas como sistemas abertos para a ação transformadora, o que geralmente caracteriza-se pelas tensões e contradições no interior de uma prática, em ocasiões particulares.

O que interessa, então, é retomar a questão inicial que foi destacada, caracterizada e analisada ao longo de todo o processo proposto pelo arcabouço, para finalmente ser possível a visualização de novos aspectos não antes vislumbrados. É importante, portanto, destacar os caminhos que se abriram a partir da análise feita a fim de que uma visão inovadora da questão inicial seja lançada no mundo social.

Considerações finais

Como apontamos inicialmente, a ADC busca, com sua postura crítica, alcançar "níveis mais profundos, suas entidades, estruturas e mecanismos que existem e operam no mundo". Por isso, sua abordagem teórico-metodológica baseia-se em análises de mecanismos causais e de seus efeitos potenciais em contextos particulares, com atenção voltada para causas e efeitos envolvidos em relações de poder (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. vii). Para nós, isso implica colocar em debate teorias humanistas-universalistas na ADC com atenção voltada, ainda que dialeticamente, para o *eixo da ética*, da "prática de si", das identidades, dos estilos nos gêneros e discursos, das "relações consigo mesmo/a", do "sujeito moral", das maneiras processuais e performáticas de *ser* e de *se identificar* no mundo, em práticas particulares (FOUCAULT, 1994; 2010[1984]).

Nessa perspectiva, defendemos que um trabalho teórico-analítico mais cuidadoso com a questão das identidades, do "eu", e da postura ética do *ser* no mundo tem muito



a nos revelar sobre mecanismos causais de manutenção de sofrimentos e opressões internalizadas, assim como sobre recursos potenciais para sua superação. Buscamos, assim, desenvolver estudos tendo em vista mudanças sociais em direção à emancipação humana (BARROS, 2015) e à superação de crises morais, éticas, espirituais, dando espaço e visibilidade a discursos locais de resistência, contra-hegemônicos, criativos, libertadores.

Com Bhaskar (2012), refletimos que a ADC pode nos auxiliar a construir a mudança em direção a conscientização universal crítica, e não só uma conscientização linguística, o que consiste em uma conscientização social como caminho para a emancipação, em uma postura alinhada com o movimento de descolonização epistemológica de um suposto 'pensamento universal' dualista e mecanicista predominante nas ciências, na economia, em favor de uma postura ética sensível ao cuidado, à empatia e mais respeitosa no universo.

Steiner (2011) nos ajudou, principalmente, nesse esforço ontológico-epistemológico-metodológico, a conceber uma visão do *mundo cultural e espiritual* com base na trimembração do ser humano, em seu pensar, sentir e querer e nos mostrou como que esse mesmo processo pode ser espelhado no organismo social. Nesse sentido, destacamos que a trimembração social nos revela que o âmbito do 'pensar' está aliado à vida cultural espiritual de modo mais estreito e que mobiliza nossas capacidades de estar e de atuar no mundo, de forma a nos acender a LIBERDADE. Revela também que o 'sentir' do organismo social está atrelado à estruturação das relações e dialoga com os acordos e normas que regem a vida social, o que é expresso pela vida jurídica (associada ao 'cuidado') da sociedade e que deveria trazer em seu cerne a IGUALDADE. Por fim, no âmbito do 'querer', Steiner nos mostra como a satisfação das necessidades se relaciona com a vida econômica que deveria estar assentada no lema da FRATERNIDADE.

Vislumbramos a relevância de incluirmos nas reflexões e análises em ADC a instância das identidades, no sentido de focalizarmos as mudanças sociais a partir do foco no sujeito social, cultural e espiritual que vive nesse mundo de base não apenas materialista. Lançamos como questões para o futuro a proposição de um diálogo entre a trimembração do organismo social, proposta por Steiner, e os momentos da prática social, propostas por Chouliaraki e Fairclough (1999), tendo em vista caminhos teórico-metodológicos ética e politicamente comprometidos com questões sociais relacionados a poder e ao cuidado – de si, de outrem, do mundo.

Destacamos, para finalizar, que uma ideia comum marca essa rede de teorias que dialogaram nesse artigo que pode ser resumida pelas seguintes palavras: a vida é sempre maior que as teorias sobre a vida, ou ainda, as teorias nada mais são do que práticas teóricas, pois as próprias teorias estão engajadas em uma série de outras práticas, o que as caracteriza, primordialmente, como uma construção a posteriori da vida. Para encerrar, destacamos a indicação de Steiner (2011) de que não devemos lançar mão das teorias para um exercício de natureza meramente intelectual, uma vez que seu caráter prático e sua aplicação prática são partes inalienáveis da ciência proposta. Cremos que a mesma indicação vale para todas as teorias postas em diálogo neste trabalho.





Referências

- BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.
- BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R; COLLIER, A.; LAWSON, T. & NORRIE, A. (Ed.). **Critical realism**: essential readings. London; New York: Routledge, 1998, p. 16-47.
- BHASKAR, R. **Reflections on Meta-Reality**: transcendence, emancipation and everyday life. London/New York: Routledge, 2012.
- BHASKAR, R. **From science to emancipation**. Alienation and the actuality of Enlightenment. Sage Publications: New Delhi/London, 2002.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo. Cultrix, 2004[1982].
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad. Klauss B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- DIAS, J. **A linguagem do parto**: discurso, corpo, identidade. Coleção Linguagem e Sociedade, v. 10. Campinas: Pontes, 2015.
- DIAS, J. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 12 (2), 2011, p. 213-246.
- DIAS, J. **O renascimento do parto**: discurso e identidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, 2007.
- DUSSEL, Enrique. La filosofía europea no es universal. **Elespectador**. Disponível em <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/filosofiaeuropaeouniversalarticulo552386>. 3 de abril de 2015. Acesso em 07 de abril de 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, Michel. What is enlightenment? In: RABINOW, P. (Ed.). **Michel Foucault**: essential works, v. 1, Ethics. Harmondsworth: Penguin, 1994, p. 303-319.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 2010[1984].
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GUÉNON, R. **Os símbolos da Ciência Sagrada**. São Paulo: Irgel, 2010.
- HARDT, M. & NEGRI, A. **Império**. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- RAMALHO, V. e RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.



RAMALHO, Viviane. 'Viva sem menstruar': representações da saúde na mídia. In: SATO, D. & BATISTA JÚNIOR J. R. (Org.). **Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães**. Campinas: Pontes, 2013, p. 231-255.

RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V. M. e RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROSENDO, D. **Sensível ao cuidado: uma perspectiva ética ecofeminista**. Curitiba: Prismas, 2015.

SAYER, Andrew. Características-chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 6, n. 2, jul./dez., 2000, p. 7-32.

SILVA, D. E. G. da e VIEIRA, J. (Org.) **Análise do discurso**. Percursos teóricos e metodológicos. UnB: Brasília, 2002.

STEINER, Rudolf. **A questão pedagógica como questão social**. São Paulo: Antroposófica. FEWB. 2009[1919].

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade**. São Paulo: Antroposófica. 2011[1919].

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. (Coord.) Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEIL, Pierre; LELOUP Jean-Yves & CREMA, Roberto. **Normose: a patologia da normalidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em 03 de setembro de 2015.

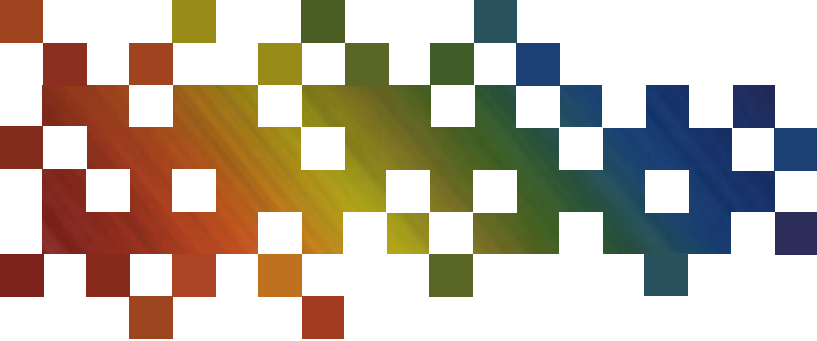
Aprovado em 12 de março de 2016.

Viviane Vieira

Docente e pesquisadora da Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Linguística (UnB/PPGL). Doutora em Linguística/Área Linguagem e Sociedade, pela UnB. E-mail: vivi@unb.br

Juliana de Freitas Dias

Docente e pesquisadora da Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Linguística (UnB/PPGL). Doutora em Linguística/Área Linguagem e Sociedade, pela UnB. E-mail: ju.freitas.d@gmail.com



Estratégia como prática sob o olhar do realismo crítico e da análise crítica do discurso: fundamentos filosóficos e reflexões metodológicas

Strategy as a practice under the perspective
of critical realism and critical discourse analysis:
philosophical foundations and methodological reflections

Estrategia como práctica bajo la mirada del
realismo crítico y del análisis crítico del discurso:
fundamentos filosóficos y reflexiones metodológicas

Odemir Vieira Baeta (UFV)
Mozar José de Brito (UFLA)
Rosália Beber de Souza (UFV)

Resumo

Apresentamos a nova perspectiva da estratégia que contempla os aspectos emergentes e subjetivos, ao invés da visão deliberada, vigente e dominante nas organizações contemporâneas. Ressaltamos a necessidade de melhor compreender esta nova abordagem por meio de diálogos com diferentes campos do conhecimento. O interesse pelo discurso aplicado à formação estratégica tem aumentado nos últimos anos, contudo, ainda permanece teoricamente subdesenvolvido e pouco explorado. Discutimos que boa parte desse *fazer* estratégia ocorre pela linguagem, uma vez que são os aspectos linguísticos e de discurso que orientam as práticas estratégicas. Assim, discutimos e recomendamos a análise crítica do discurso para os estudos da linguagem que visam alcançar níveis mais profundos do domínio potencial bhaskariano, possibilitando desvelar as ações organizacionais e como as interações cotidianas dos sujeitos ocorrem durante o processo de formação da estratégia como prática.

Palavras-Chave: Estratégia como prática, realismo crítico, análise crítica do discurso

Abstract

This article presents the new perspective of the strategy which includes emerging and subjective aspects, rather than the deliberate vision, effective and dominant in contemporary organizations. We emphasize the need to better understand this new approach through dialogue with different fields of knowledge. The interest in discourse applied to strategic training has increased in recent years. However, it remains theoretically undeveloped and unexplored. We argue that much of this strategy is to make the language in the form of text. Even as they are linguistic and discourse aspects that guide the strategic practices. Thus, we discuss and recommend the critical discourse analysis for language studies aimed at achieving deeper levels of potential domain bhaskarian enabling unveil the organizational actions and how these everyday interactions of subjects occur during the process of strategy as practical training.

Keywords: Strategy as practice, critical realism, critical discourse analysis

Resumen

Presentamos la nueva perspectiva de la estrategia que contempla los aspectos emergentes y subjetivos, en lugar de la visión deliberada, vigente y dominante en las organizaciones contemporáneas. Resalta la necesidad de mejor comprender esta nueva perspectiva por medio de diálogos con diferentes campos del conocimiento. El interés por el discurso aplicado a la formación estratégica ha estado aumentando durante los últimos años, sin embargo aún permanece teóricamente subdesarrollado y poco explorado. Discutimos que buena parte de ese *hacer* estrategia ocurre por el lenguaje, ya que son los aspectos lingüísticos y de discurso que orientan las prácticas estratégicas. Así, discutimos y recomendamos el análisis crítico del discurso a los estudios del lenguaje que tienen el objetivo de alcanzar niveles más profundos del dominio potencial bhaskariano, posibilitando desvelar las acciones organizacionales y como las interacciones cotidianas de los sujetos ocurren durante el proceso de formación de la estrategia como práctica.

Palabras Clave: Estrategia como práctica, realismo crítico, análisis crítico del discurso

Introdução

O desenvolvimento de estratégias de maneira racional e lógica nas organizações é atraente e, por isso mesmo, não surpreende que essa visão tenha sido predominante na educação gerencial nas últimas décadas. Os textos e casos estratégicos são tradicionalmente formulados colocando ênfase na racionalidade da análise, do planejamento e da implementação como um processo dividido em várias fases. De modo geral, as organizações adotam esse pensamento que induz mecanismos e sistematizações formais de planejamento estratégico com o objetivo de analisar, de forma abrangente, seus ambientes internos e externos. Tais organizações desenvolvem estratégias, produzem objetivos e metas que formatam a condução do processo de implementação.

Contudo, esse enfoque apresenta problemas, principalmente por não considerar os aspectos sociais, culturais, políticos e reflexivos dos seus sujeitos sociais durante o processo de formação das estratégias. Ao contrário de tal visão deliberada, uma nova perspectiva, denominada Estratégia como Prática (ECP), contempla os aspectos emergentes e subjetivos presentes na organização, bem como sua influência crítica nesse processo de formação estratégica.

Nas pesquisas que consideram essa perspectiva busca-se compreender como a ação e as estruturas se articulam no processo de constituição da Estratégia, além de procurar evidenciar onde e como as atividades de *fazer Estratégia* acontecem, quem as realiza, quais as competências necessárias para exercê-las e como foram adquiridas. Isso possibilita compreender os pequenos conjuntos de atividades desempenhadas pelos sujeitos sociais que, de algum modo, são responsáveis pela formação das estratégias organizacionais.

Nos estudos da estratégia, essa abordagem emergente, surge no início dos anos 1990 e, progressivamente, ganha espaço e interesse no campo das Ciências Sociais e das Ciências Sociais Aplicadas. Em virtude de sua hodiernidade, ressaltamos a necessidade de ampliar

a compreensão da estratégia sob esse novo olhar. Em razão disso, Johnson et al. (2007) afirmam que é necessário desvelar, na profundidade das ações organizacionais, como as interações cotidianas dos indivíduos ocorrem. Desse modo, Jarzabowski e Spee (2009) e Whittington (2006) também corroboram o imperativo posicionamento para o estudo da *práxis*, de maneira que seja possível entender os eventos cotidianos na organização, sejam estas reuniões, encontros, *workshops* e conversas informais, o que contempla, em sentido *lato*, todas as atividades formais e informais. Mesmo com a similaridade entre os conceitos de *práxis* e prática, pois ambos estão relacionados ao que foi praticado, cabe destacar que a *práxis* se refere ao que é realizado no momento, ao *strategizing*, enquanto a prática se relaciona a *quem é* o praticante, o *que ele faz* e *como faz*, bem como às suas interações cotidianas na formação da estratégia (WHITTINGTON, 2006).

Quanto ao conceito de *strategizing*, este se relaciona à atividade administrativa e à maneira como os estrategistas fazem estratégia (WHITTINGTON, 1996). Na perspectiva de Jarzabkowski e Spee (2009), a estratégia como prática se define como atividade realizada socialmente. Portanto, o *strategizing* compreenderia as ações, as interações e as negociações dos diversos atores sociais. Já para Balogun et al (2003), os estudos em *strategizing* compreendem os praticantes e suas práticas no contexto de trabalho em que estes estão inseridos.

Assim sendo, Chia e Mackay (2007) propõem que a busca pela melhor compreensão da estratégia enquanto fenômeno organizacional também exige alternativas de pesquisa para desvelar as dificuldades e complexidades na compreensão do processo de formação da estratégia, partindo do pressuposto de que elas não são constituídas deliberadamente.

Considerações iniciais

Inicialmente, apresentamos a utilização de abordagens de pesquisas qualitativas interdisciplinares que possam inovar os estudos das práticas cotidianas, conforme recomendação de pesquisadores como Samra-Fredericks (2004) e Chia e Mackay (2007). Estas abordam a necessidade de romper com comprometimentos filosóficos, metodológicos e com as unidades de análise das pesquisas tradicionais usualmente aplicadas nos estudos da ECP.

Em razão disso, Rasche (2005) já afirmava que o processo de fazer estratégia significa pensar dentro da ação. Por conseguinte, não haveria uma distinção entre decisão e implementação, sendo indispensável ao pesquisador seu posicionamento ontológico, para que a estratégia possa ser compreendida como uma “estruturação linguística da realidade” que a constitui pelas “performative speech acts” (RASCHE, 2005, p.17). Assim, na esteira desse pensador, Chia e Mackay (2007) recomendam inovações na forma de conduzir as pesquisas nesse campo, mas ressaltam que este é um desafio metodológico para os pesquisadores organizacionais, dada a concepção da estratégia como inconsciente e não deliberadamente formulada.

Além disso, Samra-Fredericks (2004) defende não só a necessidade de estudar estratégia considerando sua formação, como também se ocupa da questão do discurso na estratégia, enfatizando a necessidade de analisar como se dá o uso da linguagem nos caminhos dos quais os sujeitos a utilizam para desenvolver um discurso da estratégia. É por meio das interações conversacionais que, informalmente, muitos estrategistas estabelecem e negociam significados, moldando as percepções e legitimando os juízos de valor individuais e coletivos, de modo que a estratégia seja um objeto social formado por meio do discurso e da fala dos membros organizacionais que participam das atividades cotidianas nas quais a estratégia é discutida e formada.

1. Estratégia como prática social

O desenvolvimento dos estudos da prática como elemento fundamental da realidade social em muito contribuiu para o avanço dos estudos da estratégia, tanto que estes possibilitam questionamentos de *onde* e *como* ocorrem as atividades cotidianas do *fazer estratégia*, quem de fato a executa e quais as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Nos estudos de estratégia, a abordagem por meio da perspectiva sociológica como prática se insere como uma importante corrente de pesquisa que aborda a estratégia como prática social. O que diferencia a perspectiva clássica da estratégia - que acompanha modelos e prescrições - da ECP é a compreensão da prática que os próprios sujeitos desempenham no cotidiano.

Em razão disso, a ECP, enquanto abordagem emergente e alternativa ao modelo ortodoxo e clássico, teve como ponto de partida a necessidade de buscar novas compreensões para o fenômeno da estratégia, tanto que, ao justificar essa nova forma de estudá-lo, Jarzabkowski (2005) apresenta alguns motivos para tal mudança, tais como o sentimento de decepção para com os modelos instituídos que fazem parte da administração estratégica tradicional e dominante, o papel periférico reservado aos praticantes estrategistas na concepção e a definição das estratégias organizacionais.

Sabe-se que, tradicionalmente, a estratégia sempre foi entendida como um processo inerente e de posse das organizações, como se estas detivessem os direitos autorais e de propriedade intelectual da formação e execução da estratégia. Ao contrário dessa máxima, Whittington (1996) define a estratégia como algo que os sujeitos fazem diariamente nas organizações por meio das ações cotidianas.

Nessa dinâmica organizacional, segundo Tureta (2007), temos três situações distintas: a prática, os praticantes e as práticas. A primeira diz respeito às atividades organizacionais em fluxo que processam o fazer estratégia; a segunda abarca os sujeitos que se envolvem direta ou indiretamente nestas atividades e, por último, têm-se os meios pelos quais os sujeitos instrumentalizam, no cotidiano organizacional, as próprias práticas.

Além disso, tais situações estão posicionadas em três momentos diferentes, quais sejam: as *práticas administrativas*, que se desenvolvem racional e instrumentalmente

pelos indicadores a serem alcançados com o planejamento e o orçamento formalmente constituídos; as *práticas discursivas*, que possibilitam o processo de interação estratégica por meio dos recursos linguísticos e simbólicos e, por fim, o que podemos denominar *práticas instrumentalizadas*, que são os gêneros discursivos e proporcionam os momentos em que estes ocorrem para promover as interações sociais, tais como reuniões, oficinas, seminários e outros momentos cotidianos intermediados pelas atividades sóci discursivas.

Igualmente, conforme Johnson et al. (2007), o resgate da importância do sujeito nas pesquisas organizacionais é central quando se busca evidenciar um processo interacional típico na ECP, que são as atividades cotidianas de trabalho. Para esses autores, o resgate de protagonismo reservado ao sujeito contempla várias possibilidades no campo de pesquisa da estratégia: o primeiro é ter como objeto os próprios sujeitos praticantes da estratégia; o segundo é compreender, em maior grau de profundidade, as particularidades do fazer estratégia; já o terceiro traz contribuições significativas a todo o campo da estratégia, inclusive em nível macro; por fim, o quarto possibilita uma experiência flexível na adoção de diferentes caminhos epistemológicos e metodológicos que muito podem contribuir para o estudo do campo da estratégia. Tal posicionamento ainda direciona para uma perspectiva de análise mais humana e circular, típica das pesquisas qualitativas.

2. Estratégia como prática discursiva

As práticas estratégicas discursivas comportam um conjunto amplo, dentre as quais se destacam dois tipos principais: o discurso de estratégia e as ferramentas e técnicas de estratégias que proporcionam uma linguagem cotidiana para esse discurso (BARRY; ELMES, 1997; HARDY ET AL., 2000; JARZABKOWSKI, 2005). Ademais, tais práticas suportam recursos linguísticos e simbólicos para a interação estratégica e, para além encontram-se presentes as denominadas práticas episódicas, tais como reuniões, seminários e encontros externos ao ambiente de trabalho, o que possibilita, também, criar oportunidade para a interação entre os praticantes ao formarem as estratégias.

Por conseguinte, é importante salientar que os indivíduos os quais têm o direito a produzir textos e, segundo Hardy et al. (2000), estão envolvidos em práticas discursivas, também têm a possibilidade de moldar conceitos, objetos e posições de sujeito. Assim, pela perspectiva faircloughiana, os gêneros discursivos situados são constituintes de uma rede de prática social, em uma estrutura social comunicativa específica.

Historicamente, o interesse pelo discurso também aplicado à formação de estratégias tem aumentado nos últimos anos, principalmente na estratégia como prática social, em estudos que examinam a natureza linguística de estratégias e as formas em que a linguagem molda as práticas estratégicas (CORNELISSEN ET AL., 2011; FENTON; LANGLEY, 2011; ROULEAU; BALOGUN ET AL., 2011; SPEE; JARZABKOWSKI, 2011; VAARA, 2010).

Porquanto, durante a última década, de acordo com Cederström e Spicer (2014), tem havido um foco crescente sobre a relação entre o discurso e as organizações, demonstrando a proliferação de pesquisa e o rico potencial da abordagem das práticas discursivas aplicadas às estratégias e nos mais diferentes episódios que conduzem o processo de estrategização, tais como jantares de negócios, conforme ilustrado pelo estudo de Sturdy et al (2006) - que examinou as interações entre os atores sociais - e os episódios dos ambientes externos pelas influências dos consultores de planejamento apontados pelas pesquisas de Laine e Vaara (2007) e Sminia (2005).

Logo, outros artefatos materiais e posicionamentos físicos nos mais diferentes episódios estratégicos podem ser trabalhados em conformidade com o que foi apresentado por Jarzabkowski e Spee (2009), sejam eles das gargalhadas, das frustrações, da raiva, da excitação, da antecipação, do aborrecimento e das próprias manobras e jogos políticos que acompanham o pacote de práticas estratégicas.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, mostra-se a necessidade de sistematizar e integrar várias abordagens para criar uma visão geral do que pode acontecer com o discurso aplicado à estratégia. A abordagem poderá possibilitar novas questões de pesquisa em níveis e análises específicas (VAARA, 2010).

Apesar desse crescimento, Balogun et al. (2009) argumentam que o papel do discurso em estratégia permanece teoricamente subdesenvolvido e empiricamente pouco explorado. Cabe destacar, também, que muitos estudos têm se centrado nas estratégias como práticas discursivas (CORNELISSEN ET AL. 2011; MANTERE; VAARA, 2008; ROULEAU; BALOGUN, 2011; SPEE; JARZABKOWSKI, 2011; VAARA, 2010), principalmente na prática cotidiana de gestores de estratégias (JARZABKOWSKI, 2005) e na natureza interpretativa em elaboração de estratégias (DENIS ET AL., 2007).

Assim, a estratégia é algo que os membros de uma organização *fazem*, ao invés de algo que as organizações *têm* (HENDRY ET AL., 2010), pois boa parte desse *fazer estratégia* ocorre pela linguagem em forma de conversa e texto. Segundo Whittington et al (2004), são justamente essas questões de *onde* e *como* as atividades de formação das estratégias *ocorrem*, *quem* as realiza e *com quais* competências elas são desenvolvidas que passam a ser consideradas na pauta da pesquisa no campo da Estratégia.

No entanto, é importante observar que os estudos de ECP identificaram como os estrategistas fazem uso do discurso na formação de estratégias (LAINE; VAARA, 2007; ROULEAU, 2005; VAARA ET AL., 2004), quais sejam: os discursos como narrativas (VAARA; TIENARI, 2011), os discursos como retórica (ERKAMA; VAARA, 2010; MANTERE; SILLINCE, 2007), as lutas discursivas (BARROS, 2014) e os discursos como metáfora (CORNELISSEN ET AL., 2008; 2011). Outras pesquisas ainda trazem as atividades discursivas para justificar, legitimar e naturalizar as ações (VAARA; TIENNARI, 2002), o que nos permite perceber as diferentes as formas das quais os atores se apropriam e como mobilizam discursos particulares para fins estratégicos (HARDY ET AL., 2000).

Igualmente, segundo Balogun et al. (2011) e Vaara et al. (2010), a estratégia é uma formação discursiva, de modo que os pesquisadores de ECP exploram os significados e como estes desempenham um papel importante no modo pelo qual as estratégias são compreendidas e implementadas.

3. Realidade da pesquisa brasileira

As pesquisas no campo da ECP têm trabalhado com diversas abordagens qualitativas. Mesmo assim, Jarzaboswki e Spee (2009) incentivam alternativas de abordagens para novas possibilidades de pesquisa na área. Do mesmo modo, alguns estudos também têm considerado alternativas na escolha dos *suportes* e dos materiais artefactuais, como em Tureta (2007) e Kaplan (2011), que verificaram o uso das apresentações em *power point* enquanto instrumentos para consumo do discurso e meios de ressignificar determinadas práticas de estratégia. Portanto, o discurso tem sido o principal insumo para a pesquisa na área, reforçado, ainda mais, de acordo com Costa e Antônio (2012), pela necessidade de considerar a importância do discurso para a melhor compreensão da prática, mesmo porque são os aspectos linguísticos e de discurso que orientam estas práticas.

Dentre os estudos organizacionais brasileiros que evidenciam o discurso em suas análises destacam-se os de Rosa et al. (2006), que abordaram as práticas discursivas, a construção de sentidos e o construcionismo social aplicados à análise organizacional. O discurso sócio-ambiental é mencionado por Carrieri e da Silva (2007) em uma empresa de telecomunicações que adota práticas discursivas persuasivas do discurso ambiental e ecológico, bem como o mesmo discurso incorporado na responsabilidade social (CARRIERI ET AL, 2009). Já a pesquisa de Souza e Carrieri (2012) apresenta uma proposta teórico-metodológica para os estudos organizacionais, identidade e práticas discursivas, em um trabalho de campo que trata da formação identitário-discursiva dos profissionais garçons na cidade de Belo Horizonte (DINIZ ET AL., 2013). Quanto às práticas discursivas, Murta et al. (2010) observam a escassez de estudos que contemplem essa temática e nos apresentam a importância de considerar as práticas discursivas na formação das estratégias em organizações gastronômicas.

Consequentemente, apesar dos avanços da abordagem, a agenda de pesquisa ainda apresenta algumas lacunas, dentre elas a necessidade de uma melhor compreensão de como são formadas as estratégias em termos de práticas discursivas, de identidades, de legitimidade, além dos processos hegemônicos e ideológicos presentes nos diversos contextos organizacionais. Sendo assim, apresentamos o Realismo Crítico como possibilidade para desenvolver uma melhor compreensão desse fenômeno organizacional.

4. Realismo Crítico (RC): fundamentos filosóficos

A concepção filosófica de Bhaskar (1998) apresenta bases emancipatórias do sujeito e uma síntese entre agentes e estruturas e tem sido o alicerce de reflexões teóricas e metodológicas de vários cientistas sociais que buscam melhor compreender as interrelações dos indivíduos com os fenômenos e a sociedade. Segundo o mesmo autor, para o campo dos estudos das Ciências Humanas e Sociais, o RC oferece maior profundidade na fundamentação filosófica do conhecimento, em distintos níveis, bem como possibilita o enriquecimento na capacidade explicativa dos pressupostos teóricos de modo que, para viabilizar essa interpretação, o acesso fiel deve ocorrer na realidade em si.

A principal argumentação de Bhaskar (1989) está em desafiar as aparências e os conhecimentos vigentes sobre determinada realidade que, uma vez estabelecidos, geralmente dificultam mais do que facilitam o desvelamento da realidade e de seus mecanismos e estruturas causais presentes, independentemente do que conhecemos ou entendemos a respeito do que se encontra em foco.

Cabe destacar que as estruturas causais são intermediadas pelos *agentes causais*, recorrentes na literatura do RC e que se referem à *causa* da análise aristotélica, isto é, um princípio que influi no ser de alguma coisa do acontecimento de um fenômeno. Foi Kant, em 1781, quem melhor definiu o conceito de *causa* e admitiu a impossibilidade de derivá-la somente pela experiência, como defendiam os racionalistas. Para ele, a causalidade não poderia ser entendida somente pelas repetidas experiências ocorridas no domínio empírico bhaskariano. Aliás, ela deve ser compreendida como uma categoria *a priori* da experiência que, segundo Bhaskar (1989), está localizada no domínio do *potencial*. Isso justifica o RC defender a causalidade de qualquer fenômeno da realidade fora da aparência do *empírico*. Dessa maneira, um determinado fenômeno existe *a priori* do conhecimento que se tem dele, sendo necessário compreender as camadas mais profundas da realidade nas quais estão velados os determinantes causais, incluindo os *agentes causais* e seus *poderes*. Por isso, Bhaskar (1998) afirma que conhecer as causas dos fenômenos é transcender os fatos, o empírico, a experiência e as aparências dos eventos; é desvelar a realidade, as estruturas, os mecanismos e tendências geradoras destes eventos.

Enfim, é com base em tais argumentos que Bhaskar (1989) apresenta a fundamental perspectiva transformacional da relação entre estrutura e ação social para a abordagem crítica, quando procura estudar e investigar questões problemáticas na vida social. A par dessa necessidade é que as estruturas são reconhecidas como previamente existentes aos eventos estudados, mesmo que sejam naqueles historicamente formados, reificados e transformados. Paradoxalmente, não perceber as estruturas causadoras de muitas das estratégias deliberadas e emergentes nas organizações contemporâneas, por exemplo, como prévia às interações e aos eventos, acabaria por apresentar uma inconsistência ontológica grave, com consequências epistemológicas para a explanação do processo de formação da estratégia nas organizações.

5. Análise crítica do discurso (ACD): possibilidade de transformação organizacional

Fairclough (2001) entende, assim como Bhaskar (1998), que há várias dimensões da vida social e que elas têm estruturas distintas, com efeitos gerativos nos eventos por meio de mecanismos particulares. Assim, Fairclough (2001) organizou seu modelo analítico a partir dessa base ontológica, a fim de permitir identificar fenômenos e problemas sociais materializados nos gêneros discursivos, e tal proposta interdisciplinar fez com que a ACD projetasse visibilidade e permitisse uma compreensão cada vez mais ampliada da vida social.

Em razão disso, o modelo analítico da ACD deve ser direcionado para os problemas práticos da vida social, autorizando uma crítica potencial e explanatória construída com base no desvelamento, conforme coloca Bhaskar (1998), dos problemas identificados nas práticas sociais, assim como é indispensável, também, partir da análise de como os significados foram e são formados na prática social.

Dessa maneira, a ACD se define por instituir relações interdisciplinares no campo das Ciências Sociais, além de estabelecer reflexões das relações sociais intermediadas pela linguagem que possam ser investigadas por meio da análise situada de textos. Não obstante, para Fairclough (2003), os textos são elementos de eventos sociais que têm efeitos *causais*, ou seja, acarretam mudanças. Os efeitos *causais* dos textos em longo prazo contribuem para a formação das identidades das pessoas, de modo que, nessa dimensão, podem estabelecer mudanças materiais.

Destarte, as mudanças são mediadas pela construção dos significados, isto é, o autor ainda reforça que tais efeitos na causalidade não implicam na regularidade ou em um padrão de um tipo particular de texto. Todavia, as práticas sociais se encontram no nível intermediário do nível social que convergem no nível da linguagem com as ordens do discurso, definidos por Fairclough (2003, p.220) como “combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais”.

No que concerne à segunda dimensão do modelo analítico de Fairclough (2001), *prática discursiva*, o autor explica que os aspectos intertextuais e interdiscursivos devem ser avaliados numa combinação da micro e da macro análise. Para ele, é a natureza da *prática social* que determina a prática discursiva. Além disso, a terceira dimensão – *prática social* – possibilita buscar explicações micro e macrosociais desta prática, procurando uma compreensão de como as estruturas sociais moldam os textos e suas respectivas implicações, uma vez que é da análise da prática social que emergem os efeitos ideológicos e políticos que são carregados nos textos e, por conseguinte, ao ser capaz de identificar a natureza da prática social, é também capaz de explicar os seus efeitos sobre ela.

Fairclough (2003) deixa claro que sua perspectiva social tem como base o RC e apresenta a estratificação da realidade de Bhaskar (1989) entre a distinção do *potencial* e do *realizado* – o que é possível devido à natureza das estruturas sociais e práticas -, e o que acontece de fato. Ambas as estruturas sociais são distintas do *empírico*, ou seja, do que sabemos sobre a realidade.

Essa abordagem teórico-metodológica da ACD é uma proposta para estudos da linguagem que visam alcançar níveis mais profundos que os do *domínio potencial* de Bhaskar (1989), os quais compreendem suas entidades, estruturas e mecanismos existentes e operantes no mundo. Assim, Chouliaraki e Fairclough (1999) recomendam que as investigações sejam baseadas em análises de mecanismos *causais* e de seus *efeitos potenciais* em contextos particulares, com atenção voltada para causas e efeitos envolvidos em relações de poder.

Isto posto, para proceder à ACD, como defende Fairclough (2003), é necessário contar com a análise de conjuntura da relação do discurso com outros momentos essencialmente não discursivos. A análise da conjuntura e da ECP e seus processos sociais presentes nas organizações garantem a contextualização da análise discursiva, isto é, uma garantia de que os gêneros discursivos analisados possam ser relacionados às suas causas mais amplas e a seu contexto particular, de tal modo que venham de encontro ao princípio da profundidade ontológica bhaskariana, preconizada inicialmente. Partindo desse pressuposto, na análise discursiva devem-se buscar gêneros discursivos que figurem como principal material empírico, pesquisando as conexões entre mecanismos discursivos na formação da estratégia.

6. Reflexões filosóficas e metodológicas no campo da estratégia

A característica fundamental que permite a junção das diferentes dimensões - ontológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas - é uma só: abordagem crítica do processo de estratégias como práticas discursivas. Em comum, tais abordagens apresentam a mesma interpretação do realismo de um mundo real, do qual faz parte o mundo social em que ocorre a estratégia e que independe da nossa existência, do nosso conhecimento e da concepção deste.

O RC e a ACD demonstram o comprometimento ético com a realidade social do processo de formação de estratégias e com a consciência linguística crítica que, conforme Fairclough (2001), fornece conhecimento para iniciar mudanças em suas próprias práticas discursivas nas organizações, de modo que a experiência possibilite aos sujeitos se tornarem conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos.

De acordo com Bhaskar (1978), este mundo é constituído de distintas formas: a física, a biológica, a semiótica, a química, dentre outras. O autor também o apresenta como um espaço permeado por domínios da estratificação da realidade social, quais sejam, o real, o potencial e o empírico. Considerando essa realidade em constante mudança, admite-se a ideia de um processo de transformação e de reconstituição das atividades sociais, o que significa implicações consideráveis para o campo da estratégia como prática social.

A vida social, cada vez mais, é mediada por textos e o papel destes está em todos os campos da atividade humana (FAIRCLOUGH, 2006). Pressupondo o texto e a linguagem, o discurso pode ser considerado o principal insumo de trabalho para as pesquisas em ECP. Este discurso se configura como uma forma de agir no mundo, bem como mediá-lo, uma vez que os indivíduos formam sua realidade social e atuam no contexto sócio-histórico e nas interrelações micro e macrosociais em que o poder opera (FAIRCLOUGH, 1989).

Dessa maneira, ao buscar a compreensão e o melhor entendimento de como e por que os sujeitos sociais das organizações atuam na formação das estratégias, está-se considerando a prática da estratégia como resultado de várias atividades sociais e discursivas, em contínuo processo de transformação no ambiente organizacional.

A pesquisa em ECP deve ser conduzida, inicialmente, com base na discussão e na reflexão ontológica, considerando o modo como se entendem a natureza do mundo social e os seus componentes. Mesmo que a essência do mundo social possa parecer evidente, há perspectivas ontológicas alternativas quanto à percepção da composição da realidade social, mas, mesmo assim, não há uma verdade universal a ser seguida como tácita.

Contudo, na perspectiva de Mason (2006), a adoção de um pressuposto ontológico claro do mundo social deve ser o primeiro passo na definição e condução de uma pesquisa. Assim, antes do planejamento da metodologia e da entrada no trabalho de campo, faz-se necessária a reflexão sobre as perspectivas ontológica e epistemológica com potencial chance de contribuição.

O RC, enquanto pressuposto ontológico, apresenta-se, nesse contexto, como uma nova abordagem ainda incipiente nos estudos da ECP. Todavia, a adoção recente dessas novas abordagens ontológicas contrapõe concepções institucionalizadas nos mais diversos campos acadêmicos e busca impulsionar estudos, principalmente nas Ciências Sociais Aplicadas.

Nesse âmbito, o RC contribuirá para os estudos organizacionais, em particular no campo dos estudos de estratégia, pois, sendo um novo paradigma filosófico e científico, possibilita a adequada capacidade de explicar os novos questionamentos que vêm à tona por meio das práticas emergentes. Logo, é preciso que qualquer pesquisa tenha, na definição do embasamento filosófico, os primeiros passos metodológicos. Ademais, a ausência nessa escolha prévia tem sido um obstáculo considerável ao desenvolvimento das pesquisas em estratégias, sobretudo no que se refere ao afastamento da academia e de seus integrantes quanto aos questionamentos ontológicos iniciais sobre a questão primordial: o que é estratégia?. Outrossim, justifica-se a necessidade de apresentar e de compreender as implicações e as contribuições decorrentes da sua adoção, para melhor superar os problemas de análise comuns ao campo da estratégia.

O RC se apresenta como base filosófica para fundamentar, consistentemente, a melhor compreensão discursiva e sociológica da formação da ECP, que considera os processos interativos cotidianos e a subjetividade presente nas decisões da realidade organizacional, assim como os efeitos destas nas estruturas organizacionais. Ele não nega a realidade dos eventos e dos discursos, pelo contrário, insiste na sua existência e acrescenta os mecanismos causais que não são espontaneamente aparentes no padrão observável dos eventos, como querem os positivistas, mas tão somente podem ser identificados por meio do trabalho investigativo prático e profundo na realidade.

Por isso, Tsoukas (1994) coloca a estratégia como um processo preponderantemente criativo e que não pode ser apreendido fora seu contexto, advindo, daí, a necessidade de descrever significados atribuídos por praticantes em processos específicos. Isso ocorre, de

acordo com Clegg et al. (2004), porque a realidade é ilusória na abordagem deliberacionista, porque esta se encontra muito distante da realidade e, por consequência, gera uma falsa ordem dos planos futuros e das estratégias previamente formuladas, uma vez que a realidade organizacional é bem diferente ao ser caracterizada pela imprevisibilidade, pelo poder e pelos processos interacionais entre os sujeitos.

Então, a *objetividade*, como um dos elementos do RC, possibilita extrapolar as aparências das estratégias organizacionais, ora prescritivamente modeladas, e buscar profundidade do fazer estratégia na prática, além da *falibilidade* que traz a necessidade de reflexão e do questionamento de que o mundo aparente em que estão situados os modelos das estratégias deliberadas não são infalíveis, de modo que a possibilidade de uma análise subjetiva passe a ser real e demandada quanto ao processo de *fazer estratégia* do ponto de vista dos praticantes dessa ação.

Do mesmo modo, somente a *transfenomenalidade* possibilitaria ir além das aparências, potencializando ainda mais a concepção da ECP, no intuito de desvelar o que, de fato, os praticantes da estratégia fazem no seu dia a dia. Isso quer dizer que, como buscam os autores Whittington (1996), Jarzabkowski (2008) e Orlikowski (2010), essa possibilidade objetiva e real é capaz de trazer à tona, de emergir e apreender os significados mais subjetivos da prática. Todos os elementos que compõem o RC apresentam potencialidades e contribuições necessárias para o avanço do processo de análise das práticas sociais da estratégia. De fato, ao considerar a estratificação da realidade, conforme demonstram os estudos de Bhaskar (1989), de modo que nos possibilita buscar em seus desdobramentos, as entidades, as estruturas e mecanismos explícitos e implícitos que determinam a operação e execução do mundo social.

Dessa maneira, e com o objetivo de enriquecer a análise e compreensão do fenômeno social da estratégia, apresentam-se também as contribuições e implicações da estratégia como prática discursiva, para que os estudos do campo linguístico de Fairclough (2001; 2003) possam complementar e potencializar avanços cada vez maiores dos estudos da ECP, o que somente será possível dada à flexibilidade no processo de elaboração da investigação científica das pesquisas qualitativas.

De outro modo, encontraríamos limitações caso a abordagem fosse predominantemente positivista, clássica e ortodoxa, pois tal abordagem inviabilizaria que a pesquisa seguisse caminhos epistemológicos, teóricos e metodológicos distintos, rumo aos possíveis e novos esclarecimentos. Por isso, são defendidas as várias possibilidades de diálogos nos diferentes campos do conhecimento, de forma que, assim, evite-se um resultado parcial ou fragmentado. Ao combinar a ontologia do RC com a ECP, é possível explicar as deliberações reflexivas dos sujeitos, observando o potencial para expandir o trabalho do RC e da ECP, de maneira a enfrentar os desafios maiores da complexidade na formação de estratégias nas organizações.

As ideias do RC possibilitam o desenvolvimento de conceitos mais consistentes das relações dos distintos níveis entre sociedade - linguagem, organização, sujeito e suas lógicas, contextos e ações -, o que permite refletir sobre a forma como os sujeitos vivem as organizações

e os passos metodológicos que precisam ser desenvolvidos, para apresentar como ocorre a utilização do pressuposto teórico da ECP. O avanço fundamental do pressuposto ontológico do RC é propiciar a devida atenção às capacidades reflexivas do sujeito que reconhece a importância das experiências passadas na definição e se ele (o sujeito) avalia circunstâncias situacionais as quais podem facilitar ou dificultar os processos estratégicos. Deve-se considerar mais atenção às conversas informais durante as práticas episódicas dos sujeitos estrategistas e as influências de suas biografias pessoais e organizacionais.

A questão explicativa chave será o desvelamento de como essa relação entre as ações estratégicas foram ora descartadas, ora implementadas. Como Archer (2003) bem observou (querendo ou não), as lógicas dos poderes causais podem restringir ou permitir o que pode e deve ser realizado, pois elas constituem constrangimentos ou capacidades de realizações, dependendo da natureza da relação entre eles e a formação das estratégias pelos sujeitos.

Esses *insights*, elaborados com inspiração no RC, examinam a forma como os sujeitos sociais atuam nas organizações. O foco, nas interações sociais, é de suma importância, uma vez que, nesse nível de análise, demonstra-se a capacidade de acessar as negociações em nível micro. Ao avaliar as diferentes interações e arranjos, será possível refletir sobre as diferenças no âmbito das ações, dentro da formação das estratégias.

Segundo Archer (2003), a reflexão crítica entre as ações dos sujeitos sociais e organizacionais ajudam a superar a crítica de que a abordagem está excessivamente focada na interação da agência. Dessa forma, a autora também chama a atenção para a importância de uma ontologia estratificada, porque o objeto da análise é desvelar o *domínio potencial*, a manifestação dos mecanismos gerativos que possuem potenciais poderes causais.

O RC muda a ênfase dos estudos existentes a partir de um único momento de análise - a interação social - para uma que incorpora três momentos distintos: (i) o condicionamento estrutural e as lógicas institucionais; (ii) a interação de tais lógicas no nível do potencial; e (iii) o resultado empírico de tal interação, os quais possibilitam interpretar o passado em relação ao presente e que significam não perder de vista tanto as origens quanto as complexidades da agência para as mudanças ou estabilidades das estratégias organizacionais.

Dito de outra forma, Reed (2012) afirma que o RC combina uma abordagem baseada em ação com uma baseada numa posição tal que a complexa interação entre as estruturas de poder institucionalizadas e as dinâmicas de poderes emergentes podem ser exploradas simultaneamente. Isso exige que as informações permitam uma imersão histórica dos dados coletados no período imediato, logo, torna-se essencial compreender os antecedentes das atividades da formação da estratégia antes mesmo que seja possível explicar possíveis conflitos e negociações aparentes, na medida das diferenças que emergem dentro das estratégias, isto é, compreender a complexidade da natureza negociada desses processos em dados detalhados da formação da estratégia.

O RC antecipa e avalia as propriedades emergentes das estruturas em seus poderes causais, ao longo do tempo, e oferece um melhor entendimento dos resultados dessas múltiplas causalidades *in loco*. As estruturas sociais possuem um potencial transfactual

que visam exercer influência sobre (mas não determinam) a ação. Elas, assim, funcionam como *mecanismos gerativos*, objetivando moldar, constranger e possibilitar as ações. Desse modo, os resultados estão sujeitos à avaliação empírica e às explicações causais.

A discussão dos pressupostos filosóficos e explicativos do RC muito tem a contribuir na proposta analítica e interpretativa para a melhor compreensão da ECP, no entanto, esse pressuposto filosófico deve ser usado para a reflexão não só teórica, mas também metodológica. Aliás, a reflexividade interdisciplinar possibilita uma melhor formulação da teoria e da metodologia, em busca da promoção da fundamental coerência dos modelos e das técnicas de pesquisa a serem adotados.

A contribuição da dimensão ontológica possibilita um auxílio preponderante no poder explicativo do processo de formação da ECP. Com efeito, ao referendar e embasar a ideia de um *continuum* do sujeito e da sociedade, da estrutura e do agente, da parte e do todo, do micro e do macro, legitimará o processo de investigação que poderá contemplar as relações sociais e suas interações típicas da ECP, numa abordagem contextual mais ampla que possa abarcar mais indícios e situações, as quais não seriam possíveis caso a opção fosse por uma análise mais pontual e isolada, ora na estrutura, ora nos sujeitos. Ademais, essa posição ontológica é reforçada por Chouliaraki e Fairclough (1999) ao apresentarem os componentes ontológicos do mundo social como um *continuum* entre estruturas e ações sociais, práticas, posições e relações sociais, eventos, identidades, ideologias, discursos e textos.

Acredita-se, realmente, que as contribuições no campo da ECP possam vir de distintas abordagens, embasadas também por diferentes propostas filosóficas e evidências empíricas e teóricas. Destarte, cabe sustentar, assim como destaca Orlikowski (2010), que, nos estudos sobre estratégia, as evidências empíricas são cotidianas, sendo verdadeiramente foco de interesse o que os sujeitos sociais fazem e como se relacionam e interpretam suas situações e vivências com base na percepção prática de mundo. Igualmente, a alternativa filosófica ora apresentada corrobora na apreensão das evidências empíricas enquanto um enfoque sociológico da ECP, bem como numa abordagem linguística da estratégia como prática discursiva para novos caminhos possíveis e relevantes de diálogos na análise desse campo de estudo. Logo, emerge a necessidade de transcender os domínios do conhecimento estabelecido no campo dos estudos de estratégia, de modo a reconhecer os desenvolvimentos científicos ontológicos, epistemológicos e metodológicos realizados por outras áreas, tais como a filosofia, a sociologia e a linguística.

Desta feita, para operacionalizar a pesquisa com base no RC, é preciso se concentrar em perguntas como *por que*, *por que não* e *como*, tanto em relação aos sujeitos de pesquisa quanto a nós mesmos, além de outras fontes ou interlocutores. Com base no RC, será necessário diferenciar, na investigação, o *locus* da administração estratégica organizacional deliberada e o *locus* das práticas efetivamente estratégicas no meio cotidiano organizacional. Daí será possível, inicialmente, identificar o domínio do *empírico*, usualmente o mais utilizado por pesquisadores ortodoxos da estratégia na obtenção dos seus dados de pesquisa – e os domínios *potencial* e *realizado*, que são os *loci* onde, de

fato, as decisões, práticas sociais e discursivas como os mecanismos estratégicos ocorrem. Por isso, questões agora postas potencializam a importância do embasamento filosófico do RC para a complexa atividade investigativa de desvelarem, segundo o critério da *plausibilidade*, os mecanismos e as estruturas do domínio do *potencial* que mais fazem diferença na formação da Estratégia.

Do mesmo modo, durante a coleta e geração de dados, é necessário garantir que os sujeitos não apenas descrevam, mas que também expliquem, com o máximo de precisão, o processo de estratégia. Fulcrados no critério de *plausibilidade* de Bhaskar (1989), os dados coletados e gerados, as teorias utilizadas, os resultados e o desenvolvimento analítico devem ser constantemente debatidos na área de Estratégia porquanto de outras áreas, ao longo da pesquisa, até que seja avaliada a capacidade de descrever e explicar a realidade.

Tendo em vista as considerações apresentadas, o RC se apresenta como um importante e promissor caminho para se fazer ciência, em particular, e para redescobrir e reelaborar a dinâmica, bem como a forma de atuação no campo da Estratégia, mesmo porque, ao se apropriar desse embasamento filosófico, é possível ampliar qualitativamente e empoderar a perspectiva de explicação para contribuir na produção e na disseminação do conhecimento integrado em ECP.

Considerações finais

O delineamento analítico da ECP deve se concentrar mais na formação das estratégias do que em como as organizações mudam. Faz-se imprescindível, pois, compreender melhor as interações pelas quais a estratégia se revela ao longo do tempo. Por isso, a adoção dos pressupostos ontológicos do RC e do teórico-metodológico da ACD possibilitam a leitura da realidade a qual irá conduzir a uma maior riqueza de dados coletados e gerados que resultarão no sentido pretendido de explicar e melhor compreender o fenômeno estratégico. A combinação da ECP com o RC e ACD fornecem, assim, um enquadramento que irá permitir não só a avaliação das orientações dos atores como também os resultados prováveis em termos de manutenção ou transformação das estratégias.

O foco da análise das estratégias como práticas sociais e discursivas nas organizações com base nas perspectivas do RC e da ACD poderá acrescentar a aplicação endereçada a outras questões cruciais nos estudos organizacionais contemporâneos. Daí o imperativo de continuidade da pesquisa em ECP ser analisada teórica e empiricamente, para melhor entendimento dessas atividades, processos e práticas que caracterizam a estratégia organizacional e o *fazer* estratégia.

Vale ressaltar a predominância qualitativa nos estudos de ECP por estes exigirem lidar com descrições, interpretações e explicações a partir dos dados interpretativos, conferindo-lhe uma forma de pesquisa potencialmente crítica, uma vez que abarca as relações entre estrutura e ação naturalizadas nos contextos sócio-político-histórico-culturais das organizações, de modo que a realidade, transcendente da estratégia que se encontra implícita, possa ser observada e desvelada.



Portanto, a ideia não é impor uma concepção filosófica da realidade nos estudos da ECP, conforme preconiza Ritzer (1980), mas apresentar contribuições para o campo de estudos sob a perspectiva da abordagem crítica, que se fundamenta na ótica de que os sujeitos sociais formam e reconstituem constantemente, bem como preservam simbólica e socialmente as próprias realidades organizacionais das quais fazem e são partes, de modo que as formações dos sujeitos sociais passem e se constituam pelas práticas sóciodiscursivas. De acordo com Brito (2013), esse processo é dialético, já que contribui tanto para o fortalecimento das estruturas sociais quanto são responsáveis por mudanças sóciodiscursivas, modificando, por conseguinte, tais estruturas.

Em razão disso, o objetivo e o interesse nessa nova possibilidade de pesquisa é a busca pela compreensão e pelo entendimento da realidade organizacional em que o desenvolvimento da estratégia ganha espaço e se notabiliza, projetando estabilidade junto aos sujeitos organizacionais e passando a se constituir como estratégias também reconhecidas e legitimadas nas organizações.

Referências

- BALOGUN, J., HUFF, A., JOHNSON, P. Three Responses to Methodological Challenges of Studying Strategizing. **Journal of Management Review**, v. 40 (1), p. 197-224, 2003.
- BALOGUN, J.; JARZABKOWSKI, P.; VAARA, E. Selling, resistance and reconciliation: A critical discursive approach to subsidiary role evolution in MNEs. **Journal of International Business Studies**, vol. 42, ed. 6, p. 765-786, 2011.
- BARROS, M. Tools of Legitimacy: The Case of the Petrobras Corporate Blog Sage, **Organization Studies**, 1-20, 2014.
- BARRY, D., ELMES, M. Strategy retold: toward a narrative view of strategic discourse. **Academy of Management Journal**, 22 (2), 429-452, 1997.
- BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A; LAWSON, T. & NORRIE, A. (Ed.). **Critical realism: essential readings**. London; New York: Routledge, 1998.
- BHASKAR, R. **The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BRITO, V. G. P. **Estratégia como prática social e discursiva: um estudo sob a perspectiva da análise crítica do discurso**. 2013. 281f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CARRIERI, A. P.; DA SILVA, A. R. Environmental Discourses in Organizations: the Case of a Brazilian Mobile Telecommunications Company. **Brazilian Administration Review**. n. 3, art. 1, p. 1-15, 2007.
- CARRIERI, A. P., DA SILVA, A. R., PIMENTEL, T. D. O Tema da Proteção Ambiental Incorporado nos Discursos da Responsabilidade Social Corporativa. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 13, n. 1, art. 1, p. 1-16, 2009.



CEDERSTRÖM, C.; SPICER, A. Discourse of the real kind: A post-foundational approach to organizational discourse analysis. **Organization**, vol. 21, ed. 2, p. 178-205, 2014.

CHIA, R.; MACKAY, B. Post-HYPERLINK “http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=29&SID=2E1KJcFtgmqkzla kqI3&page=1&doc=5” processualHYPERLINK “http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=29&SID=2E1KJcFtgmqkzla kqI3&page=1&doc=5” challenges for the emerging strategy-as-practice perspective: Discovering strategy in the logic of practice. **Human Relations**, vol.60, ed. 1, p. 217-242, 2007.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinbourg University, 1999.CLEGG, S; CARTER, C; KORNBERGER, M. Get up, I feel being a strategy machine. **European Management Review**, v.1, n.1, p.21-28, 2004.

CORNELISSEN, J. P.; HOLT, R.; ZUNDEL, M.The Role of Analogy and Metaphor in the Framing and Legitimization of Strategic Change. **Organization Studies**, vol. 32, ed.12, p. 1701-1716, 2011.

COSTA, R. L. D.; ANTÓNIO N. A estratégia-como-prática: A tipologia dos nove domínios. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, vol. 11, p. 13-25, 2012.

DENIS, J. L.; LANGLEY, A.; ROULEAU, L. Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames. **Human Relations**, vol. 60, ed. 1, p. 179-215, 2007.

DINIZ, A. P. R.; SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P.; et al. Ser garçom não é somente carregar bandeja...: estratégias discursivo-identitárias de garçons. **Psicologia & Sociedade**, vol. 25, ed. 3, p. 695-705, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FENTON, C.; LANGLEY, A.Strategy as Practice and the Narrative Turn. **Organization Studies**, vol. 32, ed. 9, n. esp.SI, p.1171-1196, 2011.

HARDY, C; PALMER, I; PHILLIPS, N. Discourse as a strategic resource. **Human Relations**, vol. 53, n.9, p. 1227-1248, 2000.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice: An activity-based approach**. London, Sage, 2005.

JARZABKOWSKI, P.; SPEE, A. P. Strategy-as-practice: a review and future directions for the field. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, n. 1, p. 69-95, 2009.

JOHNSON, G., SCHOLE, K., WHITTINGTON, R. **Explorando a estratégia corporativa**. (7th ed.), Porto Alegre, Ed. Bookman, 2007.

KAPLAN, S. Strategy and PowerPoint: An Inquiry into the Epistemic Culture and Machinery of Strategy Making. **Organization Science**, v.22, n.2, p. 320-346, 2011.





- LAINE, P-M.; VAARA, E. Struggling over subjectivity: A discursive analysis of strategic development in an engineering group. **Human Relations**, v. 60, n. 1, p. 29-58, 2007.
- MANTERE, S.; VAARA, E. On the problem of participation in strategy: A critical discursive perspective. **Organization Science**, v.19, n. 2, p.341-358, 2008.
- MASON, J. Mixing methods in a qualitative driven way. **Qualitative Research**, v.6, n. 1, 2006.
- MURTA, I. B. D.; SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P. HYPERLINK "http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=Refine&qid=171&SID=2E1KJcFtgmqkzlkql3&page=1&doc=36" Práticas discursivas na construção de uma gastronomia polifônica. **Revista de Administração Mackenzie**, v.11, n.1, p.38-64, 2010.
- ORLIKOWSKI, W. J. The sociomateriality of organisational life: considering technology in management research. **Cambridge Journal of Economics**, v. 34, n.1, p. 125-141, 2010.
- RASCHE, A. Unlocking strategy process research. In 21th **EGOS Colloquium, Anais**, Berlim, 2005.
- REED, M. I. Masters of the universe: Power and elites in organizational studies. **Organization Studies**, v.33, p. 203–222, 2012.
- ROSA, R. A., TURETA, C., BRITO, M. J. Práticas Discursivas e Produção de Sentidos nos Estudos Organizacionais: a contribuição do construcionismo social. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 4, n.1, p.41-52, 2006.
- SAMRA-FREDERICKS, D. Strategizing as lived experience and strategists' everyday efforts to shape strategic direction. **Journal of Management Studies**, vol. 40, n.1, p. 141-174, 2004.
- SMINIA, H. Strategy formation as layered discussion. **Scandinavian Journal of Management**, v. 21, p. 267-29, 2005.
- SOUZA, M. M. P; CARRIERI, A. P. Identidades, práticas discursivas e os estudos organizacionais: Uma proposta teórico-metodológica. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, nº 1, artigo 3, Rio de Janeiro, Mar. 2012.
- SPEE, A. P; JARZABKOWSKI, P. Strategic planning as communicative process. **Organizations Studies**, v. 32, n. 9, ed. esp.SI, p. 1217-1245, 2011.
- STURDY, A. J.; SCHWARZ, M. e SPICER, A. Guess who is coming for dinner? Structures and uses of liminality in strategic management consultancy. **Human Relations**, v. 59, p. 929-960, 2006.
- TSOUKAS, H. Refining common sense: types of knowledge in management studies. **Journal of Management Studies**, v.31, n.6, p.761-780, 1994.
- TURETA, C. A virada prática nos estudos de estratégia. **Revista de Administração de Empresas**, vol.47, ed. 4, p. 1-2, 2007.
- VAARA, E. Taking the Linguistic Turn Seriously: Strategy as a multifaceted and interdiscursive Phenomenon. Orgs. Baum, JAC; Lampel, J. **Globalization of Strategy Research**, Série de livros: Advances in Strategic Management-A Research Annual, v. 27, p.29-50, 2010.



VAARA, E., SORSA, V., PÄLLI, P. On the force potential of strategy texts: a critical discourse analysis of a strategic plan and its power effects in a city organization. **Organization**, v.17, n.6, 685-702, 2010.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WHITTINGTON, R. **Strategy as practice**. Long Range Planning. 29, n. 5, p. 731-735, 1996.

Recebido em 30 de julho de 2015.

Aprovado em 28 de janeiro de 2016.

Odemir Viera Baeta

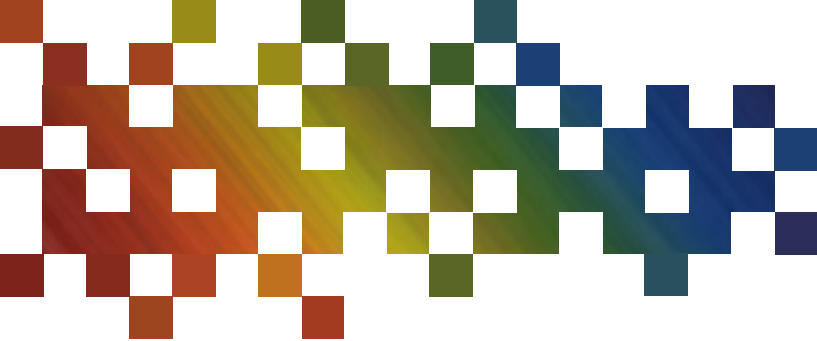
Doutorando em Administração pela Universidade Federal de Lavras/UFLA; Mestre em Administração; Especialista em Gestão Estratégica; Professor Assistente II da Universidade Federal de Viçosa/UFV. Linha de Pesquisa: Estratégia como Prática; Organizações Públicas; Gestão Universitária; Práticas de Gestão; Estudos Organizacionais. E-mail: odemirbaeta@posgrad.ufla.br

Mozar José de Brito

Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo/USP; Professor Adjunto IV do Programa de Pós-graduação em Administração/PPGA da Universidade Federal de Lavras/UFLA. Endereço: DAE/UFLA, Caixa postal 3034, Campus universitário, CEP 37200.00, Lavras-MG, Brasil. E-mail: mozarjbrito@gmail.com

Rosália Beber de Souza

Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Lavras/UFLA; Mestre em Estudos Linguísticos; Especialista em Linguística e Literatura Comparada; Professora Assistente II da Universidade Federal de Viçosa/UFV. Linha de pesquisa: Estratégia como Prática; Análise de Discurso Crítica; Discurso Político; Marketing Político; Mídia e Arquivologia. Endereço: Rua Espírito Santo, 1056/201 – Centro – 36010-041 – Juiz de Fora – MG . E-mail: rosaliabeber@posgrad.ufla.br



Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil

Agency and causal powers: analysing the debate on inclusion of gender ideology and sexual orientation in the plano decenal de educação - Brasil

Agencia y poderes causales: analizando el debate sobre la inclusión de ideología de género y orientación sexual en el plan decenal de educación – Brasil

Maria Carmen Aires Gomes (UFV/MG)

Resumo

Neste trabalho problematizarei, por meio dos usos da linguagem em práticas sociais, o evento inclusão da Ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação. Meu esforço analítico partirá de um cotejamento entre a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens, a discussão ontológica de Roy Bhaskar, e os princípios de uma Ontologia social do discurso, como propõem Norman Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999), a fim de compreender como os discursos se constroem e se constituem no âmbito da esfera pública, para, em seguida, traçar uma conjuntura sobre o referido evento discursivo. Esse estudo objetiva ainda apontar não só algumas contribuições potenciais desse diálogo epistemológico/ontológico para os estudos discursivos críticos, mas também apontar algumas considerações sobre a discussão a respeito das identidades de gênero e da forma como os comentários em redes sociais produzidos por cidadãos têm contribuído para a construção de opiniões e ações éticas (ou não) na esfera pública.

Palavras-Chave: Ideologia de gênero, práticas midiáticas, ontologia

Abstract

In this paper I will reflect, through the use of language in social practices, gender event Ideology and inclusion of sexual orientation in the Plano Decenal de Educação. My analytical effort as a base a mutual comparison between the theory of Anthony Giddens Structuring the ontological discussion of Roy Bhaskar, and the principles of social ontology of speech, as proposed by Norman Fairclough (2001, 2003) and Chouliaraki & Fairclough (1999) comprehendemos to how discourses are constructed and are in the public sphere, to then draw a scenario of discursive event. The goal of this study also point out not only some potential contributions of this epistemological / ontological dialogue for critical discourse studies, but also draw some considerations about the discussion of gender identities and how the comments on social networks produced by citizens They have contributed to the construction of opinions and ethical actions (or not) the public sphere.

Keywords: Media practices, gender ideology, critical realism

Resumen

En este estudio problematizaré, por medio de los usos del lenguaje en prácticas sociales, el evento inclusión de la Ideología de género y orientación sexual en el Plan Decenal de Educación. Mi esfuerzo analítico partirá de una comparación entre la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens, la discusión ontológica de Roy Bhaskar, y los principios de una Ontología social del discurso, como propone Norman Fairclough (2001, 2003) y Chouliaraki & Fairclough (1999), para que comprendamos como los discursos se construyen y se constituyen en el ámbito de la esfera pública, para, enseguida, describir una coyuntura sobre el referido evento discursivo. Ese estudio tiene como objetivo aún señalar no sólo algunas contribuciones potenciales de ese diálogo epistemológico/ontológico a los estudios discursivos críticos, sino también indicar algunas consideraciones sobre la discusión respecto a las identidades de género y a la forma como los comentarios en redes sociales producidos por ciudadanos vienen contribuyendo a la construcción de opiniones y acciones éticas (o no) en la esfera pública.

Palabras Clave: Ideología de género, prácticas de los medios de comunicación, ontología

Considerações iniciais

Neste artigo, irei apresentar questões culturais, políticas e sociais sobre o debate que envolve a inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação brasileiro, para tentar mostrar, de maneira sintética, como essa discussão se desenvolveu, na cidade de Viçosa-MG, por meio da manifestação de alguns cidadãos na rede social Facebook. Tais questões são problemas sociais vigentes e parcialmente discursivos que devem ser analisados de forma crítica e ética, pois apresentam linhas de tensão, sofrimentos, violências, desinformações que tendem a bloquear certas ações emancipatórias e práticas éticas voltadas à compreensão da diferença, da diversidade cultural, social e política. O funcionamento da linguagem será analisado de forma a identificar nos textos as causas sociais e políticas daqueles que se dizem responsáveis pelas questões morais, éticas e educacionais e os meios e oportunidades que se utilizam para “resolvê-los” (BHASKAR, 1986; WODAK, 2004; RESENDE, 2009).

A minha análise de problemas socialmente discursivos parte, em primeiro lugar, da compreensão de uma “ontologia social do discurso” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) o que nos permite pensar no discurso como um elemento semiótico das práticas sociais, ou seja, momentos discursivos que se internalizam de diferentes formas em práticas sociais. Dadas às diversas características das práticas sociais, e considerando a vida social como um sistema aberto (portanto não previsto, mas sim contingencial), onde eventos são governados por mecanismos ou procedimentos de poder executados, na maioria das vezes, por sujeitos pré-posicionados política e historicamente, há que se compreender não só que os discursos tem diversos funcionamentos sociais, mas que as mudanças nas práticas discursivas são parte das mudanças também nas práticas sociais, como hastes de uma estrutura dialética (GIDDENS, 1991). Esse caráter contingencial e emergencial da vida social é recontextualizado por Chouliaraki & Fairclough (1999), Fairclough (2003) e Fairclough e Fairclough (2012), das discussões de Roy Bhaskar, no Realismo Crítico e da Teoria da Estruturação de Anthony Giddens

(1991), como veremos nas próximas seções deste texto. A centralidade da minha proposta explanatória crítica de refletir sobre a inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no espaço escolar procura explicar como as “realidades são como são, e como elas são sustentadas ou alteradas pela sociedade.” (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p.79), dialogando com a afirmação de Roy Bhaskar de que a realidade é complexa, estratificada e estruturada e integra um mundo natural que existe independentemente do homem e um mundo social que depende da atividade social humana, individual, coletiva, cega ou esclarecida. Pelo fato de a vida social ser um sistema aberto está sujeita a interferências contingenciais, fazendo emergir as mais diversas relações e possibilidades históricas, culturais e políticas.

Investigarei quais são os possíveis agentes causais (seus poderes e tendências) do evento inclusão da Ideologia de gênero e orientação sexual no Plano decenal de Educação. Para a explanação crítica de problemas sócio-discursivos, sigo a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999), baseada na investigação crítico-explanatória de Bhaskar (1986), que parte da identificação de um problema social com aspectos semióticos, analisado a partir de três momentos: (i) análise da conjuntura, (ii) análise da prática particular e (iii) análise do discurso, a fim de mostrar como tais momentos operam na prática social, como causa e consequência de lutas hegemônicas e relações de poder (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). As discussões que trago fazem parte de problematizações desenvolvidas no projeto *Corpo na mídia impressa e televisiva: representações de vulnerabilidade social e diferença na sociedade contemporânea* que tem como objetivo refletir sobre a construção do corpo diferente, aquele que não atende aos padrões hegemônicos impostos pela matriz heteronormativa, patriarcal e atributiva.

1. Condições para uma ontologia social do discurso

Nesta seção, apontarei alguns pontos de convergência entre os estudos desenvolvidos por Roy Baskhar e Anthony Giddens que foram apropriados por Norman Fairclough para construir seu projeto político discursivo crítico transdisciplinar integracionista que mobiliza dialeticamente alguns campos epistemológicos e ontológicos nos limites teóricos das fronteiras disciplinares. Norman Fairclough recontextualiza alguns aspectos desenvolvidos pelo movimento filosófico britânico contemporâneo conhecido por Realismo Crítico (RC), que busca atender às demandas da crítica social na contemporaneidade capitalista (PRADO, 2007).

Hamlin (2000, p.1), em *Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais*, argumenta que uma das características mais importantes do RC é a dimensão ontológica da ciência, ou como aponta Bhaskar (1986) “a dimensão intransitiva do conhecimento”, que é constituída não só pelas coisas, mas também “pelas estruturas, poderes, mecanismos e processos responsáveis pela permanência relativa, pelo movimento incessante e pelas transformações que ocorrem na realidade.” (PRADO, 2007, p.3). Segundo Hamlin (2000, p.3), “Bhaskar reconhece que a realidade só pode ser expressa por intermédio do pensamento e da linguagem, e que estes apresentam uma dimensão social inevitável.” À

dimensão epistemológica, Bhaskar atribui o domínio transitivo, isto é, relativo, porque é social e historicamente contingente.

Para compreendermos o mundo, ou mesmo para encontrarmos explicações adequadas para ele, temos de, inicialmente, conforme Bhaskar, pensar que o mundo explicado pelo viés das ciências naturais, por meio de atividades experimentais, trata-se de um sistema fechado, o que difere das condições e explicações dadas ao mundo real, aberto e contingencial das humanidades. Hamlin (2000, p.5) afirma que “em sistemas abertos, os mecanismos operam e tem seus efeitos afetados por outros mecanismos que operam ao mesmo tempo: há uma co-determinação causal[...]”. Considerando tais reflexões, a realidade deve ser concebida como estratificada: o empírico (acessado por experiências a partir da observação direta), o actual (inclui experiências e eventos que podem ou não ser observados; ou seja, o que ocorre quando os poderes são ativados) e o real (inclui os mecanismos processos ou estruturas subjacentes que geram eventos, ou seja, quando os poderes causais são usados ou não)¹.

Esses domínios da realidade nos permitem, discursivamente, por exemplo, compreender que “o que ocorre na realidade não é necessariamente percebido da forma como ocorre [...] algo pode existir sem que seja diretamente percebido, apenas inferido a partir dos efeitos que gera.” (HAMLIN, 2000, p.5). O fato, por exemplo, de os tópicos de ideologia de gênero e orientação sexual não serem ainda tematizados e discutidos no âmbito da escola não quer dizer que não tenha agentes construindo tais saberes em outras instâncias, ou mesmo de forma não-oficial nas escolas, porque há movimentos sociais e acadêmicos operando potencialmente tais tendências sócio-discursivas e ideológicas a todo momento na esfera pública, ainda que, muitas vezes, bloqueados/impedidos de se manifestarem por forças contravenientes, como, por exemplo, famílias, igrejas e Estado.

Observe que a forma como o mundo é explicado deve-se à ideia de causalidade, ou de relações causais, que introduz a noção de agência: “diz respeito aos poderes causais de um objeto, que podem ou não ser efetivados ou manifestos, mas que estão operantes (ao menos potencialmente) e que definem a própria natureza daquele objeto.” (HAMLIN, 2000, p.5). No entanto, as relações entre agência e estrutura e a possibilidade de transformação social e emancipação passam não só “pela mudança de consciência, mas pelas práticas” (PAPA, 2009, p.144). Ou seja: deve passar, segundo Bhaskar (1998), pela transformação dos agentes envolvidos por meio de suas ações, práticas, poderes causais e tendências: seus efeitos e causas. Essa reflexão sobre a atividade social, em especial sobre a relação entre agência, estrutura e potencial emancipatório, diz respeito ao que Roy Bhaskar chama de domínio ontológico das ciências sociais.

A nossa vida social, portanto, é inseparável da atividade e dos comportamentos humanos, além de ser instável e mutável, já que depende obviamente das ações dos seres humanos que são sociais, ou seja, “o que nós fazemos enquanto seres sociais também é afetado pela sociedade e pelos nossos esforços no sentido de transformá-la.” (ARCHER, 1995).

1 Para uma discussão mais aprofundada de tais estratos e sua implicação com os princípios e fundamentos da Análise de Discurso Crítica, ver Resende (2009).

Estrutura e agência se relacionam de maneira dialética, e esta relação é mediada por cadeias ou relações de práticas sociais, ou seja, pela práxis. Assim, há certas leis causais e regularidades na vida social que ora podem ser percebidas, ora podem estar opacas (ou não manifestas) à compreensão dos agentes (SAYER, 2000). Portanto, as generalidades, as possíveis tradições, construções universais podem ser vistas como resultantes das ações dos poderes causais de um tipo de agente, entendido como “qualquer coisa que seja capaz de operar uma mudança em algo (inclusive em si próprio)” (BHASKAR, 1999, p.109). Cohen (1999, p.409), afirma que, para Roy Bhaskar, há um pressuposto fundamental de que as estruturas sociais são mecanismos geradores da vida social, produzidas por meio da práxis social, por isso são relativas e contingenciais. Dessa forma, do ponto de vista ontológico, o modelo transformacional de Bhaskar estabelece as seguintes características para as estruturas sociais, segundo HAMLIN (2000, p.9): 1) “não existem independentemente das atividades que governam; 2) das concepções dos agentes acerca do que estão fazendo em suas atividades; e 3) são apenas relativamente duradouras [...]”.

Discutindo a relação entre agência e estrutura, Fairclough (2003, p.121) afirma que “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”. Essa afirmação faircloughiana é respaldada não só pelas reflexões e discussões empreendidas por Anthony Giddens sobre o papel dos agentes na produção/reprodução da estrutura, mas também pelo conceito de “relações posição-práticas” de Roy Bhaskar (1998 [1979]) – também adotado por Giddens (1991). Para Giddens, os agentes sociais podem “fazer diferença” na reprodução da estrutura mesmo que de forma inconsciente, uma vez que toda reprodução é contingente e histórica, ou seja, segundo o sociólogo, não há garantia que os agentes irão reproduzir as condutas e comportamentos como o fizeram anteriormente. Dessa forma, os agentes podem agir de forma diferente como sempre o fazem; podem se reelaborar, fazer a diferença e transformar as questões. O conceito de posição-práticas refere-se, nessa reflexão, aos modos de condutas “esperados” de determinadas identidades, à “clausura” de determinadas relações sociais (Cf. COHEN, 1999, p.439-440).

1.1 Dialogando Bhaskar, Giddens e Fairclough: agência, estrutura e discursos

Principal nome da sociologia britânica, Anthony Giddens discute a vida social por meio da Teoria da Estruturação na modernidade tardia, debatendo de maneira mais transcendente a relação entre agência e estrutura. A teoria da estruturação se concentra, pois, nas preocupações ontológicas: preocupar-se com o ser humano, do fazer humano, com a reprodução social e a transformação social. (COHEN, 1999, p. 397). Neste sentido, a constituição da vida social ocorre em função das discontinuidades históricas, das circunstâncias e da produção e reprodução de ações.

As abordagens voltadas para a agência “estão nos agentes, conscientes de si mesmos – sua intencionalidade, conhecimento e habilidade para construir, criar ou fazer o mundo social em que se encontram.” (LOYAL, 2009, p.118). Esse movimento focado na produção e reprodução da vida social à luz de uma constituição ontológica da vida social enfatiza, conforme pontua Cohen (1999, p. 395), a existência de uma “agência que produz ações e práticas sociais que são relativamente estáveis”. Para Giddens (1991), a noção de agência envolve os seguintes aspectos: 1) a relação entre poder e agência, 2) a questão da reflexividade e 3) a segurança ontológica e a noção de confiança. Para o sociólogo, um agente deixa de sê-lo se perde a habilidade de “agir de outra maneira”, ou a capacidade de fazer a diferença, ou seja, de buscar transformar algum aspecto de um processo ou evento. Loyal (2009, p.120) pondera que dificilmente perdemos a agência, uma vez que há a possibilidade de transformação por meio da reflexividade, embora, claro, haja uma força paradoxal que envolve ao mesmo tempo autonomia e dependência. Isso quer dizer que embora não identifiquemos explicitamente as relações de poder, ou onde elas estão, ou o exercício delas, isso não quer dizer que elas não continuem potencialmente operantes.

Para Giddens (1991, p.45), “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. Sobre confiança e segurança ontológica, o sociólogo afirma que “segurança ontológica é uma forma, [...] muito importante de sentimentos de segurança no sentido amplo.”, ou seja, a crença de que há uma regularidade e constância nos ambientes, espaços de ação, além de uma sensação de confiança e de fidedignidade de pessoas e coisas. (GIDDENS, 1991, p.95). Quando essas rotinas são questionadas, os sentimentos de segurança e confiança das pessoas tornam-se ameaçados, levando-as a gerar mecanismos para bloquear tal intervenção. Para o autor, o dualismo entre agência e estrutura é sustentado por meio do trabalho intelectual e reflexivo sobre as tradições e hegemonias.

Resgatando as ideias de Bhaskar e Giddens e recontextualizando-as numa proposta ontológica social do discurso, Chouliaraki & Fairclough (1999) argumentam que é, no quadro das instituições e estruturas sociais, que as práticas têm relativa permanência, já que estão expostas às mudanças e transformações dos modos de ação produzidas por aquelas. As práticas então podem significar experiências com base em perspectivas particulares. No entanto, como bem pontua Fairclough (2001, p.93), “A constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.” A ênfase na agenciação merece destaque porque frequentemente as identidades são constituídas por discursos institucionais que podem ser alvos de discursos globalizantes, pois se relacionam com outros discursos na ordem do discurso; no entanto temos de pensar que embora sejamos constrangidos pelas estruturas, temos de fortalecer nossa capacidade de não só nos auto avaliarmos continuamente, mas também às nossas práticas sociais decorrentes das estruturas (Cf. ARCHER, 2000).

Para Fairclough (2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999), o conceito de prática torna-se fundamental então para refletirmos acerca da crítica social, uma vez que, para os autores, a vida social se constitui de práticas sociais, sendo o discurso um dos elementos destas práticas. Assim, as questões sociais podem ser problematizadas discursivamente, já que a linguagem opera como elemento central das práticas sociais contemporâneas (Cf. ao Giro Linguístico²). Além disso, “há muito se reconheceu a importância das ideias e conceitos da vida social, que se manifestam no discurso” (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p.79), justificando o entendimento da realidade social conceitualmente mediada. Para tanto, os tipos e formas de discursos que existem precisam ser socialmente explanados, e a vida social precisa ser explanada nos termos dos efeitos discursivos.

Na dinamicidade da vida social, nossos eventos sociais cotidianos se internalizam em outras práticas, que vão ora se entrecruzando, ora colonizando umas às outras (BHASKAR, 1986; GIDDENS, 1991; ARCHER, 2000). É neste sentido que discursos são socialmente construídos em relação às posições sociais que as pessoas ocupam nos variados eventos, práticas e instituições sociais; por isso, discurso é compreendido “como momento irreduzível da vida social, ou seja, em práticas sociais a linguagem figura como discurso” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.41).

A vida social, segundo Fairclough (2003) e Fairclough e Fairclough (2012), pode ser analisada e conceitualizada como uma ação recíproca entre três níveis da realidade social: *estruturas* e *eventos* são mediados pelas *práticas*, que são relativamente estáveis (e duráveis). Para circunscrever a significação de prática discursiva como prática social, Chouliaraki & Fairclough (1999) afirmam que é no quadro das instituições e estruturas sociais que as práticas têm relativa permanência, já que estas estão expostas às mudanças e transformações dos modos de ação produzidas por aquelas. No entanto, as relações entre eles são mais complexas: práticas ajudam/colaboram, mas não determinam acontecimentos, e as mudanças nos eventos podem, cumulativamente, levar a mudanças nas práticas, que podem levar a mudanças nas estruturas. (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012, p.82). Assim que *estruturas, práticas e eventos (nível social)* tem um aspecto semiótico, que são compreendidos, respectivamente como *sistema linguístico, ordens do discurso e (práticas de agir/gênero, ser/estilo e representar/discurso), textos*. Já os campos sociais, instituições e organizações são constituídas por múltiplas práticas sociais e suas redes de práticas dão origem semioticamente às (redes de) ordens do discurso. (FAIRCLOUGH e FAIRCLOUGH, 2012).

Na próxima seção, seguindo as discussões empreendidas por Furlani (2011) e Louro (2007), apresentarei alguns aspectos conjunturais que envolvem o debate sobre a inclusão da ideologia de gênero e a orientação sexual no Plano Decenal de Educação (2014-2024).

2 Giro Linguístico (ou Virada Linguística) caracteriza-se como o movimento que ocorreu não só na Filosofia, mas também em várias ciências humanas e sociais, em que a linguagem assume, nos anos 1970 e 1980, papel crucial na análise dos fenômenos e contribui para novas concepções do mundo e de como interpretá-lo.

2. Conjunturas políticas, culturais e sociais e a construção do respeito à diversidade

Concordando com Chouliaraki e Fairclough (1999, p.22), a vantagem de se apresentar conjunturas é que elas nos permitem compreender, na descontinuidade histórica, os efeitos gerados/resultantes não apenas dos eventos individuais, mas de uma série de eventos ligados conjunturalmente, que atuam tanto na manutenção, quanto na transformação de (re) articulação das práticas. As conjunturas “são conjuntos interinstitucionais de práticas em torno de projetos específicos” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.38), ou seja, são formas particulares e/ou perspectivas internalizadas e articuladas em uma rede de práticas sociais que constituem a estrutura social. Ao analisarmos a conjuntura, poderemos perceber (e localizar) como os discursos se constituem em determinados momentos e contextos, de que forma se ligam às suas circunstâncias e processos de produção e consumo, e como orientam determinadas interpretações e análises dos agentes e entidades.

Dessa forma, ao traçarmos as conjunturas políticas, históricas e culturais que fizeram emergir o debate sobre ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação, nos deparamos de imediato com construções ideológicas distintas, disseminadas nas mais variadas práticas sociais cujas perspectivas particulares deixaram transparecer contradições, dilemas, de acordo com os interesses e projetos de dominação (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p.26).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), depois da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), não se trata mais de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), mas de uma exigência constitucional com periodicidade decenal, isso significa que o PNE é considerado agora o articulador do Sistema Nacional de Educação, cuja função é servir de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.³

Os compromissos e metas apresentados no PNE (2014-2014) são o resultado de debates sobre pontos e questões estratégicos salientados por várias entidades: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Todas essas orientações foram discutidas no CONAE 2010, as quais foram aprimoradas na interação com o Congresso Nacional (principalmente em 2011, com a produção de um caderno pedagógico, resultante de ações do Programa Brasil sem Homofobia, apelidado por correntes congressistas conservadoras de “kit gay”,

3 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso: 28 de julho de 2015.

e acusado de promover a promiscuidade e homossexualidade, levando o Governo a vetar tal esforço) e levados a cabo em 2014. O referido Plano contempla 20 metas, que incluem preocupações desde a educação infantil até o ensino superior no tocante às questões de infraestrutura, financiamento, valorização da carreira, até reorganização da matriz curricular de forma a tentar incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão. A meta 21 incluiria questões sobre raça, sexo, gênero e os indígenas, o que levou a seu veto.

Em 25 de junho de 2014, após a não aprovação do Congresso Nacional da Meta 21, a Presidenta da República, Dilma Rousseff, sanciona a Lei N. 13 005, cujo Artigo 1º trata da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei. São, portanto, as diretrizes do PNE: (I) Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar, (II) **superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**; (III) melhoria da qualidade da educação; (IV) **formação para o trabalho e para a cidadania, nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade**; (V) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, (VII) científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) valorização dos(as) profissionais da educação e (X) **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental**. Podemos observar que as diretrizes, (ii, iv e x), em destaque, dizem respeito, especificamente, de maneira geral, à redução das desigualdades, à valorização da diversidade e aos direitos humanos, orientações fundamentais para a equidade da vida social, e não saberes específicos que devam ser tratados no âmbito da escola (sexo, gênero, raça, indígenas).

No entanto a aprovação do PNE (2014-2024) não foi tão simples e tranquila. Houve intensos debates acerca principalmente da tentativa de inclusão das questões sobre gênero e de igualdade racial, regional e de orientação sexual, como pontos importantes para a erradicação das desigualdades educacionais. Reis (2015) nos relata que a versão do PNE enviada pela Câmara dos Deputados ao Senado Federal destacou tais questões com base em pesquisas e evidências, para que pudessem ser priorizadas no planejamento decenal, mas “a versão do PNE sancionada como lei se limitou a um objetivo genérico de erradicação de todas as formas de discriminação.”, como pudemos observar nos **incisos II, IV e X**, descritos acima.

Reis⁴ (2015) aponta ainda que o debate “começou, em abril de 2014, quando a ala conservadora do Congresso Nacional conseguiu suprimir do PNE questões que tratavam

4 Toni Reis. <http://www.anped.org.br/news/a-ideologia-de-genero-a-equidade-e-os-planos-de-educacao> . Acesso em 17 de jun 2015.



sobre o debate de gêneros nas escolas, além de tópicos de igualdade racial, regional e sexual." O Senado retirou essa proposição e consensualmente aprovou que cada município decidiria sobre a inclusão ou não da ideologia de gêneros e orientação sexual, nos seus planos de educação. A Presidenta Dilma vetou e determinou também que cada município legislaria sobre os temas, causando polêmicas e divergentes opiniões na sociedade. Para alguns, essa retirada foi o resultado de uma articulação religiosa e conservadora que ainda admite o determinismo biológico e cromossômico, além do reforço da tese do patriarcado.

Thais Moya, representante da ONG Visibilidade LGBT, afirma: "É tão evidente que se trata de perseguição às populações LGBT, que foi apresentada a emenda que assegurava a prevenção de violências no ambiente escolar, sem menção alguma de gênero ou sexualidade, e a bancada governista teve a audácia anticonstitucional de rejeitar."⁵ Em consonância com a ativista, a professora Tatiane Cosentino Rodrigues, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, afirma que "A retirada dessa meta é um retrocesso a esse reconhecimento e parece atender mais aos interesses da 'onda' conservadora que polariza o país desde o final das eleições."⁶

O veto e a sanção à proposta da Meta 21 dissonam não só de várias políticas públicas propostas e executadas pelo próprio governo, das pesquisas, estudos e projetos desenvolvidos nos centros de pesquisa e universidades, mas também do longo processo de mobilização dos movimentos sociais não só do Brasil como também do exterior. É o que nos chama atenção Rodrigues (2015) ao afirmar que "Em 2004, o MEC, ao criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, reconheceu formalmente a necessidade de que as temáticas de gênero, sexualidade, raça, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, quilombola e outras deveriam ser transversais a toda e qualquer política pública de educação."⁷

Com o veto do Congresso Nacional e o decreto da Presidenta em 2014 de que caberia às Câmaras Municipais empreender tal debate para inserir ou não os tópicos referentes à ideologia de gênero e orientação sexual, iniciou-se nova batalha já que os Planos Estaduais e Municipais deveriam ser aprovados até 24 de junho de 2015, tomando por base não só as 20 metas, mas também as deliberações dos sete eixos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), inclusive as do Eixo II *Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos* e princípios do ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que destacam a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

5 <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 04 de ago 2015.

6 <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 04 de ago 2015.

7 <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 28 de julho de 2015.

No entanto quando as discussões chegaram aos municípios e estados, observou-se uma “cruzada” fundamentalista e religiosa organizada principalmente pela CNBB. Grande parcela da sociedade, então, se mobilizou contrária à inclusão de tais questões amparada em discursos centrados principalmente no conceito biparental de família. Reis (2015) refutando tal veto, opiniões e comportamentos critica que “Há um descompasso chocante entre o obscurantismo de alguns setores e legisladores(as) e a realidade do Brasil contemporâneo.” Resgatando os dados do Mapa da Violência 2012, o sociólogo aponta que “nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, o que representa um aumento de 230%.” Além da violência visível contra as mulheres, Reis nos informa ainda que “O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela que naquele ano houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBT no país.”⁸

Mesmo diante de tais dados, a Meta 8 do PNE prevê apenas as questões do campo, de classe social (pobres), regionais (regiões de menor escolaridade no País), e a igualdade entre negros e não negros (Cf.PNE/BRASIL⁹, 2014, p.11-12). O descompasso entre as políticas públicas é tão grande que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), lançado em 1997, já apontavam para a necessidade de se discutir tanto “os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade [...]”. (BRASIL, 1997, vol.8, p.5).

2.1 PNE, Educação Sexual e as questões Queer

Preocupações em torno das questões de gênero, orientação sexual e respeito à diversidade sempre estiveram presentes nas reflexões acerca de um currículo mais crítico no sistema escolar (LOURO, 2007; BRITZMAN, 2007; FURLANI, 2011). Segundo Furlani (2011, p.52), a escola “precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos.” Essa inclusão, segundo a pesquisadora, trata-se antes de tudo de uma política de visibilidade cultural e histórica e não apenas de acesso, pois todos os dias crianças e jovens sofrem atos discriminatórios no espaço escolar, gerados por não só crianças, jovens, mas também pelo corpo docente e administrativo, além dos pais. Essa opressão violenta não só aqueles que querem viver (ou desfazer) outros gêneros

8 Toni Reis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/a-ideologia-de-genero-a-equidade-e-os-planos-de-educacao> . Acesso em 17 de jun 2015.

9 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>. Acesso em 28 de julho de 2015.



(LGBT), mas também as relações entre as feminilidades e as masculinidades, porque o que fazemos todos os dias como homens e/ou mulheres não são tão normais, naturais ou simples como imaginamos (ou somos levadas a imaginar), (PEREIRA, 2012).

Esse debate é tão importante que a Revista Nova Escola, de fevereiro de 2015, trouxe como matéria de capa a imagem de Romeo – um garoto britânico de 5 anos – que foi expulso da escola pelo fato de usar vestido. O texto apresenta outros casos ocorridos no Brasil e questiona qual seria o papel da escola nessa discussão. Muitos pais, líderes religiosos, políticos, educadores, se questionam, pois acreditam que cabe à família, ou mesmo à Igreja fazer tal formação ética. Mas sabemos que isso é impossível, pois “cada um de nós interioriza as estruturas do universo social e transforma-as em jeitos de ver o mundo que orientam nossas condutas.” (SOARES, 2015, p.27). As tendências e preceitos religiosos, as tradições culturais e históricas mais sexistas, moralistas, biológicas podem gerar (e geram) mecanismos, poderes e processos que mantêm a exclusão, o preconceito, por meio de alguns agentes: família, Igreja, grupos de orações, relações de amizade, confrarias, entre outros. É papel da escola, sim, criticar os universalismos, as explicações naturais e essencialistas, “problematizar os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência, desconstruir o caráter permanentemente das oposições binárias.” (Cf. LOURO, 1999, p.29).

Para Furlani (2011, p.67), a educação sexual deve começar na infância e não apenas na adolescência e refuta argumentando que “esse entendimento educacional é limitado e parece se amparar na ideia de que a ‘iniciação sexual’ só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso a escola está sempre atrasada,” não só em relação às expectativas e experiências dos/as aluno/as, mas também na possibilidade transformativa de gerar novos conhecimentos, e fazer circular informações relevantes. A pesquisadora justifica ainda a importância de tal debate na infância uma vez que a vivência da sexualidade nesta fase “está inserida num processo permanente, que inicialmente se justifica pela descoberta corporal vista como um ato de autoconhecimento. À medida que descobertas sexual-afetivas ocorrem, aumentamos nossa capacidade de socialização e interação interpessoal.” (FURLANI, 2011, p.68), gerando sensações de prazer e construções emocionais e psíquicas. Ou seja: crianças que se sentem bem com seus corpos, com as relações de amizade, com as noções de privacidade e intimidade podem construir uma noção saudável, positiva sobre sexo, sexualidade e gênero (BRITZMAN, 2007). À escola cabe entender que separar brincadeiras entre homens e mulheres, assim como brinquedos, o uso de cores (rosa e azul), ou mesmo certos assuntos para x ou y, pode contribuir para a manutenção e legitimação das desigualdades (PEREIRA, 2012). Falas iterativas do tipo: homem não chora, mulher não se senta de pernas abertas, mulheres são mais emotivas, homens não podem usar saias, mulher tem de falar baixo, justificam muitas violências, assédios, exclusões e agressões. Isso também é ideologia de gênero e tópicos de educação sexual! Essas relações precisam então ser discutidas nas escolas.



Louro (2004, p.48) afirma que “uma pedagogia e um currículo queer¹⁰ estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.” Levar o queer para a escola é levar o questionamento e a crítica constante aos pensamentos normativos e às tendências universalizantes. É “problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositamente excluídas dos currículos acerca do gênero, das sexualidades, das raças e etnias.” (FURLANI, 2011, p.37).

Na próxima seção, observaremos o que os agentes fizeram em relação à tentativa de incluir os tópicos sobre sexualidade, sexo e gênero no espaço da sala de aula.

3. Identificando agentes, mecanismos e poderes causais: modo queer e discursivo de se olhar para as práticas sociais

Y: É preciso conscientizar a população. As pessoas precisam aprofundar seus conhecimentos e desenvolver uma visão crítica.

X: Defendo a família do jeitinho que Deus criou! Estão querendo mudar o projeto de Deus, que é perfeito. Que absurdo, que tempos difíceis estamos vivendo.

Y: Tem mais por trás disso que imaginamos X.

Continuo a minha reflexão identificando a função do problema na prática. Retomo, para tanto, o diálogo entre dois atores, na rede social Facebook, contrárias ao evento inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual no Plano Decenal de Educação do Município de Viçosa – MG/Brasil. Essa epígrafe apresenta construções discursivas hegemônicas naturalizadas atreladas principalmente a dois grandes eixos: (i) tradição religiosa-radica e (ii) explicações biomédicas.

A proposição principal desenvolvida neste diálogo é a ameaça à concepção tradicional de família cristã e aos seus valores e preceitos, como se coubesse à Igreja regular a vida social e íntima das pessoas, por meio de práticas e discursos da moral e da política (Cf. Michel Foucault). Segundo Furlani (2011, p.21), “o uso literal da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da ‘submissão’ da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras.” A pesquisadora relata ainda que o avanço das igrejas evangélicas, o movimento católico, a renovação carismática, a comunidade Canção Nova tem levado as pessoas a reproduzirem e reforçarem a necessidade “incontestável” de que a violência sofrida, a visibilidade de novas identidades, ou qualquer tipo de descontrole social, ou sofrimento, deva às novas reconfigurações familiares.

10 Abordagem queer, segundo Furlani (2011, p.35) “recusa, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual”. Caracteriza-se por ser então uma Política da Diferença, cujo objetivo é desconstruir, rejeitar, colocar em xeque todo e qualquer naturalização, normatização e estabilidade acerca das formações identitárias.



Nessa interação, observamos explicitamente a verdade incontestada dos discursos produzidos e reproduzidos por agentes causais do ordenamento discursivo religioso: “*estão querendo mudar o projeto de Deus, que é perfeito*”. Essa fala revela uma insegurança ontológica atrelada a uma supervalorização da confiança nos valores morais, preceitos e princípios cristãos: que não se pode mudar o que Deus fez e não se pode fazê-lo porque “os dogmas sagrados como a fé e Deus são intocáveis”, assim como a sua obra (SETZER, 1987, p.101). Essa fala não passa de reproduções de estudos bíblicos, estudos de oração, pregações coletivas, missas e cultos, que são construções de conhecimento (saber) atravessadas por relações de poder, produzidas por sujeitos posicionados em determinadas instituições religiosas, realizadas em práticas específicas.

A ativação desses mecanismos geradores (a manifestação da população de Viçosa e do Brasil), foi arquitetada principalmente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e orquestrada por algumas Igrejas por meio de grupos de oração, reuniões e por chamada a rede social, Facebook, sob a acusação de que a inclusão destes tópicos no plano municipal de educação “desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher”, afirmou, em nota, a CNBB, sem seu site.¹¹

Como se percebe, o problema está, a meu ver, na aceção moralista e sexista, baseada no modelo do patriarcado¹², de que só é legítima aquela relação consolidada por homem e mulher e ainda construída de maneira estável. Como se uma família constituída por dois homens, ou duas mulheres não se fundamentassem também em valores humanos, éticos, morais e cristãos, como a nota do CNBB deixa presunçosamente transparecer: “O pressuposto antropológico de uma visão integral do ser humano, fundamentada nos valores humanos e éticos, identidade histórica do povo brasileiro, é que deve nortear os Planos de Educação.” O discurso da CNBB permite que desvelemos certos poderes causais que são reproduzidos pelos seus agentes: só tem valores éticos e humanos aqueles que têm relacionamento heterossexual centrado “no sexo reprodutivo marital” (BRITZMAN, 2007). O que seria a identidade histórica do povo brasileiro? Provavelmente uma estrutura discursiva baseada na matriz da heteronormatividade, de caráter orgânico, essencialista (as características sociais e culturais são reflexo das diferenças biológicas) e hierárquico: branco, cristão, macho/homem, mulher/fêmea, heterossexual.

Quando Y, na interação dialógica, afirma à X que “*Tem mais por trás disso que imaginamos X*”, revela um temor capaz de desequilibrar as relações estáveis entre confiança e risco, segurança e perigo (Cf. GIDDENS, 1991). O sentimento de segurança psicológica e “moral/religiosa” em relação à sexualidade, sexo e gênero sofre um grande colapso de forma a deixar a sociedade em risco já que “outras formas” de saber estão sendo propostas. A

11 Disponível em: <http://www.parfatima.com.br/nota-da-cnbb-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao>. Acesso em 20 de jun 2015.

12 Segundo Heywood (2010, p.26), “as feministas usam o conceito de patriarcado para descrever a relação de poder entre homens e mulheres. O termo literalmente significa ‘governo do pai’, ou seja, [...] governo do homem dentro da família e fora dela”.

quebra da rotina, do hábito, em função da introdução de um currículo mais progressista/crítico e emancipatório, focado na diversidade, no respeito à diferença e principalmente na desconstrução de discursos tradicionais e universais, criam o sentimento de insegurança e desconfiança (*tem mais por trás disso*). O discurso de desconfiança de Y produz/reproduz discursos veiculados pela instituição a qual se vincula e dela é um agente causal.

O excerto abaixo é um post do Padre Paulo Ricardo compartilhado por Y, em sua timeline, no Facebook:

A Ideologia de Gênero nos Planos Municipais de Educação. **O perigo** está mais próximo do que você imagina. **O plano para introduzir** a Ideologia de Gênero nas escolas saiu do Congresso Nacional e está nas Câmaras Municipais de todo o país, **bem perto da sua casa**. Afinal, o que está acontecendo? Como agir... padrepauloricardo.org

Tanto na fala de Y quanto na do supracitado Padre há uma associação de ideias e tendências que constrói uma realidade social em que há um agente maquiavélico que elabora um “plano perigoso” (diria até demoníaco) para introduzir tópicos que irão ameaçar os bons costumes da família tradicional e conservadora brasileira. Ao utilizar os itens lexicais “*perigo, plano para introduzir, bem perto da sua casa, como agir*”, o texto produz um esvaziamento da complexidade desse problema social, descartando reflexões sobre a temática uma vez que já o apresenta como algo negativo, ameaçador, desviante, algo que colocará em risco crianças, adolescentes, pais, ou seja, o modelo biparental de família. Observe que a fala do Padre reforça a cultura do medo diante do novo, o tabu de se falar sobre sexo, sexualidade e gênero, além da manutenção da cultura sexista pautada nos preceitos da biomedicina e do criacionismo. Giddens (1991, p.111) afirma que a “religião e tradição sempre tiveram uma vinculação íntima, e esta última é ainda mais solapada do que a primeira pela reflexividade da vida social moderna, que se coloca em oposição direta a ela. [...]”. Dessa forma, esse tom de desconfiança e a visível privação da informação científica reproduzidos pela Igreja geram mecanismos capazes de bloquearem a transformação social, cultural e política sobre tais temáticas, levando a discursos que legitimam não só a homofobia, transfobia, mas também a manutenção das relações essencialistas e atributivas entre homens e mulheres.

Esses discursos reforçam a tese de que não se pode questionar externamente, na esfera pública, mesmo que na Escola, algumas áreas da vida pessoal/privada, ou seja, a regulação da vida íntima cabe apenas à Família à luz dos preceitos da Igreja e do controle do Estado. Essa ideia de que cabe às famílias supervisionarem a moral de seus entes, principalmente os mais novos e as mulheres, é ainda uma reprodução dos discursos acerca da disciplina sexual dos séculos XVI e XVII (DABHOIWLA, 2013 [1969]). Ou seja: não são questões que possam ser deixadas à mercê do julgamento do indivíduo, pois podem incorrer em pecados, desequilibrando a coesão social. Embora na contemporaneidade, não haja esse controle disciplinar sexual, em função das práticas de alguns agentes, entidades e movimentos, como o Feminismo, a Política de Identidades e o projeto Queer, além de uma ampla discussão sobre os direitos humanos e sexuais, ainda assim há um

crescente movimento em favor dos valores de moral tradicionalmente conservadores que pregam a intolerância com as práticas sexuais e a existências de Outridades, defendendo a castidade antes do casamento e reforçando o modelo biparental familiar.

São perceptíveis as marcas das construções discursivas intolerantes reveladas pela organização macrosemântica da narrativa do perigo, do risco das ações de determinados agentes transgressores, como se observa abaixo na nota emitida pela CNBB, em sua timeline e reproduzida por vários agentes, como X, Y:

A introdução **dessa ideologia** na prática pedagógica das escolas trará **consequências desastrosas** para a vida das crianças e das famílias. O **mais grave** é que se quer introduzir esta proposta **de forma silenciosa** nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la.¹³

O uso recorrente de itens lexicais atitudinais representa de forma negativa e perigosa a proposta de inclusão de tais temáticas no Currículo escolar (*desastrosa, mais grave*) de forma ainda pouco detalhada, reducionista e vaga (*dessa ideologia*) e falaciosa (*de forma silenciosa*). Quando leio essa referência, me pergunto à qual ideologia a CNBB está se referindo, pois as questões de gênero não se reduzem às questões do LGBT, mas também à cultura sexista, como já foi dito. Da mesma forma que se reporta ao conceito de família, cuja função, me parece, é desencorajar o debate sobre a diversidade sexual e fragilizar as práticas emancipatórias. O discurso da CNBB, a meu ver, despolitiza a família, por meio de narrativas ficcionais, retrógradas e essencialistas, reforçando a exclusão, os preconceitos, como se observa no diálogo abaixo entre os agentes Y e Z:

Y: é preciso reagir ... está tudo sendo feito silenciosamente

Z: Há tanto o que ensinar às crianças e que já poderiam ser matéria curricular, como o trânsito, por exemplo! Este tipo de orientação aqui, pra mim, cabe **unicamente** à família.

A CNBB busca construir um discurso de furtividade levando os seus agentes a acreditarem que algo está sendo arquitetado às escuras, sorrateiramente e invisível, aos olhos da sociedade, criando ansiedades ontológicas baseadas na desconfiança, risco e perigo, uma onda ameaçadora capaz de desequilibrar a principal instituição do patriarcado, a família. A chamada deôntica de Y, "é preciso reagir", no contexto emancipatório, não se apresenta como uma tomada de consciência, ou como alguém disposto a fazer a diferença, mas como um agente que procura manter o condicionamento e o ajustamento essencialista e a moral cristã.

13 <http://www.parfatima.com.br/nota-da-cnbb-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao>. Acesso em 20 de jun 2015.

Não cabe à escola explicar este tipo de conhecimento (de saber) porque, para alguns deles, cabe à família (“unicamente à família”) explicar tal questão, mas me pergunto: como as crianças e adolescentes terão em casa uma educação sexual mais emancipatória/ queer se os próprios pais acham que a família ainda só pode ser formada por homem e mulher? Caso tenha uma criança com o gênero distinto do filho/a as explicações estarão atreladas às abordagens biológicas (e aí a criança pode ser considerada um ser anormal, monstro), abordagens terapêuticas (de que essa criança é doente e precisa ser curada), ou abordagens religiosas diversas: (criança está demonizada, possessão demoníaca), (criança não foi bem educada pelos pais; desvio de conduta), (criança não teve amor, é carente). Ou que a culpa é da mulher, já que a criação dos filhos, na abordagem religiosa, é delegada a ela, ou à omissão do pai.

Segundo Giddens (1991, p. 95), a segurança ontológica “trata-se de um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente.” Ao ser chamada atenção, por uma colega X, da complexidade do assunto, e das inúmeras violências que crianças e adolescentes sofrem nas escolas em função de suas sexualidades e gêneros, Y se contradiz, pois deixa revelar, em sua fala, uma política de moralidade (quase uma cruzada moral), por meio de imprecisões informativas, argumentos falaciosos e a reprodução do determinismo biológico:

Y: Concordo X. O que não concordo é em fazer crianças pequenas acreditarem que elas tem crescer desde pequenas com conhecimentos sobre relações sexuais de forma precoce e estimular esta criança a **fazer experiências diversas, inclusive com adultos e animais** afim de escolher qual a sua opção.

Y: **A questão é política e tem intenções que estão ocultas.** A discussão é importante mas devia acontecer antes de uma votação iminente. **Não é possível negar a diferença cromossômica entre os sexos**, fazer escolhas baseadas em afetividade e outros parâmetros é direito de cada ser humano, assim como respeito e dignidade. **Não é isso que está sendo proposto. sou a favor de uma ideologia da tolerância e da solidariedade e do amor ao próximo.** Só não conheço e desconfio das intenções de quem nos quer obrigar de forma sutil e sem alarde a aprovar algo que devia acontecer naturalmente, que é o desenvolvimento e maturidade da criança, a ser precocemente estimulada a aprender ainda em tenra idade sobre dúvidas que talvez nunca tenha sobre sua sexualidade.

A recusa de Y parece recair principalmente sobre a inclusão da ideologia de gênero e orientação sexual na infância, como se as crianças não tivessem maturidade para construir conhecimentos ou saberes sobre isso. Este é o primeiro ponto que gostaria de problematizar uma vez que é visível a confusão feita por Y entre educação sexual e práticas sexuais. Furlani (2011, p. 65) citando Haffner (2005) afirma que a educação sexual na infância se justifica pelo fato de podermos ajudar na construção de um indivíduo sexualmente saudável, o que significa ser aquele que se sente bem com seu corpo. A ideia de que a educação sexual só poderia ser discutida a partir da 5ª série, para Furlani (2011,

p. 67), é bastante limitada porque reduz o debate à “capacidade reprodutiva (puberdade)”, como se o saber sobre a sexualidade se constituísse apenas pelo viés da reprodução, procriação. Ao assumir isso, reforça a tese de que a criança não tem e nem expressa a sua sexualidade, o que é uma inverdade, uma vez que as crianças descobrem seus corpos, brincam com os genitais, reconhecem a diferença entre os corpos fisicamente femininos e masculinos, além de expressarem seus afetos e emoções.

Dessa forma, a inclusão da ideologia de gênero e a orientação sexual busca, neste sentido, rejeitar as teses não só do determinismo biológico, mas também as relações de poder de caráter relacional, atributivo e hierárquico entre homens e mulheres, de forma a contribuir para a formação de um cidadão mais respeitoso em relação à diferença e à diversidade. A proposta de educação sexual, assim, não se reflete na afirmação passional, emotiva e maliciosa de Y de que as crianças serão estimuladas “*a fazer experiências diversas, inclusive com adultos e animais*”. Podemos assumir junto a Giddens (1991), que essa fala demonstra antes uma insegurança passional e emotiva do que lógica e racional. O sociólogo argumenta ainda que “*embora sejam livres para escolher, os agentes seguem rotinas de modo a evitar a insegurança ontológica e qualquer ruptura do sistema de segurança básico internalizado durante a infância.*” (GIDDENS, 1991, p.120), leva-os a distorções, confusões e desconfianças, como podemos perceber na fala de Y, embora para esta agente sua segurança esteja pautada nos poderes causais ativados pela Igreja a que pertence.

Ao afirmar que “*Não é possível negar a diferença cromossômica entre os sexos, fazer escolhas baseadas em afetividade e outros parâmetros é direito de cada ser humano, assim como respeito e dignidade.*”, Y justifica erroneamente seu argumento no determinismo biológico sexual para falar sobre sexualidade. Essa confusão conceitual reverberada por Y provavelmente seria explicada na escola aos/às alunos/as, com a inclusão dos tópicos sobre gênero (identidade cultural, social e histórica de masculinidades e feminilidades), sexo (macho/fêmea) e sexualidade (objeto de desejo sexual, afeto) de forma a desconstruir essa normatização e naturalização acerca da sexualidade, por exemplo.

Outra construção discursiva que merece ser problematizada na fala de Y é a ênfase no discurso da tolerância, da solidariedade e do amor ao próximo. Refutando o “impulso aparentemente generoso”, Silva (2001, p.88) afirma que “a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’”, uma vez que podemos indagar quem tolera o quê exatamente e por qual motivo? Já a noção de ‘respeito’, segundo Silva, “*implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas*”, estabelecidas, cabendo-nos apenas ‘respeitá-las’ (p.88). Para avançarmos nisso, é preciso que a diferença seja constantemente problematizada, colocada em xeque, trazendo situações autênticas para serem discutidas na escola, “de forma a desestabilizar o canôn oficial” (LOURO, 2005, p.45).

O debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual não se reduz ao fato de que crianças e jovens aprenderão promiscuidades, mas à compreensão de que não somos um único corpo, uma única identidade, um único ser homem, ou ser mulher,

mas que somos fluidos, situacionais, históricos e performatizados (Cf. JUDITH BUTLER). É preciso sim que a escola produza conhecimentos sobre sexo, sexualidade e gênero, pois crianças, adolescentes hoje sofrem todo o tipo de humilhação: desde piadas, chacotas, assédio psicológico, exclusão social, até agressões físicas, que as levam inclusive à morte.

Considerações finais

A seleção dos discursos de tolerância, respeito ao próximo, além dos discursos centrados na manutenção das relações atributivas, hierárquicas e essencialistas entre homens e mulheres, do determinismo biológico (macho/fêmea), e a ênfase no discurso do Patriarcado, cuja instituição é o modelo biparental, são mecanismos que bloqueiam a capacidade transformativa dos agentes e seus poderes causais que neles acredita e reverbera tais formas de se pensar a vida social e as identidades que dela fazem parte.

O currículo seria, portanto, um agente crucial da afirmação e reconhecimento dos processos de generificação nas escolas, isso porque, segundo Pereira (2012, p.68-69), “o currículo é uma estrutura institucional que proscree e prescreve determinados tipos de conhecimento, os organiza hierarquicamente e por vezes posiciona (explícita ou implicitamente) certas disciplinas e áreas como masculinas e outras como femininas.” A aceitação da inclusão desses tópicos no Plano Decenal de Educação poderia funcionar como um mecanismo de transformação, mas também como manutenção de discursos conservadores e biológicos, se considerarmos que os alunos terão acesso às questões sobre corpo, masculinidades e feminilidades apenas em aulas de ciências, educação física ou educação sexual.

Ao representarem a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual como “perigo”, “algo oculto”, “risco”, os informantes atribuem aos agentes que defendem tal inclusão representações e poderes negativos, assim como atribui à família e à igreja poderes causais positivos já que possuem mecanismos que legitimam ações e práticas morais, éticas. A falta de informação (ou informações imprecisas, vagas e falaciosas) limita uma leitura mais crítica e reflexiva que por sua vez limita ações emancipatórias sobre ideologia de gênero. Esses agentes expostos a textos bíblicos ou a grupos de oração são afetados e formados como “pregadores”, mas os textos também podem gerar mudanças, como, por exemplo, o projeto de lei que propunha a Meta 21. Assim como “textos podem ter efeitos causais identificáveis, também há causas sociais implicadas na construção de textos” (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, 2009, p.24).

É preciso compreender que o bloqueio de possibilidades é contingente e contextualizado, quem sabe os discursos intolerantes, a ansiedade acerca das Outridades, o pânico gerado pela inclusão desses novos saberes que construirão novas relações de poder não serão transformados no futuro próximo? O conhecimento gerado pelos estudos discursivos críticos, o Feminismo, os estudos Queer, os fundamentos do Realismo Crítico e as discussões de Giddens podem produzir novas práticas sociais capazes de levar a sociedade a repensar os tópicos sobre ideologia de gênero e orientação sexual no espaço escolar.



Referências

- ARCHER, M.S. Realismo e o problema da agência. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE. 2000. 6(2): 51-75.
- ARCHER, M.S. **Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach**. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
- BHASKAR, R.A. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Verso, 1986.
- BHASKAR, R.A. **The Possibility of Naturalism** (3rd edition), London: Routledge. 1998 [1979].
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. LOURO, G. P. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2.ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.83-112.
- COHEN, I.J. Teoria da estruturação e práxis social. GIDDENS, A; TURNER, J. (orgs). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p.393-446.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 176p.
- DABHOIWL, F. **As origens do sexo**. Uma história da primeira revolução sexual. 1ed. São Paulo: Editora Globo (Biblioteca Azul), 2013.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, I; FAIRCLOUGH, N. **Political discourse analysis**. A method for advanced students. London: Routledge, 2012.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- HEYWOOD, A. **Ideologias políticas: do feminismo ao multiculturalismo**. 1ed. São Paulo: Ática, 2010.
- HAMLIN, C.L. Realismo Crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**. SciELO. Rio de Janeiro. Vol.43. n.2. 2000. p.1-15.
- LOURO, G. P. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOURO, G.P. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G.P. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.P; HECKEL, J.F; SILVANA. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P.41-52.



LOURO, G. P. Pedagogias da sexualidade. LOURO, G. P. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2.ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07-34.

LOYAL, S. Anthony Giddens. SCOTT, J. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PAPA, S. M. B. Realismo Crítico e Análise de discurso crítica: reflexões interdisciplinares para a formação do educador de língua em processo de emancipação e transformação social. **Polifonia**. N.17. 2009. p.141-154.

PEREIRA, M. D.M. **Fazendo gênero no recreio**. A negociação do gênero em espaço escolar. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

PRADO, E.F.S. Dialética e Realismo Crítico. Disponível em: http://www.fea.usp.br/feaecon/incs/download.php?i=539&file=../media/livros/file_539.pdf.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V.M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, V.M & RAMALHO, V.S. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAYER, A. Características chave do Realismo Crítico na prática: um breve resumo. In: **Estudos de Sociologia**. Rev. do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE. 2000. 6(2): 7-32.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SETZER, R. Os homens estão criando um mundo que Deus não quer: contradição e conflito no discurso religioso. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Palavra, fé, poder**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

SOARES, W. Precisamos falar sobre Romeo...lana, Roberta e Emilson. A escola trata com preconceito quem desafia as normas de papéis masculinos e femininos. In: **Revista Nova Escola**. Ano 30. n.279. Fev. 2015. p. 25-31.

Wodak, R. 2004. Do que trata a ACD um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: Carmen Rosa Caldas-Coulthard e Debora de Carvalho (org.). **Linguagem em (Dis)curso**. Análise Crítica do Discurso, v.4/ Especial: 223-243.

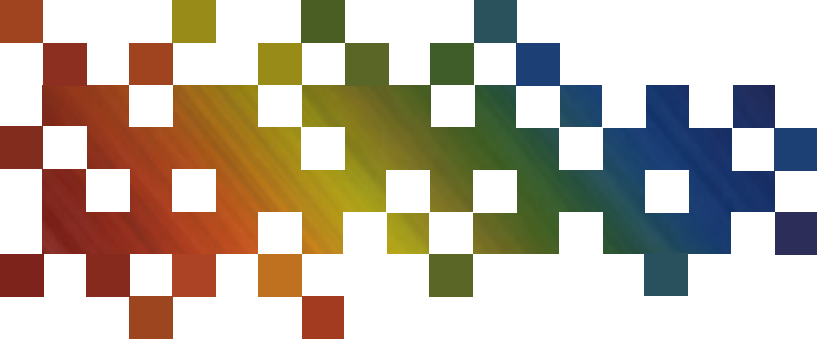
Recebido em 27 de julho de 2015.

Aprovado em 08 de março de 2016.

Maria Carmen Aires Gomes

Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. É professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG) e colaboradora, desde 2015, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Filiada à ALED. Pesquisa os seguintes temas: Identidades de gênero, Corpo, Práticas midiáticas, discursos e gêneros discursivos multimodais. Email: mcgomes@ufv.br





Discurso, corpo e cidadania em acórdãos sobre o aborto

Discourse, reproduction and citizenship in
appellate decisions about abortion

Discurso, cuerpo y ciudadanía en
sentencias sobre el aborto

Débora de Carvalho Figueiredo (DLLE/PPGI/UFSC)

Resumo

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento sobre as representações do aborto produzidas pelo judiciário brasileiro, tendo como fundamentação teórica a análise crítica do discurso, a linguística sistêmico- funcional, assim como pesquisas provenientes das áreas dos estudos jurídicos feministas, das ciências sociais e da saúde pública. Nesse estágio inicial do meu percurso investigativo, apresento algumas reflexões sobre os julgados do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC) a respeito da IVG (interrupção voluntária da gravidez), partindo de um conjunto de 11 acórdãos produzidos pelo TJSC entre 1991 e 2014. A análise dos dados aponta que a criminalização do aborto cumpre um papel político e ideológico de biopoder – o controle do corpo, da sexualidade e da capacidade reprodutiva das mulheres, aspectos da vida do indivíduo diretamente ligados à sua autonomia, atuação política e cidadania plena.

Palavras-Chave: Direitos reprodutivos e sexuais, aborto, acórdãos

Abstract

This article is part of an ongoing research about the representations of abortion produced by the Brazilian judicial system, from the theoretical perspectives of Critical Discourse Analysis, Systemic Functional Linguistics, coupled with discussions from the areas of feminist legal studies and public health. The purpose of the present work is to present some initial reflections about decisions of Santa Catarina's State Court (TJSC) on cases of pregnancy termination, based on a set of 11 appellate decisions produced by TJSC between 1991 and 2014. The analysis so far indicates that the criminalization of abortion plays primarily a biopolitical role – the control of women's bodies, sexuality and reproductive capacities, aspects of women's lives directly linked to their autonomy, political action and full citizenship.

Keywords: Reproductive and sexual rights, abortion, appellate decisions

Resumen

Ese artículo pertenece a una investigación en marcha acerca de las representaciones del aborto producidas por el judicial brasileño, teniendo como fundamentación teórica el análisis crítico del discurso, la Lingüística Sistémica Funcional, así como investigaciones provenientes de las áreas de los estudios jurídicos feministas, de las ciencias sociales y de la salud pública. En esa fase inicial de mi trayectoria investigativa, presento algunas reflexiones sobre los juzgados del Tribunal de Justicia de Santa Catarina (TJSC) respecto de la IVG (interrupción voluntaria del embarazo “da gravidez”), partiendo de un conjunto de 11 sentencias producidas por el TJSC entre 1991 y 2014. El análisis de los datos apunta que la criminalización del aborto cumple un papel político e ideológico de biopoder – el control del cuerpo, de la sexualidad y de la capacidad reproductiva de las mujeres, aspectos de la vida del individuo directamente ligados a su autonomía, actuación política y ciudadanía plena.

Palabras Clave: Derechos reproductivos y sexuales, aborto, sentencias

Introdução

O discurso desempenha um importante papel no controle da sexualidade. Em sua obra “A História da Sexualidade” (1984), Foucault argumenta que as proibições, exclusões e limitações legais sobre a sexualidade estão ligadas a certas práticas discursivas. Dessa perspectiva, podemos dizer que o controle do comportamento sexual feminino é alcançado através de proibições e regulamentações sobre a sexualidade estabelecidas por diversos discursos de poder, como o médico e o jurídico (EDWARDS, 1981). O judiciário entende o corpo e suas atividades como uma área de jurisdição legal. Desde o surgimento das primeiras leis codificadas até o presente momento, o corpo feminino (particularmente em suas capacidades sexual e reprodutiva) tem sido objeto de regulamentação, controle e punição jurídicos (SMART, 1989).

Um exemplo do controle jurídico sobre o corpo das mulheres é a criminalização do aborto. No Brasil, o aborto induzido, ou interrupção voluntária da gravidez (IVG)¹, é considerado crime de acordo com o Código Penal Brasileiro (CPB)², sendo permitido

1 Neste trabalho, utilizo as expressões ‘aborto’ e ‘IVG’ (interrupção voluntária da gravidez) de forma intercambiável, como sinônimos.

2 Artigos referentes ao aborto no CPB:

Aborto provocado pela gestante ou com seu consentimento.

Art. 124 - Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque:

Aborto provocado por terceiro

Art. 125 - Provocar aborto, sem o consentimento da gestante:

Art. 126 - Provocar aborto com o consentimento da gestante:

Parágrafo único - Aplica-se a pena do artigo anterior, se a gestante não é maior de 14 (quatorze) anos, ou é alienada ou débil mental, ou se o consentimento é obtido mediante fraude, grave ameaça ou violência.

Forma qualificada

Art. 127 - As penas cominadas nos dois artigos anteriores são aumentadas de um terço, se, em consequência do aborto ou dos meios empregados para provocá-lo, a gestante sofre lesão corporal de natureza grave; e são duplicadas, se, por qualquer dessas causas, lhe sobrevém a morte.

apenas para salvar a vida da gestante, ou se a gravidez resultar de estupro, ou em caso de anencefalia do feto. Entretanto, a criminalização não evita a prática cotidiana da IVG.

Apesar da criminalização e das restrições, o elevado número de IVGs no Brasil e no mundo indica a importância da discussão sobre o tema. Como parte desse debate, no presente artigo exploro um gênero específico do discurso jurídico, *acórdãos em casos de aborto induzido*, para investigar o discurso judicial como uma instância de supervisão e controle dos corpos femininos, em particular no que diz respeito à sexualidade e à capacidade reprodutiva.

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento sobre as representações do aborto produzidas pelo judiciário brasileiro, tendo como fundamentação teórica a análise crítica do discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2010; VAN LEEUWEN, 2008), a Linguística Sistêmica Funcional (HALLIDAY, 2004), assim como pesquisas provenientes das áreas dos estudos jurídicos feministas (EDWARDS, 1981; MACKINNON, 1989; SIEGEL, 2007; SMART, 1989), das ciências sociais (FOUCAULT, 1984; AGAMBEN, 2002) e da saúde pública (GRIMES, 2003; KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009). Nesse estágio inicial do meu percurso investigativo, apresento algumas reflexões, ainda bastante embrionárias, sobre os julgados do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC) a respeito da IVG, partindo de um conjunto de 11 acórdãos³ produzidos entre 1991 e 2014. Os acórdãos são documentos de acesso livre, e foram coletados na página eletrônica do TJSC⁴, na aba 'Jurisprudência', a partir dos termos de busca 'aborto' e 'aborto induzido'.

Em termos organizacionais, o artigo está dividido nas seguintes seções: 2. 'Questões de fundo na criminalização do aborto', na qual discuto os valores culturais e sociais implicados no estigma do aborto; 3. 'Aborto, direitos reprodutivos e direitos sexuais', na qual discuto o aborto no marco dos direitos humanos das mulheres, mais especificamente dos direitos reprodutivos e sexuais; 4. 'O papel da linguagem nas práticas sociais: A perspectiva da Análise Crítica do Discurso e do Realismo Crítico', na qual apresento a perspectiva dos estudos críticos do discurso; 5. 'O aborto no TJSC', que contém uma visão panorâmica do conjunto de 11 acórdãos do TJSC que compõem os dados dessa pesquisa; 6. 'Representações do aborto no acórdão 6', onde analiso, em um acórdão específico, como o evento 'aborto' é recontextualizado e como seus participantes são representados; e 7. 'Considerações finais'.

Art. 128 - Não se pune o aborto praticado por médico:

Aborto necessário

I - se não há outro meio de salvar a vida da gestante;

Aborto no caso de gravidez resultante de estupro (Aborto humanitário)

II - se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

3 "Acórdão: decisão judicial proferida em segundo grau de jurisdição por uma câmara/turma de um Tribunal. Os julgados recebem este nome por serem proferidos de forma colegiada e refletirem o acordo de mais de um julgador. Este acórdão pode ser unânime ou não unânime." (Fonte: <http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/7/Acordao>)

4 <http://www.tjsc.jus.br/>

1. Questões de fundo no estigma e na criminalização do aborto

A IVG é um dos procedimentos ginecológicos mais comuns, e talvez a maioria das mulheres do mundo faça ao menos um aborto induzido durante a vida. Em termos globais, cerca de 81 abortos são realizados por minuto (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009). Sete milhões de mulheres são internadas por ano por complicações de saúde provocadas por abortos clandestinos (SINGH; MADDOW-ZIMET, 2015). Em termos nacionais, segundo um estudo de 2010 comandado pelos pesquisadores Débora Diniz e Marcelo Medeiros (UnB) e tido como referência pela Organização Mundial de Saúde (OMS), uma a cada cinco mulheres brasileiras com mais de 40 anos já fizeram ao menos um aborto na vida (CASTRO et al, 2014). Entretanto, em vários países do mundo, incluindo o Brasil, o aborto permanece ilegal (ainda que largamente praticado), o que torna particularmente importante questionar porque essa prática continua estigmatizada, silenciada e ignorada.

O debate sobre os direitos reprodutivos é marcado por posições polarizadas. Embora haja ampla evidência de que a criminalização do aborto não reduz sua incidência e que o aborto clandestino tem consequências trágicas para a saúde coletiva e individual (GRIMES, 2003; GRIMES et al., 2006, OMS, 2008; SINGH; MADDOW-ZIMET, 2015), a opinião pública resiste a mudanças: “questões envolvendo moralidade, religião e tradição, combinadas à oposição de grupos hegemônicos que defendem interesses particulares, constituem um imenso obstáculo para a expansão dos direitos reprodutivos [das mulheres]” (CAIVANO; MARCUS-DELGADO, 2012)⁵.

Essa polarização de opiniões nos faz pensar sobre o que há no teor e no encaminhamento da demanda pela descriminalização do aborto de tão insuportável para uma parcela da sociedade (tanto no Brasil quanto em vários outros países), fazendo com que a IVG continue sendo vista como um “comportamento estigmatizado” (GOFFMAN, 1963), aquele tipo de comportamento que diz respeito mais à ‘desgraça’ social que recai sobre o indivíduo que se comporta ‘mal’ do que às evidências físicas dessa ‘má’ ação.

5 Nos EUA, por exemplo, dentre as ações da coalisão anti-escolha (formada por católicos, evangélicos e políticos do Tea Party) para coibir o aborto estão cortar as verbas públicas para a ONG Planned Parenthood (que oferece, dentre outros serviços de saúde reprodutiva (SSR), o aborto seguro), aprovar emendas constitucionais sobre a ‘pessoalidade fetal’, exigir exame de ultrassonografia pré-aborto e impor regulamentações restritivas às clínicas e médicos que realizam o procedimento. No quadro norte-americano atual, com as poderes legislativos estaduais fortemente polarizados, os ativistas pró-escolha precisam constantemente recorrer a cortes federais para manter o direito ao aborto seguro, garantido nos anos 1970 pelo clássico caso Roe v. Wade (CAIVANO; MARCUS-DELGADO, 2012).

Como ponto inicial na discussão desse estigma, é importante lembrar que, longe de ser uma 'verdade universal', o estigma do aborto é construído socialmente e reproduzido em nível local de diversas formas e em diversas esferas socioculturais (a mídia, a igreja, o judiciário, o legislativo, a família, a comunidade, etc.) com base nos papéis patriarcais de gênero, no desejo de controlar a sexualidade feminina e na noção da maternidade compulsória. O 'estigma do aborto' pode ser definido como a atribuição de características negativas às mulheres que recorrem a uma IVG e que as marca, interna ou externamente, como inferiores aos ideais patriarcais de feminilidade (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009). Embora o conceito de 'feminilidade' varie em distintos contextos sociais e períodos históricos, as mulheres que abortam desafiam noções enraizadas no senso comum sobre a 'essência' ou a 'natureza' das mulheres, o que as leva ao estigma e ao silenciamento.

A experiência do aborto transgride três arquétipos culturais do feminino: a sexualidade destinada à procriação, a inevitabilidade da maternidade e o instinto de proteger um ser vulnerável (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009). Interromper intencionalmente uma gravidez desestabiliza a noção da mulher como 'geradora de vida', ao mesmo tempo em que declara a autonomia das mulheres, ambos gestos profundamente ameaçadores para a moral patriarcal dominante.

Nesse sentido, as dinâmicas de poder presentes na prática e na representação discursiva do aborto (incluindo sua criminalização) fazem parte de lutas ideológicas de gênero mais amplas a respeito dos significados de família, maternidade e sexualidade. As atividades sexuais, sobretudo as atividades sexuais das mulheres, são centrais no estigma do aborto uma vez que o exercício da livre sexualidade transgride normas tradicionais que regem porque, como, onde e quem pode fazer sexo (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009). Do ponto de vista dos direitos humanos (ver seção 4 abaixo), podemos argumentar que a legalização do aborto protege liberdades fundamentais das mulheres: o direito à vida (em razão dos riscos apresentados pelo aborto inseguro), o direito à liberdade (por reconhecer o caráter soberano das mulheres sobre seus corpos e por entender a reprodução como escolha livre e não como destino biológico, cultural ou jurídico inescapável) e o direito à dignidade (somente uma vida com liberdade e segurança pode ser considerada digna).

A alta incidência de abortos clandestinos em todo o mundo indica o estado alarmante dos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres. Se tomarmos o acesso ao aborto seguro como parte dos direitos universais das mulheres à vida, à liberdade e à dignidade, podemos apontar o nó górdio da resistência à legalização dessa prática: a autonomia das mulheres e seu status de cidadãs plenas, ou seja, o direito de decidirem sobre sua sexualidade, seus corpos e sua reprodução. Segundo Ardaillon (1997), a questão de fundo no aborto, aquela que assombra os conservadores e fundamentalistas, é: teríamos nós, mulheres, o direito de decidir sobre a reprodução da sociedade e, portanto, sobre sua permanência?

Também é importante, no debate do aborto, não perder de vista os aspectos pragmáticos e situacionais, ou a gama de fatores que influencia tanto a disponibilidade para a maternidade quanto a decisão de terminar a gravidez, incluindo status socioeconômico, ocupação, raça/etnia e idade. Esses fatores, por sua vez, são moldados por forças sociais

mais amplas de regulação da vida, como as estruturas econômicas, médicas e políticas (sobre biopolítica, cf. AGAMBEN, 2002). Para muitas mulheres, a decisão pela interrupção da gravidez pode se dar com base em uma “ética situacional” (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009) ou “moralidade da situação” (ARDAILLON, 1997), i.e., embora a moral/religião/lei/cultura rejeite o aborto induzido, a realidade da vida pode exigir a aplicação de uma ‘ética ad hoc’, tolerando o comportamento proibido ou rejeitado em determinadas condições. Prova disso é o fato de, apesar das restrições impostas pela cultura e pela lei, milhares de mulheres continuarem recorrendo à IVG, o que evidencia que a prática do aborto constitui um espaço dinâmico (prático e simbólico) onde as mulheres mostram agência e resistência.

Os cenários morais onde o aborto ocorre e é debatido envolvem controvérsias sobre a fisiologia reprodutiva, a sexualidade normativa, políticas relativas ao aborto, normas culturais e religiosas, tendências demográficas e políticas e dinâmicas familiares. O estigma do aborto é resultado de vários processos interligados: a simplificação de situações complexas; a criação de estereótipos negativos para mulheres que decidem interromper a gravidez, profissionais que realizam o procedimento e ativistas que defendem o direito à escolha, o que impede que esses atores falem publicamente sobre suas experiências; o silenciamento e o medo de sanções sociais, que faz com que muitas pessoas evitem se posicionar pró-escolha, fortalecendo ainda mais o estigma; e, por fim, a discriminação aberta, que toma inúmeras formas, desde a falta de acesso a informações médicas precisas, os preços muito altos cobrados por clínicas particulares, os riscos de abuso físico ou verbal, a perda de emprego, a humilhação pública, a perda de prospectos matrimoniais e o ostracismo social, até os serviços de baixa qualidade ou o atendimento realizado por pessoas não qualificadas em condições inseguras (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009).

O estigma do aborto, como outros estigmas, revela a presença de profundas desigualdades sociais. A criminalização de um procedimento médico bastante comum que apenas as mulheres necessitam é mais uma indicação de como a discriminação de gênero pode se materializar no nível da lei e das políticas públicas (CENTRE FOR REPRODUCTIVE RIGHTS, 2008). As mulheres mais vulneráveis às restrições aos direitos reprodutivos (e ao acesso a serviços de saúde reprodutiva) são mulheres indígenas, moradoras de áreas rurais ou das periferias urbanas pobres (CAIVANO; MARCUS-DELGADO, 2012).

Ao criminalizar o aborto e isola-lo do conjunto de serviços públicos ligados à saúde reprodutiva, o estigma é reforçado. Uma evidência de como as políticas institucionais ajudam a manter o estigma do aborto é a falta de treinamento sobre procedimentos de IVG nas escolas de medicina (cf. HOTIMSKY, 2015 sobre o impacto negativo da criminalização do aborto na formação obstétrica em dois hospitais-escola do estado de SP).

Em resumo, o estigma do aborto tem diversas consequências danosas: apaga, esconde e/ou disfarça um procedimento médico legítimo; desacredita e desmoraliza os profissionais que o praticam e as mulheres que o buscam; e demoniza quem defende a descriminalização e o acesso ao aborto seguro (KUMAR; HESSINI; MITCHELL, 2009), o que mostra a importância de investigar a relação entre a legislação, o judiciário e a manutenção desse estigma.

2. Aborto, direitos reprodutivos e direitos sexuais

Questões relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos pertencem ao escopo mais amplo dos direitos humanos, e dizem respeito ao exercício da cidadania plena. No quadro mundial, vemos uma legitimação tardia e ainda incompleta da ideia de direitos humanos das mulheres, assim como da existência de abusos de direitos humanos no âmbito privado, como é o caso da violência doméstica, da cultura do assédio e do estupro, e do femicídio (CORREA; ALVES; JANUZZI, 2006).

Ainda assim, a partir dos anos 1990 a nova agenda demográfica mundial passou a focalizar não mais o controle da natalidade (um exemplo é a recente liberação do 2º. filho na China), mas agora a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos das mulheres. O argumento aqui é que a autonomia sexual e reprodutiva é pauta básica nas lutas pelos direitos femininos (CORREA; ALVES; JANUZZI, 2006).

Os direitos reprodutivos fazem parte dos direitos humanos, estabelecidos desde 1948 pela Declaração Universal da ONU. A evolução dos direitos humanos se deu da construção e conquista de direitos civis até os direitos políticos e sociais (que incluem direitos econômicos e culturais). Os direitos reprodutivos e sexuais estão vinculados tanto aos direitos civis e políticos (liberdade de expressão, liberdade individual, direito de ir e vir), quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais (ambiente favorável à autonomia sexual e reprodutiva). No Brasil, a proteção aos direitos humanos é garantida pela Constituição Federal de 1988, por legislação complementar e ordinária (por ex. Lei Maria da Penha) e pela adesão a tratados e convenções internacionais (CORREA; ALVES; JANUZZI, 2006).

Uma vez que a gestação ocorre no corpo da mulher e tem repercussões em termos de sua saúde, atuação profissional e liberdade individual, os direitos reprodutivos tem um significado especial e particular na vida das mulheres. Entretanto, no contexto público do Judiciário e no contexto privado das relações heterossexuais, o controle da autonomia reprodutiva das mulheres continua fortemente marcado por desigualdades de gênero.

Já os direitos sexuais constituem um conceito muito mais recente do que o de direitos reprodutivos, e é importante distinguirmos entre eles. Como apontam Correa, Alves e Januzzi (2006, p. 48):

Em certa medida, a constante reabsorção da sexualidade na reprodução está associada, de um lado, à tendência de fundir gênero e sexualidade e, de outro, às pressões do conservadorismo moral no sentido de que a regulação da sexualidade seja sempre orientada para a reprodução. Assim sendo, é muito importante compreender que gênero, sexualidade e reprodução são esferas da vida humana que se tangenciam – e, eventualmente, confundem-se – mas que ao mesmo tempo correspondem a terrenos distintos em termos de representação, significado e prática sexual.

Por conta dessa confusão conceitual e da atual onda conservadora, no cenário brasileiro o debate sobre a descriminalização do aborto tem se centrado na questão



da saúde pública (devido ao grande número de internações e mortes de mulheres decorrentes de abortos clandestinos), uma vez que setores conservadores seculares e religiosos rejeitam o argumento do direito da mulher dispor sobre seu corpo, assumindo a defesa do “interesse” do embrião (ARDAILLON, 1997; BERALDI, 2013).

Nossa perspectiva jurídica ainda concebe a sexualidade como fato natural, privilegia a norma escrita e pensa o Direito como forma de regulação das práticas sociais e sexuais (perspectiva do *enforcement*). Como aponta Correa (2006, p. 109), “nas sociedades latinas, em geral, não pensamos a lei e o Direito como uma espinha dorsal do contrato social que pode e deve se transformar à medida que se transformam os sujeitos que o produzem (e suas relações). Mas sim como um arcabouço quase mítico (platônico, poderíamos dizer) que ‘determina a realidade’”.

A criminalização do aborto evidencia o forte controle do Estado sobre os corpos e a sexualidade das mulheres na medida em que, através de leis e políticas públicas, o Estado determina o grau de possibilidade de as mulheres tomarem suas próprias decisões sobre assunto tão íntimo e pessoal quanto o momento da reprodução. Do ponto de vista da igualdade de sexo em termos de direitos reprodutivos, qualquer lei que restrinja o acesso à contracepção e ao aborto seguro deve ser vista como suspeita, como uma tentativa de preservar a orientação do sexo para a procriação e a pressão sobre as mulheres para ocuparem papéis ligados à família (SIEGEL, 2007).

Em termos de igualdade de direitos, a ilegalidade do aborto no Brasil constitui uma grave contradição entre democracia e autonomia: embora a constituição brasileira garanta direitos iguais a todos os cidadãos, as mulheres têm vedado o poder de decidir sobre seus corpos. Como bem aponta Télia Negrão, o ambiente moral brasileiro acha mais aceitável uma mulher que engravida sem planejar e tem filhos indesejados do que uma mulher que não quer ser mãe ou que decide abortar, o que indica que o que está em questão na penalização do aborto não é de fato a proteção do feto ou da família, mas sim o cerceamento do direito da mulher de controlar seu corpo e sua sexualidade: “a sexualidade das mulheres ainda é um campo a ser conquistado e reconhecido” (NEGRÃO, 2012).

Justamente como forma de defender a autonomia das mulheres sobre suas vidas e seus corpos, a perspectiva da igualdade de direitos sexuais e reprodutivos opõe-se a quaisquer leis que restrinjam o acesso ao aborto porque essas restrições: refletem e reforçam convenções e normas desiguais de gênero relativas à expressão da sexualidade e da parentagem⁶; restringem majoritariamente a vida e a saúde de mulheres pobres e em situação vulnerável; punem as mulheres por serem sexualmente ativas, o que não ocorre com os homens; usam a legislação para punir, e não para apoiar, as mulheres no processo de parentagem (SIEGEL, 2007).

6 Estou utilizando aqui o termo ‘parentagem’ como uma possível tradução para a palavra inglesa ‘parenting’ (que não marca gênero), evitando assim ter que optar entre as versões portuguesas existentes (‘maternidade’ e ‘paternidade’), ambas marcadas em termos de gênero.

3.O papel da linguagem nas práticas sociais: a perspectiva da análise crítica do discurso e do realismo crítico

A ontologia que embasa a atual abordagem da ACD (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) provém de um diálogo transdisciplinar com o Realismo Crítico (RC) proposto pelo filósofo Roy Bhaskar (1978, 1989, 1993, 1998). Bhaskar considera o mundo um sistema aberto, em constante mudança, composto pelos domínios do real, do atual e do empírico, e por diferentes estratos – o físico, o biológico, o social, o semiótico, etc. –, que possuem estruturas e mecanismos gerativos distintos situados no domínio do real.

O domínio do real corresponde a tudo que existe, natural ou social, empírico ou não. Trata-se do domínio dos objetos, com suas estruturas, mecanismos e poderes causais. No domínio do real, mecanismos gerativos de diversos estratos (físico, biológico, semiótico, etc.) operam simultaneamente com seus poderes causais, provocando efeitos sobre os outros domínios (RAMALHO, 2008). Essa interdependência causal significa que qualquer operação de um mecanismo gerativo de um dos estratos é sempre mediada pela operação simultânea dos demais.

Enquanto o domínio do real corresponde às estruturas, mecanismos e poderes causais dos objetos, o atual refere-se àquilo que os poderes causais fazem e ao que ocorre quando eles são postos em ação. O sistema semiótico, ou a potencialidade para significar, pode ser associado ao domínio do real, enquanto que os sentidos do texto podem ser relacionados com o domínio do atual (o significado em si). Dessa forma, o atual é o domínio dos eventos, que podem ou não ser vividos por nós, localizado entre o domínio mais abstrato (estruturas e poderes) e o mais concreto (eventos vivenciados). O empírico, por fim, é o domínio das experiências efetivamente vividas, a parte do real e do atual que atores sociais específicos vivenciam. Em outras palavras, o empírico é o que sabemos do real e do atual, mas não esgota as possibilidades do que tenha ocorrido ou poderia ter ocorrido (RAMALHO, 2008).

Da perspectiva da ACD e do RC, as semioses produzem efeitos reais sobre as práticas sociais, as instituições sociais e sobre a ordem social como um todo, daí a ênfase na análise da natureza das semioses usadas na comunicação humana (micro-análise) e do papel das semioses na lógica social mais ampla (análise social – explicação) (FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2010).

Segundo Bhaskar, estudar o mundo ‘real’ de forma ‘objetiva’ é uma “falácia epistêmica”, uma vez que só podemos investigar o real através do filtro de nossas experiências, assim como é reducionista e falacioso considerar que o mundo é constituído apenas pelo que vivenciamos, ou seja, pelo domínio do empírico. Esse é um ponto fundamental de ligação entre a ontologia crítica de Bhaskar e a abordagem da ACD: ambas apontam a impossibilidade de pesquisas “objetivas” em análise do discurso, que teriam acesso à “realidade”. Entretanto, apesar de admitir a impossibilidade de análises objetivas do ‘real’, o trabalho de análise textual, como parte da análise discursiva crítica, “é científico porque conjuga compreensão, descrições e interpretações de propriedades do texto, e explanação, processo situado entre conceitos e material empírico, em que propriedades de textos particulares são ‘redescritas’ com base em um arcabouço teórico particular” (RAMALHO, 2008, p. 48).

A partir dessa perspectiva, chega-se à premissa de que o discurso tem efeitos na vida social, mas esses efeitos não podem ser investigados somente com base no aspecto discursivo das práticas sociais. A lógica da ACD é relacional/dialética, ou seja, “orientada para acessar como o momento discursivo funciona dentro da prática social, do ponto de vista de seus efeitos sobre lutas pelo poder e relações de dominação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 67). Assim, o foco da abordagem proposta pela ACD não está na estrutura social, fixa e abstrata, nem nas ações individuais, flexíveis e concretas, mas sim na entidade intermediária entre esses dois níveis: as práticas sociais.

Com relação ao papel da semiose nas práticas sociais, Fairclough argumenta que “podemos entender a vida social como uma série de redes interconectadas de práticas de diferentes tipos (econômicas, políticas, culturais, etc.). E cada prática tem um elemento semiótico” (2003, p.180). As práticas sociais constituem formas mais ou menos estáveis de atividades sociais, por exemplo, aula, noticiário de TV, refeição em família, consulta médica (CHIAPELLO; FAIRCLOUGH, 2002). No presente trabalho, me interessa entender a prática social do aborto, em particular a forma como essa prática é recontextualizada no discurso judicial e que impactos práticos essas recontextualizações têm sobre as decisões de nossos tribunais de justiça.

O discurso judicial (ou jurisprudencial), objeto de análise desse trabalho, expressa o estado de direito, afeta os litigantes e influencia decisões judiciais futuras, assim como a opinião pública em geral (COATES; BAVELAS; GIBSON, 1994). Dessa perspectiva, as decisões judiciais, das quais os acórdãos aqui discutidos são um exemplo, constituem um espaço jurídico, cultural e discursivo de grande poder. Esse status de discurso dominante depende fortemente da linguagem, ferramenta e elemento central de qualquer interação e gênero jurídico. Entretanto, de um ponto de vista discursivo crítico, devemos lembrar que os acórdãos não são as práticas que eles descrevem e avaliam, mas somente uma recontextualização dessas práticas e eventos, recontextualização que nunca é neutra ou ingênua, mas cultural e historicamente situada.

Em face das discussões apresentadas nas seções 2, 3 e 4, na seção 5 apresento uma análise panorâmica de 11 acórdãos do TJSC em termos de quem recorre (a abortante; o terceiro que a auxiliou; o Ministério Público) e por que, assim como das decisões tomadas pelo tribunal estadual.

4.O aborto no TJSC

Apesar do clima de condenação moral existente no Brasil, ao analisar processos pelo crime de aborto nos anos 1990, Ardaillon (1997) observou um baixo percentual de condenação de mulheres (na maior parte das vezes não sendo possível a configuração delitiva), acompanhado de um alto número de inquéritos policiais arquivados. A pesquisa de Ardaillon indicou que é difícil determinar a autoria e a materialidade do crime de aborto, sendo em torno desses dois polos que gravitavam os processos judiciais estudados pela pesquisadora.



Quase 20 anos depois, os acórdãos do TJSC parecem seguir as mesmas as tendências observadas por Ardaillon, como podemos ver na tabela 1:

Tabela 1: Descrição dos acórdãos coletados junto ao TJSC

Quantidade/ período histórico	11 acórdãos em processos por aborto, produzidos pelo TJSC entre 1991 e 2014
Recorrentes	Terceiro que realizou o procedimento abortivo – 9 recursos Abortante – 1 recurso Ministério Público (MP) – 1 recurso
Recorrentes incursos nas penas dos seguintes artigos do CPB	Terceiros Art. 125 – provocar aborto sem o consentimento da gestante – 1 caso Art. 126 - provocar aborto com consentimento da gestante – 8 casos Abortante Art. 124 – provocar aborto em si mesma ou consentir que outro lho provoque - 1 caso
Pleito base do recurso ao TJSC	Terceiros: pedido de despronúncia devido ao questionamento da materialidade e da autoria do crime Abortante: pedido de despronúncia devido ao questionamento da materialidade do crime MP: pedido de anulação da decisão absolutória produzida por júri popular
Decisão do TJSC	Terceiros Acórdãos 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11: Sete pedidos de despronúncia pelo crime de aborto negados por considerar-se haver indícios de materialidade e autoria (em outras palavras, foram mantidos os indiciamentos feitos em juízo de primeiro grau, sendo os recorrentes sentenciados a serem julgados por júri popular) Acórdão 9: sentença anterior anulada por ausência de motivação Acórdão 12: extinção de punibilidade da perpetrante por prescrição do crime Abortante (acórdão 6): despronúncia da perpetrante por falta de provas MP (acórdão 13): sentença absolutória produzida por júri popular mantida

Esses dados iniciais parecem apontar para um baixo percentual de indiciamento e condenação das abortantes: dos 11 acórdãos coletados, em apenas cinco processos a abortante havia sido indiciada pelo crime de aborto (art. 124 CPB). Os acórdãos também confirmam, até agora, que de fato a autoria e a materialidade do crime permanecem teses centrais discutidas em nível de recurso, porém nos acórdãos analisados essas teses são levantadas não pela abortante e sim pelos terceiros que teriam realizado o procedimento abortivo: dos 11 acórdãos coletados, em nove deles o recorrente é o terceiro que realizou o aborto, questionando, sobretudo, a autoria do crime e solicitando, assim, sua despronúncia. Em somente um caso a recorrente é a abortante.

Segundo Ardaillon, nossa jurisprudência indica que os operadores do direito tendem a adotar uma “intenção condenatória ou absolutória” ao julgar crimes de aborto no Brasil. Essa tendência é confirmada pelos dados até agora coletados da jurisprudência catarinense, que parece adotar uma ‘intenção absolutória’ ou mais leniente em relação às abortantes, e uma ‘intenção condenatória’ em relação aos terceiros perpetradores do aborto, posições que se refletem no julgamento dos recursos impetrados junto ao TJSC e nas penalidades impostas às abortantes e aos perpetradores: das cinco abortantes indiciadas pelo crime de aborto, duas receberam suspensão condicional da pena (acórdãos 4 e 5), uma foi isenta (despronunciada) da acusação por falta de provas (acórdão 6), uma teve a punibilidade extinta por prescrição (acórdão 12), e uma não recorreu da sentença de pronúncia.

Os perpetradores, por outro lado, são tratados de forma condenatória: os 11 acórdãos coletados envolvem nove pessoas indiciadas pela realização de aborto em gestante (arts. 125 e 126 do CPB). Desses nove indiciados, a maioria (7) teve seu recurso negado e a pronúncia mantida (ou seja, foram julgados por júri popular pelo crime de aborto realizado por terceiro).

5. Representações do aborto no acórdão 6

Para investigar se a tendência a certa leniência com relação às mulheres que abortam se mantinha no nível da organização léxico-gramatical dos acórdãos, analisei em um acórdão (acórdão 6 - http://busca.tjsc.jus.br/jurisprudencia/html.do?q=marivete%20de%20almeida&only_ementa=&frase=&id=AAAbmQAABAADnRGAAAC&categoria=acordao) as representações do evento ‘aborto’ e de seus participantes. A análise foi norteadas pelas seguintes perguntas propostas por Fairclough (2010) e Van Leeuwen (2008) para investigar que discursos e representações estão presentes em um texto:

- Que discursos são mobilizados no texto, e como são combinados em sua textualização?
- Como os atores sociais são representados?
- Que elementos da prática social do aborto são incluídos ou excluídos, e que elementos incluídos são mais salientados?

Quanto à primeira pergunta (*Que discursos são mobilizados no texto, e como são combinados na textualização?*), o acórdão 6, como todas as decisões judiciais modernas, apoia-se em vários sistemas e discursos peritos (GIDDENS, 1991) para se valer de cientificidade e legitimidade, e também como forma de compartilhar a responsabilidade pelo processo decisório judicial (FIGUEIREDO, 2000). Podemos identificar os discursos presentes em um texto através de suas relações intertextuais, ou seja, por meio da forma como o texto relata, ecoa, etc. outros textos.

O acórdão 6 recontextualiza (seja por relato direto ou indireto, ou por paráfrases) a fala de outros operadores do direito produzidas em distintas instâncias do processo judicial que culminou com a pronúncia da recorrente (referidas por meio de expressões como *instância a quo; comarca de Chapecó, 1ª Vara Criminal; a defesa; o representante do Ministério Público; Tribunal Popular; a douta Procuradoria-Geral de Justiça*), o discurso da doutrina ("*Segundo A. Almeida Júnior*"; *Segundo Julio Fabbrini Mirabete*) e da jurisprudência ("*Acerca do tema, duas decisões:*"), assim como o discurso médico-legal (*laudo cadavérico, laudo pericial; "feto formado com placenta e cordão, sem sinais de trauma. Idade gestacional +/- 6 meses"*).

Como discutido acima, as semioses podem gerar variação, produzir efeitos seletivos e contribuir para as distintas formas de retenção e/ou institucionalização de fenômenos sociais. Por meio da seleção de (ou ênfase em) certos discursos para interpretar eventos, legitimar ações e representar fenômenos sociais, combinada a estratégias de exclusão de outros discursos, certos aspectos semióticos dos fenômenos sociais são selecionados e retidos ao longo do tempo nas práticas e estruturas sociais, enquanto outros são eliminados (FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2010). No acórdão 6, por exemplo, ordens semióticas da lei e da segurança pública se articulam com ordens semióticas da medicina legal, gerando um texto técnico-científico (calcado principalmente no discurso jurídico criminal e no discurso médico-legal), que focaliza basicamente tecnicidades referentes à autoria e à materialidade do crime. Quaisquer referências às condições sócio históricas nas quais o evento ocorreu são filtradas e excluídas do texto.

Quanto à segunda pergunta (*Como os atores sociais são representados?*), em termos de inclusão e exclusão de atores sociais (VAN LEEUWEN, 2008), o acórdão 6 inclui o Judiciário (em suas várias instâncias e operadores), a 'abortante' e o feto, como podemos ver na tabela 2.

Tabela 2: Inclusão e exclusão de atores sociais no acórdão 6 (no. de referências)

	Excluído	Incluído	Suprimido
Judiciário		25	10
Abortante		22	4
Feto		11	0
Pai	√		

O judiciário é o agente mais frequentemente mencionado e enfatizado no acórdão, seguido pela abortante. O 'pai' é inteiramente excluído do texto. Em termos de alocação de papéis para os três agentes inclusos no texto, o Judiciário é o mais frequentemente apresentado como participante ativo (sensor em processos mentais, ator em processos

materiais), agindo tanto sobre o processo legal (*o recurso, o parecer, o julgamento*) quanto sobre as partes nesse processo (*a recorrente, o denunciado*).

- *ACORDAM [os desembargadores]*, em Segunda Câmara Criminal, por votação unânime, dar provimento *ao recurso* em parte, para despronunciar *a recorrente*, com relação ao crime de aborto.
- No prazo legal, *a defesa interpôs recurso em sentido estrito...*
- *O julgador só não pronunciará o denunciado* porque a acusação deixou de ter fundamento razoável ...
- *Lavrou o parecer o Exmo. Sr....*
- *Participaram do julgamento os Exmos. Srs. Des.;*

Seguindo a proposta sócio-semântica de van Leeuwen (2008) para o estudo das representações dos atores sociais, podemos ver que a ativação de um ator central como o Judiciário não precisa se dar apenas pela posição de agente (sujeito) de processos, o Judiciário também é ativado no acórdão 6 por circunstancialização, ou seja, através de circunstâncias de lugar que incluem as preposições *no/na, do/da, pelo/pela*:

- Devendo ser aplicado, *na instância a quo, ...;*
- devendo, *na instância a quo, ter continuidade ...;*
- devendo à espécie ser aplicado, *na instância a quo, ...;*
- Elemento a ser dirimido *no tribunal popular;*
- A competência para o julgamento *pelo Tribunal de Júri;*
- a ser o réu submetido a julgamento *pelo Tribunal do Júri.*

Entretanto, o Judiciário também é mais frequentemente suprimido que a abortante, basicamente através de sua eliminação como agente de orações passivas, como podemos ver nos exemplos abaixo:

- Vistos, relatados e discutidos [*por nós, desembargadores Ø*] estes autos de recurso criminal
- Na comarca de Chapecó, 1ª Vara Criminal, Abortante⁷ foi denunciada [*pela promotoria Ø*] pela prática dos crimes definidos nos artigos 124 (aborto provocado pela gestante)
- Contra-razões apresentadas [*pela promotoria Ø*] às fls. 122/126, no sentido de ser mantido o que foi decidido [*pelo juízo a quo Ø*].

A ideia por trás desse apagamento da agência parece ser a de que as instâncias e

7 Para fins de anonimização, substituí o nome completo da abortante/recorrente pela expressão 'abortante'.

procedimentos de um processo-crime são de certa forma óbvias e, portanto, não precisam ser explicitadas, o que na verdade não se aplica aos leitores externos à comunidade discursiva jurídica (leia-se leigos), para quem a recuperação dos agentes dessas orações seria bastante difícil, senão impossível.

Quanto aos papéis que lhes são atribuídos no texto, alguns membros de alto-escalão do Judiciário e teóricos do Direito são nomeados, formalizados e funcionalizados:

- Des. Maurílio Moreira Leite;
- A douta Procuradoria-Geral de Justiça, por intermédio do Dr. Valdir Vieira
- Julio Fabbrini Mirabete; A. Almeida Júnior [teóricos do Direito];
- Des. Irineu João da Silva e Sérgio Roberto Baasch Luz
- O Exmo. Sr. Dr. Valdir Vieira
- Maurílio Moreira Leite, presidente e relator.

Com exceção desses operadores de 'alta patente', entretanto, o Judiciário é incluído como participante via representantes identificados por sua função (*a Justiça, por seu Promotor; a defesa; o representante do Ministério Público; o juiz; o julgador; os desembargadores [Ø]*), ou por circunstancialização espacial, como argumentado acima. Essas estratégias de nomeação geram uma intrincada rede de funcionalizações e referências espaciais que representam o Judiciário e seus operadores de modo formal, abstrato, remoto e provavelmente obscuro para o leitor leigo.

A abortante, por sua vez, tem um espaço de ação muito mais restrito que o Judiciário. Ela aparece como agente de um processo relacional (que explicita seu status jurídico no recurso interposto ao TJSC: "é recorrente") e de processos verbais (em trechos do acórdão que recontextualizam sua versão do suposto crime por meio de verbos de relato):

- Segundo *afirmou a ré*
- que *alega a declarante* que devia estar grávida de dois meses
- que *alega [a declarante Ø]* que suas colegas de estágio e funcionários do hospital não sabiam de sua gravidez
- que *nega a declarante* ter praticado aborto, porém confirma ter tomado remédios.

Os únicos processos materiais nos quais a abortante é agente são aqueles que dizem respeito ao suposto aborto induzido. Quem recebe sua ação é seu próprio corpo, objetos e o feto:

- A *denunciada* [...] *dirigiu-se até um banheiro* daquele estabelecimento e, *fazendo uso de uma caneta, introduziu-a em seu órgão genital, provocando a expulsão do feto.*
- Depois do gesto brutal, a acusada *despejou o embrião* no vaso sanitário daquela peça, *puxando a descarga.*

Quanto aos papéis que desempenha, a abortante, a um só tempo acusada e recorrente, é nomeada através de seu nome completo ou do uso de pronomes pessoais (*Abortante; ela [Ø]; esta; desta*), porém na maior parte das vezes ela é classificada por meio de seu status no processo-crime (*a recorrente; a denunciada; a acusada; a declarante; a ré; a indiciada*). Ela também é classificada como grávida e funcionalizada (*grávida de dois meses; [estagiária de] auxiliar de enfermagem*), ou é impessoalizada e objetificada por somatização, isto é, por meio de referências metonímicas a partes de seu corpo relacionadas à reprodução: *ventre materno; seu órgão genital; vagina; sua gravidez*.

De acordo com van Leeuwen (2008), a somatização confere certa alienação ao participante representado: no acórdão em tela, é como se a abortante não estivesse envolvida ela própria como participante do evento aborto, mas sim seu corpo (ou partes dele). Em resumo, as formas de nomeação da abortante no acórdão 6 focalizam seu status como parte num processo crime e as partes de seu corpo envolvidas no suposto delito, o que a representa como indeterminada ou abstrata, ao mesmo tempo que evidencia o direito legal de examinar, julgar e punir seu corpo, sobretudo em suas funções sexuais e reprodutivas.

Em termos de participação, o feto é ativado apenas em processos relacionais encontrados em orações encaixadas (*que o feto encontrava-se vivo quando da prática abortiva; as dúvidas existentes sobre se o feto estava ou não vivo; de que o corpo do feto, natimorto não pode ser definido como cadáver*) relativas a seu estado vital quando da expulsão (vivo ou morto) e sua consequente definição jurídico-criminal (natimorto ou cadáver). O feto também é incluído como paciente das ações de outros agentes (a abortante e os peritos forenses): *Depois do gesto brutal, a acusada despejou o embrião no vaso sanitário; "Examinado [por médicos forenses] feto formado com placenta e cordão, sem sinais de trauma"*.

Considerando sua nomeação, o feto é pessoalizado e classificação através de termos do discurso da medicina legal: *o feto; corpo do feto; feto formado com placenta e cordão, sem sinais de trauma; natimorto; cadáver; o embrião*. Entretanto, e curiosamente, já que o acórdão claramente define o aborto como um crime contra a vida humana, filiando-se, portanto, ao discurso anti-escolha e supostamente 'pró-vida', o feto também é impessoalizado e despido do traço semântico +humano ao ser referido por meio dos termos *produto e produto abortado*.

Por fim, o aborto, embora não seja um participante, mas o evento em si objeto de escrutínio jurídico, é o mais frequentemente mencionado no acórdão (31 referências) e claramente enquadrado como crime: *aborto* (sete referências); *crime de aborto* (oito referências); *crime definido no artigo 124 (aborto provocado pela gestante); prática abortiva; a interrupção da gravidez e a morte do feto; expulsão; expulsão prematura do feto ainda com vida; o crime; a prática dos atos tidos por abortivos; gesto brutal; a ação tida por delituosa; um fato caracterizador de aborto; conduta tida por delituosa; abortos por traumas acidentais; instrumento abortivo; abortos chamados "espontâneos"; crime doloso contra a vida*.

Quanto à terceira pergunta (*Que elementos da prática social do aborto são incluídos ou excluídos, e que elementos incluídos são mais salientados?*), os aspectos mais salientes do aborto no acórdão 6 são aqueles relativos à materialidade e autoria do crime, isto

é, se a acusada/reclamante de fato provocou um aborto (fato delituoso) ou se teve um aborto espontâneo (fato não delituoso). Não há qualquer informação sobre o perfil sócio-econômico da abortante, tais como referências a sua classe social (exceto talvez a menção ao estágio como técnica de enfermagem, uma área dos serviços de saúde geralmente ocupada por mulheres provenientes dos extratos sociais pobres), seu estado civil, se tinha filhos ou não e, sobretudo, dados sobre as circunstâncias envolvendo a concepção do feto (o pai é inteiramente excluído do texto, o que nos permite inferir que, na leitura preferencial concebida pelos produtores textuais - os desembargadores-, não se espera que (e tampouco se encoraja) o leitor do acórdão a recuperar esse ator social tão essencial num caso de aborto). O aborto e seus participantes são separados de seu entorno sócio-histórico, enfatizando-se as técnicas do processo penal relativas ao 'delito' (questões relativas à materialidade e autoria do crime).

Considerações finais

Nesta etapa inicial de um ciclo de pesquisa e reflexão a respeito dos discursos jurídicos sobre o aborto, os dados da jurisprudência catarinense até aqui analisados corroboram os resultados da pesquisa de Ardaillon, indicando ainda haver no Brasil "uma incongruência entre o enorme investimento da sociedade na proibição [do aborto], basicamente um policiamento da sexualidade feminina, e o pouco interesse de fato, por parte dos jurados – representantes dessa mesma sociedade – [e por parte do judiciário como um todo] na sua penalização" (1997, p. 4). O acórdão 6 segue essa mesma linha, uma vez que resultou na despronúncia (e portanto absolvição) da perpetrante/abortante.

Apesar da absolvição da abortante, o acórdão 6 constrói uma grande distância hierárquica entre os operadores do direito que o produzem e a mulher indiciada. Há um borramento da agência de vários processos realizados pelo judiciário e seus agentes, formalizando e obscurecendo o funcionamento da justiça; a abortante é ativada como agente de processos verbais e de apenas um tipo de processo material – os atos envolvidos no suposto aborto induzido; não há menção a quaisquer dados do contexto sócio-histórico envolvendo o aborto e a abortante. Essas escolhas semióticas resultam em um texto extremamente formal, abstraído da realidade na qual a prática social do aborto ocorre, focalizando basicamente técnicas jurídicas.

Isso me permite propor, como hipótese de trabalho, que a criminalização do aborto (implementada na práxis pelas práticas e discursos da lei e da ordem) cumpre na verdade um papel político e ideológico de biopoder – o controle do corpo, da sexualidade e da capacidade reprodutiva das mulheres, aspectos da vida do indivíduo diretamente ligados à sua autonomia, atuação política e cidadania plena. O tabu e estigma do aborto escondem também uma questão econômica de fundo: para o modo de produção capitalista e patriarcal, é essencial que os cuidados da casa e das crianças sejam concebidos como formas de amor inerentes à 'essência' ou a 'natureza' das mulheres e não como trabalho feminino não pago expropriado pelo capital. A partir dessa compreensão, vemos como é do interesse



do sistema que o aborto seja concebido no imaginário coletivo como uma 'negação da natureza' maternal e cuidadora das mulheres, portanto um ato quase 'monstruoso'.

Segundo Correa (2006), as ações de criminalização do aborto no Brasil não visam aprisionar as pessoas que cometem esses 'crimes', mas sim criar uma atmosfera de 'condenação moral'. Isso revela o caráter pedagógico dos julgados de nossos tribunais: eles funcionam também como instrumentos para 'educar' as mulheres que usam sua sexualidade de forma livre, assim como as pessoas que as apoiam, além de constituírem jurisprudência que poderá ser usada como base para futuras decisões judiciais. Em outras palavras, a jurisprudência em casos de aborto pode ser vista como um conjunto de 'formas culturais' que dialogam com o social, ocupando o papel didático de 'ensinar' as mulheres qual é seu status cidadão, que direitos possuem sobre a suas vidas e seus corpos, e qual deve ser sua participação na organização da sociedade (SIEGEL, 2007).

Nesse sentido, a ambivalência do tratamento jurídico do aborto no Brasil (criminalização em nível de legislação, baixa penalização em nível judicial, tendência condenatória em relação aos terceiros perpetradores, certa 'leniência' em relação às abortantes), somada à permanência do estigma e do tabu do aborto no senso comum, nos discursos conservadores e religiosos pró-vida e no próprio judiciário, representam um embate entre a epistemologia contemporânea da sexualidade (que compreende as práticas e identidades sexuais como fluídas e instáveis), a teoria e prática do Direito (ancoradas em binarismos como 'adequado' e 'inadequado', 'normal' e 'patológico', 'moral' e 'imoral') e o discurso capitalista patriarcal sobre sexo e reprodução.

Referências

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: O poder soberano e vida nua. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

ARDAILLON, D. O lugar do íntimo na cidadania de corpo inteiro. **Estudos Feministas**, v. 5, n. 2, 1997.

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. Brighton: Harvester, 1978.

_____. **The possibility of Naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

_____. **Dialectic**: the pulse of freedom. London: Verso, 1993.

_____. **Philosophy and scientific realism**. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Eds.) **Critical realism**: essential readings. London/New York: Routledge, 1998.

BERALDI, I.A. Organizações não-governamentais e as mobilizações em torno da legalização do aborto no Brasil. **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**, Florianópolis, 2013.

CAIVANO, J; MARCUS-DELGADO, J. The public debate over private lives. **America's Quarterly**. Summer 2012.





- CASTRO, C; TINOCO, D; ARAÚJO, V. **850 mil mulheres realizam aborto no Brasil por ano**. Publicado em 19/09/2014. Coletado em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/09/850-mil-mulheres-realizam-aborto-brasil-por-ano.html>
- CENTRE FOR REPRODUCTIVE RIGHTS. **The world's abortion laws**. New York: Centre for Reproductive Rights, 2008.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh UP, 1999.
- COATES, L.; BAVELAS, J.B.; GIBSON, J. Anomalous language in sexual assault trial judgements. **Discourse & Society**, Vol. 5(2), 1994.
- CORREA, S. Cruzando a linha vermelha: Questões não resolvidas no debate sobre os direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, ano 12, no. 26, 2006.
- CORREA, S; ALVES, J.E.D; JANUZZI, P.M. Direitos e saúde sexual e reprodutiva: Marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI, S. (Org.) **Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva**. Rio de Janeiro: ABEP, Brasília: UNFPA, 2006.
- EDWARDS, S. **Female sexuality and the law**. Oxford: Martin Robertson, 1981.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. Revised edition. Harlow: Longman, 2010.
- FAIRCLOUGH, N; JESSOP, B; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. Revised edition. Harlow: Longman, 2010.
- FIGUEIREDO, D. C. **Victims and villains: Gender representations, surveillance and punishment in the judicial discourse on rape**. Tese (Doutorado em Letras/Inglês – Estudos Linguísticos e Literários), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- FOUCAULT, M. **The history of sexuality, vol. 1: An Introduction**. London: Penguin, 1984.
- GIDDENS, A. **Modernity and self-identity**. Cambridge: Polity, 1991.
- GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on the management of spoiled identity**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1963.
- GRIMES, D. Unsafe abortion: the silent scourge. **British Medical Bulletin**, 2003, no. 67.
- GRIMES, D. et al. Unsafe abortion: the preventable pandemic. **The Lancet**, October 2006.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Edward Arnold, 2004.
- HOTIMSKY, S. O impacto da criminalização do aborto na formação médica em obstetrícia. In: MINELLA, L.S; ASSIS, G.O; FUNCK, S.B. (Orgs.) **Políticas e fronteiras**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.
- KUMAR, A; HESSINI, L; MITCHELL, E. Conceptualizing abortion stigma. **Culture, Health & Sexuality**, 2009, iFirst.
- MACKINNON, C. **Toward a feminist theory of the State**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.



NEGRÃO, T. Direitos sexuais e reprodutivos da mulher. **Instituto Humanitas Unisinos**. 29 de fevereiro de 2012. Entrevista a Thamiris Magalhães. Coletada em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/506989-direitos-sexuais-e-reprodutivos-da-mulher-debate-entre-estado-x-igreja>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Unsafe abortion incidence and mortality: Global and regional levels in 2008 and trends during 1990-2008**.

RAMALHO, V. C. V. S. **Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: Um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília (UnB), 2008.

SIEGEL, R.B. Sex equality arguments for reproductive rights: Their critical basis and evolving constitutional expression. **Emory Law Journal**, vol. 56, no. 4, 2007.

SINGH, S; MADDOW- ZIMET, I. Facility-based treatment for medical complications resulting from unsafe pregnancy termination in the developing world, 2012: A review of evidence from 26 countries. **BJOG - An International Journal of Obstetrics and Gynaecology**, August 2015.

SMART, C. **Feminism and the power of law**. London: Routledge, 1989.

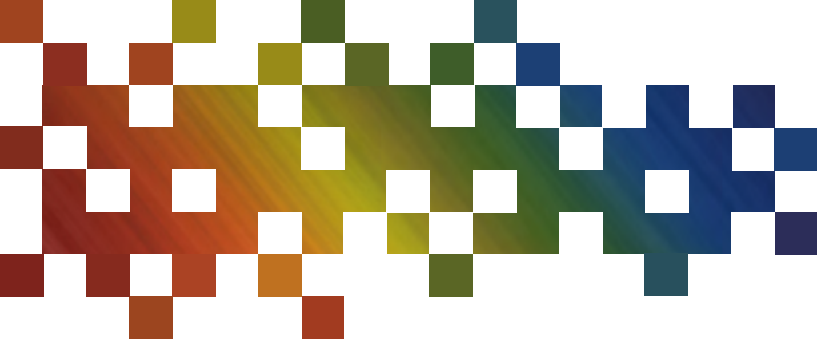
VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford UP, 2008.

Recebido em 04 de setembro de 2015.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2016.

Débora de Carvalho Figueiredo

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), mestrado em Letras e Linguística Aplicada (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado em Letras e Linguística Aplicada (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Suas publicações nacionais e internacionais incluem artigos em periódicos e livros, como *Language and Law/Linguagem e Direito*, Vol. 1(1), 2014 (Universidade do Porto), *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis* (London: Continuum, 2004), *Language in the Legal Process* (London: Palgrave Publishers, 2002), e edições de livros e periódicos, como *Linguagem em (Dis)curso: Análise crítica do discurso - Perspectivas textuais e discursivas*, no. especial, v. 4, 2004; *Linguagem e Gênero no Trabalho, na Mídia e em Outros Contextos* (Florianópolis: Editora da UFSC, 2006), *Genre in a changing world* (Fort Collins: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência em Linguística Aplicada e ensino de LE, atuando principalmente nas áreas da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. Seus interesses de pesquisa se voltam para questões de gênero, poder e identidade nos discursos midiáticos e jurídicos. Email: deborafigueiredo@terra.com.br



A relação da esfera pública e da esfera privada na visão da mídia hegemônica: a quem pertencem as praias cariocas?

The relationship of the public sphere and the private sphere in view of the mainstream media: who owns Rio's beaches?

La relación de la esfera pública y de la esfera privada en la visión de los medios de comunicación hegemónicos: ¿a quién pertenecen las playas cariocas?

Bruna Avelar (CMA, Unifal/Varginha-MG)

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG/Belo Horizonte-MG)

Resumo

Investigamos a propensão da mídia hegemônica em representar os espaços públicos como se fossem ou como se devessem ser privados, através do discurso como instrumento de poder e construção social da realidade. Para tanto, utilizamos a Análise Crítica do Discurso, com base na obra de Fairclough, para analisar a reportagem "Sol, Mar e Organização", veiculada na Revista Veja. Conclui-se com a ideia de que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social, uma vez que, durante as análises, restou claro que essa reportagem contribui para construir um senso comum de supremacia de classe e domínio socioeconômico. Pode-se perceber a utilização do discurso como prática social com o fim de representar o posicionamento ideológico do autor, comprometendo o caráter democrático da comunicação. Nesse contexto, a análise crítica realizada apontou que a mídia hegemônica busca naturalizar hierarquias sociais.

Palavras-Chave: Público, privado, análise crítica do discurso

Abstract

We investigated the propensity hegemonic media to represent the public as if they were or should be as private through the discourse as power tool and social construction of reality. For so much, we use critical discourse analysis based on Fairclough. We analyse the report "Sun, Sea and Organization", broadcast on Review See Magazine. We conclude with the idea that there is a dialectic relationship between discourse and social structure. The analysis shows that this report contributes to build a common sense of class and socioeconomic supremacy. The use of discourse as social practice represents the author ideological position, committing the democratic character of communication. In this context, critical discourse analysis performed pointed that the media hegemonic search naturalize social hierarchies.

Keywords: Public, private, critical discourse analysis

Resumen

Investigamos la tendencia de los medios de comunicación hegemónicos a representar los espacios públicos como si fuesen o como si debiesen ser privados, a través del discurso como instrumento de poder y construcción social de la realidad. Para ello, utilizamos el Análisis Crítico del Discurso, con base en la obra de Fairclough, para analizar el reportaje “Sol, Mar e Organização”, publicado en la Revista Veja. Se concluye con la idea de que existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social, ya que durante los análisis, quedó claro que ese reportaje contribuye a construir un sentido común de supremacía de clase y dominio socioeconómico. Se puede notar la utilización del discurso como práctica social con la finalidad de representar el posicionamiento ideológico del autor, comprometiendo el carácter democrático de la comunicación. En ese contexto, el análisis crítico realizado señaló que los medios de comunicación hegemónicos buscan naturalizar jerarquías sociales.

Palabras Clave: Público, privado, análisis crítico del discurso

Introdução

Os meios de comunicação constituem um dos instrumentos centrais na disputa pela hegemonia nas sociedades contemporâneas. Segundo Lima (2004), as sociedades podem ser consideradas “*media-centered*”, ou seja, dependem da mídia para a construção do conhecimento público que possibilita a tomada de decisões. Ainda Gramsci (2004) conceitua o jornalismo como o veículo de formação, organização e difusão de consensos e concepções de mundo, de forma que o jornalismo não somente pretende satisfazer todas as necessidades de certa classe, mas pretende também criar e desenvolver necessidades, produzindo informações através de recortes da realidade.

Conforme Arendt (2007), quanto mais a sociedade moderna rejeita a distinção entre o que é particular e o que é público, mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o público é transformado em privado e vice-versa. A autora critica a perda da importância em “fazer distinções”, pois, na medida em que não se distinguem conceitos, “cada um de nós tem o direito de definir seus termos”. E essa rejeição em distinguir as esferas pública e privada se mostra de modo acentuado nos discursos que veicula a mídia hegemônica nacional.

Por isso, com essa pesquisa propomos a abordagem da relação entre a esfera pública e a esfera privada por meio de um texto midiático, isto é, a reportagem, para provocar um questionamento na interpretação do discurso hegemônico, com vistas a criar pontos de resistência, bem como construir perspectivas contra hegemônicas. Especificamente, neste trabalho, avaliamos como as categorias de análise linguística se conectam com as categorias de análise social, bem como sua interação com a estruturação social, investigamos a propensão da mídia hegemônica em representar os espaços públicos como se fossem ou como se devessem ser privados, através do discurso enquanto instrumento de poder e construção social da realidade.

Essa investigação baseia-se, em especial, nos trabalhos de Fairclough (2008, 2012), para quem o discurso é, ao mesmo tempo, uma prática social, uma prática discursiva e

uma prática textual. Como complementação à abordagem do Fairclough, serão utilizadas as contribuições de Habermas (1984) com relação a seus estudos sobre a mudança estrutural da esfera pública, para oportunizar a análise da dimensão das práticas sociais.

Inicialmente, explicitamos a relação entre a Análise Crítica do Discurso e a Ciência Social e como elas podem contribuir para as pesquisas críticas sobre mudança social. Em seguida, realizamos uma discussão teórica acerca dos conceitos de poder, ideologia e hegemonia, evidenciando não só sua definição, mas abordando sua relação com a ideologia capitalista. Ainda, em breve análise, destacamos a tendência de a esfera pública ser transpassada pela ótica da esfera privada numa possível tensão entre a subjetividade individual e a subjetividade coletiva.

Por fim, procedemos à Análise Crítica do Discurso da reportagem “Sol, Mar e Organização”, veiculada na edição da revista *Veja* de 06/01/2010. Subjaz a essa análise o pressuposto de que o mundo (as estruturas sociais) em que os jornalistas estão inseridos inevitavelmente influencia a forma como eles (re)constroem os acontecimentos ou o mundo representado no discurso. Para dar conta desse jogo de influência, analisamos a dimensão das práticas sociais, por meio de breve discussão da situação conjuntural; a dimensão da prática discursiva, caracterizando o gênero do discurso; e a dimensão textual, com a análise linguística do texto.

1. Esfera pública sob a ótica da esfera privada

Os bens de uso comum do povo trazem como traço distintivo o fato de poderem ser utilizados por todos em igualdade de condições, de forma que a soberania popular há de exercer-se no âmbito da sociedade como um todo. Santos (1994) remete-se à descontextualização da identidade na modernidade expondo as tensões entre subjetividade individual e subjetividade coletiva; subjetividade contextual e subjetividade universal. O paradigma da modernidade aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social. Essa trajetória social não é linear, mas é caracterizada pelo ápice do desenvolvimento capitalista resultando na proposta hegemônica da resolução da identidade moderna. Assim, em uma tensão entre subjetividade individual e subjetividade coletiva, a prioridade é dada à subjetividade individual. Na tensão entre subjetividade contextual e subjetividade abstrata, a prioridade é dada à subjetividade abstrata. O autor relata o triunfo da subjetividade individual propulsionado pelo princípio do mercado e da propriedade individual que inviabiliza a emancipação da sociedade civil, de forma que quem perde é o princípio da comunidade.

Contribui Comparato com as seguintes considerações (2010, p. 552):

Para conjugarmos o risco de consolidação da barbárie, precisamos construir urgentemente um novo mundo, uma civilização que assegure a todos os seres humanos, sem embargos das múltiplas diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, o direito elementar à busca da

felicidade. Constitui efetivamente um opróbio verificar que, no momento histórico em que parecemos nos tornar, enfim, senhores e possuidores definitivos da natureza, como anunciara Descartes, as condições de vida de três quartos da humanidade representam a negação objetiva desse direito inerente à condição humana.

Em perspectiva semelhante, Habermas (1984) critica o caráter puramente formal do Direito burguês, enfatizando que a autonomia garantida pelo direito privado só beneficiaria igualmente a todos os sujeitos de direito, à medida que iguais chances de êxito econômico permitissem a realização da igualdade juridicamente estatuída. Sob o mesmo ponto de vista, Polanyi (2000) argumenta que os interesses de uma classe se referem mais diretamente à sua posição e lugar, ou seja, ao seu status, de forma que eles são basicamente sociais e não econômicos. A causa da degradação social não é, portanto, a exploração econômica, como se presume muitas vezes, mas a desintegração do ambiente cultural.

Ao explicar sobre a mudança na estrutura social da esfera pública, Habermas (1984, p. 191) afirma que a cultura burguesa não era mera ideologia, que possuía um caráter político e se baseava no sentido grego de uma emancipação das necessidades existenciais básicas. O autor comparou os modelos de cultura burguesa, que antes possuíam caráter literário em sua matéria, aos que circulam hoje,

com o segredo de uma fabricação intencional de uma patenteada indústria cultural, cujos produtos, divulgados publicamente através dos meios de comunicação de massa, provocam, por sua vez, primeiro na consciência dos consumidores, a aparência de privacidade burguesa.

Para tanto, Habermas (1984) contextualiza a cultura no âmbito do consumo, quando os problemas passam a ser definidos como questões de etiqueta, e os conflitos, que, antes, tinham um tono de polêmica pública, passaram a ser desviados para o nível dos atritos pessoais.

2. Análise Crítica do Discurso e ciência social

Essa pesquisa tem como base teórica a obra de Fairclough (2008, 2012) no que tange à Análise Crítica de Discurso (ACD), com foco na Ciência Social, de forma a destacar a contribuição que essa análise pode trazer a pesquisas críticas sobre mudança social.

Segundo essa perspectiva, a vida social é permeada de práticas, nas quais o discurso é caracterizado como um de seus elementos, incorporando a visão de língua como um elemento integrante do processo social. As práticas são modos habituais de ação social, situados em um contexto particular. As práticas envolvem diversos elementos da vida, como: atividade material, relações sociais e processos, fenômenos mentais e discurso, que são articulados entre si. Quando esses elementos se reúnem em uma prática, passam a ser considerados como momentos dessa prática.

Dessa maneira, a vida social é vista como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos, econômicas, políticas, culturais etc, abastecida por relações de poder. A ideologia integra a relação do discurso com os outros momentos da prática social.

Neste *interim*, a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa e legitimada através do discurso, considerando que o uso sistemático de mecanismos gramaticais possui a função de estabelecer, manipular e naturalizar hierarquias sociais. Conforme estabelece Wodak (2004), a ACD procura mediar o desenvolvimento de uma consciência latente de classe, de luta por emancipação, a fim de despertar nos agentes a consciência de que, frequentemente, são enganados a respeito de suas próprias necessidades e interesses.

Essa ideia leva à conclusão de que os textos da mídia, após uma análise crítica, apresentam uma versão da realidade, podendo ser percebidos como reprodutores de posições sociais, interesses e objetivos daqueles que o produzem. Portanto, a ACD interessa-se pelo discurso como instrumento de poder e controle; além do discurso como construção social da realidade.

Nessa abordagem, ganham importância central as noções de poder, ideologia e hegemonia. A partir de uma economia baseada no capitalismo, conhecimento e informação passam a ter um novo e decisivo significado, fruto de uma economia baseada no discurso operando novas formas de agir e de interagir, ditando a consecução de identidades hegemônicas. Assim, conforme Fairclough (2012), o poder pode ser traduzido a partir da análise de três objetos: dominação, diferença e resistência. Primeiro, a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. O segundo traz a reflexão sobre quem tem ou não tem acesso às formas dominantes, desmitificando a falácia da presunção de que as formas dominantes são as únicas existentes. Já a resistência associa os estilos dominantes a novos domínios colonizadores.

Da mesma forma, as relações de dominação podem ser mantidas pela fragmentação que segmenta indivíduos e grupos em que um se torna dominante com relação a outros, constituindo diferenciações sociais. De acordo com Fairclough (2008, p. 117):

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Ainda conforme o mesmo autor, a hegemonia é liderança, tanto quanto dominação nos domínios: econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. O conceito de hegemonia destaca a importância da ideologia para construir e manter as relações de dominação e permite aprofundar a questão de poder como dominação. Gramsci (1978) também conceitua hegemonia, ao dizer que é comum um determinado grupo social, em situação de subordinação em relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática. Ademais, ele ressalta que esta concepção do mundo atribuída mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e eventual.

Thompson (1995, p. 79) confirma essa posição, ao afirmar que a análise de ideologia interessa-se pelas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder. Assim, ele conceitua ideologia “em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve, para estabelecer e sustentar relações de dominação”. E ainda cita que as relações de dominação podem ser estabelecidas pela universalização, apresentando acordos institucionais que atendam aos interesses de alguns como se servissem aos interesses de todos.

No mesmo sentido, Santos (1994) defende que os interesses de classe são o veículo natural da mudança social e política, já que o “desafio” é para a sociedade como um todo, porém a “resposta” chega através de um grupo, seções ou classes. Assim, os meros interesses de uma classe não podem oferecer explicação satisfatória para o processo social em longo prazo.

Trata-se da ideologia capitalista global geralmente construída como imutável e inquestionável, um simples fato da vida com que devemos nos conformar. Não há nada que tenha sido criado socialmente que não possa ser modificado no mesmo âmbito. Essas representações e distorções, que contribuem para a manutenção de relações desiguais de poder, são meramente ideológicas.

3. Análise Crítica do Discurso da reportagem “Sol, mar e organização”

Esse item tem por objetivo a Análise Crítica do Discurso da reportagem “Sol, Mar e Organização”, veiculada na Revista Veja, em 06/01/2010, e que se encontra no anexo deste trabalho. Foi selecionada tal reportagem por ela tratar da forma como a prefeitura do Rio de Janeiro promoveu o aumento da fiscalização em praias da zona sul dessa cidade. Essa análise é importante para se atingir a finalidade deste trabalho de investigar se a mídia hegemônica tem propensão em representar os espaços públicos, as praias, como se fossem ou como se deveriam ser privados, através do uso do discurso como instrumento de poder e construção social da realidade.

Vale destacar que a escolha desse veículo de comunicação – Revista Veja – aconteceu pelo fato de ele ser considerado um veículo hegemônico, voltado para um público elitista. Segundo informações da Editora Abril (2015), as plataformas de VEJA têm uma audiência de 12 milhões de pessoas, sendo: 9,3 milhões de leitores na versão impressa; 150 mil na versão digital; 2,5 milhões de visitantes únicos no portal Veja.com; 36 mil leitores no app VEJA Notícias, por semana. Além disso, a publicação ainda conta com mais de 3 milhões de seguidores de VEJA no Twitter - uma das trinta contas mais populares do Brasil – e a primeira entre os sites de notícia.

Além disso, a revista Veja é um veículo de comunicação que pretende ser hegemônico, o que fica evidente em sua missão. Conforme a Editora Abril (2015), é missão dessa revista



Ser a maior e mais respeitada revista do Brasil. Ser a principal publicação brasileira em todos os sentidos. Não apenas em circulação, faturamento publicitário, assinantes, qualidade, competência jornalística, mas também em sua insistência na necessidade de consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil. Essa é a missão da revista. Ela existe para que os leitores entendam melhor o mundo em que vivemos.

A apresentação das notícias selecionadas e manipuladas, sob a ótica de quem detém o poder, caminha, *a priori*, em detrimento da consciência crítica do cidadão a respeito de questões de subjetividade coletiva e busca, *a posteriori*, a naturalização de hierarquias sociais.

3.1 Identificação do problema

A ACD pressupõe a identificação de um problema relacionado ao discurso na estrutura social. Esse problema pode referir-se a atividades da vida social, ou à construção reflexiva da prática social. As noções de “esfera pública”, “esfera privada”, “espaço público”, “espaço privado” têm mudado de significado ao longo dos tempos, verificando-se uma tensão permanente entre o público e o privado que se intensifica à medida que as sociedades se tornam mais complexas, como acontece no mundo contemporâneo. De acordo com Habermas (1984), na esfera pública, os indivíduos são sempre entendidos como cidadãos, seja na condição de usuários do espaço público, seja submetidos a leis e normas impostas pelo Estado; enquanto na esfera privada os indivíduos são encarados como pessoas que defendem interesses individuais.

Sendo assim, quanto ao público a que a reportagem “Sol, mar e organização” é destinada, ele deveria ser constituído pelos cidadãos, porque a reportagem envolve acontecimentos em espaços públicos que interessam à coletividade. Mas o autor se dirige a uma instância privilegiada da sociedade, ao considerar, como veremos mais adiante, que as instituições públicas devem estar a serviço da manutenção da “ordem”, no espaço público subjetivamente tido como individual, ou seja, que deveria pertencer exclusivamente a essa classe.

Dessa maneira, o interesse geral é substituído por interesses privados, que tomam conta da esfera pública. A subversão do espaço público moderno é, assim, protagonizada pelos meios de comunicação e pela cultura de massas.

3.2 Análise das práticas sociais

O Discurso como prática social diz respeito à dimensão macrossocial do discurso, isto é, a situação conjuntural marcada por contextos sociopolítico, histórico e ideológico mais amplos. A conjuntura é a combinação ou a ocorrência de acontecimentos num dado momento. Assim, a análise se volta para a configuração de práticas em que o discurso em questão se situa.



Para tanto, vale salientar a implantação do Estado Democrático Social de Direito, instituído com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º. Sob o prisma do direito altruístico, parte-se de uma concepção neoconstitucionalista, ou ainda de constitucionalismo pós-moderno, que busca a eficácia do texto constitucional, sob a perspectiva de que ao constitucionalismo social seja incorporado o constitucionalismo fraternal e de solidariedade, afirma Lenza (2010).

Dessa maneira, cita-se, também, o artigo 3º, incisos III e IV da Carta Magna que constitui como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais”; e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Esse compromisso normativo foi imposto pela Constituição como dever da busca pela igualdade, ou seja, compromisso que busca a igualdade real, substancial e efetiva. Pretende-se, portanto, a concretização das prestações materiais prometidas para a sociedade, que possui como meta eliminar as desigualdades sociais e assegurar a plenitude do novo modelo jurídico social.

Sendo assim, consubstancia-se que ao Estado cabe a atividade interventiva nos processos de interação social a fim de eliminar todas as formas de privilégios de classes em detrimento de outras. Numa análise da conjuntura mais imediata, necessário se faz relacioná-la aos processos de produção e consumo.

Aqui, cabe uma breve discussão teórica sobre a interação entre Estado e Sociedade, a partir do ponto de vista de interesses que se chocam, com base no princípio da supremacia do interesse público. Por ser o Brasil um Estado de direito democrático, de economia capitalista, é importante notar que a convivência das esferas pública e privada – tem capacidade de intervenção na questão de ordem e poder do espaço público. Assim, a forma como a sociedade desenvolve-se é determinada por um conjunto de forças e interesses dos indivíduos, do governo e das organizações de forma complexa. Dentro dessa perspectiva, percebemos o conceito de interesse público enquanto produção de cidadania.

Os meios de comunicação, de certa forma, legitimam o poder das camadas elitistas. A hegemonia é consolidada com armas ideológicas e culturais como se fossem uma “vontade coletiva” sobre a ordem vigente, de forma que a sociedade submete-se a esses padrões, conforme Moraes (2010). Assim, a mídia hegemônica é o reflexo das elites, utilizando-se do monopólio dos meios de comunicação, em que as grandes empresas estão nas mãos das mesmas famílias por anos, como o caso do jornal paulista “Estadão” com a família Mesquita, o jornal “Folha de S. Paulo” com os Frias, a Rede Globo com os Marinho entre outros conglomerados (VELOSO 2009). Essa dominação informacional são as “amarras capitalistas” que cercam as empresas jornalísticas, de acordo com Ramonete, (1999).

Diante disso, surge a premissa de que as mídias hegemônicas transmitem ideologias que beneficiam a sua classe dominante, ou seja, enquadram suas matérias a fim de levar a esse direcionamento. Nessa perspectiva surge o questionamento de como essas mídias referem-se à esfera pública a partir da ótica da subjetividade individual.

Numa visão subjetivamente privada do espaço público, espera-se discutir as fronteiras criadas entre espaço coletivo de sociabilidade e espaço individual de desigualdade, no que tange ao distanciamento entre classes sociais, ideologicamente construído, causando um empobrecimento do horizonte cultural. Tal colocação incita remeter às proposições de Habermas (1984), que caracteriza o Estado como poder público, cuja atribuição de ser público carrega a tarefa de promover o bem público, o bem comum a todos os cidadãos. Cita ainda que a própria “esfera pública” se apresenta como uma esfera em que o âmbito do que é setor público contrapõe-se ao privado.

3.3 Análise da prática discursiva

Neste momento, a análise se volta para o estudo da prática discursiva, que procura localizar o Discurso em relação ao gênero, discurso e vozes, bem como caracterizar de que ordem de discurso estes são. Fairclough (2008) define gêneros como aspectos discursivos das formas humanas de ação e interação em eventos sociais, isto é, os gêneros são formas particulares de relações sociais entre agentes sociais (indivíduos, organizações e Estado). Do ponto de vista da ACD, portanto, a análise de gêneros focaliza o papel dos gêneros nas ações e interações que ocorrem nas práticas sociais.

Ainda nos termos de Fairclough (2008, p. 90-91):

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Uma das características fundamentais da Análise Crítica do Discurso trabalhada por Fairclough (2008) é o entendimento da ordem do discurso sob o ponto de vista do processo de mudança de ordens discursivas. Esse tipo de mudança é possível por ser o Discurso uma prática social que pode provocar ressignificações dos sujeitos, do seu papel em sociedade, da vida social, bem como o estabelecimento de novas relações de poder e novas hegemonias. Isso explica como o processo de produção, circulação e recepção dos discursos ocorre em contextos institucionais particulares.

Incita ressaltar aqui as contribuições do trabalho de Foucault (1996) para as teorizações da ACD, buscando não só evidenciar a existência do discurso como um lugar, mas sim estabelecer suas ligações com o poder, tornando-o um lugar de poder. O discurso, dessa forma, não seria só o meio através do qual se exerce o poder, mas também o lugar pelo qual

se luta para exercê-lo. Luta-se por meio do discurso, no discurso e pelo discurso. O poder dentro desse lugar é uma questão de inscrição na “Ordem do Discurso”, de legitimação como pessoa que tem o direito de fala.

Assim, o texto examinado compreende o discurso jornalístico e pertence ao gênero reportagem. A análise dessa prática acontece em função da maneira como os interlocutores se representam e representam uma atividade específica. Nesse caso, o produtor da reportagem a ser analisada, “Sol, Mar e Organização”, quer fazer crer que a praia (espaço público) deve ser reservada para o lazer de certa classe econômica, reafirmando a hipótese de dominação e poder da classe que defende – a elite. Assim, o autor dialoga com um leitor que faz parte de uma classe economicamente privilegiada, com o fim de propiciar um consenso de supremacia de uma classe e domínio socioeconômico do espaço público.

3.4 Análise da prática textual

Quanto à análise do texto, esta se orienta para como o discurso articula os recursos linguísticos e semióticos. Neste item, apresentamos um estudo de toda a reportagem, focalizando os recursos textuais e discursivos que pareceram relevantes para esta análise.

O título e o subtítulo da reportagem trazem nas palavras destacadas um sentido pejorativo da ocupação recente das praias cariocas. Assim, já num primeiro momento resta clara a presença da antítese ordem/ desordem, de forma que se percebe, pelos elementos destacados, qual o posicionamento ideológico o autor irá evidenciar no decorrer do texto.

1. **Sol, mar e organização** - A prefeitura do Rio promove um *choque de ordem* para acabar com a *balbúrdia* em que se transformaram as praias cariocas.

No início do texto, observa-se uma forte carga apelativa construída pelo autor por meio da citação de dois famosos cantores de Música Popular Brasileira (MPB), e de uma canção emblemática, numa comparação entre a ocupação das praias do Rio de Janeiro no ano de 1962 e de atualmente.

2. Quando *Tom Jobim* e *Vinicius de Moraes* compuseram *Garota de Ipanema*, em 1962, o Rio de Janeiro tinha metade do número de habitantes de hoje. Havia *espaço de sobra* para que a musa andasse, em doce balanço, a caminho do mar – sem tropeçar. Nos últimos anos, porém, as praias cariocas tornaram-se *lugares quase intransitáveis*. *Não apenas porque há mais gente*.

Sob o mesmo enfoque, esse trecho cria uma antítese com as expressões “lugar de sobra” e “lugares quase intransitáveis”, para dizer que a falta de ‘espaço’ não se deu apenas pelo aumento do número de pessoas, mas deixa em suspense o motivo, para retomar na próxima oração.

3. O *maior tumulto* é provocado pela *turba de barraqueiros, camelôs e flanelinhas* que *tomou conta do pedaço*.

O termo “maior tumulto” remete à presença das pessoas indesejadas, que o autor chama de “turba de barraqueiros”. A escolha da palavra “turba” para referir os trabalhadores informais é repleta de significado. Segundo o dicionário informal online (2007): “A ‘turba’ é um fenômeno social primitivo das cidades pré-capitalistas. Pode-se dizer que a ‘turba’ era formada pelos pobres urbanos, assalariados ou não, que, em tumulto ou em rebelião, saíam pelas ruas fazendo arruaça e saques”. Já a palavra “barraqueiros” possui um duplo sentido. Pode ser entendida como aqueles que montam suas barracas, mas também pode ser entendida como pessoas que costumam causar algazarras, atrapalhar a ordem, pessoas que “fazem barraco”.

Percebe-se, portanto, como a coesão lexical, ao utilizar palavras que pertencem ao mesmo grupo semântico “tumulto”, “turba”, “barraqueiros”, e ainda “camelôs” e “flanelinhas” (ao invés de trabalhadores informais), representa um modo significativo de trabalho ideológico do produtor do texto. Quanto à expressão “tomou conta do pedaço”, pode ser traduzida como “apropriou-se do que não é seu”.

Nessa mesma perspectiva, o autor continua seu texto, associando a convivência de pessoas pertencentes a diferentes classes sociais no mesmo espaço (público) como falta de organização:

4. A ideia de que *a orla do Rio* era um espaço de convivência *extremamente* democrático serviu apenas como pretexto para a *falta de organização*. A *baderna* se espalhou.

Não por acaso, essa convivência é categorizada por ele como “baderna”.

No trecho a seguir, merece destaque a metáfora “pôr ordem na casa”, que remete a um diálogo com o leitor, ou seja, por ordem na “nossa” casa, com o fim de propiciar um consenso de supremacia de uma classe e domínio socioeconômico do espaço público.

5. Neste verão, a prefeitura do Rio resolveu *pôr ordem na casa*.

São passagens como essa, da comunicação voltada para a compreensão e baseada no reconhecimento do outro do discurso (o interlocutor), através de uma comunicação persuasiva, que propiciam aos meios de comunicação estar no centro de um processo de ruptura entre as estruturas de comunicação da sociedade e as demandas comunicativas da democracia – ou seja, caracteriza-se na manipulação informativa. Da perspectiva da liberdade como autonomia, esse é um problema grave, pois os cidadãos, ou melhor, os sujeitos privados que constituem a opinião pública são alienados de sua função crítica nas discussões públicas (BOBBIO, 1992).

6. A primeira providência foi dar um *banho de loja* nas barracas que funcionam como ponto de venda de bebidas e de aluguel de cadeiras e guarda-sóis. *Em vez das tendas improvisadas* e das *caixas de isopor imundas*, espalhadas pela areia, só serão permitidas *barracas padronizadas* e *caixas térmicas de plástico*.

Nesse trecho, o autor trabalha com a expressão “banho de loja” para dar status de prestígio à providência tomada. Propositadamente também utiliza uma antítese, marcada pela expressão conectiva “em vez de”, para fazer transparecer como essa ação foi, sob seu ponto de vista, benéfica, através do jogo de palavras “tendas improvisadas”/ “barracas padronizadas”, “caixa de isopor imundas”/ “caixas térmicas de plástico”.

7. Desde o início do ano, a prefeitura já vinha tentando acabar com a *bagunça* provocada pelos *barraqueiros*. Eles *estacionavam Kombis velhas* nos *melhores pontos* em frente à praia *apenas* para servir como *depósito de seus produtos*.

Nesse trecho, vale chamar a atenção para a oração “Eles *estacionavam Kombis velhas* nos *melhores pontos* em frente à praia”. Nessa oração, identifica-se o uso de um verbo de ação “estacionavam” e a caracterização dos veículos dos “barraqueiros” como “kombis velhas”. O fato de o autor utilizar a expressão “Kombis velhas” para se referir aos veículos utilizados pelos trabalhadores informais nas praias cariocas traz uma reflexão a respeito da concentração de poder cultural e comunicativo que busca a naturalização de hierarquias sociais. Essa oração é seguida por esta oração adverbial final: “*apenas* para servir como *depósito de seus produtos*”. Com essa oração subordinada, o autor demonstra indignação em relação ao fato de os veículos mencionados ocuparem “os melhores pontos”, aqueles que deveriam ser reservados a certa classe social, de forma que essa colocação pode representar um foco de luta ideológica. A análise desse trecho mostra que, ao tratar de temas da esfera pública de maneira subjetiva, a reportagem em análise compromete o caráter democrático da comunicação. Afinal, sob um discurso aparentemente neutro e informativo, defende que há segmentos sociais superiores a outros e que cada classe deve ocupar o seu lugar reservado na desigualdade de poder.

8. Depois de algumas tentativas de *driblar a fiscalização*, as *sucatas* desapareceram e *um esquema de abastecimento racional foi adotado*. Mas *persistiam as barracas, de aparência lastimável, que começam a ser removidas agora*.

Ao examinar esse trecho, verifica-se que as pessoas a quem o autor se refere são por ele representadas como pessoas que buscam infringir uma lei, porque tentam “driblar a fiscalização”. Continuando suas considerações, o autor mantém a coesão lexical abordando de forma pejorativa os veículos e barracas por meio das expressões “sucatas” e “de aparência lastimável”.

No trecho, há duas ocorrências de orações na voz passiva: “um esquema de abastecimento racional foi adotado” e “as barracas, de aparência lastimável, que começam a ser removidas agora”. Nessas construções, foram omitidos os agentes. Essa omissão pode se dever à busca do jornalista por ocultar os agentes repressores, que, em sua ação de remover os trabalhadores informais, podem ter se valido de ações violentas. Ligando os enunciados, o conectivo “mas” é um conectivo contra-argumentativo, que opõe as ideias de “abastecimento racional” e “barracas de aparência lastimável”, a fim de fortalecer a mensagem de soberania da esfera privada em detrimento do princípio da comunidade.

O trecho a seguir é significativo, por duas razões. Em primeiro lugar, mostra que, para o jornalista e para a classe social a que pertence, a inspeção ou a ação dos agentes reguladores/repressores deve ser rigorosa. Por isso, ele pode dizer que “a inspeção ainda deixava a desejar”. Ele deseja, portanto, uma fiscalização mais enérgica. Em segundo lugar, os vendedores são representados como criminosos, já que vendem “produtos proibidos”:

9. Até a semana passada, a inspeção ainda deixava a desejar. *Vendedores com produtos proibidos* estavam em atividade, havia animais na areia e praticantes de futebol na beira d’água.

O leitor pode ser levado a entender que não há problema algum no fato de a fiscalização agir de forma enérgica e violenta contra os vendedores, pois, afinal, são criminosos.

10. Os *ambulantes* esperavam o momento em que os fiscais iam embora para *invadir* a praia.

Essa formulação atinge o ápice da mensagem que o autor quer passar. Ela traz a ideia de que esses “ambulantes” invadem um espaço que não lhes pertence. O verbo “invadir” deixa bem clara a visão subjetivamente privada que o autor passa desse espaço público. Da forma como foi apresentado, esse argumento traduz como podem figurar os processos de luta hegemônica sobre a estrutura das ordens de discurso.

No trecho abaixo, o trabalho de “barraqueiros”, “ambulantes”, “flanelinhas”, “camelôs” é categorizado como um “problema”, que tende a ser resolvido.

11. A prefeitura garante que vai resolver o *problema*. Desde 1999, por exemplo, a prefeitura procura implantar um estilo de quiosque que substitua os pesadões modelos de madeira por instalações modernas, de ferro e vidro. Elas funcionam como ponto avançado de restaurantes conhecidos da cidade e contam com banheiros e cozinha no subsolo.

No trecho abaixo, como único entrevistado da reportagem, o “secretário municipal de Ordem Pública” fala da ‘fiscalização’, e o jornalista o representa prometendo agir com severidade. Verifica-se, assim, a incorporação de apenas um único ponto de vista, exatamente o ponto de vista do agente repressor. Não se ouvem as vozes dos vendedores afetados pelas medidas excludentes.

12. “Quero ver como o esquema funciona durante duas semanas de praias lotadas, antes de ampliar as ações”, diz o *secretário municipal de Ordem Pública*, Rodrigo Bethlem. “A fiscalização será severa”, afirma.

Neste outro trecho, o autor utiliza-se do verbo “civilizar” para fortalecer a ideia de que esse espaço pertence à classe social dominante, como construção da realidade a partir de sua identidade social.

13. As tentativas de *civilizar* a orla do Rio não são recentes.

Nessa perspectiva, o jornalista procura articular a ideia de dominação do espaço público, já que, para o jornalista, “civilizar” significa banir da praia quem é da periferia e da favela, locais que representam, em sua ótica, um outro mundo ou o lugar da desordem, do crime, da violência.

14. Apenas em 2005 se começou a tirar a ideia do papel, mas a iniciativa esbarrou em uma série de *pendências judiciais*, promovidas pelos *chatos de plantão*. A consequência é que somente 28 dos 309 quiosques previstos ficaram prontos. Eles deveriam ocupar quase toda a orla balneável da cidade, desde as praias da Zona Sul até a Prainha, ponto extremo da Zona Oeste. Por causa dos *tropeços nos tribunais*, foram instalados apenas no Leme e em parte de Copacabana, e não há previsão para a retomada do projeto.

Nessa parte da reportagem, o autor passou uma imagem pejorativa do judiciário por causa das “pendências judiciais”, e ainda os Juízes são chamados de “chatos de plantão” por interromper as atividades de “civilização” da orla das praias. Desconsiderou-se o Poder Judiciário como responsável pelo exercício da jurisdição, consistente na atividade pela qual o Estado presta tutela jurisdicional. A expressão “tropeços nos tribunais” reforça a mensagem da visão do Judiciário apenas como um problema ou um entrave para a consecução dos objetivos desejados. Essa construção tende a contribuir para a desarticulação da correlação dialética entre ordem e poder através da transcendência da ordem de discurso societária.

No segmento abaixo, o uso da expressão “choque de ordem” pode ser percebida como reprodutora de interesses e objetivos de seu autor ou do lugar ideológico de que ele faz parte.

15. As próximas praias a receber o “choque de ordem” serão justamente Leme e Copacabana.

Em diálogo interdiscursivo, essa expressão faz lembrar “choque de gestão”, noção própria da ideologia neoliberal. No modelo neoliberal, as decisões políticas nem sempre tratam do bem-estar da comunidade, mas sim das regras de manutenção e conquista do poder. Nesse ponto, o embate entre noções de interesses privados e públicos, no âmbito da concepção do constitucionalismo pós-moderno, diverge daquela impetrada pela ortodoxia liberal: enquanto a primeira vê a concentração da propriedade como um problema, a segunda nega a própria existência desse problema, apoiando-se no argumento da competição e do livre mercado (LENZA, 2010).

16. A prefeitura *elevou o número de fiscais*. Antes eram apenas vinte para os 43 quilômetros de praia da cidade. Agora são 143, quantidade que, se não resolve o problema, *augmenta a capacidade de vigiar* pelo menos os pontos mais frequentados. Em um único fim de semana do alto verão circulam no trecho entre Arpoador, Ipanema e Leblon 400 000 pessoas, o equivalente à população de Porto Velho, capital de Rondônia. Em breve, haverá o *reforço da tecnologia*. Serão usadas miniaeronaves para monitorar as operações na areia. Importadas de Israel, elas têm câmeras acopladas que transmitem a imagem em tempo real e chegam a 4.500 metros de altura.

Mais uma vez, nesse trecho, cria-se uma identidade negativa desses ‘ocupantes’ indesejáveis da praia, demonstrando que o fato de a prefeitura ter “elevado o número de fiscais” “aumenta a capacidade de vigiar”, além do “reforço da tecnologia”, tudo favorecendo a manutenção da privacidade subjetiva de uma esfera privada de ocupantes que merecem desfrutar do espaço público da praia.

No segmento final do texto, o artigo definido “o” e a oração restritiva “que aplaude o pôr do sol em Ipanema” especificam o carioca com quem o jornalista dialoga, ou seja, aquele que se identifica com essa reportagem, o cidadão “civilizado”, pertencente à classe social dominante que vai à praia não para vender “produtos proibidos” ou montar “barracas com aparência lastimável”, mas sim para aplaudir o pôr sol em Ipanema.

17. Nada disso será suficiente, no entanto, se os próprios banhistas não fizerem sua parte. *O carioca* que aplaude o pôr do sol em Ipanema *precisa aplaudir a organização* e não burlar a lei.

Em toda a reportagem, essa versão estereotipada da esfera pública, que remete a interesses de uma determinada classe, representa a desigualdade social expressa e legitimada através do discurso.

Considerações Finais

Com base nas análises, pode-se verificar que os mecanismos utilizados na reportagem contribuem para reforçar o caráter ideológico de subjetividade privada em que se apresenta a esfera pública. A imprensa contribui para construir um senso comum de supremacia de classe e domínio socioeconômico, favorável aos interesses hegemônicos, utilizando o Discurso como prática social para manter e estabelecer esses interesses.

Essa dominação informacional, protagonizada pelos meios de comunicação, constitui a subversão do espaço público, haja vista a missão da Revista Veja deixar claro que esse veículo pretende “consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil”, a fim de que seus leitores entendam melhor o mundo. Que mundo? Esse é representado pelo posicionamento ideológico do autor, através de uma comunicação persuasiva com seu interlocutor, a fim de promover um processo de ruptura entre as estruturas de comunicação da sociedade e as demandas da democracia, utilizando-se da manipulação informativa.

Na perspectiva adotada neste trabalho, não basta conhecer o significado literal das palavras. É preciso saber reconhecer que o sentido das palavras pode variar de acordo com as intenções do falante e as circunstâncias de sua produção. Ao entender o uso da linguagem como prática social, concebe-se o Discurso como um modo de ação, com o qual o locutor pode agir sobre o mundo e sobre os outros. Explica Foucault (1996, p.10) que “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.



Essa luta hegemônica sobre a estrutura das ordens do discurso, como fez o autor na construção de seu texto, incorporando apenas o ponto de vista do agente repressor, compromete o caráter democrático da comunicação, representando a construção da realidade a partir de sua identidade social. Essa concentração de poder comunicativo e cultural suscita o empobrecimento do horizonte cultural.

Destarte, a significação do enunciado é obtida pela relação entre a linguagem e o mundo, de forma que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social, ou seja, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social. O discurso contribui para formar relações consensuais de identidade sociais.

Nesse contexto, a análise crítica realizada apontou que a mídia hegemônica busca naturalizar hierarquias sociais. Portanto, essa aproximação da Linguística com as Ciências Sociais contribui para a interpretação das relações sociais e ilumina a luta por emancipação, encorajando a resistência ao discurso como construção social da realidade.

Essa concepção contra hegemônica pretendida nesse trabalho busca atender para a perspectiva do princípio do interesse público enquanto produção da cidadania, em prol de um bem comum a todos os cidadãos, com o fim de se reduzirem as desigualdades e de se promover o bem, sem quaisquer formas de discriminação.

No entendimento de Habermas (1984), o que é determinante é o argumento racional e não o poder e os privilégios, a classe social ou qualquer outro tipo de influência. Uma vontade individual ou de grupos não pode ser imposta. Por isso, as vontades individuais precisam ser transformadas em uma vontade geral. Esta deve ser construída racionalmente. Sendo assim, o caminho para uma autêntica esfera pública seria a construção de uma opinião pública que leve a uma tomada de decisões que atendam a essa vontade geral.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- COMPARATO, F. K.. **A afirmação históricas dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- DICIONÁRIO ONLINE INFORMAL. **Significado de Turba**. 2007. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/turba/>. Acesso em: 22 maio 2015
- EDITORA ABRIL. Disponível em: <http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais>. Acesso em: 12 jun 2015.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- _____. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa científica. **Revista Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. (tradução de Iran Ferreira Melo)





- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da Esfera Pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- LIMA, V. A. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MORAES, D. de. Comunicação, Hegemonia e Contra - hegemonia: A contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.
- LENZA, P. **Direito Constitucional Esquemático**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- POLANYI, K. **A grande transformação: As origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- RAMONET, I. **A Tirania da Comunicação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice o social e o político na pós modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- THOMPSON, J.B. **Ideology and modern culture**. Cambridge: Polity Press, 1990 (tradução de Débora de Carvalho Figueiredo).
- VELOSO, M. do S. F. Imprensa e Contra-hegemonia na Amazônia: o caso do Jornal Pessoal. **Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 10, n. 21, p. 49-57, jan.-abr. 2009.
- WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

Recebido em 11 de maio de 2015.

Aprovado em 15 de março de 2016.

Bruna Avelar

Possui graduação em Letras bacharelado pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos/ UNIFEOB-SP; graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade José do Rosário Vellano/ UNIFENAS-MG, cursa mestrado em Gestão Pública e Sociedade na Universidade Federal de Alfenas/ UNIFAL-MG - campus Varginha. Trabalha na sociedade de advogados M. Sarques Advocacia Especializada. Email: brunacmouraavelar@hotmail.com

Gustavo Ximenes Cunha

É doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e Professor Adjunto da Faculdade de Letras dessa mesma instituição. Email: ximenescunha@yahoo.com.br



ANEXO – REPORTAGEM COMPLETA

Sol, mar e organização

A prefeitura do Rio promove um choque de ordem para acabar com a balbúrdia em que se transformaram as praias cariocas

Quando Tom Jobim e Vinicius de Moraes compuseram *Garota de Ipanema*, em 1962, o Rio de Janeiro tinha metade do número de habitantes de hoje. Havia espaço de sobra para que a musa andasse, em doce balanço, a caminho do mar – sem tropeçar. Nos últimos anos, porém, as praias cariocas tornaram-se lugares quase intransitáveis. Não apenas porque há mais gente. O maior tumulto é provocado pela turba de barraqueiros, camelôs e flanelinhas que tomou conta do pedaço. A ideia de que a orla do Rio era um espaço de convivência extremamente democrático serviu apenas como pretexto para a falta de organização. A baderna se espalhou. Neste verão, a prefeitura do Rio resolveu pôr ordem na casa. A primeira providência foi dar um banho de loja nas barracas que funcionam como ponto de venda de bebidas e de aluguel de cadeiras e guarda-sóis. Em vez das tendas improvisadas e das caixas de isopor imundas, espalhadas pela areia, só serão permitidas barracas padronizadas e caixas térmicas de plástico. O número de barraqueiros, agora uniformizados, foi reduzido. No primeiro trecho em implantação, que compreende as praias do Arpoador, Ipanema e Leblon, baixou de 300 para 193.

Desde o início do ano, a prefeitura já vinha tentando acabar com a bagunça provocada pelos barraqueiros. Eles estacionavam Kombis velhas nos melhores pontos em frente à praia apenas para servir como depósito de seus produtos. Depois de algumas tentativas de driblar a fiscalização, as sucatas desapareceram e um esquema de abastecimento racional foi adotado. Mas persistiam as barracas, de aparência lastimável, que começam a ser removidas agora. Essa é a parte mais visível do plano, que inclui o aumento da fiscalização para fazer valer uma série de restrições que já existiam e não eram cumpridas. É o caso dos jogos de frescobol ou das onipresentes rodas de jogadores que controlam a bola de futebol sem deixá-la cair no chão. Até a semana passada, a inspeção ainda deixava a desejar. Vendedores com produtos proibidos estavam em atividade, havia animais na areia e praticantes de futebol na beira d'água. Os ambulantes esperavam o momento em que os fiscais iam embora para invadir a praia. A prefeitura garante que vai resolver o problema. “Quero ver como o esquema funciona durante duas semanas de praias lotadas, antes de ampliar as ações”, diz o secretário municipal de Ordem Pública, Rodrigo Bethlem. “A fiscalização será severa”, afirma.

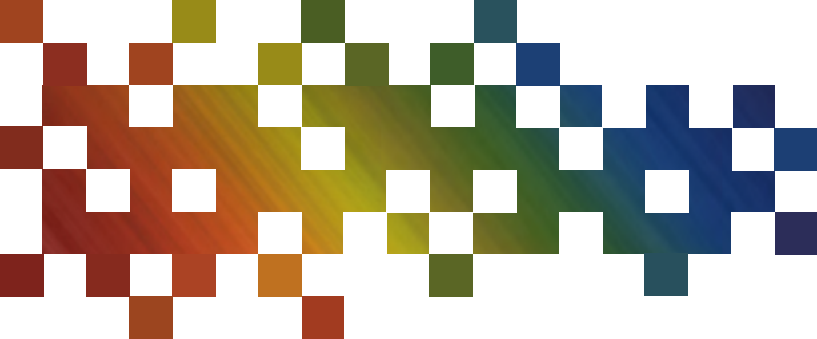
As tentativas de civilizar a orla do Rio não são recentes. Desde 1999, por exemplo, a prefeitura procura implantar um estilo de quiosque que substitua os pesadões modelos de madeira por instalações modernas, de ferro e vidro. Elas funcionam como ponto



avançado de restaurantes conhecidos da cidade e contam com banheiros e cozinha no subsolo. Apenas em 2005 se começou a tirar a ideia do papel, mas a iniciativa esbarrou em uma série de pendências judiciais, promovidas pelos chatos de plantão. A consequência é que somente 28 dos 309 quiosques previstos ficaram prontos. Eles deveriam ocupar quase toda a orla balneável da cidade, desde as praias da Zona Sul até a Prainha, ponto extremo da Zona Oeste. Por causa dos tropeços nos tribunais, foram instalados apenas no Leme e em parte de Copacabana, e não há previsão para a retomada do projeto.

As próximas praias a receber o “choque de ordem” serão justamente Leme e Copacabana. A prefeitura elevou o número de fiscais. Antes eram apenas vinte para os 43 quilômetros de praia da cidade. Agora são 143, quantidade que, se não resolve o problema, aumenta a capacidade de vigiar pelo menos os pontos mais frequentados. Em um único fim de semana do alto verão circulam no trecho entre Arpoador, Ipanema e Leblon 400 000 pessoas, o equivalente à população de Porto Velho, capital de Rondônia. Em breve, haverá o reforço da tecnologia. Serão usadas miniaeronaves para monitorar as operações na areia. Importadas de Israel, elas têm câmeras acopladas que transmitem a imagem em tempo real e chegam a 4.500 metros de altura. Nada disso será suficiente, no entanto, se os próprios banhistas não fizerem sua parte. O carioca que aplaude o pôr do sol em Ipanema precisa aplaudir a organização e não burlar a lei.

(Revista *Veja*, 06/01/2010)



Reading the code of dehumanisation: the animal construct deconstructed

Lendo o código de desumanização:
o construto animal desconstruído

Leyendo el código de deshumanización:
el constructo animal desconstruido

Paul Jobst (University of Duisburg, Germany)

Abstract

The article examines the way Western moral discourse is traditionally encoding the exclusion of humans from the human moral community, resulting in their forceful subjection. The analysis focuses on the principle of binarism producing images of ideal “human” and deficient “non-human” (animal) features. While the latter center about “purely” bodily functions encoding “pure” egotism and immediate consumption, the “human” ego-ideal (civilization) is defined as the “total” subjection to collective ends of accumulation.

Keywords: Moral discourse, binarism, body

Resumo

Este artigo examina os modos como o discurso moral ocidental tradicionalmente codifica a exclusão de pessoas da comunidade reconhecidamente humana, por meio de sua desumanização. A análise focaliza como o princípio do binarismo produz imagens de uma ‘humanidade ideal’ como opostas a traços “não humanos” (animalizados). Enquanto esses últimos traços estão centrados em funções “meramente” corporais e na satisfação de necessidades imediatas, as imagens do “ego-ideal” humano (civilização) são definidas por sentidos de coletividade, de divisão do trabalho e de hierarquias permanentes e bem definidas.

Palavras-Chave: Discurso moral, binarismo, corpo

Resumen

Este artículo examina los modos como el discurso moral occidental tradicionalmente codifica la exclusión de personas de la comunidad reconocidamente humana, por medio de su deshumanización. El análisis focaliza como el principio del binarismo produce imágenes de una ‘humanidad ideal’ como opuestas a rasgos ‘no humanos’ (animalizados). Mientras esos últimos rasgos están centrados en funciones ‘meramente’ corporales y en la satisfacción de necesidades inmediatas, las imágenes del ‘ego-ideal’ humano (civilización) se definen por sentidos de colectividad, de división del trabajo y de jerarquías permanentes y bien definidas.

Palabras Clave: Discurso moral, binarismo, cuerpo

Introduction

Approaching the questions of dehumanisation and animalisation, one has to bear in mind the bitter lessons of Western history. Its rhetoric of dehumanisation not only triggered immeasurable violence and destruction, but also had paralysing effects which helped put its cultural catalysts behind a veil of 'ignorance' or of 'natural' inevitability and thus keep its potential intact and available. Coping with this mystification is certainly one of the most challenging tasks when analysing the rhetoric of dehumanisation.

However, it may be even more demanding to face the complementary side to demystification, i.e. the startling simplicity and banality of dehumanising scripts, set against the background of their monstrous effects throughout history. This contrast puts the spotlight on occidental culture as a whole, on its institutions and its power tools throughout the ages, in the sciences, in philosophy, in (Christian) theology, in education and in the media.¹ Thus the rhetoric of dehumanisation has not only been shielded by its paralysing effects, but also by the defensive works of Western *Geistesgeschichte* (cf. MILLS, 1997, p. 18-19).

Having clarity in this area can be a tremendous help for analysis. The system could not have become as powerful and enduring as it is without a simple code as its Archimedean point that was able to penetrate cultural, intellectual and societal structures alike and could be immediately understood and used by everyone.

By the same token, however, the code, when being *decoded*, can turn the system's Archimedean point into its Achilles' heel. Identifying and de-mystifying the code, to question its overall power, is therefore an academic task of considerable weight (IVESON, 2011, p. 4).

1. The binary code

Critical research has already taught us a lot about this code and in particular about what has been called its moral binarism, or dualism, or dichotomy, or Manichean character, or 'exceptionalism' and its production of the *self* (or the *us*) as *good* and *better* solely by drawing a decrepit other as the *bad*, the *dangerous* or the *evil*.

1 Mills, 1997, p. 88: "a depersonising conceptual apparatus".

There is also a consensus that Western moral discourse², its dehumanising vectors included, stems – as Charles W. Mills puts it – from the “writings of Plato and Aristotle” and from “the Greek and Roman Stoics,” evolving “over the next two millennia” up to the present day (MILLS, 1998, p. 172). It was Thomas Aquinas (ibid.) who placed Aristotle’s speculation in the midst of the Christian dogma and of occidental philosophy, whence it made its way into even the remotest classrooms of white Europe, into scientific axioms, into laws, into the media and the arts - and into imperial practice: the “characterisation of oneself by reference to what one is not” has left an indelible stamp on Western culture. The binary categories determine each other reciprocally: the “secondariness” of sub- or non-persons is “essential to the primariness of the European” (MILLS, 1997, p. 43, 58f; citing WHITE, 1972, p. 5, and SAID, 1972, p. 70).

For Johan Galtung (1996, p. 2, 17, 202) this dichotomy is continually being etched “in religion and ideology, in language and art, in science and law, in media and education”, “to legitimize direct and structural violence”, i.e. repression and exploitation. Niklas Luhmann (2006, p. 262) speaks of “distinctions”, implying the “higher evaluation” of the “better” side. These are “classifications according to a specific order of species and genus as they were already conceived by Plato and logically elaborated by Aristotle. What matters is to exclude one side of the distinction from the other, one species from the other, one determination from its opposite.”

Stuart Hall (1996, p. 306, 307; 1997a, p. 21; cf. HULME, 1986, p. 49-50) calls ‘stereotypical dualism’ a regular feature of Western moral discourse, dividing the world “into good-bad, us-them, attractive-disgusting, civilised-uncivilised, the West-the Rest”. Susanne Kappeler (1995, p. 323-324) holds that Western ideological tradition constructs an interrelated set of ‘others,’ “each on a different axis of a dualistic opposition”, creating “a hierarchy between the superior norm and the deviant ‘other’: man/woman, white/black, adult/child, First World/Third World, national/foreign, human/animal, (human) culture/nature,

2 I follow here the definition of *discourse* proposed by Link (1983, p. 60) and Jaeger (1993, 1999) in their Foucauldian adaption of critical discourse analysis (CDA). Link defines *discourse* in a condensed way as: “... an institutionally consolidated concept of speech inasmuch as it determines and consolidates action and thus already exercises power.” Jaeger complementarily understands *discourse* to be “the flow of knowledge – and/or all societal knowledge stored – throughout all time determining individual and collective doing and/or formative action that shapes society, thus exercising power. As such, discourses can be understood as sui generis material realities.” ‘Moral discourse’ can therefore be roughly understood as the assembly of statements and utterances, or of clusters of statements and utterances, forming the hegemonic knowledge in one, i.e. the moral or prescriptive realm in a given (historical, social, cultural) context. Other realms may be – among many others - juridical, medical, political, or medial, with knowledge crossing borders freely. Cf. Siegfried Jaeger’s comprehensive overview and his German-English CDA-Glossary in JAEGER 2005. For centuries, however, philosophy has served as a central hegemonic *institution* to define what ‘can be said’, to sanction what ‘cannot be said’ (JAEGER 2005), and to distribute knowledge among a variety of disciplines, departments, and social and cultural levels. Consequently, drawing upon philosophy in my paper does not reflect a disciplinary or historic interest, as such, but is a means to understand the (still effective) discursive ways of reproduction, the ‘meaning’, and the hegemonic status of the code of dehumanisation (as a cluster of statements).



heterosexual/homosexual, Aryan/Jew, Christian/Jew, Christian/Muslim, healthy/sick, abled/disabled, civilised/primitive, and so forth.”

For Sander Gilman (1985, p. 17, 27), stereotypical dualism forms the “deep structure of our own sense of self and the world”, and it has – according to Peter Hulme (1986, p. 49, 50; cf. SALISBURY, 2011, p. 80) – “proved stubbornly immune to all kinds of contradictory evidence.”

However, speaking of a ‘deep structure’ of Western moral discourse should not tempt us to prematurely believe that by identifying binary logic as its basic feature we had already grasped the code in question which, by its very *form*, would produce moral judgments – or rather, verdicts. It is the mingling of the plain, the simple and the obvious with the seemingly unintelligible, even the fantastic, which has for centuries been supplying Western dehumanising routines with perplexing fortifications. As Charles W. Mills (1997, p. 119) put it: “...one has to think against the grain”.

Consequently, we may not be in the position to understand the functioning of Western moral discourse, unless we consider additional intermediary encodings *beneath* its binary logic.

2. The animal category

It is, of course, the animal category which has been identified as one of the most obvious intermediary categories in Western moral discourse. In fact, moral binarism cannot be adequately explained without referring to the narration of *animal* and *man* as its two *dramatis personae*.

According to Marilyn French (1985, p. 341), Western paternalist tradition is based on the assumption “that man is distinct from the animals and superior to them”. As a reason she suggests the idea that only man is in contact “with a higher power/knowledge called god, reason, or control” and therefore obliged “to shed all animal residue and realize his ‘divine’ nature, the part that seems unlike any part owned by animals - mind, spirit, or control.”

For Richard Iveson (2011, p. 8, 9, 10), by defining ‘the human’ through the exclusion of ‘the animal’, “the privative determination of ‘animality’” started “mutely padding” throughout Western philosophy. Judith Butler (1993, p. 7-8) agrees that “the construction of the human is a differential operation that produces the more and the less ‘human’, the inhuman, the humanly unthinkable. These excluded sites come to bound the ‘human’ as its constitutive outside, and to haunt those boundaries as the persistent possibility of their disruption and re-articulation.”

According to Giorgio Agamben (2004, p. 21), “determining the border between human and animal” is “a fundamental metaphysico-political operation in which alone something like ‘man’ can be decided upon and produced”. Agamben concludes that without this ‘operation’ “not even the divine” would any longer be thinkable. In other words: without defining *man* by rejecting *the animal* Western moral philosophy could lose its *raison d’être*, its condition of possibility, altogether.



Jacques Derrida (2004, p. 21/22, 63; cf. HALL, 1990, p. 229) even dedicated his complete Œuvre to the de-construction of the human-animal binarism.³ From this opposition all the attempts to delimit “what is ‘proper to man’, the essence and future of humanity, ethics, politics, law, ‘human rights’, ‘crimes against humanity’, ‘genocide’, etc.” are derived. Derrida questions the ‘humanism’ of “the most powerful philosophical tradition within which we live” (DERRIDA 2008, p.135): “Wherever something like ‘the animal’ is named, the gravest, most resistant, also the most naive and the most self-interested presuppositions dominate what is called human culture (and not only Western culture); in any case they dominate the philosophical discourse that has been prevalent for centuries” (DERRIDA, 2004, p. 63).

Thus, as a ‘deficient’ antagonist to what may be defined as *the human*, the *philosophical animal* (DERRIDA, 2008, p. 23) has been and is still ascribed not only to innumerable animals⁴, but also to human ‘minorities’ *ad libitum*. It supports violence against (real) animals, as it commands “all other structural excludings” in human contexts on the basis of “race, gender, class, sexuality, and so on”, impacting people due to their various societal roles in a cumulative, intersectionist way (IVESON, 2011, p. 7; HUND, 1999, p. 10-11, 14).

Consequently our search for the operating code of Western moral discourse should not be distracted by an essentialist notion that there is a *multiplicity* of codes of exclusion in accordance with the group they are launched against (COHEN, 1986, p. 85, 129). We should rather put up with the code’s uniform, multivalent⁵ character, which can be traced back to Greek philosophy.

There is, however, another distraction offered by Western moral discourse which must be rejected, namely, that the *philosophical animal* (i.e. the properties which it ascribes to humans) has anything to do with empirical biology. Rather, it was biological camouflage which ancient rhetoric, i.e. its analogical machine, supplied to the *philosophical animal* so that it could produce natural or even scientific ‘effects’.

3. The analogical machine

In turning to the analogical machine behind the moral code of the West we should address one more intermediary layer: as Rosemary Ruether (1992, p. 138-139) has pointed out, binary tradition explains “the superiority of the human to the animal” to mean the rule of the ‘rational’ soul’ (man) over the ‘body’ and “the embodied world” (animal). To

3 He refers to his central terms, such as “difference”, “logocentrism”, “trace, gramma or grapheme”.

4 The ‘animalisation’ of animals (ROBERTS, 2008, p. xi) as a prerequisite of the Western Cartesian treatment of animals must be seen as an intrinsic, systemic function of the animal construct. Although this extensive, extremely weighty aspect cannot be dealt with in this paper, it should be clear that the discursive deconstruction of the animal construct may be crucial for any cultural changes of attitudes towards animals. We should not forget, however, that the construct is and has been ascribed even to plants (PAUL, 2004, p. 320ff). For the Jewish perspective on animals, cf. GROSS, 2012.

5 Cf. my typology of modes of dehumanisation in: PAUL, 2004, p. 95-152.

deny certain groups “the capacity for reason and self-rule” has been taken as permission to treat them as sub-humans. As Greek philosophy lined up women, slaves and animals “in descending order of inferiority,” Western tradition was to take ‘rationality’ as the “defining requirement for membership in the moral community” (ADAMS/ DONOVAN, 1995, Introduction). Alongside conquered peoples, these were used “as means of labor” for the benefit of their rulers (RUETHER, 1992, p. 139).

The sketchy summary echoes the absurd argument back and forth, from human individuals to collectives or types of animals, from human classes to ‘human animals’ and so forth, originally proposed by Plato and Aristotle. One may rightly call the analogical machine a *philosophical* camouflage, which was subsequently exploited as justification for the universalist and “transcendental claims” of the West “to speak for everyone, while being itself everywhere and nowhere” (HALL, 1996, p. 166, 167).

Forging this device, Aristotle⁶ draws on an undifferentiated narration of evolution, which he then applies, by way of daring analogies, to whatever domain he can.⁷ He holds that if nature ‘steps up’ from matter to *plants* and *animals* and only then up to *man*, societal order can be declared to be a mirror of that order, with slaves at the bottom and philosophers at the top (cf. LOVEJOY, 1936).

Aristotle further claims that the human body reflects this order, consisting of matter (flesh), the circulatory, vegetative system (the *plant* kingdom), the stimulus-response system (the *animal* kingdom) and the soul monad (*human* selfless reason). Aristotle then declares the human soul as also being divided into analogous parts, with the ‘pure’ spirit again placed on the top and the vegetative soul⁸ on the bottom rung, with the animal (involuntary/instinctive) soul in between.

However, certain complements inspired by Aristotle’s description of the ‘animal soul’ were of vital importance for the development of Western dehumanising traditions. He not only concedes to this the potential of involuntary (if *self-centered*) *feelings*, but also that of instrumental reason, the faculty to satisfy one’s ‘purely’ bodily desires even when obstacles are encountered – or to hold them back until they can be satisfied. However, this pseudo-cerebellum which, of course, does not in the least mingle with the superseding ‘human rationality’, forms only the first part of the biological camouflage.⁹

6 For the following cf. De Anima III.1, 4–7, II.1, 413a23; Politics, I,5. 1254a21–24, I,6. 1255b11–12, I,7. 1255b37–40, I,13.1260a12; *Nikomachean Ethics* I, 1095b17–19, and X. Ch. 7–8. Cf. also HUND, 2006: 23–25, 34 (FN).

7 Hund (1999, p. 35) mentions the ancient practice of analogising between the four seasons, the four elements, the four cardinal directions, the four ages of man, the four humours, and the four human temperaments.

8 Cf. also the term *vegetable-* or *cabbage-*existence for highly disabled persons. Cf. LANTOS/ MEADOW, 2006, p. 118.

9 Ironically, René Descartes’ minor role in the history of dehumanisation is due to the fact that in his machine concept of *animal* – which had other disastrous effects – an Aristotelian type of animal soul is omitted and cannot therefore be used as a means of creating a human animal analogy. Cf. REISS, 2005.

To achieve its full version, its central motif had to be worked out, i.e. the *stimulus-response* stereotype. Western tradition has codified this stereotype by way of three 'purely bodily', 'involuntary' functions within the *beast* (the 'body'), which – to intensify the effect – can also be combined:

- excessive gorging, devouring, eating up, biting apart, biting into pieces and biting to death (food, flesh etc.)
- excessive sex, i.e. massive procreation/ multiplication,
- excessive production of excrement and bodily fluids.

As these motifs are to signify the absence of 'rational' control in the *beast*, the message can also be summed up as the *stupidity* of the *philosophical animal*, in short: as its being without a head.

4. The animal construct

Thus we have before us a comprehensive script which I have elsewhere called the *animal construct* (PAUL, 2004).¹⁰ In the following section I will sketch out a summarising map (a) of the 'animal' narrative. I will then address the narrative's function to establish a moral relation between the speakers and their victim groups (b). Finally I will suggest three examples of the animal construct in action (c).

a. The narrative

The individual speaker decides where to enter it and how to exploit its nuances. The choice made may betray the speaker's relationship to the people addressed, for example, in terms of militancy or paternalism, or in terms of nearness or distance, etc.

Speakers may claim to be merely 'joking' (LOCKYER/ PICKERING, 2005), they may shift from the *beast's* (the victim's) voluptuousness to its sensuality or even to its 'natural' artistic faculties - inspired by its 'primitive' nature. They may allude to the victim's 'childlike'

10 within statement analysis [*Aussagenanalyse*] and one more tool in the CDA toolbox. For a detailed discussion of methodical, discourse-theoretical, discourse-analytic questions, of the topical character of the construct, and of text corpora and dossiers cf. PAUL, 2004, p. 24-45. The core of the construct could be deduced from a very compact dossier, accumulated from the everyday vocabulary of verbal abuse. The results were used in an inductive way to review a broad and diversified fund of historical and contemporary sources participating in the moral discourse. Part of the fund were philosophical-theological, scientific-epistemological, social and political sources, but also contemporary sources from the media dealing with questions of 'good and bad'. The search was supported by consulting research literature and thematic-historical vocabulary collections. For former debates on animal categories cf. LEACH, 1964, and HALVERSON, 1976. As one important working step in a sequence of investigative steps within Jaeger's CDA-procedure (JAEGER, 2010) is the identification and the analysis of statements or of clusters of statements contained in the material examined, the identification and the analysis of the animal construct can be a considerable help

or apish pretension and stupidity, to 'effeminate' submission or to doggish servility, as an outcome of successful domestication. Or they may decry the beast's deceitfulness - as a lamentable outcome of its instrumental reason. But they will always insist on the beast's lurking character and its potential to 'hit back'. The script's *full* potentials can even be condensed into one-word ethnic¹¹ or animal insults, such as *dog*, *swine* or *ape*¹², to make the dehumanising message more manageable in everyday or media communication.

That the narrative threads mentioned above enable powerful speakers to pursue a vast array of strategies of marginalising, degrading and exploiting minorities is bad and sad enough. It is, however, one of the most disturbing features in the history of dehumanisation that the script allows for massive intensification which has consequently even served to underpin policies of mass murder and genocide conceptually and rhetorically.

As already indicated, stereotypes which *combine* the sexual/ procreative, the devouring/ gorging, and the excremental motifs and thus ascribe to minorities super-vitalistic features have brought about the most destructive rhetorical effects.

The rat stereotype, for example, combines the aspect of excessive procreation, i.e. the horrifying image of steadily multiplying squadrons of 'body' machines, with the narrative of the rats' excessive and aggressive biting apart and gnawing to death of their 'human' prey. It is, however, the stereotypical rats' immunity to and spreading of the pathogens and contaminants in the biological (human) waste on which they live which completes the extremely vitalistic image of the rat stereotype.¹³

We should here, however, be aware of the fact that the devastating narrative of infectious agents alone, of 'viruses', 'bacteria', 'pathogens', or 'germs', ascribed to minorities, functions as an extremely reductionist symbol for a kind of bestial feeding (human blood, bodily fluids) and procreation, which could not be more aggressive, explosive or threatening. Consequently, by playing on this additional intensification, the rat stereotype appears to allude to hierarchical beast categories, the one overbidding the next in terms of appetite, of procreative speed, and therefore of threat impact.

In a similar, if in an only slightly less inflammatory manner, vermin, cockroach, and the worm stereotypes combine the sex/ procreation and the nutrition motifs with the aspect of spreading pathogens and contaminants from human decay.

While all these stereotypes are mainly based on the aspect of *collective* troops of devourers, the parasite stereotype, on the other hand, tends to turn an *additional* spotlight onto a concrete kind of 'germ' living directly on human flesh, blood, or bodily fluids. It intensifies not so much the beast's procreative features, but the aspect of the parasite's

11 *List of ethnic slurs* URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_ethnic_slurs>. Viewed 06 March 2016.

12 *Stereotypes of animals* URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Stereotypes_of_animals>. Viewed 06 March 2016.

13 German Nazi propaganda made the most excessive use of the rat stereotype against Jews to legitimise the extermination of European Jewry (BARSAM, 1992, p. 205). In a far less aggressive manner the stereotype was used to ridicule the Irish. Sibley (2002, p. 28) calls this dehumanisation even "a necessary part of the colonial relationship between Britain and Ireland."

uncompromising instrumental drive to satisfy its individual appetite. In fact, by ascribing an exceptional instrumental reason, or the status of *master mind*, to minorities, Western tradition has formed an influential indirect alternative to stereotypes playing directly upon sex/ procreation- and the nutrition-motifs. This variant opens the animal construct to a vast array of conspiracy or 'evil empire' rhetoric.¹⁴

b. The 'moral' camouflage

It must be underlined that the dehumanising function of the animal construct and its calculus of exploitation and violence is, as we already noted above, not an accident, but a structural part of the moral philosophy of the West and central to its value system. Consequently, Jean François Lyotard (1990, 27, 29) calls "negative dialectics" an "inevitable fashion of occidental thought" which does not affect "entities that will have been here and now and can, in this future perfect, be collected in the *Erinnerung*" but affects "what cannot be interiorized, represented, and memorized." According to Lyotard *humanism* takes even "care of this adjustment because it is of the order of secondary repression." Similarly Charles Mills reminds us that

... racial self-identification, and race thinking" are "not in the least 'surprising,' 'anomalous,' 'puzzling,' incongruent with Enlightenment European humanism¹⁵, but *required* by the Racial Contract as part of the terms for the European appropriation of the world. So in a sense standard contractarian discussions are fundamentally misleading, because they have things backward to begin with: what has usually been taken (when it has been noticed at all) as the racist 'exception' has really been the *rule*; what has been taken as the 'rule,' the ideal norm, has really been the *exception*. (1997, p. 122)

For Niklas Luhmann (2006, p. 271) "our concepts, European concepts", such as "*humanitas*, of *ius gentium*, of humankind or of human rights" were entirely compatible with defining "barbarians" and "other ethnicities, the pagans, the savages" and the freedom "to convert them or to enslave them, or to cheat them when exchanging goods."

But even then, it is the crucial function of the animal construct and of its ascriptions, to give *moral* meaning to dehumanisation, to establish a *moral* relation between the speakers and the victim groups, i.e. to proclaim a *moral* need for action towards or against them. In the narrower sense, however, it is the ascription of limited instrumental reason which has mostly served as a justification for victim groups to be subjected to poisonous education, i.e. forceful 'domestication' in order to subject them to 'civilised' ends.

14 In particular, it is and has been turned against Jews and Judaism (PIEPER, 1999; RIEDMANN, 2002). Cf. also the standard symbolism of binary science fiction, namely 'bloodless' bodies with oversized heads.

15 Mills (1997, p. 16) adds that this language of equality "echoes in the American and French Revolutions, the Declaration of Independence, and the Declaration of the Rights of Man".

This was true in the case of external colonialism, where the construct served as a means of victim blaming, i.e. as a justification for forcefully subjecting distant peoples, or groups, who did not in the least exert any power on the speakers and who did not even have the potential to develop that impact. In such a case, in order to cover up the calculus of exploitation and subjection under the guise of moral ends, the animal construct was used to label these distant victim groups as *associated* and as social applicants in urgent need of disciplinary and regulatory treatment.

A complementary moral relation was established in the case of local colonialism. The ascriptions provided by the animal construct were used, for example, in the course of the 19th century by hegemony such as the English against the Irish, or as the white US majority against the black minority, or as the Christian and *folkish* fundamentalist majority against the Jewish minority in Germany to alienate these victim groups and – in the real sense of the word – to a-sociate them, in order not to collide with what the (Christian) doctrine of unselfish loving one's neighbour might have prescribed (MICHIE, 1993, p. 48-50).

However, the construct was not only there to morally justify the forceful subjection and 'domestication' of victim groups. The ascription of insidious behaviour, or of the 'beast's' refusal to be domesticated, of its absolutely uncontrollable, egoistic bodily passions, and also, as mentioned above, of an excessive form of instrumental reason to design (as *master mind*) deceitful plots have been used as justifications to fight and even annihilate victim groups as dangerous to civilisation.

As Jacques Derrida (among others) has pointed out, the occidental thought of the last two thousand years was formed by philosophers who based their manipulative deductions on the human vs animal binary and on the resulting figure of the monstrous 'human animal'. By trading this narrative virtually unaltered through the centuries, hegemonic philosophy has used the 'philosophical animal' as a rhetorical key to deduce the social 'chain of being', i.e. the personhood of some and the non-personhood of others.

c. The animal construct in action

Philosophy has thus also served as an established or even normative source of inspiration for literature, for political satire, and also for the creation of long-standing stereotyping routines in everyday speech (RICHTER, 2011). I will suggest three examples: Swift's *Yahoos* as an example of combining the excremental, sexual and gorging motives, a satire in *Punch*¹⁶ (1862) as an example of the catachrestic use of the construct against various addressees, and Louis Agassiz' racist *Letter to his Mother* as an example of the literary and dramatic potentials of the construct.

16 *Punch* was a British weekly satirical magazine published 1841-1992 (and 1996-2002). During the 19th century *Punch* was known to be Anti-Irish. Cf. SPIELMANN (1895).

Swift's *Yahoos* (1726)

It was Jonathan Swift who – in chapter IV of *Gulliver's Travels* – created one of the most spectacular literary incarnations or embodiments of the philosophical animal, or of the human beast *par excellence*. Swift's *Yahoos*¹⁷ may, therefore, be representative of the full narrative range of the animal construct (BARTRA, 1997, p. 75ff; MILLS, 1997, p. 155-156; PAUL, 2004, p. 188-196; SAX, 2001, p. 11-12, 163. Cf. LENFEST, 1966).

Swift tells us (ch. 9) that the *Yahoos* are not native to Houyhnhnm Land, the home of the rational horses who live according to Platonic maxims (ROTHSTEIN, 2007, p. 59-72). It is, of course, only when *Yahoos* on their part enter Houyhnhnm Land and demonstrate their limited intellect that they are tamed and enslaved.¹⁸ Consequently, Swift's central focus is the cause for the *Yahoos'* stupidity, namely, their extraordinary physical greed. Consequently, Swift indulges in the *Yahoos'* excremental, sexual and gorging practices:¹⁹

... if ... you throw among five *Yahoos* as much Food as would be sufficient for fifty, they will, instead of eating peaceably, fall together by the Ears, each single one impatient to have all to itself. ... If their Prey held out, they would eat till they were ready to burst, after which Nature had pointed out to them a certain Root that gave them a general Evacuation (SWIFT, 1999, p. 276, 278).

Swift even creates a crescendo of excremental and gorging motifs. For example, if the *Yahoos* become sick (because of their greed), they are administered "... Hnea Yahoo, or the Yahoo's-Evil; and the Cure prescribed is a Mixture of their own Dung and Urine, forcibly put down the Yahoo's Throat" (ibid., p. 278, 279).²⁰

In another passage, Swift binds the sexual, the gorging and the excremental motifs together with 'doggyish' servility and bodily deformity:

... in most Herds there was a sort of ruling Yahoo (...) who was always more deformed in Body, and mischievous in Disposition, than any of the rest. That this Leader had usually a Favourite as like himself as he could get, whose Employment was to lick his Master's Feet and Posteriors, and drive the Female *Yahoos* to his Kennel; for which he was now and then rewarded with a piece of Ass's Flesh. This Favourite is hated by the whole

17 For the reciprocal use of the animal construct, cf. PAUL, 2004, 80-81. The role of Swift's *Yahoos* in founding the Yahoo-Internet corporation was confirmed by Joanna Gurnitsky in: *What Does >Yahoo< Stand For?* URL: <<http://netforbeginners.about.com/od/internet101/f/yahoostory.htm>>. Viewed July 2012.

18 We also learn (IV, 9) that the Houyhnhnms debate the question of whether the *Yahoos* should be wiped off the face of the Earth. Gulliver himself uses the skin of young *Yahoos* as material for his canoe sail. Cf. MILLS, 1997, p. 155-156.

19 However, Swift (IV, 7) establishes a distinction between 'European' *Yahoos* and 'Houyhnhnm Land' *Yahoos*, with the former being somewhat tidier but also falser and with a brutish nature.

20 The fantasies and practices of torturers for centuries have followed and still follow the same lines.



Herd, and therefore to protect himself, keeps always near the Person of his Leader. He usually continues in Office till a worse can be found; but the very Moment he is discarded, his Successor, at the Head of all the Yahoos in that District, Young and Old, Male and Female, come in a Body, and discharge their Excrements upon him from Head to Foot (ibid., p. 279).²¹

Swift also uses the excremental motif to depict the Yahoos' lack of educability and of communicative faculties, and to justify their status as slaves:

... I once caught a young Male of three Years old, and endeavoured by all Marks of Tenderness to make it quiet; but the little Imp fell asqualling, and scratching, and biting with such Violence, that I was forced to let it go (...) while I held the odious Vermin in my Hands, it voided its filthy Excrements of a yellow liquid Substance, all over my Cloaths (...) the Yahoos appear to be the most unteachable of all Animals, their Capacities never reaching higher than to draw or carry Burthens (ibid., p. 281).

While Swift seems to use the Yahoos as a caricature of the English intruders in Ireland, others – encouraged by the Darwinian debate – conversely take Swift's Yahoos (and Shakespeare's *Caliban* (Cf. BARTRA, 1997, p. 51, 16, 239; CORBEY, 1995, p. 360-363; FANON, 1967, p. 142-143) as a means to reciprocally arrange for the animalisation, i.e. the 'simianisation' of the Irish.

A satire in *Punch* (1862)²²

We find one famous example in a satirical commentary in *Punch*²³ with the title *The missing link*, which is also an example of the catachrestic use of the animal construct against various addressees.

The anonymous author of the satire starts by pointing at the philosophers, "who maintain themselves to be the descendants of the Gorilla". He goes on to *question* the philosophers' thesis of the Negroes being the missing link and instead suggests "the lowest species of the Irish Yahoo", a "climbing animal", "laden with a hod of bricks", which could be seen "in some of the lowest districts of London and Liverpool".

However, he continues by complaining of large numbers of Irish Yahoos also gathering in Hyde Park "... and molesting the people there assembled to express sympathy with Garibaldi and the cause of United Italy". The Yahoos' devotion to the Pope "urges them to fly at all manner of persons who object to grovel under the Papal tyranny ... Nevertheless they will howl for their own liberty to do what they please like so many *Calibans*."

21 Swift/ Gulliver adds: "... any Swine (...) may be a sweeter Quadruped than a Yahoo" (ibid., 280).

22 Cf. the full text of the satire in the *Appendix* to this paper: Anonymous, *The Missing Link*.

23 *The missing Link*, October 18, 1862 (cf. Appendix). Cf. also: CAULFIELD, 2004; FOSTER, 1993; PAZ, 1986; NIE, 2004.



Moreover, the author blames the Irish Yahoos for having been organised “by the Pontifical Government to fight the Italians, at Castelfidardo, where they failed”, because they could not handle rifles but fought with “clubs and stones”. They are more successful in another field of battle, however: “their numbers, strength, and ferocity have struck such terror into the minds of the authorities that the latter have judged it expedient to yield to them. ... Is it not wonderful that creatures so like the Gorilla should frighten anybody; let alone the Lord Mayor!”

The satire merges formal and ‘moral’ features typical of the animal construct. The catachrestic way of aiming at changing addressees is typical of the construct in the broader sense, for example, its turning from philosophers to the Irish, to the blacks, to the Irish Catholics (the Pope), but also to the gutless, who feel intimidated by the ‘Irish Yahoos’.

Moreover, the latter’s howling “for their own liberty to do what they please” suggests that the Irish when meddling in political affairs, their own political liberty included, are doomed to failure because of their lusty character (‘howling’) and poor reason (‘clubs and stones’), resulting in their fate in the docks of London.

A Letter to his Mother by Louis Agassiz (1846)

According to Lewis Perry Curtis, however, cartoons with the “full-blown image of the apelike Irishman” appeared earlier than the Darwin debate, namely, at just about the same time “as information about the great apes ... was disseminated in newspapers, popular magazines, and scientific journals”. But the Irish were not the only, or foremost, addressees, as “the ape, the monkey, and orangutan had become the interchangeable counterparts”, to be turned, as “the next of kin”, against blacks (SHARPLEY-WHITING, 1999, p. 24).

In 1846, in his *Letter to his Mother*, Louis Agassiz (1981, p. 44-45), the Swiss-born biologist and Darwin critic, gives an authentic example of the animal construct turned against blacks in that period. Describing his first “prolonged contact with Negroes” in the USA, Agassiz makes it clear, that his is an imposed encounter, that it is the “domestics in my hotel”, all of whom are “men of color”, who – in his perspective – move near him.

The encounter evokes pain in him and feelings “contrary to all our ideas about the confraternity of the human type and the unique origin of our species”. On the one hand, Agassiz experiences “compassion” in thinking “that they are really men”. But at the same time, he feels “pity at the sight of this degraded and degenerate race” which “are not of the same blood as us”. But he does not regret the fate of the black “domestics”, their deportation, enslavement, and exploitation. He would rather mourn the “unhappiness” of the white race “to have tied their existence so closely with that of Negroes in certain countries”.

What Agassiz thus calls a “prolonged contact with Negroes” seems to be a fearful kind of non-contact, or rather the attempt to avoid the ‘ties’ which he deplores so much “in certain countries”. By referring to blacks as “a degenerate race” with a different “blood” Agassiz moreover hints at a bodily, or even sexual dimension of the ‘ties’ in question. His almost panicking outcry “God preserve us from such contact!” lends a rather dramatic undertone to his following narrative of “domestics” nearing him:



In seeing their black faces with their thick lips and grimacing teeth, the wool on their head, their bent knees, their elongated hands, their large curved nails, and especially the livid colour of the palm of their hands, I could not take my eyes off their face in order to tell them to stay far away. And when they advanced that hideous hand towards my plate in order to serve me, I wished I were able to depart in order to eat a piece of bread elsewhere, rather than dine with such service.

Apparently, the choice of a table situation in a hotel is far from accidental. It enables Agassiz to elaborate one of the marks dividing the world of 'man' clearly from the world of the philosophical animal – the intake of food. Agassiz claims civilised, modest dining ("a piece of bread") as part of his human identity, while he seems to assume quite different ("hideous") aspirations in his vis-à-vis, a waiter, who is provided with textbook components of the ape stereotype ("thick lips", "grimacing teeth", "bent knees", "elongated hands").

Nevertheless, the author's main objective is obviously not aesthetic consistency, but lighting fireworks of moral verdicts, encoded in situational and descriptive details. Speaking of the "wool on their head", for example, may superficially be consistent with the ape stereotype, but could also go with the sheep stereotype, which conveys the verdict of stupidity. However, the abundance of hair (in the context of dehumanising rhetoric) may also be interpreted as sign of excessive sensuality or even sexuality²⁴.

A further possibility is that abundant hair may designate the (dirty) breeding place of bugs and the hearth of diseases, thus pointing at the unconquerable vitality of 'them', and the civilised sensitivity of 'us'. While the same binary aspect of cleanness and sterility vs dirt and pathogens/ procreation may apply to Agassiz' insinuation mentioning "large curved nails", we may also read this detail as an allusion to the carnivorous appetites of the 'predator' before him.

While only an extensive interpretation of the complete passage (cf. PAUL, 2004, p. 97-101) may provide us with the whole picture, Agassiz does not conceal his overall narrative objective to demonstrate how easily he sees through the deceptive attempts of the 'creatures' before him ("grimacing teeth", "hideous hand") - to devour him.

5. The human construct and the morals of collectivism: Social insects and the sacrifice of intelligence

So far, we have been spelling out the dimensions of the animal construct from a top-down, i.e. the 'human' perspective which the construct seems to suggest exclusively. However, it is the crucial point about binary statements and judgments that they reveal or produce their 'ethical' (non-)substance only by the exclusion of opposites.

24 For the role of the abundance of hair in early commercials of the Yahoo-Internet Corporation cf. URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=QKHJlq5leec>>. Viewed 06 March 2016.





Consequently, we may not be in the position to read the code of dehumanization, i.e. to fully spell out the concrete values, clad in binarisms such as *them/ us, evil/ good; body/ mind, animal/ man, animality/ rationality, civilised/ non-civilised*, without adopting a bottom-up perspective and now scrutinising the contents of the Western binary narrative of the 'human', as well.

What is behind the "inalienable free will" or, behind the "ontologically exceptional status" (IVESON, 2011, p. 10) which European humanism claims on its own behalf, if seen as a mere reciprocal product of excluding the non-human?

Ironically, it is the 'social insects' (wasps, ants, bees, and termites) with their total, unconditioned work-ethic which, for supporters of a binary type of morality, have served as an inspiration to define what *should* be the core 'human' rational virtues opposed to the animal ethics of 'pure' self-interest.²⁵

Plato, for example, predicts, that the souls of the purest of all men, of the philosophers, will eventually reincarnate "into some such social and gentle species as that of bees or of wasps or ants" (*Phaidon*, 82b). In his footsteps, Edward O. Wilson (1978, p. 208), the leading American myrmecologist and sociobiologist, calls for the use of techniques which have become available "for altering gene complexes by molecular engineering and rapid selection through cloning" in order to change mankind genetically by imitating "the harmonious sisterhoods of the honeybees".

Wilson also echoes what before him William Morton Wheeler, the American entomologist and myrmecologist, envisioned in 1924 when he stated that we

... can hardly fail to suspect that the eventual state of human society may be somewhat like that of the social insects—a society of very low intelligence combined with an intense and pugnacious solidarity of the whole." A future human society "might be quite as viable and quite as stable through long periods of time as the societies of ants and termites, provided it maintained a sufficient control of the food supply" (WHEELER, 1927, p. 37, cit. in LUSTIG, 2004, p. 305).

In the same year, Thomas Nelson Annandale (2003, p. 144), the Scottish anthropologist, also praised the "gregarious instinct" in termites and ants as having "reached heights which may be called political". In his view, the two groups of insects

... discovered, long before the evolution of man, the benefits both of eugenics and of socialism, and were able to make use of this discovery because they were not hampered by the vagaries of human personality. They evolved a state of society in which only certain individuals were capable of reproducing their kind, while every individual worked for the benefit of the community and not himself, and only performed the particular kind of work for which he was physically and mentally fitted.

25 For animal worship, animal categories as deities or as symbols of perfection, cf. REGENSTEIN 1991 and PAUL 1990.



In our own days, Marlene Zuk (2011, p. 8-9), the American biologist, holds that bees and ants already “mirror most of our familiar behaviors”, because they “live in sophisticated hierarchical societies, with specialised tasks assigned to different individuals and an ability to make collective decisions that favor the common good.”

Certainly, there is a surprising point in these suggestions. The authors not only hold that the perfect human is defined by his/ her subjection to collective ends and by the division of labour within defined and permanent hierarchies, but they also suggest that individual intelligence, or the “vagaries of human personality” are dispensable for humans, who have been streamlined in favour of collective objectives.

But would not ‘human rationality’ then amount to little more than to limited instrumental reason originally ascribed to domesticated ‘human animals’ or slaves?²⁶ And, if ‘perfect humans’ are obedient to collective ends without intellectually participating in framing them, who, then, is there to define these objectives? Science, dictators, or the media? Are there any ‘values’ or objectives at all? The blatant normative deadlock, which seems to be inherent to the binary concept of ‘animal’ and ‘man’ and which reveals its virtually ‘empty’ values, here brings to the surface its underlying authoritarian function.

6. The philosophical legacy²⁷

We can easily trace back the dilemma to its prototype, namely, to the values of the good and the rational, held by the top elites in Plato’s ideal republic. Not surprisingly, Plato does not allow these elites to use their own rational capacities, in order to define these values. Assigning himself the part of a super-speaker he points at philosophy as the *éminence grise* to administer maxims to the elites by way of brainwashing. In order to rear “best guardians”, who have made “the interest of the State” the rule of their lives (*Republic* III, 412E), they may be supplied with “memorials of honour” (414A). However, Plato claims that myths of the ‘Phoenician’ type – i.e. “lies” (HUND, 1999, p. 23-24; HUND, 2006, p. 160. Cf. BERNAL 1987), as he blatantly calls them, are far more effective (*Republic* III, 389B).²⁸ According to the philosopher, however, these stories should be at the exclusive disposal of ruling philosophers²⁹, in much the same way as he sees the administering of drugs being restricted to physicians.

Plato even sketches out a model myth, to be told to the elite personnel, according to which their earthly existence is only “a dream”. In reality, they are told, they were sent from the womb of their mother “earth” to their country, their “nurse”, “to defend her against attacks” (414E).

26 For my analysis of the ‘authoritarian paradox’ cf. PAUL, 2004, p. 105-107, 143, 160.

27 Cf. OSBORNE, 2007.

28 Plato distinguishes between guardians “in the fullest sense”, and guardians as “auxiliaries and supporters of the rulers”. *Republic* III, 414B-C. Cf. LEHMHUS, 2008, p. 38-39.

29 “... we must assume a control over the narrators of this class of tales as well as over the others” (*Republic* III, 386B).



The rest of society, Plato goes on, should be addressed differently, however:

Citizens, we shall say to them in our tale, you are brothers, yet God has framed you differently. Some of you have the power of command, and in the composition of these he has mingled gold, ... others he has made of silver, to be auxiliaries; others again who are to be husbandmen and craftsmen he has composed of brass and iron ..." (415A).

The success of the brainwashing cannot, of course, be expected "in the present generation", Plato contends. But "their sons may be made to believe in the tale, and their sons' sons, and posterity after them" (415D).

Plato's instruction confirms the purely propagandistic function of analogies, i.e. their role as a *philosophical* camouflage, which we have already met in Aristotle's teaching. But he also reveals the one single moral maxim to be instilled by the tale, namely, to be absorbed by the collective good, by its defence against enemies, whatever this 'good' may be, and whoever may proclaim it.

Obviously, Plato views total submission as the central moral, i.e. 'human' dimension, as spiritual *ennoblement* of the rational business of organising 'civilisation', as opposed to self-sufficient, egotistic, i.e. 'animal' *instrumental reason*. And indeed, following Plato, Aristotle defines all those as human animals and barbarians to whom he ascribes unwillingness or incapacity to submit to collective imperatives: women, the handicapped, slaves, revolutionaries and those living the life of wild animals (PAUL, 2004, p. 179-188).

The Church fathers translated most of these positions into the doctrine of the (Christian) corporate state (BUSCHE, 2001, p. 1; GRESHAKE, 1986). Thomas Aquinas, for example, not only reiterates the distinction between man, beast and human animal, but following Aristotle and pointing at the various intellectual conditions among the people of a state, he defines the 'human' mission as the fulfilment of predetermined societal roles (*Summa Theologica* II-II:183.1) orchestrated by a "principle and director" (a king) who is there to further the common good (I:96,4). To this end he may "kill those who are guilty of a capital offense", or "seize property from the infidels, or in pursuit of a just war". Consequently, on behalf of "the authority of the ruler" his soldiers may "kill enemy soldiers", etc. (II-II:64.2, II-II:66.8, and II-II:64.3 ad 1. Cf. PORTER, 2005, p. 110).

According to Jean Porter (2005, p. 100), the concept of the *common good* provides Aquinas with "the rationale for political authority." It serves "to justify the ruler in some courses of action that would be closed to private citizens" (p. 101). However, while Plato intends the *philosophers* to be the super-speakers near to the rulers' ears, Aquinas assigns this function to Christian priests (*De Regno* 15, §111), or the Pope himself (§110), associating the pursuit of the *common good* and the hierarchic division of labour with "the divine government of the world" (§102). Ascending from the pursuit of the pure life ("animals and slaves") to corporeal needs and the accumulation of wealth, to the "knowledge of truth", to the pursuit of the "virtuous life", Aquinas' ladder now ends with the "virtuous life" dedicated to the Church (§106). Consequently, Aquinas attracts future

kings by reminding them that “the higher the end to which a government is ordained”, the more powerful (“loftier”) that government is (§108).

Jean Porter (2005, p. 107) observes, however, that Aquinas has little to say about “what the common good is”: at no point “does he develop anything like a substantive account of the good society under the rubric of the common good.” As a consequence, there is a “kind of public authority that is good and natural”, but “without qualification.”

As it seems, Western thought, even when framing more sophisticated concepts of *work* and *progress* during the successive colonial, capitalist, and imperialist periods, did not add much to the empty imperatives ruling a ‘civilised’ and ‘human’, as opposed to an ‘animal’ or ‘savage’ existence. As both states – due to the limits of binary reasoning – had to be depicted in their *total* differentness, the human part, namely the submission to collective service, the sacrifice of intelligence in favour of a *central* intelligence and the waiving of physical freedom, were bound to result in sobering, depressing or even schizophrenic portraits.

Among others, Thomas Hobbes (1839, p. 113)³⁰, David Hume (2013, p. 166)³¹, John Locke (2002, p. 17-19)³², Emer de Vattel (1797, p. 34-36), Immanuel Kant (1983, p. 55-56³³; MARX, 1853) translated human – i.e. European – ‘greatness’ as set against a savage existence ‘out there’ mainly in the terms of collective and dependent work as the source of added value, i.e. in the terms of the warlike occupation and cultivation of land, of agricultural storage and supply economy, the accumulation and defence of wealth and property, or of the sophistication of production – within a political and social system of discipline, obedience and absolute rule.

Certainly, these projections of ‘human’ civilisation fell dramatically short of the claims raised by the enormous human halo produced by the rhetorical rejection (and creation) of the ‘beast’. Instead, the invocations of the ‘human’ proposed no definition of good and evil, nor of ‘values’, such as human equality, the ethical responsibility for the ends of actions, or individual spiritual independence. Nevertheless, the dissonance surfaced in quite unexpected or revealing inconsistencies. The category of war, in particular, had intoxicating and confusing effects on political theorists who were willing to accept war as a prerequisite of ‘human’, i.e. civilised, life.

Gottfried Wilhelm Leibniz, for example, points out that “the most rigid censor of inner conscience” would “not only approve but even order the war” as a means of “promoting culture and religion among barbarians”, the more so as war which is applied with “moderation which reason dictates” does not tend “to the extermination nor the servitude of a people but to wisdom and happiness and the emendation of human kind.” To further exactly this, namely “piety” and the “welfare of a great part of human kind”, Leibniz suggests that wars should “not be waged on men but on beasts (that is, barbarians), and not for killing but for taming”, and by doing so, “an affair of God and the spirit is certainly put in motion” (LEIBNIZ, 1931, p. 379, cf. PERKINS, 2004, p. 111).

30 *Leviathan*, Part I, XIII: Of the Natural Condition of Mankind as Concerning Their Felicity and Misery.

31 *Dialogues Concerning Natural Religion*.

32 *Second Treatise of Government*, Ch. V (Of Property), §37-41.

33 *Speculative beginning of human history*.

According to Peter Fenves (2006, p. 11-12), Leibniz also followed this line of thought in his role as a political adviser to Louis XIV in 1671/2, when he presented to the Sun King his *Consilium Aegyptiacum*, or Egyptian Plan, with which he thought to “divert France’s imperial aspirations away from Holland and direct them toward the Turkish ‘barbarians’ (Leibniz’ term)”. In his paper Leibniz proposes “to resolve the contradiction between humanistic universalism and Christian particularism – by representing non-Christians as nonhuman”. A “powerful and wise monarch” would not wage war “against human beings but against beasts (that is, barbarians), and not for the purpose of massacre but to defend his interests”.

With respect to the nature of the warriors serving in a (human) war against barbarians, Leibniz – revealing a rigorously tactical and instrumental stance towards the ‘human’ construct – offers a cynical and indeed shocking answer. In an addendum to his *Consilium Aegyptiacum* he suggests a *Method for Instituting a New, Invincible Militia, That Can Subjugate the Entire Earth, Easily Seize Control over Egypt, or Establish American Colonies*³⁴:

A certain island of Africa, such as Madagascar, shall be selected, and all the inhabitants shall be ordered to leave. Visitors from elsewhere shall be turned away, or in any event it will be decreed that they only be permitted to stay in the harbor for the purpose of obtaining water. To this island slaves captured from all over the barbarian world will be brought, and from all of the wild coastal regions of Africa, Arabia, New Guinea, etc. To this end Ethiopians, Nigritians, Angolans, Caribbeans, Canadians, and Hurons fit the bill, without discrimination. What a lovely bunch of semi-beasts! But so that this mass of men may be shaped in any way desired, it is useful only to take boys up to around the age of twelve, as this is better than [attempting to] transform girls and adults (LEIBNIZ, 1931, p. 408–410).

Despite his contemptuous air, Leibniz admits the thoroughly ‘human’, even classical build-up of the prospected militia as he compares its super-warriors, who “will easily conquer the mightiest European fortifications”, even to Achilles, and „other ancients”. Moreover, the militia is to be divided into “as many classes as nations that is languages”. Consequently, it is – as Peter Fenves points out – essential in Leibniz’ plan “that the captives speak as little as possible, that they be forced into virtual silence”, because otherwise rebellion will result: “Take care lest troops of diverse languages ever get used to one another and thereby understand one another The same things must be guarded against among men of the same language. Let a Pythagorean taciturnness be introduced among them; let them be permitted to say nothing among themselves except when necessary or when ordered.”

34 *Modus instituendi militiam novam invictam, qua subjugari possit orbis terrarum. Facilis execution tenenti Aegyptum, vel habenti coloniam Americanam.* English translations by Justin E. H. SMITH. URL: <<http://www.jehsmith.com/philosophy/2009/01/a-method-for-instituting-a-new-invincible-militia.html>>. Viewed 06 March 2016.

In other words, the so-called 'semi-beasts', thought by a philosophical super-speaker to be the military masters of the world, turn out to be utterly exploited and maltreated humans themselves. They are "not born into this condition but, rather, made so, and the process of creating such a link between inarticulate beings and articulate ones consists at bottom in denying those who can speak access to their own tongues" (FENVES, 2006, p. 14-15).³⁵

A century later, Immanuel Kant is obviously well aware, that scaling down free human reason to the size of a treadmill might tempt some to look at 'animal' freedom or 'savage' idleness with envy. Moreover, he cannot help but concede that living in a 'human', i.e. civilised state means living in questionable moral conditions. Consequently, a "reflective human being", wearied of civilised life, might well develop "the empty longing" for "an age where one is freed from all the imagined needs that luxuriousness loads upon us, where a modest life with only the needs of nature is supposed to exist, a universal equality of human beings, an everlasting peace among them, in a word, the pure enjoyment of a carefree life of lazy daydreaming or a life frittered away with childish games."

According to Kant, it is the philosopher's task to counter this longing by demonstrating that human affairs only gradually develop from worse to better, that war, for example, is "an indispensable means of bringing about progress in culture". Only after culture has been perfected will "a lasting peace" be salutary for us and "only through such culture" will it become possible (KANT, 2006, p. 24-36, here: 36).³⁶ In other words:

Before this last step (the federation of nations) can be taken [...] human nature must endure the harshest of evils, which pass in disguise as external well-being; and as long as we have not reached this last stage to which our species has still to climb Rousseau was not so far from right in preferring the state of savages (KANT, 1983, p. 36).³⁷

Rousseau, however, would not have accepted Kant's binary logic, or moral double standards, but, instead, describes their deforming authoritarian results: for Rousseau the citizen is always

... in motion, is perpetually sweating and toiling, and racking his brains to find out occupations still more laborious: he continues a drudge to his last minute; nay, he courts death to be able to live, or renounces life to acquire immortality. He cringes to men in power whom he hates, and to rich men whom he despises; he sticks at nothing to have the honour of serving them; he is not ashamed to value himself on his own weakness and the protection they afford him; and proud of his chains, he speaks with disdain of those who have not the honour of being the partner of his bondage (ROUSSEAU, 2002, p. 137).³⁸

35 Obviously, Leibniz had put together his military programme from various contemporary sources.

36 *Conjectural Beginning of Human History*.

37 *Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Intent* (1784). Seventh Thesis.

38 *A Discourse Upon the Origin and the Foundation of the Inequality Among Mankind*. Part II.

In short, “we have nothing to show for ourselves but a deceitful and frivolous exterior, honour without virtue, reason without wisdom, and pleasure without happiness. (p. 138).”³⁹

Another line of thought, however, fully internalises the ‘re-valuation of values’. John Macpherson (1768, p. 136; cf. FAIRCHILD, 1928, p. 5), for example, a high British colonial official, in 1768 calls hospitality “one of those virtues, which, if not peculiar to, is most commonly met within a state of barbarity. It is after property has taken absolute possession of the mind, that the door is shut against the stranger”. Showing a generous disposition may, therefore, “carry along with it, in the eyes of the polite part of mankind, a degree of rudeness ...”⁴⁰

Gouverneur Morris, an author of large sections of the Constitution of the United States and one of its signatories, even argues that it is not “life and liberty” which was most valuable and “the main object of society”, but property. Consequently, only people who have “not acquired a taste for property” prefer the savage state “which is more favourable to liberty than the civilised; and sufficiently so to life”. Morris argues that these values have to be “renounced for the sake of property”, which can “only be secured by the restraints of regular government.” In other words, there “never was, nor ever will be, a civilised society without an aristocracy” (THATCHER (VII), 1902, p. 346, 351).

In our own days, Joseph Cardinal Ratzinger (later Benedict XVI) has voiced what he thinks to be a modern version of the ‘human’ construct. Ratzinger celebrates man’s greatness as a *European* heritage, forwarded to the Church by the ancient cultures. Man’s ambiguous nature, to achieve higher and even higher ends as well as utmost destruction, is for Ratzinger the Godly gift of freedom:

“A gnat can do what is in it to do, no more and no less. Man, however, with all humanity, holds in his hands the entire sum of hidden human potential: he can in the end develop methods of destruction that are beyond the capability of any other living thing” (BENEDICTUS, 2002, p. 119).

Ratzinger does not tell us anything about the moral contents of “greatness”. He rather pities the European man as being seized by thrilling shudders as a bystander of his own monstrous deeds. ‘Man’ should try to do better, of course, but is best advised to share God’s trust in ‘man’:

39 Rousseau echoes Michel de Montaigne’s critique of European conditions which he contrasts with the savage state in which “the very Words that signify, Lying, Treachery, Dissimulation, Avarice, Envy, Detraction, and Pardon” have never been heard of. Cf. *Of Cannibals*. In: MONTAGNE, 1743, p. 229.

40 According to Elsie B. Michie (1993, p. 152), Charles Dickens managed to establish his position as a popular author mainly by ascribing voluntary subjection and the collective, non-egotistic mentality of unselfishness and self-sacrifice to the working class, as opposed to the ‘civilised’ egoism of the upper class.



Sometimes we even feel like saying to God, If you had only made man a little less great, then he would be less dangerous. If you hadn't given him his freedom, then he would not be able to fall so far. And yet, we don't quite dare to say it in the end, because at the same time we are grateful that God did put greatness into men. And if he takes upon himself the risk inherent in man's freedom and all the falls from greatness it involves, then we feel horrified by the thought of what that might mean, and we have to try to summon up all the positive forces at our command, but we also have to share in God's fundamental attitude of putting trust in man (ibid.).

On the other hand, Ratzinger underlines the *European* nature of greatness by ascribing inferiority to African "tribal religions". They showed their inferiority, because "when they encounter the great civilizations, they open themselves up from within to these new elements". In contrast, Asian cultures (cf. MILLS, 1997, p. 72) are already "highly developed cultures" in which "religion, national identity, and social order – think of the caste system – are woven into an indivisible whole and have been taken to a high spiritual level" and they "unite to confront what is alien" (BENEDICTUS, 2002, p. 374). Consequently, it is the faculty to form disciplined social orders (including castes), and to confront the "alien" which, in Ratzinger's perspective, makes civilisations great, the Asian cultures⁴¹ being second-best behind the Europeans.

Conclusion

The preceding remarks have, of course, only been able to skim over some aspects of how an analysis of the animal construct may actually proceed. Obviously, this analysis may not be feasible within the boundaries of traditional thematic studies, such as race, class, or gender studies. It should be conducted as *binary studies*.

Such studies will have to take a more systematic account of the fact that dehumanising strategies in a world of migration, flight and expulsion are still embedded in a comprehensive calculus of power. Part of that calculus is not only the multitude of pretexts⁴² under which minorities can be stigmatised, but also the arbitrariness with which powerful speakers and their supporters 'define' victim groups.

Depending on specific interests and opportunities, speakers tend to switch back and forth between, or to conjoin racist, sexist, bodyist, social Darwinist and classist,

41 According to Elsie B. Michie (1993, p. 63-65), for 19th century authors, such as Charlotte and Emily Brontë, Elizabeth Gaskell, George Eliot, and also for Charles Dickens and Karl Marx, the Asian stereotype – as opposed to the European ego-ideal – was mainly characterised by 'forced', but not voluntary subjection of people to the 'common good' and the absence of private property, i.e. the accumulation of property in the hands of 'oriental despots'. Being led by blind passion, not by rational (European) foresight, these despots tended to lose everything and to destroy in a moment the already deficient political order they had temporarily created, leaving chaos behind them. Cf. LOGAN, 1787.

42 For the opportunism of stereotyping cf. COHEN, 1986, p. 94–96, 135-136; HALL, 1992, p. 306.





authoritarian, anti-Semitic, or other dehumanising modes (PAUL, 2004, p. 95-156). We also have to study more closely the complementary roles of speakers and their audiences and how exactly binary verdicts manage to create hierarchies and chains of obedience. In fact, we will have to review not only the legacy of the rhetorical arts and of speech act theory, but also the comprehensive research, conducted in the 1950s and 1960s on the 'authoritarian personality'⁴³.

Above all, we should develop a toolbox to identify how speakers/ writers exactly shape the sexual, gorging and excremental potentials of the 'philosophical animal', how they mould the motifs of instrumental reason and stupidity in textual, in visual (PAUL, 2011), or in combined forms. At the same time, we must be aware of strategies of turning to indirect allusions and euphemisms, i.e. of evading *bold* dehumanising messages (DIJK, 1993). In short, we must cope with an incalculable contextual and thematic multitude of possible realisations of the script.

References

- ADAMS, C. J.; DONOVAN, J. (ed.) **Animals and Women: Feminist Theoretical Explorations**. Durham, NC: Duke University Press, 1995.
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. **The Authoritarian Personality**. New York: Harper und Brothers, 1950.
- AGAMBEN, G. *Cognitio experimentalis* (2002). In: AGAMBEN, G. **The open. Man and animal**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2004. p. 21-22.
- AGASSIZ, L. Letter to his Mother (1846). In: GOULD, S. J. **The Mismeasure of Man**. New York: Norton, 1981. p. 44-45.
- ANNANDALE, T. N. *Evolution — Convergent and Divergent* (1924). INDIAN SCIENCE CONGRESS ASSOCIATION (ed.). **Shaping of Indian Science**. Presidential addresses Volume 1: 1914-1947. Hyderabad (India): Universities Press, 2003, p. 141-161.
- ANONYMOUS. The Missing Link. **Punch**, 18, p. 165, 1862.
- BARSAM, R. M. **Nonfiction film: a critical history**. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1992.
- BARTRA, R. **The artificial savage. Modern myths of the wild man**. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan Press, 1997.
- BENEDICTUS; SEEWALD, P. **God and the World. Believing and Living In Our Time**. San Francisco: Ignatius Press, 2002.
- BERNAL, M. **Black Athena. The fabrication of ancient Greece, 1785-1985**. London: Free Association Books, 1987.

43 As introductions cf. ADORNO et al., 1950; WELLS, 1953; MCKINNEY et al., 1960.





- BUSCHE, H. **Die Seele als System: Aristoteles' Wissenschaft von der Psyche**. Hamburg: Meiner, 2001.
- BUTLER, J. **Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex**. New York, London: Routledge, 1993.
- CAULFIELD, J. **Secret and Silent Men of 1798**. Bloomington UK: Trafford Publishing, 2004.
- COHEN, P. Gefährliche Erbschaften. Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Grossbritannien. In: KALPAKA, A.; RÄTHZEL, N. (eds.). **Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein**. Berlin: EXpress Edition, 1986, p. 81–160.
- CORBET, R.; THEUNISSEN, B. **Ape, man, apeman: changing views since 1600**. Leiden: Department of Prehistory, Leiden University, 1995.
- CURTIS, L. P. **Apes and angels. The Irishman in Victorian caricature**. Newton Abbot: David and Charles, 1971.
- DERRIDA, J. **Positions**. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- _____ ; ROUDINESCO, E. **For what tomorrow. A dialogue**. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2004.
- _____ ; MALLET, M.-L. **The animal that therefore I am**. New York: Fordham University Press, 2008.
- DIJK, T. A. VAN. Denying racism: Elite discourse and racism. In: SOLOMOS, J.; WRENCH, J. (eds.). **Racism and Migration in Western Europe**. Oxford: Berg, 1993. p. 179-193.
- FAIRCHILD, H. N. **The noble savage. A study in romantic naturalism**. New York: Columbia University Press, 1928.
- FANON, F. **Black skin, white mask**. New York: Grove Press, 1967.
- FENVES, P. What 'Progresses' Has Race-Theory Made Since the Times of Leibniz and Wolff? In: EIGEN, S.; LARRIMORE, M. (eds.). **The German Invention of Race**. New York: State University of New York Press, 2006.
- FOSTER, R. F. **Paddy and Mr. Punch: Connections in Irish and English History**. London: Lane, 1993.
- FRENCH, M. **Beyond power. On women, men, and morals**. New York: Summit Books, 1985.
- GALTUNG, J. **Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization**. Oslo [etc.]: Sage Publications, 1996.
- GILMAN, S. **Difference and Pathology: Stereotypes of Sexuality, Race and Madness**. Ithaca & London: Cornell University Press, 1985.
- GRESHAKE, G. „Seele“ in der Geschichte der christlichen Eschatologie: ein Durchblick. In: BREUNING, W.; FRIEDLI, R. (eds.). **Seele: Problembegriff christlicher Eschatologie**. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Dogmatiker und Fundamentaltheologen (= Quaestiones disputatae 106) Freiburg im Breisgau [etc.]: Herder, 1986. p. 107-158.



GROSS, A. The Diversity of Jewish Animal Ethics. *In*: DORFF, E. N.; CRANE, J. K. (eds.). **The Oxford Handbook of Jewish Ethics and Morality**. Oxford [etc.]: Oxford University Press, 2012. p. 419-432.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. *In*: RUTHERFORD, J. **Identity. Community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

_____. The West and the Rest: Discourse and Power. *In*: HALL, S.; GIEBEN, B. (eds.) **Formations of modernity**. Oxford: Polity in association with Open University, 1992. p. 276–320.

_____. New Ethnicities (1988). *In*: BAKER, H. A.; DIAWARA, M.; LINDEBORG, R. H. (eds.). **Black British cultural studies. A reader**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 163-172.

_____. The Local and the Global: Globalization and Ethnicity. *In*: KING, A. (ed.). **Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997a. p. 19-40.

_____. The Spectacle of the Other. *In*: HALL, S. (ed.). **Representations. Cultural Representations and Signifying Practices**. London, New Delhi: Thousand Oaks; Sage, 1997b. p. 225-279.

HALVERSON, J. Animal Categories and Terms of Abuse. **Man (New Series)** 11, 4, p. 505–516, 1976.

HOBBS, T. **The English Works of Thomas Hobbes of Malmesbury. Volume 3. Edited by Sir William Molesworth**. London: John Bohn, 1839.

HULME, P. **Colonial encounters. Europe and the native Caribbean, 1492 - 1797**. London: Methuen, 1986.

HUME, D. **In Focus. Edited by Stanley Twyman**. London: Routledge, 2013.

HUND, W. D. **Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit**. Münster: Westfälisches Dampfboot, 1999.

HUND, W. D. **Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse**. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2006.

IVESON, R. **Zoogenesis: Thinking Encounter with Animals**. London: Goldsmiths, University of London, 2011.

JAEGER, S. **Kritische Diskursanalyse (KDA). Eine Einführung**. Duisburg: DISS, 1993 (rev. ed. 1999).

_____. **Discourse and knowledge. Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis (2005)**. URL: <<http://www.diss-duisburg.de/2005/03/discourse-and-knowledge/>>. Viewed 7 March 2016.

_____. **Foucaultsche und sprachwissenschaftliche Diskursanalyse (2010)**. **DISS-Journal** 19, 2010. URL: <<http://www.diss-duisburg.de/2010/12/einblicke/>>. Viewed 7 March 2016.

KANT, I. **Perpetual Peace, and Other Essays on Politics, History, and Morals. Edited by Ted Humphrey**. Cambridge, MA: Hackett Publishing 1983.





_____. **Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History.** Edited and with an Introduction by Pauline Kleingeld. New Haven and London: Yale University Press, 2006.

KAPPELER, S. Speciesism, Racism, Nationalism ... or the Power of Scientific Subjectivity. *In*: ADAMS, C. J.; DONOVAN, J. (eds.). **Animals and women. Feminist theoretical explorations.** Durham, NC: Duke University Press, 1995. p. 320–352.

KING, A. D. (ed.). **Culture, globalization and the world-system. Contemporary conditions for the representation of identity.** Basingstoke: Macmillan, 1991.

LANTOS, J. D.; MEADOW, W. **Neonatal bioethics. The moral challenges of medical innovation.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.

LEACH, E. R. Anthropological aspects of language. Animal categories and verbal abuse. *In*: LENNEBERG, E. H. (ed.). **New directions in the study of language.** Cambridge, MA: MIT Press, 1964. p. 23–63.

LEHMUS, A. **Kalokagathia versus funktionale Erziehung. Ernst Kriecks Platonzitate und ihre Bedeutung für die Musikpädagogik.** Berlin & Münster: LIT, 2008.

LEIBNIZ, G. W. **Sämtliche Schriften und Briefe. Herausgegeben von der preußischen Akademie der Wissenschaften. IV. Reihe: Politische Schriften. 1. Band: 1667-1676. Bearbeitet von Paul Ritter.** Darmstadt: Otto Reichl, 1931.

LENFEST, D. S. **The Illustrations of Gulliver's Travels, 1727-1838.** Ann Arbor: University of Michigan, 1966.

LINK, J. Was ist und was bringt Diskurstaktik? **kultuRRRevolution** 2, p. 60-63, 1983.

LOCKE, J. **The second treatise of government (an essay concerning the true original, extant and end of civil government) and a letter concerning toleration.** New edited, corrected, and revised by J.W. Gough. Newton Abbot, Devon GB: David & Charles, 2002.

LOCKYER, S.; PICKERING, M. (eds). **Beyond a Joke. The Limits of Humour.** Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2005.

LOGAN, J. **A Dissertation on the governments, manners, and spirit of Asia.** London: Murrey, 1787.

LOVEJOY, A. O. **The great chain of being. A study of the history of an idea.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1936.

LUHMANN, N. Beyond Barbarism. *In*: MOELLER, H.-G. (ed.). **Luhmann explained. From souls to systems.** Chicago: Open Court, 2006. p. 261–275.

LUSTIG, A. J. Ants and the Nature of Nature in Auguste Forel, Erich Wasmann, and William Morton Wheeler. *In*: DASTON, L.; VIDAL, F. (eds.). **The moral authority of nature.** Chicago, ILL: Univ. of Chicago Press, 2004. p. 282-307.

LYOTARD, J. F. **Heidegger and "the Jews".** Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1990.





MACPHERSON, J. **Critical Dissertations on the Origin, Antiquities, Language, Government, Manners, and Religion, of the Ancient Caledonians: Their Posterity the Picts, and the British and Irish Scots.** London: T. Becket and P. A. De Hondt, 1768.

MARX, K. The British Rule in India. **New-York Daily Tribune.** June 25, 1853.

MCKINNEY, D. W. **The Authoritarian Personality: Assessment of Theory and Methods (Vol. 1).** University of Wisconsin, Madison, 1960.

MICHIE, E. B. **Outside the pale. Cultural exclusion, gender difference, and the Victorian woman writer.** Ithaca: Cornell University Press, 1993.

MILLS, C. W. **The racial contract.** Ithaca: Cornell University Press, 1997.

_____. **Blackness visible. Essays on philosophy and race.** Ithaca: Cornell University Press, 1998.

MONTAIGNE, M. DE. **Montaigne's Essays in Three Books: With Notes and Quotations. And an Account of the Author's Life. Volume 1.** London: B. and B. Barker, 1743.

NIE, M. DE. **The Eternal Paddy: Irish Identity and The British Press, 1798-1882.** Madison, WI: University of Wisconsin Press, 2004.

OSBORNE, C. **Dumb Beasts and Dead Philosophers: Humanity and the Humane in Ancient Philosophy and Literature.** Oxford: Clarendon Press, 2007.

PAUL, J. Zur Erinnerung: Tier-Metaphern und Ausgrenzung. In: JAEGER, S.; PAUL, J. (eds.). **Von Menschen und Schweinen. Der Singer-Diskurs und seine Funktion für den Neo-Rassismus,** Duisburg: DISS Duisburg, 1990. p. 30-43.

_____. **Das „Tier“-Konstrukt - und die Geburt des Rassismus. Zur kulturellen Gegenwart eines vernichtenden Arguments.** Münster: Unrast, 2004.

_____. Von Gladiatoren, Grenzschützern und Collateral Murder. Zur psycho-sozialen Dynamik medialer Gewaltästhetik. In: RADEN, R. van; JAEGER, S. (eds.). **Im Griff der Medien. Krisenproduktion und Subjektivierungseffekte.** Münster: Unrast 2011. p. 179-200.

PAZ, D. G. Anti-Catholicism, Anti-Irish Stereotyping, and Anti-Celtic Racism in Mid-Victorian Working-Class Periodicals. **Albion** 18, 4, p. 601–616, 1986.

PERKINS, F. **Leibniz and China: A Commerce of Light.** New York: Cambridge University Press, 2004.

PIPER, E. Ahtes Bild: „Die jüdische Weltverschwörung“. In: SCHOEPS, J. H.; SCHLÖR, J. (eds.). **Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen.** Augsburg: Bechtermünz Verlag, 1999, p. 127-135.

PLATO. **The Republic. Translated by Benjamin Jowett. Internet-Classics.** URL: <<http://classics.mit.edu/Plato/republic.html>>. Viewed 06 March 2016.

PORTER, J. The Common Good in Thomas Aquinas. In: MCCANN, D.; MILLER, P. D. (eds.) **In Search of the Common Good. Theology for the 21st Century.** London: A&C Black, 2005. p. 94-120.





RATZINGER, J. CARDINAL **Believing and Living in Our Time. A Conversation with Peter Seewald.** San Francisco: Ignatius Press, 2002.

REGENSTEIN, L. **Replenish the earth. A history of organized religions' treatment of animals and nature - including the Bible's message of conservation and kindness toward animals.** New York: Crossroad, 1991.

REISS, T. J. Descartes's silences on slavery and race. *In*: VALLS, A. (ed.). **Race and Racism in Modern Philosophy.** New York: Cornell University Press, 2005. p. 16-42.

RICHTER, V. **Literature after Darwin: Human Beasts in Western Fiction 1859-1939.** London etc.: Palgrave Macmillan, 2011.

RIEDMANN, B. Jüdische Kulturproduktion und jüdisches Kunstverständnis. *In*: RIEDMANN, B. **Ich bin Jude, Österreicher, Deutscher. Judentum in Arthur Schnitzlers Tagebüchern und Briefen.** Tübingen: Niemeyer, 2002. p. 367-372.

ROBERTS, M. S. **The mark of the beast. Animality and human oppression.** West Lafayette, IND: Purdue University Press, 2008.

ROTHSTEIN, E. **Gleaning modernity. Earlier eighteenth-century literature and the modernizing process.** Newark, DE: University of Delaware Press, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **The Social Contract: And, The First and Second Discourses. Rethinking the Western tradition.** Edited by Susan Dunn and Gita May. New Haven & London: Yale University Press, 2002.

RUETHER, R. R. Men, Women and Beasts. Relations to Animals in Western Culture. **Between the Species. A Journal of Ethics.** 8, 3, p. 136–141, 1992.

SAID, E. W. **Culture and imperialism.** New York: Knopf, 1993.

SALISBURY, J. E. **The beast within. Animals in the Middle Ages.** London etc.: Routledge, 2011.

SAX, B. (ed.). **The mythical zoo. An encyclopedia of animals in world myth, legend, and literature.** Santa Barbara, CA: ABC-CLIO 2001.

SHARPLEY-WHITING, T. D. **Black Venus: Sexualized Savages, Primal Fears, and Primitive Narratives in French.** Durham NC: Duke University Press, 1999.

SIBLEY, D. **Geographies of Exclusion: Society and Difference in the West.** London: Routledge, 2002.

SPIELMANN, M. H. **The History of "Punch". With Numerous Illustrations.** London etc.: Cassell & Company, 1895. URL: <<http://www.gutenberg.org/files/23881/23881-h/23881-h.htm>>. Viewed 6 March 2016.

SWIFT, J. **Gulliver's Travels.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

THATCHER, O. J. **The Ideas that Have Influenced Civilization, in the Original Documents. Volume 7.** Milwaukee, WI: Roberts Manchester Publishing Company, 1902.





VATTEL, E. DE. **The Law of Nations, Or, Principles of the Law of Nature, Applied to the Conduct and Affairs of Nations and Sovereigns, with Three Early Essays on the Origin and Nature of Natural Law and on Luxury.** London: Robinson, 1797.

WHEELER, W. M. **Emergent Evolution and the Social.** London: Kegan Paul, 1927.

WHITE, H. The Forms of Wildness: Archaeology of an Idea. *In*: DUDLEY, E.; NOVAK, M. E. **The Wild Man within. An Image in Western Thought from the Renaissance to Romanticism.** Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1972, p. 5-38.

WELLS, W. D. **Behavioral Correlates of Authoritarian Personality.** Stanford, CA: Stanford University, 1953.

WILSON, E. O. **On Human Nature.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZUK, M. **Sex on six legs. Lessons on life, love, and language from the insect world.** New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2011.

Recebido em 31 de julho de 2015.

Aprovado em 10 de março de 2016.

Jobst Paul

Ph.D., Duisburger Institut fuer Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, Germany. Reserch associate at the *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung* (DISS), Duisburg, Germany. His research focuses on binary reductionism and on didactic concepts against racism and anti-Semitism, but also on Jewish-Christian relations and on Jewish social ethics. In 2004/2005 he conducted a comprehensive historical discourse analysis (CDA) of *Writings of German Jewish authors of the 19th century on the subjects State, Nation, Society*. Starting in 2006 he has been coordinating an edition with the same title which is published by the Böhlau publishing company in Cologne in cooperation between the *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung* and the *Salomon Ludwig Steinheim-Institut für Deutsch-Jüdische Geschichte an der Universität Duisburg-Essen*. Email: jobstpaul@diss-duisburg.de



Appendix

Anonymous, The Missing Link⁴⁴

Doubt not which is the preferable side in the Gorilla controversy. It is clearly that of the philosophers who maintain themselves to be the descendants of the Gorilla. This is the position which commends itself to right-minded men, because it tends to expand the sphere of their affections, inasmuch as it gives them a broader view of their species. Hitherto, however, there has been one argument against the Gorilla theory very difficult to get over, namely, that there is no known fact whatever which affords it the least foundation. This is a deficiency which we trust we are about to supply.

A gulf, certainly, does appear to yawn between the Gorilla and the Negro. The woods and wilds of Africa do not exhibit an example of any intermediate animal. But in this, as in many other cases, philosophers go vainly searching abroad for that which they would readily find if they sought for it at home. A creature manifestly between the Gorilla and the Negro is to be met with in some of the lowest districts of London and Liverpool by adventurous explorers. It comes from Ireland, whence it has contrived to migrate; it belongs, in fact, to a tribe of Irish savages; the lowest species of the Irish Yahoo. When conversing with its kind it talks a sort of gibberish. It is, moreover, a climbing animal, and may sometimes be seen ascending a ladder laden with a hod of bricks.

The Irish Yahoo generally confines itself within the limits of its own colony, except when it goes out of them to get its living. Sometimes, however, it sallies forth in states of excitement, and attacks civilised human beings that have provoked its fury. Large numbers of these Yahoos have been lately collecting themselves in Hyde Park on a Sunday and molesting the people there assembled to express sympathy with Garibaldi and the cause of United Italy. The Yahoos are actuated by the abject and truculent devotion to the Pope, which urges them to fly at all manner of persons who object to grovel under the Papal tyranny, and all others who assist or even applaud them in the attempt to throw it off.

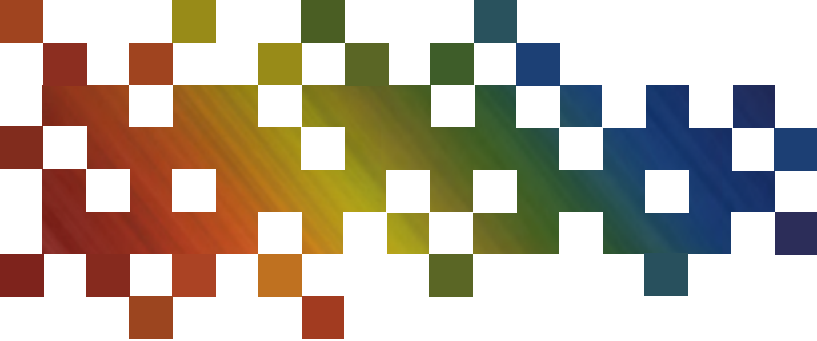
Nevertheless they will howl for their own liberty to do what they please like so many *Calibans*. They were organised by the Pontifical Government to fight the Italians, at Castelfidardo, where they failed, perhaps from want of sufficient dexterity to handle a rifle. Here they assail the friends of the Italian monarchy with the weapons which come more natural to them: clubs and stones. In this sort of warfare they are more successful than they were on the field of battle; and their numbers, strength, and ferocity have struck such terror into the minds of the authorities, that the latter have judged it expedient to yield to them. They have accordingly succeeded in the attempt to stifle the expression of public sentiment by intimidation. It is not wonderful that creatures so like the Gorilla should frighten anybody; let alone the Lord Mayor.

The somewhat superior ability of the Irish Yahoo to utter articulate sounds may suffice to prove that it is a development and not, as some imagine, a degeneration of the Gorilla.

It is hoped that the discovery, in the Irish Yahoo, of the Missing Link between Man and the Gorilla, will gratify the benevolent reader, by suggesting the necessity of an enlarged definition of our fellow-creatures, conceived in a truly liberal and catholic spirit.

⁴⁴ In: *Punch*, October 18, 1862, p. 165.





Obituário¹ Roy Bhaskar (1944-2014)

Frédéric Vandenberghe (IESP-UERJ)

Roy Bhaskar, o fundador do realismo crítico, faleceu no dia 19 de novembro de 2014. Nascido de uma mãe inglesa e de um pai indiano, Ram Roy Bhaskar cresceu em Londres e foi para a Universidade de Oxford. Defendeu seu Ph.D. em filosofia, sob a orientação de Rom Harré. Seus manuscritos de seis volumes sobre *Problemas acerca da explanação nas ciências sociais* foram rejeitados pelos/as examinadores/as, não somente porque eram muito extensos, mas também, alegadamente, por não conterem nada de novo. Seu Ph.D tornou-se, no entanto, a base para os três livros subsequentes que iriam revolucionar a filosofia das ciências naturais (*A teoria realista da ciência* 1975), a filosofia das ciências sociais (*A possibilidade do naturalismo, em* 1979) e da teoria crítico-analítica (*Realismo científico e emancipação humana, em* 1986).

A teoria realista da ciência, seu primeiro e mais importante livro, é um clássico e merece ser classificado juntamente com a *Lógica da descoberta científica*, de Popper, com a *Estrutura das revoluções científicas*, de Kuhn, e com o *Novo espírito científico*, de Bachelard. Escrito de forma densa e de difícil prosa, ele trouxe de volta a ontologia. O que importa na ciência são as próprias coisas, suas propriedades causais, e não as teorias e conceitos que nós, humanos/as, usamos para acessar a realidade que não criamos. Aqueles/as que confundem nosso conhecimento e modelos de realidade com a própria realidade cometem a falácia epistêmica. Como Kuhn, eles pensam que a cada mudança de paradigma o mundo também muda. O mundo é o que é. Não é, como se pensava Wittgenstein, a totalidade dos fatos, mas sim a totalidade das coisas complexas, dos processos interativos e das relações estruturais com propriedades causais.

A grande contribuição de Bhaskar para a humanidade é ter demolido a filosofia positivista da ciência, tábua por tábua. Por meio de uma investigação filosófica de experimentos científicos, ele mostrou que o modelo hipotético-dedutivo de Mill, Popper e Hempel é mal concebido. Os/As cientistas não procuram conjunções constantes entre os eventos ('leis de cobertura'), mas eles olham para a existência de mecanismos gerativos que explicam o nexos causal entre os eventos como uma condição necessária. Ao rebaixar o critério empirista, Bhaskar concebe que os mecanismos geradores podem

1 Tradução de Solange Maria de Barros

não ser observáveis, mas isso não os torna não-científicos. Ele cuidadosamente distinguiu o *Real/Potencial*², o *Realizado*³ e o *Empírico* e argumentou que os mecanismos geradores (como campos eletromagnéticos) mesmo sendo reais, podem não ser realizados ou ativos (se outros mecanismos bloqueiam suas operações) ou podem ser realizados, mas não acessados empiricamente (se não há ninguém para observá-los).

Se o positivismo não se sustenta nas ciências naturais, como é possível que as pessoas tenham procurado aplicá-lo no campo das ciências sociais e humanas por tanto tempo? Se os átomos não se comportam de maneira previsível, como se poderia eventualmente pensar que os seres humanos agiriam assim? No seu segundo livro, *A possibilidade do naturalismo*, Bhaskar estendeu sua refutação transcendental do positivismo com uma investigação das condições de possibilidade, não somente das práticas científicas, mas também das práticas sociais, em geral. Ele pescou nas mesmas águas de Giddens, em *As novas regras do método sociológico*, de Habermas, em *A lógica das ciências sociais*, de Gillian Rose, em *Hegel contra a sociologia*, e propôs uma exploração praxeológica dos limites do naturalismo e da hermenêutica. O resultado de sua crítica filosófica das ciências sociais foi uma ontologia social que sistematicamente integrou a concepção relacional de estrutura de Marx, com a teoria das práticas de Wittgenstein. Diferentemente da teoria da estruturação⁴, o Modelo Transformacional da Atividade Social de Bhaskar (TMSA) reconheceu plenamente o fenômeno da emergência e a autonomia relativa das estruturas sociais. Teóricos sociais como William Outhwaite, John Urry, Derek Layder, Ted Benton, Bob Jessop, Andrew Sayer e Margaret Archer reconheceram a importância do argumento de Bhaskar e saudaram o seu livro como um divisor de águas na filosofia das ciências sociais.

Se a *Possibilidade do naturalismo* elaborou uma crítica filosófica das ciências sociais, o *Realismo científico e emancipação humana* lançou uma crítica sociológica às filosofias do positivismo de Winch e Rorty. Inspirado pela crítica da economia política de Marx, Bhaskar desenvolveu uma leitura sintomática das teorias positivistas, analítico-idealistas bem como das teorias pragmáticas da ciência, assim como tantas ideologias prejudicadas pelo déficit filosófico e sociológico. Elas não são apenas incapazes de pensar o mundo independentemente da ciência (antropomorfismo), mas também de pensar a ciência como produto e prática social (fetichismo). Ao subverter as ortodoxias humenianas e weberianas relativas à distinção fato/valor, Bhaskar desenvolveu uma crítica explanatória como também uma crítica hermenêutica de libertação da dominação. Se uma teoria é filosoficamente inadequada, deve-se avançar a investigação para uma crítica das condições sociais que as fazem parecer adequadas.

2 No original, *Real* ou *Potencial*. O termo *potencial* é utilizado por Fairclough (2003a) para explicitar que o domínio da realidade está ligado aos poderes dos objetos sociais *potencialmente* ativados em eventos (N.de T.).

3 A despeito de haver traduções como 'Atual' (Actual), considero essa tradução equivocada, uma vez que não possui o mesmo significado de 'Actual', em inglês. Opto, nesse caso, pelo termo Realizado (N.de T.).

4 De Giddens (N. de T.).



Juntos, os três livros – assim como sua crítica mordaz a Rorty, em a *Filosofia e a Idéia de liberdade* (1991), que, infelizmente, não recebeu a atenção que merecia e que realmente deveria ser republicado sob outro título – forneceram as bases para uma renovação radical da teoria social. O Trabalho de Bhaskar foi tão emocionante e promissor que desencadeou o realismo crítico como um movimento filosófico na vanguarda das ciências sociais e humanas. Com uma investigação de alta qualidade em sociologia e disciplinas afins, ele teve seu apogeu no Reino Unido, no início dos anos 90. Graças aos bons serviços de Phil Gorski, Margarita Mooney, Doug Porpora, Chris Smith e George Steinmetz, a hora para o renascimento realista da teoria social pode agora, finalmente, chegar nos EUA.

Bhaskar nunca escondeu seu radicalismo e abertamente professou sua fidelidade ao marxismo. A virada dialética do realismo crítico não veio como uma verdadeira surpresa. Quando publicou *Dialética: o pulsar da liberdade*, em 1993, muitos simpatizantes (inclusive eu) ficaram desapontados com a impenetrabilidade de sua prosa. Ao desenvolver seu próprio sistema filosófico, sua própria linguagem e seus próprios diagramas N-dimensionais, a lucidez da primeira onda de realismo crítico se perdeu em uma floresta de neologismos. Não obstante as dificuldades inerentes aos sistemas dialéticos interanimados, interligados, autoreflexivos, aloplásticos, e dos conceitos totalizantes, a *Dialética* encontrou seus leitores/as. Graças à dedicação altruísta de Mervyn Hartwig, o Friedrich Engels do realismo crítico foi quem escreveu todas as introduções dos 11 livros de Bhaskar, editou o *Dicionário do realismo crítico* e fundou o *Jornal do Realismo Crítico*, DCR (realismo crítico dialético) promovido e discutido atualmente como um dos grandes trabalhos da filosofia contemporânea.

Como sempre, a dialética é tentada pelo Absoluto. A virada dialética com o do realismo crítico foi logo seguida pela virada espiritual e por um retorno à totalidade. Tendo abraçado o Reiki, Ram percorreu todo o caminho de volta para a Índia. Seguindo a tradição de Buda (a quem ele certa vez descreveu como “um dos maiores sociólogos”), de Shankara e Aurobindo, ele começou a meditar sobre a não-dualidade e expôs a sabedoria de algo maior, mais profundo, divino, um ‘eu’ alético. Na virada do milênio, ele saiu do armário espiritual e desenvolveu a filosofia da meta-Realidade⁵ como um complemento espiritual para o realismo crítico. Sua linguagem tornou-se mais inspiradora e poética, sua filosofia tornou-se mais intuitiva, esotérica e generosa.

Ram Roy Bhaskar foi um homem de muitas vidas e de muitos projetos. Alto, obeso, com longos cabelos negros e camisas coloridas, ele era uma figura bastante marcante que praticou a sério o que pregou. Era uma pessoa generosa, sempre alegre e positiva, nunca amargurado ou sarcástico. Não que sua vida fosse fácil. Ele perdeu todo o seu dinheiro há uma década e, mais tarde, também o pé direito. Apesar de suas dificuldades financeiras e médicas, ele nunca reclamou. Ele também não se considerava um gênio ou um guru. Se as pessoas se envolviam com o realismo crítico, ele se sentia feliz, embora, incansavelmente,

5 Termo utilizado por Bhaskar, com hífen e com uma letra inicial maiúscula apenas na segunda palavra (N. de T.).





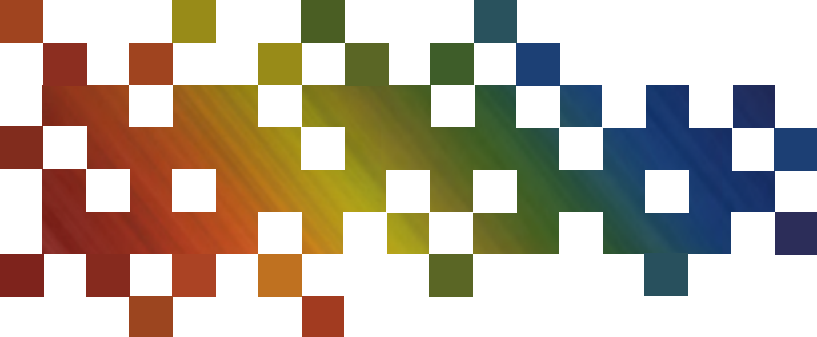
tentasse vender o pacote inteiro do realismo crítico (não apenas a primeira onda ou o realismo crítico clássico, mas também o realismo crítico dialético e a filosofia da meta-Realidade) para qualquer pessoa que se aproximasse dele. Bhaskar agora se foi, mas o realismo crítico continua vivo como um poderoso sistema filosófico que desafia certezas empiristas, ortodoxias positivistas e explorações colonial-industrial-capitalistas do eu, do outro, do mundo e do universo.

Frédéric Vandenberghe (IESP-UERJ, Rio de Janeiro)

Graduação em Ciências Sociais e Políticas (RU Gent, Bélgica, 1988), mestrado em Sociologia (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1989) e doutorado em Sociologia (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1994). Professor e pesquisador do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP, o sucessor do IUPERJ) na UERJ. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Sociofilo. Trabalha com Teoria Social, Teoria Sociológica e Filosofia das Ciências Sociais. Membro do conselho de Sociological Theory, European Journal of Social Theory, Revue du MAUSS e Revue canadienne de sociologie. Membro da International Association for Critical Realism (IACR, Londres), Center for Cultural Sociology (CCS, Yale University), Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales (MAUSS, Paris) e Kosmopolis Institute (Utrecht, Holanda). E-mail: Frederic@iesp.uerj.br

Outros lugares





Critical literacy for difference: teachers' perceptions of the english language curriculum in Brazil

Letramento crítico para diferença: percepção de professores sobre o currículo de língua inglesa no Brasil

Letramento crítico para diferencia: percepción de profesores sobre el currículo de lengua inglesa en Brasil

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Resumo

Esta pesquisa investiga a percepção de professores brasileiros sobre o currículo de língua inglesa, nos cursos de graduação, relacionado à questão de diversidade, bem como o caminho que eles negociam com esta questão no seu cotidiano. Os dados foram analisados pela lente do letramento crítico. O estudo envolve o uso de questionário aberto aplicado a vinte três professores educadores de língua inglesa. Dentro de uma metodologia interpretativista, a análise identificou percepções que emergiram da resposta dos participantes. Os dados sugerem que o currículo de ensino de língua inglesa foca ainda o conteúdo. Professores acreditam que eles não foram adequadamente preparados para lidar com a diversidade no contexto educacional, porém alguns tratam deste tópico intuitivamente (gênero/etnicidade). Outros já discutem diversidades com seus alunos para aumentar a consciência deles sobre diferenças culturais. Este estudo apresenta algumas implicações para o uso da perspectiva do letramento crítico para a formação de professores, e ressalta a necessidade de revisão dos programas de ensino de língua inglesa no ensino superior para abranger questões relacionadas com a diversidade.

Palavras-Chave: Letramento crítico, diversidade, formação de professor

Abstract

This research investigates Brazilian teachers' perceptions about the English language curriculum in their undergraduate courses as related to the issue of diversity, as well as the way they deal with this issue in their daily routine. Data is analyzed through a critical literacy lens. The study involved the use of an open questionnaire with twenty-three English language educators. Through an interpretative research methodology, the analysis identified perceptions that emerged from participants' answers. Data suggests that the ELT pre-service teacher curriculum focuses on content. Teachers also believe they have not been adequately prepared to face diversity in their educational settings, but some claim to cope with this topic intuitively (gender, ethnicity). Others have been discussing diversity with their students to raise their awareness of cultural differences. This study presents implications for the use of critical literacy in teacher education, and highlights the need for reviewing ELT programs in higher education to encompass diversity-related issues.

Keywords: Critical literacy, diversity, teacher education.

Resumen

Esta investigación examina la percepción de profesores brasileños sobre el currículo de lengua inglesa, en los cursos de graduación, relacionado a la cuestión de diversidad, así como el camino que ellos negocian con esta cuestión en su cotidiano. Los datos fueron analizados desde la perspectiva del letramento crítico. El estudio implica el uso de cuestionario abierto aplicado a veintitrés profesores educadores de lengua inglesa. Dentro de una metodología interpretativista, el análisis identificó percepciones que emergieron de la respuesta de los participantes. Los datos sugieren que el currículo de enseñanza de lengua inglesa enfoca aun el contenido. Profesores creen que no los prepararon adecuadamente para manejar la diversidad en el contexto educacional, sin embargo algunos tratan este tópico intuitivamente (género/etnicidad). Otros ya discuten diversidades con sus alumnos para aumentarles la conciencia sobre diferencias culturales. Este estudio presenta algunas implicaciones para el uso de la perspectiva del letramento crítico para la formación de profesores, y resalta la necesidad de revisión de los programas de enseñanza de lengua inglesa en la universidad para abarcar cuestiones relacionadas a la diversidad.

Palabras Clave: Letramento crítico, diversidad, formación de profesor

Introduction

In the past decade, the issue of difference has been addressed through various theoretical perspectives (COPE; KALANTZIS, 2000; MONTE MÓR, 2008; MENEZES DE SOUSA; ANDREOTTI, 2008), which clearly demonstrates the need to question and understand our social lives in a supposedly globalized world. English Language Training (ELT) research has shown that the English language classroom has become a rich scenario to develop studies which focus on critical education¹ and which reassess language teaching practices and curricula in a way that is more responsive to diversity (MONTE MÓR, 2007; SILVA, 2011). There is a need to understand the impact of this issue in the curriculum and how it is based on critical literacy².

These theoretical trends have suggested changes to educational curricula in teacher training courses developed throughout the world. In Brazil, for instance, educational policies have given importance to multicultural themes such as ethnicity, sexual identities, and cultural diversity by legally incorporating the Brazilian Sign Language (Libras) to teacher education programs. Therefore, there are mandatory subjects in teacher education undergraduate courses. Despite the advancement of such policies, ELT

1 Critical education examines how political ideologies shape educational settings as a way of perpetuating hegemonic, mainstream notions (Marxist view). In this sense, critical education seeks to stimulate education as an instrument of social change and as a means of obtaining social, cultural, and economic equity.

2 In recent years, critical literacy has amplified Paulo Freire's ideas, and the critical literacy curriculum is usually associated with his work. Following its premise that language is always used in power relationships and that all texts are spoken or written by someone for a particular purpose, a curriculum based on this orientation does not consider language as transparent and strives to help students understand texts' discursive mechanisms. It is constructed, in short, to raise students' awareness about political issues.



teachers' pre-service courses continue to produce curricula based on the four traditional communicative skills (reading, writing, speaking, and listening) and on well-defined grammar sequences. This type of curriculum maintains a linear view of learning, avoiding the complexity of the issue of diversity in ELT contexts.

This paper derives partly from my dissatisfaction with ELT teacher education in general. This has acted as a stimulus for reflecting upon education and the issue of 'difference', which is becoming increasingly evident in contemporary education but which schools rarely seem to take into account. In a number of situations teachers may feel insecure about dealing with topics related to 'difference', while in others they may be prejudiced or simply not interested. Perhaps as a result of teaching a culture which is too concerned about the rationality of homogenizing our students, we generally tend to neglect their diverse forms of behaviour.

Taking this into account, I realized there are few research studies on Brazilian ELT teachers' curriculum-related perceptions³, particularly considering the evidence associated with the issue of 'difference' – involving cultural, ethnic, linguistic, and other factors in English language teaching contexts. With this in mind, I decided to focus on the development of English teacher courses in Brazilian universities.

Recent research in Brazil has shown the need to investigate this topic with the importance it deserves, specifically in terms of the effect on pre-service English teachers' perceptions on language teaching/learning. Special consideration is given to one of the most critical realities of contemporary education, i.e. how to deal with 'otherness' in an educational setting. Within this framework, teachers need to manage knowledge which is seen as relational, negotiated, and fluid (KALANTZIS & COPE, 2006). Following on from this idea, the notion of meaning becomes plural and is markedly influenced by 'difference'. Any curriculum embracing this assumption needs to take into account that conflict is an integral element in the *modus operandi*. Any interpretation of this bias should be regarded as contingent. It is in such complex sociocultural circumstances that an understanding of the dialectical relationship between the local and the global is built. In other words, locality is not just about space, it also reveals divergence of meaning which involves heterogeneity, i.e. it is not necessarily connected to a universal knowledge created by our globalized world (BRYDON, 2011). Any understanding of 'difference' poses an extraordinary challenge for language teachers around the world, even in Brazil, where students from diverse linguistic and cultural backgrounds engage in the mainstream curriculum. Therefore, it is crucial to produce a curriculum which values the notion of 'difference' and its various social, political, and cultural manifestations.

3 Perception is not only a cognitive process in which one recognizes and repeats sensory stimuli. In this paper, it is also understood as a social, cultural, and political representation of the world. In other words, our perception is not fixed, but changeable, and it is constructed in our daily social interaction.





Within the field of multiliteracies there are limited examples of how teachers develop their understanding of teacher education curriculum and 'difference', as well as their impact on teaching. This research concentrates on teachers' perceptions about curriculum and 'difference' and the implications of teaching ELT to develop a critical perspective about language. Moreover, it proposes a theoretical and empirical analysis of data collected with the aim of improving the quality of teacher education in Brazil and coping with local problems to foster a more critical education. In this respect, I believe that education should widen its acceptance of diversity. We live in troubled times when traditional truths are under constant challenge. In dealing with such questions, it is important that educators insist on dealing with 'difference'. Tensions in this area may in part be explained by the fact that teachers are generally insecure in managing the practical side of 'difference'. In summary, my aim is to promote a deeper understanding of critical literacy theory, to elaborate on an approach which contributes to the teaching of English as a second/foreign language, and to collaborate with projects that raise awareness about diversity.

I begin by summarizing the theoretical section. It presents some concepts linked to critical literacy and critical curriculum and how they relate to my research. Finally, in the concluding part of this paper, I discuss findings and their implications for teacher education.

1. Critical literacy for difference

Over the past few years, many language researchers (KALANTZIS; COPE, 2000; KALANTZIS; COPE, 2006; 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; MONTE MÓR, 2007; MENEZES SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2011) have taken into consideration the importance of critical language teaching in the school syllabus, and the social and political dimensions have been regarded as inseparable aspects of language teaching and learning. However, there is still relatively little detailed empirical research examining the efficiency of critical education in English language teaching in Brazil (MONTE MÓR; 2007; SILVA, 2011). Likewise, there is an evident lack of the practical experience which promotes conditions that enable schools to develop critical literacy practices.

The challenge in teacher education to approach thematic issues surrounding the diversities in English language teaching goes beyond its social or even educational relevance. It is increasingly common for undergraduate students to raise questions about teaching and 'difference'. They usually do not know how to deal with prejudice and symbolic violence (BOURDIEU, 1998/2012) in the classroom. They perceive a gap between government claims and the aims of critical literacy in education. In this case, symbolic violence should be understood as unconscious acts of violence which seek to discipline individuals according to hegemonic behavior. This type of violence is a way of legitimizing heteronormativist, monolingualist or racist discourses. One of the strategies of symbolic violence is to give attention to the visibility of differences, for example, how people speak, behave, and dress. This strategy usually makes gender/racial/linguistic/cultural dichotomies visible to reinforce the hegemonic position and legitimize the norms



of conventional cultural ideas of gender/race/language/culture. This situation inspires the need to deconstruct norms in terms of gender, race, language, and culture.

I believe it is very important to rebuild educational practices in Brazil, and teachers need to understand the importance of redirecting their teaching to a more open attitude towards their work and responsibilities in a contemporary world influenced by various social and technological changes in the last few decades. We are diverse. Our social performance relies, to a greater or lesser extent, on the possible ways of being human along dimensions of similarity and difference. Many of us may be close to the ideal-type culture in many ways, but, all in all, we often feel like outsiders in many other situations (LEMKE, 2010).

In Brazil, the concept of literacy (KLEIMAN, 1995) started being used to differ from the social impact of writing in relation to non-formal educational settings, particularly with regard to illiterate adults. Thus, literacy was the name given to Brazilian federal programmes for non-formal instruction. Recently, this notion has embraced the idea of multiliteracies and critical literacy (COPE; KALANTZIS, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2011) and is now defined by plural, social, and situated practices which reflect on the cultural, political, ideological, and linguistic value of a certain social group. Thus, 'multiliteracies' is a term which refers to meaning-making, an aspect strongly marked by multimodal communications, revealing new forms of social agency in the world. By employing it, Kalantzis and Cope (2014) claim that our technological society has been characterized by the spread of a massified culture of images and other modes of expression. Such images are not neutral; they produce meaning which may reinforce or question stereotypes. Magazines, for example, show models who represent a globalization and standardization of beauty ideals that eliminate all types of bodily 'imperfections'. Multimodality also includes meaning-making processes that flow from one mode to another, such as visual, spatial, gestural, written, and audio modes (KALANTZIS; COPE, 2014). Therefore, it would be naive to consider an image as a simple illustration of a text. These pluralities of meaning – known as multiliteracies – also evoke a teaching practice based on issues of 'otherness', heterogeneity, and power relations in dominant and subaltern literacies (MENEZES DE SOUZA, 2010). In this sense, I recognize the need to broaden the scope of school views so it may encompass 'differences' and their multisemiotics; their political and sociocultural aspects.

Thus, we chose the perspective of critical literacy and multiliteracies as theoretical tools which can be put into practice and help researchers interested in understanding the heterogeneity of human interaction. A curriculum that stresses 'difference' is crucial in constructing a new educational ethos which accepts individuals' diverse manifestations on any given subject. In the name of inclusive discourse, this can mean transforming the issue through folklore themes. For example, Brazil celebrates Indian Day and Slavery Abolition Day. These practices have the potential to highlight the binary poles (homosexual and heterosexual, black and white) which are a source of stigmatization in our society. This polarization rejects the wide range of human expression; for instance, in terms of gender perception, men tend to be shown as naturally robust and dominant, whereas women are gentle and delicate. Gender studies (XXXX, 2012), on the other



hand, argue that some individuals may establish and identity with different labels, depending on their social contexts.

Similarly, the notion of race has been historically constructed to distinguish ethnic groups and to establish inequality between people with different ethnic backgrounds. In addition, this binary concept of the world has also supported the notions of canonical and non-canonical culture. Thus, Western cultures are seen as prestigious, whereas African ones are considered exotic. In other words, the problem of dividing humans into categories of men and women, black and white, exotic and familiar is quite arbitrary and tends to promote an oversimplified vision of the world. In this sense, teachers should cautiously consider how to employ inclusive discourses so that they avoid promoting discrimination inadvertently and actively foster diversity.

Literacy for 'difference' demands understanding language within the sphere of social practices which are not only symbolic, but which relate to the way our own world is organized. Social discourse practices influence the 'identity' of individuals and their social relationships, representations, and knowledge. Hence power relations and ideologies are essential to understanding the social dimensions of literacy (COPE; KALANTZIS, 2000).

2. Critical curriculum for ELT: English teaching for difference

The school curriculum, understood as a list of topics to be covered by the teacher, has always served as a guide for educational practices within the school. In the case of foreign language teaching, the curriculum is usually based on textbooks which cover well-defined grammar sequences, ranging from the most simple, generally the verb 'to be', to more complex ones like the present perfect tense. Oral activities are presented to introduce a real-life context for the target language using the linguistic topics studied throughout the book. This whole process is mediated by a cultural view that is based on the perspective of an ideal English native speaker, often describing differing versions of an utopic Anglo-Saxon world.

This concept of curriculum is currently being questioned, especially after the advent of the Internet, which has motivated the rise of new textual genres that have, in turn, dramatically changed our social interactions in relation to knowledge in general (COPE & KALANTZIS, 2000). These transformations may be seen in virtual communities, in chat rooms or in on-line discussion forums inspired by a new time and space order. This new trend is actually modifying the way we see ourselves.

Individuals who wish to participate in this new multimodal reality need to be aware of this culture's new signs and how this context is constantly being reinterpreted by new cyberspace communities. In this respect, the dawning of the digital culture has not been the same for everyone. Thus, heterogeneity is unavoidable among individuals who take part in the digital environment (CASTELL, 2003).

This argument has foregrounded the fact that the teaching and learning of English is more than a naive vision of the four traditional communicative skills (reading, writing, speaking, and listening). The theory of critical literacy illustrates that there are new forms of literacies

which include multimodal and multisemiotic elements in language learning (COPE, B & KALANTZIS, 2000). For this reason, a curriculum incorporating such new multiliteracy issues should necessarily include their cultural varieties. As such, this view offers an alternative to the asocial and, therefore, abstract and decontextualized representations of language that have been typical of, for instance, the mainstream tradition in English language teaching.

According to this view, studies based on multiliteracies, critical literacy, and literacy for 'difference' may provide resources for a curriculum supported by both the 'difference' and conventional approaches. It is not merely intended to include questions related to homosexuality and racism, as well as linguistic varieties which are apparently self-evident. Curricula would be founded on tolerance or on the simple binary questions of right and wrong, and it is well to take into account the fact that students' attitudes seem to encourage the categories of abnormal or normal between individuals when they are confronted with something different (JESUS, 2012). Thus, a critical curriculum – in English language teaching – would not focus strictly on grammar aspects or linguistic skills, but also be concerned with a multiplicity of meanings that are manifested within power struggles, and how the reader takes a position in his/her interpretation of this reality (MONTE MÓR, 2010).

In a critical language curriculum, the notion of dialogue seems to be essential (FREIRE, 1970), involving more than the acceptance of ideas from others. Dialogue in Freire's notion relates to freeing education for both the oppressed and the oppressor. The critical literacy perspective has redefined dialogue as an inquiry approach that examines multiple perspectives (INNEY, 2014). As a result, the critical curriculum seeks to problematize different views in order to understand why people relate to various loci of enunciation, i.e. how they stand in relation to sociopolitical issues and the consequence of this positioning. The notion of dialogue invites us to consider a wide variety of discourses which allow learners to develop the language of critique. Thus, they may also learn how readers are positioned by texts. In this type of language teaching, there are no truths because they are contingent and situated. A teacher who assumes this paradigm may be more open-minded to deal with 'difference'. Once faced with the fact that we live in a heterogeneous world, students might widen their scope of learning to understand how power relationships are formed in society.

3. Methodological perspective

This work is based on an interpretative view of research (ERICKSON, 1986/1990), which assumes that the natural context and participants define what takes place in a given social situation. The aim of this approach is to clarify the meaning of actions in social life, as well as to share an interpretation of the interaction between the various members of the environment studied. Erickson (1986/1990) considers that the goal of interpretive research is to comprehend the universe of human language microscopically. Despite focusing on the microstructure, this approach considers the macrostructure. By observing microroutines we can also understand the overall macrostructure, so the

relationship between micro- and macro- proceeds dialectically. This research approach also claims that each individual's sociocultural environment determines his/her social behaviour. It has been applied to educational research because teachers' experiences are neither homogeneous nor easily controlled or predictable. This approach provides information about teachers' perceptions on language teacher education curriculum and 'difference' and also their personal reflections about their work and diversity.

Data was collected via a questionnaire sent by e-mail to teachers (Appendix A) from September to October 2014. The main goal was to understand their perceptions about language teacher curriculum as well as the impact of this curriculum in their practices in relation to the issue of 'difference'. Data analysis began with a thorough familiarization with teachers' discourses in order to establish a thematic framework. Themes were identified following King and Horrocks' (2010) guidelines. Firstly, the authors suggest that data analysis always involves choosing what to include, what to discard, and how to interpret participants' words. Secondly, themes imply some degree of repetition in the data. Thirdly, such themes should be distinct from each other. Therefore, they are 'recurrent and distinctive features of participants' accounts, characterizing particular perceptions and/or experiences, which the researcher sees as relevant to the research question' (KING; HORROCKS, 2010). Prominent themes were established and then used as a reference point for the questionnaire's subsequent analysis. Following, I focused on a critical literacy approach and on theories about difference in the school because I believe these theoretical lenses promote a critical look at teachers' discourses that are common in the ELT area in Brazil.

Discourse, according to Fairclough (1992/2001), is understood as a set of social practices which are not only symbolic, but which relate to the way group worlds are perceived. Discursive social practices help compose the 'identity' of individuals and their social relationships, representations, and knowledge. In this perspective, power relationships and ideological standpoints are essential in understanding the social dimensions of teachers' perceptions. An ideology in this sense should be understood as that which constructs reality through the dimensions of discursive practices and their contribution to the production, reproduction or transformation in relationships. Discursive practices constitute the dimension of language in use, which in turn is involved in a process of production, distribution, and consumption of texts, which naturally vary according to the types of discourses and social factors involved.

At the beginning of September 2014, I sent messages to Brazilian teachers who were in my friends' list on Facebook. I provided them with a brief description of the research, including purpose, procedures, and confidentiality. Those interested chose to take part in it. The investigation involved a total of twenty-three English language teachers with varying critical literacy knowledge and experience. Teachers were already familiar with critical teaching. Their age ranged from 25 to 50 and they were from different cultural and social backgrounds, as well as from different Brazilian states. All had graduated from ELT programs in Brazil. Ten of them had been working as teacher trainees, eight were



enrolled in graduate courses, and five had just finished their undergraduate course. All of them were teachers, hence they had developed professional identities as teachers. This data could give a brief insight into the ELT community in Brazil. Interpretative research, of course, involves analytical limits. In that sense, the understanding of teachers' discourse and my comprehension of their voices should be viewed as partial, practiced from within subject positions in the production of particular discursive power relations.

Two research questions guided the present investigation:

1. How do teachers perceive the issue of diversity in the ELT curriculum?
2. How do teachers perceive the issue of diversity in the classroom as a learning context?

4. Results

4.1 How the English language curriculum in higher education is perceived by English language teachers

The ELT curriculum⁴ still seems to privilege content, for knowledge continues to be guided by the notions of repetition, reproduction, and transmission. Students are required to portray facts from memory, for example, reciting verbs or reproducing canonical texts. In this pedagogical approach, learners have to prove their knowledge with empirical facts by repeating the correct answers (KALANTZIS & COPE, 2012). They are passive, whereas the teacher is regarded as the source of knowledge. This educational practice in the ELT context is also evident in whole-class recitation activities, question-answer tasks, multiple-choice tests, etc.

It tends to have a traditional orientation with well-defined grammar sequences and a biased view of an ideal English native speaker. Topics are normally organized in continuous and sequential syllabi (English Language 1, English Language 2, etc.). Furthermore, the traditional curriculum is inflexible and does not allow students to choose their subjects. Such inflexibility is also due to the widespread belief that future teachers should learn content. Consequently, students have few interdisciplinary experiences, regardless of their major. However, the Brazilian Ministry of Education has recently stimulated changes in higher education, incorporating issues of diversity, as well as increased the number of teachers who are interested in critical language teaching. This situation is directly tied to teacher education, as is shown by the following excerpts (emphasis added):

4 Almost all research participants stated that the curriculum in their ELT undergraduate courses was content-focused.





1. **Although the coordinator of the course is very accessible** I still feel the curriculum for the course has a great deal of traditional paradigm. That is perceived when they describe the role of the professor towards the students, that is, the only one in class who has the knowledge, instead of that one who mediates it. I have the impression the **undergraduate program doesn't consider the students as autonomous people, full of experiences, and that they are also responsible for their knowledge building** (Teacher Cristina⁵).

2. **Most of the undergraduate curriculum is still focus on a traditional paradigm.** When I deal with teachers in teacher trainings, I try to insert **critical thinking into the discussions, through questions that are not usually present in Didactic Materials or in the curriculum elaboration.** I believe that, by doing this, it is possible to start some kind of change, but, in a nutshell, it seems to be still hard to use a more critical approach, once students and teachers in training still expect more traditional approaches, with very objective questions and 'right' answers (Teacher Maria).

3. In relation to the undergraduate curriculum, **I think the approach of teaching was through the traditional paradigm,** due to lack of flexibility in the choice of subjects to be attended, however, with respect to class I **think that is focused on a critical approach because in many of them criticism and reflection were present through debates, discussions and group dynamics** (Teacher Carlos).

4. If I consider the curriculum I can affirm it didn't offer me great professional perspectives related to diversity issues. I recently pursued my masters' degree which was about the critical literacies theories and teaching education and I now **I can say that my undergraduate in Letras was not focus on a critical perspective.** Of course we became more critical when we begin to study at university. It seems a natural process. But if I take in consideration the teaching approach **I had been in contact I never had something close to the critical approach.** I learned about those theories in my masters (Teacher Elaine).

In the previous excerpts, the ELT teachers seem to admit that the Brazilian higher education curriculum is still remarkably fragmented and unresponsive to a critical approach. All of them consider teaching to be teacher-centered: 'the undergraduate program doesn't consider the students as autonomous people.' This concept can, therefore, be described as a way of teaching in which students are seen as passive recipients of information. Consequently, teacher education programs may be expressly marked by the idea that the aim of training is merely to produce technically and linguistically competent teachers and to provide them with pedagogical knowledge and classroom management skills. Monte Mor (2011) believes the restrictive goals of isolated practices in educational settings aim to reinforce values in which pedagogical efficiency and effectiveness are mediated by a technique-methodology competence. Such technicist thinking, according to Kleiman and Silva (1999), may enhance curriculum

5 Teachers' names in the excerpts are pseudonyms.





fragmentation. This view reveals that this type of curriculum may seek to homogenize students and does not value their individual differences.

Despite the dominant paradigm in the ELT curriculum, research participants have become more aware of the critical issue and have brought forth a potential prospect to rethink the curriculum. However, this new discussion still seems to be restricted to graduate courses ('I learned about those theories in my masters') or to pioneering teachers who have been implementing the new syllabi to encourage students to build knowledge ('I try to insert critical thinking into the discussions'). In this framework, the aim of the curriculum is dialogic teaching (FREIRE, 1970) as the result of a symmetrical relationship between teachers and students. This does not mean that power relations disappear, since people are socially situated. In other words, people represent the world according to how they stand in relation to sociopolitical issues.

As the fragmentation of the university curriculum still predominates, ELT teachers may feel lost in dealing with 'difference'. Within this framework, teacher education has become dissociated from the issue of 'othernesses', and perhaps this is one of the reasons why teachers avoid engaging with conflicts related to issues of 'difference'. The following excerpts are further examples of such dissociation (emphasis added):

1. Back in my undergraduate days, I guess the focus was more on people with disabilities. Diversity regarding gender, for example, didn't get any approach. Overall, **I don't think it prepared us in any particular way to deal with differences**. Classes were pretty teacher-centered, though some teachers tried to pass a different image of this (Teacher Eduardo).
2. In terms of diversity I never had a discipline or a learning program which brings this topic specifically. In fact **I had a lot of difficulties when I start to teach professionally**. My first professional experience was in Adults Education (EJA) context and when I was at university **I never had the chance to study or discuss about this kind of teaching modality. The students had a different background**. It was hard in the beginning but it was an amazing experience. I already have participated in courses and lectures about culture and gender but mainly in terms of gender I don't feel comfortable enough to bring those aspects in my classroom (Teacher Elaine).
3. Although I had some professors who were really open-minded to many kinds of discussions, **I can surely affirm that I wasn't prepared during my undergraduate course to deal with the diversity, neither cultural, ethnic and gender differences. At the time, we used to listen to many things being discussed on the media about inclusion, but my undergraduate colleagues and I weren't prepared for that**. The poor information I got was by reading some articles on the internet. So, definitely, I was prepared to deal with any cultural, ethnic and gender differences (Teacher Cristina).
4. Not really. When I took my undergraduate course the discussions about diversity **were still mainly about physical disabilities (deafness)**. We had specific classes to learn how to deal with these students, but discussions about the several types of diversity we **face nowadays were not the main topic** (Teacher Elis).



Teachers claim they acquired a fairly limited knowledge of how to deal with the issue of diversity in their classrooms. Eduardo states his concern about his lack of preparation for working with this topic: 'I don't think it prepared us in any particular way to deal with differences.' Elaine, in turn, states that at the beginning of her career she did not have a clear idea about how to negotiate with students from different social backgrounds; she declares she learned by herself. Cristina observes that a similar situation happened to her, and she heard about diversity through the media. In many cases, diversity is regarded as a way to deal with disabled students, as Elis reports.

To tackle the stigmatization of Afro-Brazilian culture, the Brazilian Ministry of Education has created policies to implement proposal guidelines which discuss ethnicity-related issues. However, diversity should not be limited to race or disability. Changing family composition, religion, gender, socioeconomic status, etc. all are evident in the classroom. Teachers, on the other hand, do not know how to engage with these situations, given that their culture may be very different from that of students (ERICKSON, 1986/1990).

Given that many ELT courses are content-oriented, this seems to produce a neutral education where teachers are seen as carriers of knowledge who explain curriculum contents rationally (MONTE MÓR, 2000). However, as Fairclough (1992/2001) points out, apparent neutrality in traditional education is an illusion, revealing instead ideological acts in which teachers and students are encouraged to reinforce fixed values. Thus, this concept of education does not concern the development of a critical approach which questions the *modus operandi* and, consequently, the essentialist view of the world. Hence it seems natural that teachers face difficulties in managing an education which sees knowledge as relational, negotiated, and fluid (MOITA LOPES, 2003).

4.2 How do English teachers negotiate with the issue of difference in their educational setting?⁶

ELT educators are normally not trained to teach using a diversity- and critique-oriented approach; they tend to incorporate a content-focused discourse, thus helping to maintain the *status quo*. However, this does not mean teachers cannot bring this issue to the classroom, as can be seen in the following excerpts (emphasis added):

1. Nowadays, the institution where I work doesn't address those issues either. In meetings and teacher training sessions, these topics are never in the agenda of discussions. But teachers do face diversity in their classrooms and my impression is that they try to deal with **it as well as they can, and, in general, they succeed in it**. But not because they've been instructed in their formation neither do they receive any specific support or training

6 In Brazilian public schools, English lessons usually take place once or twice a week in 45-minute periods. Many teachers complain about the limited amount of time they have to develop learning as a social practice.





from the institution where they work. I would say they **do it instinctively and out of their passion for what they do and their love and respect for their students** (Teacher Eloisa).

2. What I see in these institutions, especially in the public ones, is that they have **problems to deal with differences because they find it hard to do a lot of things they consider important in the learning process**, like evaluate and assess students learning, if differences are taken into consideration. What I see is that they try to make everything the most homogeneous as possible, in order to try and be 'more fair' and accurate in evaluating the whole process. And when it comes to dealing with differences in the themes they address in class, **teachers usually avoid it because they think that grammar and functions are more important than discussing social issues** – what, in their opinion, may be a waste of the class time, since students usually have a few hours of English classes per week in these institutions (Teacher Marcia).
3. I have clear in my mind that these situations are becoming more common every day. But actually **it has not been my focus since I do not feel prepared to deal with diversities**, so I **have to try harder to prepare my lessons focusing on differences** (Teacher Elis).
4. I do believe diversities are a rich resource for our classes. We can learn a lot from them in terms of language, behavior, ideology and world. I am fond of the Multiliteracies paradigm, and according to that we **HAVE to bring those issues to the classroom**, otherwise we are not dealing with Multiliteracies. Once the idea is to form people ready to critically interfere (or not) in their world, I believe it's only possible **by bringing diversities into the classroom**. During my last English class, for example, **I showed them some short videos with love stories. Two of them had a gay couple**. I also showed some comic strips portraying the difference between a woman asking a man to light her cigarette and another with a man asking a man to light his cigarette. We had a great discussion about that. So, answering how I deal with diversities, I **always bring them into my classroom**. I listen to different points of view, **give them the opportunity to talk and always have a reading suggestion if I don't know how to answer something** (Teacher Cristina).

Eloisa describes her school setting as a place where diversity is not the focus of her teaching. However, more and more classrooms include students with different backgrounds, and teachers are forced to face this challenge. Without academic support, teachers have to learn intuitively how they should work with their students. According to Eloisa, teachers may succeed because of their commitment to teaching. Eloisa seems to believe that committed teachers are concerned with their students' learning, so one may deduce from her comment that such teachers may overcome the problem. Nevertheless, non-critical engagement may encourage a view of stability in social relationships. Rhetorically, teachers may acknowledge differences exist but, due to the lack of clarity about this issue, they may simply ignore them. Thus, we may have a model of hegemonic education which communicates teachers' profession as a mission. In this sense, teachers' actions are justified in the name of developing relationships with their students. In



other words, teachers need to be passionate educators rather than critical thinkers. Consequently, they may advocate a 'soft' attitude towards the 'difference' issue, ignoring political and social implications.

Marcia considers teachers' inability to deal with diversity at school and why this issue is directly related to them being unable to talk about it. She also observes that ELT teachers usually focus only on the target language. She suggests that teachers do not seem to strive to contribute to equity in students' learning experiences. This inability to consider diversity leads some educators to ignore the fact that the school setting is populated by individuals who may differ from conventional norms (JESUS, 2012). Pedagogical practices that might reflect upon these differences and their social and cultural effects are not permitted. Thus, the school system tends to encourage hegemonic standards to spread the homogenization of teaching. However, this situation is constantly being questioned and shows that social boundaries may not be entirely controlled. Naturally, teachers do not know how to embrace the issue of 'difference'. They are accustomed to promoting a discourse that may neglect diversity with the goal of avoiding any action which may change well-established rules (JESUS, 2012).

Elis assumes that she does not have enough confidence to deal with diversity ('I do not feel prepared to deal with diversities.'). However, she looks for ways to address students' differences ('so I have to try harder to prepare my lessons focusing on differences.'). On the other hand, without reflections on diversity, teachers may intuit that they need to address the issue. This intuition is probably linked to the implementation of National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), official guidelines which have drawn much attention to the question of diversity. Seminars, conferences, and meetings have spread over Brazil to discuss this issue. Despite all the fruitful discussions, there are still only a few practical implementations of activities which embrace the issue of diversity in Brazilian English language classrooms. Consequently, intuition-guided teachers might promote a discourse that can reinforce stereotyped images about minorities. This may lead students to be silenced and to take on an assimilation attitude so that they can be more conventionally accepted (JESUS, 2012). In some cases, teachers may reinforce symbolic violence (BOURDIEU, 1989/2012) in the classroom as a way to legitimize hegemonic discourse. For example, in a recent research, Jesus (2012) draws attention to the clear difficulties that minority boys face when they do not behave appropriately. Teachers' strategy usually involves making gender dichotomy visible to reinforce hegemonic positions and legitimize the norms of conventional, gender-related cultural ideas.

In excerpt 4, Cristina implies that diversity enriches our understanding of the world, defending that she is affiliated with multiliterate epistemology: 'I am fond of the Multiliteracies paradigm, and according to that we HAVE to bring those issues to the classroom.' For this reason, she tries to create opportunities through which she can implement topics that problematize this issue. In this perspective, students are encouraged to see language as a social practice. Teaching a language, in turn, is not seen





as a series of functional grammar modules, but as an activity that takes into consideration a multicultural competence according to which language is not transparent and carries ideological components which collaborate to construct reality. It is understandable that through language we choose the way we name the world around us, we highlight 'differences', and we create symbols of unity and collective identification that represent voices we want to express (MONTE MOR, 2008).

Despite some of the teachers' complaints about their lack of academic preparation to cope with diversity, there has been progress in recent years in relation to preparing teachers to meet difference in some contexts. Consequently, some university educators now have greater awareness of the need for student teachers to be responsive to the issue of 'difference'. However, this awareness seems to be more related to individual practices of some teacher trainers, as can be seen in the following excerpts (emphasis added):

1. I tried to bring questions to class that allowed the students to see **the intercultural issue is not easy to deal with**. I guess I was very lucky to have an engaging group of students who were willing to talk about diversity. They prepared their seminars based on complex and productive discussions **on ethnic and gender differences that I was not even expecting to see**. They really surprised me! What I keep thinking about this experience and asking myself is what about if this group of students didn't want to talk about the hidden complexities in the discussions of diversity? **Or to what extent am I responsible to raise these issues in class?** (Teacher Marcela).
2. As much as possible, I try to include cultural, ethnic and gender differences in my language classes. As I teach Phonetics and English, most semesters, I believe it's important to use different authentic **materials portraying people from different backgrounds, in order to understand that we are different from one another, and that we shouldn't consider somebody better than another**. I also believe it's necessary to **analyze what textbooks and other resources show regarding these differences** (Teacher Carolina).
3. I try to do it as much as possible, and to be careful not to take a militant stance on it. I **focus more on cultural and ethnic differences because they seem to be more relevant in my context**. And perhaps because gender differences don't come up so frequently in discussions and texts. In that case, I might try to make up for this deficiency by introducing the topic myself, but I usually allow my students to choose their own topics for the classes and sometimes gender difference comes to the fore. In any case, **I try not to be patronizing and allow them to see difference as something to be seriously addressed and not just respected or, worse still, ignored** (Teacher Joana).

In excerpt 1, Marcela reveals her worries about intercultural issues ('the intercultural issue is not easy to deal with'). It seems she focuses on cultural and linguistic differences. Nevertheless, her students bring to the classroom questions related to gender and ethnicity in order to promote discussion. She was surprised





and satisfied when these questions emerged ('on ethnic and gender differences that I was not even expecting to see. They really surprised me!'). Although she appears to doubt that her duty is to raise this type of debate in her classroom, as an educator she can provide her students with strategies to deal with diversity. This point also reveals that our educational system maintains teachers in a position of fragility when it comes to 'difference'. They are given little or no support or supervision regarding this question, considering that they are normally trained with a focus on transmitting theoretical content (MONTE MÓR, 2011).

Carolina, in turn, strives to include 'cultural, ethnic and gender differences' in her lessons. She searches through textbooks or didactic materials which demonstrate that we are all different: 'materials portraying people from different backgrounds, in order to understand that we are different from one another.' However, it is necessary but not sufficient to show that we are different; we need to rethink what it means to be different in terms of power relations. Carolina may reinforce a multicultural sensitivity model of acceptance of other cultures without actually questioning cultural hegemony. This view may enhance binary poles (masculine/feminine, black/white, canonical/non-canonical culture) which maintain the logic of domination and exclusion. Therefore, educators may ignore the fact that even the hegemonic discourse of homogenization is not factual, but only constructed from a social and historical basis (MENEZES DE SOUSA, 2011). To understand this issue, we need to bear in mind that identities are discursively characterized. From this point of view, it is clear that human relationships are mediated by constant power struggles that are not always transparent or obvious to those involved (MONTE MOR, 2008). It is also clear that the legitimacy of discourse does not occur randomly, but is the result of a game with hegemonic rules, ideologically constructed to show how we should behave and move in our social theatre.

In the last excerpt, Joana affirms that she worries about cultural and ethnic issues, but stresses that she takes care not to act as a militant. She does not address gender differences because this topic is not visible in her classroom. However, other studies (MOITA LOPES, 2003; JESUS, 2013) have shown that teachers do not clearly realize there are a plurality of genders in the school setting. This can also be understood as a consequence of little debate inside graduate courses, suggesting that more attention needs to be given to teachers constructing educational practices which are culturally sensitive (ERICKSON, 1996) to gender issues, for example. Maybe this is a reason why Joana thinks this question never arises in her classroom. In this situation, we always need to take into account that teacher training is based on an educational model which is remarkably fragmented and unresponsive to diversity. On the other hand, in a critical literacy that strives for difference, teachers are invited to deconstruct norms regarding gender, ethnicity, culture, and language.



Final remarks

In this paper we have discussed ELT teachers' perceptions about diversity and curriculum in their undergraduate courses and how they have been dealing with this issue in their daily educational routine. The data was generated by a questionnaire sent to teachers via Facebook. To support my idea, I used a critical literacy framework. These theoretical perspectives are particularly interesting for questioning normalization and contradictions in ELT teachers' discourse.

The questionnaire attempted to capture teachers' perceptions about diversity and teaching. There was a general belief that teacher education courses still focus on content rather than on production of meaning. Teachers reported they are worried about their preparation to deal with diversity (ethnic, gender and cultural). In spite of this, they meet these challenges intuitively. Some teachers who are aware of diversity have attempted to design lessons with topics which embrace questions about 'difference'.

Given that this interpretative research used only one instrument to analyze data, it may be problematic to provide generalizable conclusions. This particular group of participants may not reflect other professional contexts. However, this research does provide insights into current ELT programmes. Firstly, a single subject on diversity, such as Sign Language or Ethics, may not enable teachers to fully appreciate the issue at hand. This may be one of the reasons why many teachers fail or feel insecure about addressing this topic. Secondly, teachers carry beliefs about what diversity means. At university, their training is strictly content-focused, devoid of reflection on the question of diversity in the ELT context. They would not even have had much chance to perceive the world as marked for cultural and social 'differences'. There is a significant focus on linguistic competence rather than on political awareness in the educational setting. This view of teaching seems to be so rooted in our culture that it is very difficult to undergo change. It would be desirable if all curriculum components were consistently reformulated to a genuine appreciation of diversity and if such knowledge were applied in the classroom. Without constant and appropriate discussions in ELT programmes, it will be difficult for future teachers to successfully deal with changes required for embracing diversity in our world.

References

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz, 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989/2012.
- BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. In MACIEL, R.F & ARAUJO, V.A (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editora, 2011, p.93-109.
- CASTELLS, M. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria L.X. de A.Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- COPE, B & KALANTZIS, M (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Oxon: Routledge, 2000, p.121-152.





- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. **Handbook of the research on teaching**. 3d edition. M. WITTRUCK, ed. New York: Macmillan, 1986-1990.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Guimarães. Brasília: Editora da UNB, 1992/2001.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York, NY: Continuum, 1970.
- JESUS, D. M. Teachers representations about gender and diversities in an online discussion forum. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 19, p. 129-142, 2013.
- JESUS, D. M. . Gender and language teacher education in a Brazilian context. **Polifonia (UFMT)**, v. 19, p. 153, 2012.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. On globalisation and diversity. **Computers and composition**, Vol. 23, No. 4, 2006, p.402-411.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. New learning: a charter for change in education. In: **Critical Studies in Education**, 53(1), 2012, p.83-94.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press: Cambridge UK, 2012.
- KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LANKSHEAR, C & KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices & classroom learning**. England: Open University Press, 2006.
- LEMKE, J.L. Identity, development and desire: critical questions. In: CALDAS-COULTHARD, C. & IEDEMA, R (Ed.). **Critical discourse and contested identities**. Palgrave Macmillan, 2010.
- MENEZES DE SOUSA, L.M.T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F & ARAUJO, V.A (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editora, 2011, p.128-140.
- MENEZES DE SOUSA, L.M.T & ANDREOTTI, V. **Learning to read the world through other eyes**. 1.ed. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, 2008.v.1.
- MONTE MOR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R.F & ARAUJO, V.A (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editora, 2011, p.307-318.
- MONTE MOR. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. In: _____. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 46(1): jan./jun. 2007, p. 31-44.
- MONTE MOR. Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. In: _____. **Interfaces** n. 8. Rio Grande: FURG/ABECAN, 2008, p. 161-180.
- MOITA LOPES, L.P (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção**



de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, S. B. **Da técnica à crítica: contribuição dos novos letramentos para formação de professores de língua inglesa**, 2011. Tese de doutorado (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

INNEY, K.L. **Teacher's perceptions and realizations of critical literacy: tensions and learning through Critical Discourse Analysis**, 2012. Unpublished dissertation. Wayne State University, Detroit, Michigan, 2014.

Recebido em 03 de setembro de 2015.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2016.

Dánie Marcelo de Jesus

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de pós-doutorado na USP (2013) e na Universidade de Illinois, EUA, (2014). É vice-coordenador do GT "Linguagem e Tecnologia" da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) no biênio de 2014 a 2016. Foi secretário da ALAB (Associação Brasileira de Linguística Aplicada). Atualmente é professor e Coordenador no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Organizador, em conjunto com Ruberval Maciel, da coletânea *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente* (2015), e autor do livro *Navegando pela aprendizagem de professores de língua inglesa em cursos online* (2014). E-mail: daniepuc@gmail.com

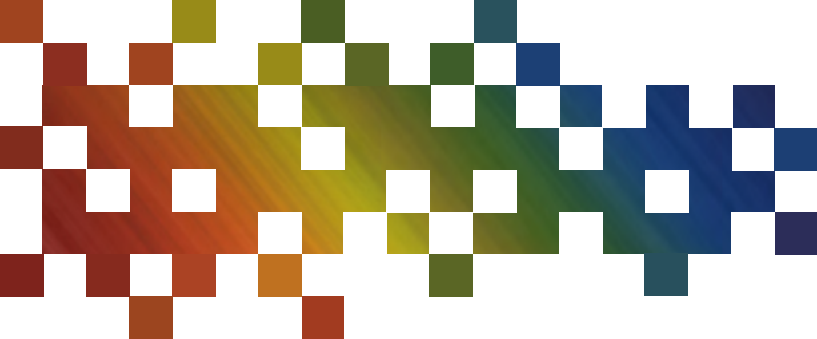
APPENDIX A

TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT LANGUAGE TEACHER CURRICULUM

Instructions: Please answer the following questions which address your experiences about language teacher curriculum. Remember this questionnaire will be kept confidential, and will be not linked you in anyway. Thank your for your collaboration.

1. How do you describe your undergraduate curriculum in terms of its teaching approach? Do you think it is focused on a critical or a traditional paradigm?
2. How can you analyse your undergraduate course in terms of diversity? Do you think it prepared you to deal with any cultural, ethnic and gender differences?
3. How does your school deal with differences?
4. How do your teachers used to deal with cultural, ethnic and gender differences in their classrooms?
5. How do you deal with diversities? Do you prepare lessons with focus on cultural, ethnic and gender differences?





O gênero textual apresentação em *Powerpoint* na sala de aula: um estudo de caso

The genre powerpoint presentation in the classroom: a study case

El género textual presentación en *Powerpoint* en el aula: un estudio de caso

Fabíola de Jesus Soares Santana (UEMA)

Resumo

Neste artigo, abordamos o gênero apresentação em *PowerPoint* no contexto da sala de aula a partir da perspectiva da nova retórica de linha americana e da multimodalidade textual. Para tanto, analisamos as apresentações usadas nas aulas de Semântica de Língua Portuguesa no curso de Letras. Os resultados revelam que, nesse contexto, o gênero apresentação em *PowerPoint* apresenta intertextualidade intergenérica. Quanto ao aspecto formal, há um rompimento com a estrutura característica do gênero, pois ocorre uma sobrecarga de textos verbais. A organização retórica das apresentações analisadas baseia-se na modalidade *text-flow*.

Palavras-Chave: Escrita, gênero textual, interação

Abstract

In this article, we approached the genre PowerPoint presentation in the context of the classroom from the perspective of the new rhetoric and textual multimodality. To do so, we analyzed the presentations used in semantic classes of Portuguese Language in the Course of Letters. The results show that, in this context, the genre PowerPoint presentation presents intertextuality intergeneric. About the formal aspect, there is a rupture with the genre characteristic structure, as there is an overload of verbal texts. The rhetorical organization of analyzed presentation is based on text-flow mode.

Keywords: Writing, textual genre, interaction

Resumen

En este artículo, tratamos del género presentación en *PowerPoint* en el contexto del aula a partir de la perspectiva de la nueva retórica de línea americana y de la multimodalidad textual. Para ello, analizamos las presentaciones usadas en las clases de Semántica de Lengua Portuguesa en el curso de Letras. Los resultados revelan que, en ese contexto, el género presentación en *PowerPoint* presenta intertextualidad intergenérica. En cuanto al aspecto formal, hay una ruptura con la estructura característica del género, pues ocurre una sobrecarga de textos verbales. La organización retórica de las presentaciones analizadas se basa en la modalidad *text-flow*.

Palabras Clave: Escritura, género textual, interacción

Introdução

Estudar os gêneros textuais usados em situações tipificadas e perceber como as pessoas dão significados e representações que denotam o seu papel participativo nas relações sociais por meio de seu conhecimento individual e coletivo, permite-nos apreender melhor como se desenvolvem a interação e a organização de atividades que demarcam o ambiente cotidiano dos indivíduos componentes de uma sociedade estruturada.

É interessante perceber como um gênero acaba envolvendo outro, criando uma relação de interdependência que segue uma linha de organização que possibilita que as pessoas se situem e participem de qualquer estágio desse processo, desde que possuam o entendimento necessário para poder captar o que se espera delas. Os gêneros textuais, por seu caráter sociocomunicativo, criam certa expectativa no interlocutor e ajudam a preparar o interlocutário para a reação esperada, ou ao menos o auxilia neste sentido

A partir da perspectiva da nova retórica de linha americana, autores como Marcuschi (2010), Miller (1984, 2009), Bazerman (2005, 2006, 2007), Devitt (2004), Bateman (2007, 2008) compreendem os gêneros textuais como um grupo aberto possuidor de características sociocomunicativas, cognitivas e institucionais, isto é, gêneros como tipos de ações retóricas que as pessoas desempenham em seu cotidiano. De acordo com essa visão, os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, desempenham um papel muito importante na organização e estabilização das atividades sociais humanas.

Cada gênero se encontra integrado em atividades sociais estruturadas e dependem de gêneros anteriores que influenciam a atividade e a organização social. Juntos, os textos estão inseridos em um conjunto de gêneros que atuam em um sistema de gêneros e este, por sua vez, insere-se no sistema de atividades que direciona a ação humana. Assim, compreender a forma e a circulação de textos nos sistemas de gêneros e nos sistemas de atividades pode nos ajudar a compreender como parar ou mudar os sistemas inadequados por meio de eliminação, acréscimo ou modificação de um tipo de documento, como postula Bazerman (2005, p. 31).

Os gêneros textuais podem ter uma configuração simples ou ser apresentados de forma mais complexa, dependendo das necessidades ou estratégias do interlocutor. Em alguns casos, o gênero pode apresentar uma forma diferente da que o caracteriza ou pode assumir funções para as quais não foi produzido inicialmente. Esse fenômeno é conhecido como intertextualidade intergêneros ou intergenericidade. O gênero pode, ainda, apresentar, em sua constituição, múltiplas semioses, isto é, vários modos de exibição de informações em um mesmo gênero. Nesse caso, o gênero textual é reconhecido como um documento multimodal.

Apesar de possuir um grande poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto comunicativo, de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, uma vez que o conhecimento comum muda, assim como os gêneros e as situações exigem mudanças. Diante dessa



flexibilidade e a partir dos estudos acerca da Teoria dos Gêneros, em especial da Nova Retórica, de linha americana, é que investigamos a produção de gêneros escritos como instrumentos mediadores das relações interpessoais entre professores e alunos no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, enfocando, em especial, as apresentações em *PowerPoint*. Para isso, identificamos e caracterizamos, primeiramente, os conjuntos e os sistemas de gêneros textuais produzidos nas interações professor-aluno, os “scripts” de aulas para averiguar de que maneira essa produção e circulação de gêneros escritos tipificam ações, relações e identidades sociais e organizam o sistema de atividades desses agentes sociais.

Nesse contexto, os objetos de análise compõem-se de gêneros textuais escritos produzidos pelo professor, principalmente as apresentações em *PowerPoint* usadas em sala de aula.

1.A Nova Retórica e suas noções básicas

De acordo com Bazerman (2005), a noção de gêneros transcende a uma mera aglomeração de palavras e assume uma participação especial como instrumento incitador da ação humana diante das necessidades e situações de uma determinada sociedade. Para o autor, os gêneros devem ser compreendidos como fenômenos de reconhecimento psicossocial, uma vez que necessita da atuação dos indivíduos na construção de sentidos, na percepção e compreensão de significados e nos usos criativos da comunicação. O ato comunicativo não tem o indivíduo como um participante passivo, isto é, a comunicação não se dá unilateralmente. É necessário que o interlocutor e o interlocutário empreguem os seus conhecimentos enciclopédicos e tenham um entendimento do que se está abordando.

Marcuschi (2010), assim como Bazerman, não se prende à visão formal e estrutural dos gêneros, mas valoriza sua natureza funcional e interativa, compreendendo a língua como atividade social histórica e cognitiva. Portanto, no contexto sociointeracional, os gêneros devem ser considerados por seus usos e condicionamentos sociopragmáticos, devendo ser compreendidos como práticas sociodiscursivas. O autor afirma, também, que os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Miller (1984) apresenta os gêneros textuais como instrumentos constitucionais de discurso com base em uma grande escala de tipificação de ação retórica, isto é, gêneros utilizados por um agente, ou um grupo deles, com um alto índice de repetição para concretizar a ação retórica humana gerada pelo contexto social. Esse índice de repetição proporciona um padrão de atuação da ação humana, o que permite ao receptor ter uma ideia do que se espera dele e como proceder corretamente em determinada atividade. Para a retórica, o estudo dos gêneros é valioso porque enfatiza alguns aspectos sociais e históricos que outros estudos não fazem.

Grande parte dos autores que estudam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não tendo como foco principal suas características formais, adota, segundo Marcuschi (2010, p. 22), a posição de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por

algum texto”. Esse posicionamento, ao mesmo tempo que afirma o caráter indeterminado dos gêneros, pois a compreensão de um gênero pode variar de uma pessoa para outra, afirma a atividade constitutiva da língua, isto é, visão da língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Bazerman (2010, p. xi-xii), ao prefaciar o livro *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*, disserta acerca do valor dos gêneros como formas que moldam e são moldadas (pel) o processo de interação social. O linguista americano explica que “muitos aspectos da comunicação, dos acordos sociais, do fazer significar humano estão amalgamados no reconhecimento de um gênero.” Argumenta ainda que os gêneros tanto caracterizam o complexo de regularidades da vida humana como também a individualidade de cada palavra situada. Ao tecer suas considerações conceituais sobre a função do gênero na vida social revela-nos a riqueza e ao mesmo tempo a complexidade da concepção dessa terminologia quando nos diz:

Os gêneros estão associados a sequências de pensamento, a estilos de autoapresentação, a posições e a relações de autor audiência, a contextos e organizações específicos, a epistemologias e ontologias, a emoções e prazeres, a atos de fala e realizações sociais. [...] moldam práticas comunicativas regularizadas que juntas delimitam organizações, instituições e sistemas de atividades. [...] por identificarem contextos e planos para ações também focalizam nossa atenção cognitiva e juntos projetam/configuram/desenham a dinâmica de nossa mente em busca de relações comunicativas específicas, desse modo, exercitam e desenvolvem meios/formas particulares de pensar. (BAZERMAN, 2010, p. xi)

Assumindo essa noção de gênero textual como ações sociais recorrentes, dinâmicas, mutáveis e culturalmente constituídas, e não como conjuntos de traços textuais estáveis, acreditamos que os gêneros podem representar um valoroso instrumento das interações sociais.

A nova retórica tem orientado estudos sobre questões socioculturais envolvidas na produção, circulação e consumo dos gêneros textuais. Mais importante do que descrever elementos textuais é verificar a maneira como os gêneros respondem a diferentes exigências socioculturais. Essa perspectiva está mais concentrada na ação social propiciada pelo gênero e executada pelo indivíduo do que nos conteúdos presentes no texto, como asseverou Miller (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 67) em encontro na UFPE.

Carolyn Miller – Eu acho que aqueles que utilizam o termo, e com quem estou familiarizada, querem [...] distinguir nova retórica de retórica antiga, rejeitando a ideia de que retórica é comunicação necessariamente deliberada, ou estratégica, que efetivamente apresenta propósitos ostensivos sobre as pessoas e, portanto, é entendida como manipuladora. A nova retórica, pelo contrário, envolve a compreensão de que nossas intenções retóricas podem não ser totalmente conhecidas por nós, de que nem sempre estamos totalmente conscientes do que ou por que estamos fazendo e (esta é a percepção de

Kenneth Burke) de que essa retórica pode ser subconsciente, inconsciente, de que a comunicação, a linguagem em uso, sempre contém uma dimensão persuasiva que pode não estar inteiramente sob nosso controle.

Na seção a seguir, apresentamos um histórico sobre o surgimento do gênero apresentação em *PowerPoint*.

2.O surgimento do gênero apresentação em *PowerPoint*

A partir da segunda metade do século XX, os recursos visuais passaram a compor o ambiente empresarial. A comunicação de ideias e planos de trabalho tornou-se mais dinâmica com o auxílio de retroprojetores, máquinas que utilizam transparências, ou *overhead slides*, para refletir em paredes, quadros, etc. as informações que se desejava transmitir. Essas informações eram produzidas à mão ou digitadas em máquinas de escrever em papel branco e depois eram fotocopiadas em *slides* de 35 mm. O ato comunicativo era facilitado por essa prática, mas o processo de produção ainda não era rápido.

Como assegura Ian Parker (2001 apud VIEIRA, 2011, p. 41), não era uma prática comum, nas empresas, as apresentações formais com uso de recursos visuais em suas reuniões de trabalho, “antes de existirem apresentações, existiam conversas, que se pareciam com apresentações”, mas que eram diferentes porque não usavam tantos marcadores. Porém, em uma esfera em que o mundo se torna cada dia mais competitivo, a necessidade de velocidade em passar informações sem que se perca muito tempo nesse processo e com baixo custo exigiu o desenvolvimento de um programa de computador que pudesse suprir essas necessidades.

Para os padrões tecnológicos da época, o que Gaskins sugeria era o investimento da empresa no desenvolvimento de um software para criar slides para retroprojeter (além de *handouts* (folhetos) para a audiência e notas impressas para o apresentador), que integrasse molduras, logo, texto verbal escrito em fontes de tamanhos e estilos diversos, diagramas, quadros, mapas, fluxogramas, desenhos e tabelas alimentadas como planilhas, cujos dados gerassem gráficos, além da disponibilização dos famosos *templates* ou modelos de estrutura e design. Entre os benefícios que o aplicativo traria ao usuário/empresa, a proposta proclamava a redução ‘dramática’ do tempo de preparo de apresentações; a redução também ‘dramática’ de custos; a facilidade para fazer mudanças e revisões de última hora; a melhoria na eficácia do conteúdo; uma maior clareza na apresentação de materiais complexos; a comunicação de alta qualidade; a manutenção de um padrão nas apresentações da empresa; o controle da apresentação por parte de quem domina o conteúdo. (VIEIRA, 2011, p. 44-45)

Nesse sentido, a *Microsoft Corporation* apresentou para o mundo dos negócios o *PowerPoint*[®], um grande sucesso comercial na área de *softwares* para apresentações visuais, criado por Robert Gaskins com a ajuda de Dennis Austin, originalmente, para ser um aplicativo dos PCs da Apple. A primeira versão do *PowerPoint* foi lançada em 1987 quando Robert

Gaskins se deu conta do potencial que a geração de apresentações gráficas representava para o então recém surgido segmento de computadores com recursos gráficos mais sofisticados. No mesmo ano, o *software* foi comprado por Bill Gates e passou a integrar o pacote do *Office*. As ferramentas fornecidas por esse *software* propiciou o surgimento do gênero textual conhecido como apresentação de negócios, isto é, um gênero que facilita a transmissão de dados relevantes em reuniões de trabalho. Assim, esse gênero era fundamentado no objetivo de auxiliar a “venda” de um produto ou ideia em um ambiente comercial.

Sabemos que os objetivos almejados para o *software* foram tão efetivos e satisfatórios que, de acordo com Vieira (2011, p. 38), “ganhou forte adesão e reconhecimento de seus usuários” e, com o tempo, o uso do mesmo ampliou-se para outros ambientes das interações sociais, tais como reuniões familiares, salas de aula, seminários, cultos religiosos, etc. A partir do gênero apresentação de negócios emergiu, assim, o gênero apresentação em *PowerPoint*, que atende as novas exigências em vários contextos sociocomunicativos. Vieira (2011, p. 38) afirma, ainda, que esse percurso foi possível graças à habilidade das pessoas em se adaptar e improvisar no uso de estruturas organizadoras, como é o caso dos gêneros, e a capacidade dos gêneros de se transformar e variar.

Para Yates e Orlikowski (2007), a apresentação em *PowerPoint*, que foi moldada, principalmente, pelo gênero apresentação de negócio e pelas tecnologias disponibilizadas para apresentações visuais, é um gênero da esfera da oralidade em que um ator social apresenta suas ideias a uma audiência, usando textos em *PowerPoint* com auxílio visual. As autoras chamam a atenção para o estabelecimento de distinções entre ações comunicativas e recursos semióticos que apresentam a mesma nomenclatura em um dado sistema de atividades. Essa preocupação justifica-se na medida em que algum conflito pode ocorrer quando se trata do *software PowerPoint®*, ferramenta usada na criação de apresentações visuais, do texto apresentação em *PowerPoint* e do gênero oral apresentação em *PowerPoint*, como nos alerta Vieira (2011).

Essa distinção nos auxilia na compreensão das expectativas geradas por cada uma dessas perspectivas. Muitas vezes, as pessoas usam o termo *PowerPoint* tanto para o aplicativo quanto para o texto produzido por ele, bem como utilizam apresentação em *PowerPoint* para designar o texto e o evento comunicativo. Muito comum, também, é a confusão sobre os eventos comunicativos. Uma aula expositiva, por exemplo, não deixa de ser uma aula expositiva porque o professor utiliza a apresentação em *PowerPoint*. Tampouco podemos afirmar que nessa situação ocorre somente um evento comunicativo. Há pelo menos dois eventos comunicativos ocorrendo: aula e apresentação em *PowerPoint*.

3.1 A organização retórica das apresentações em *PowerPoint*

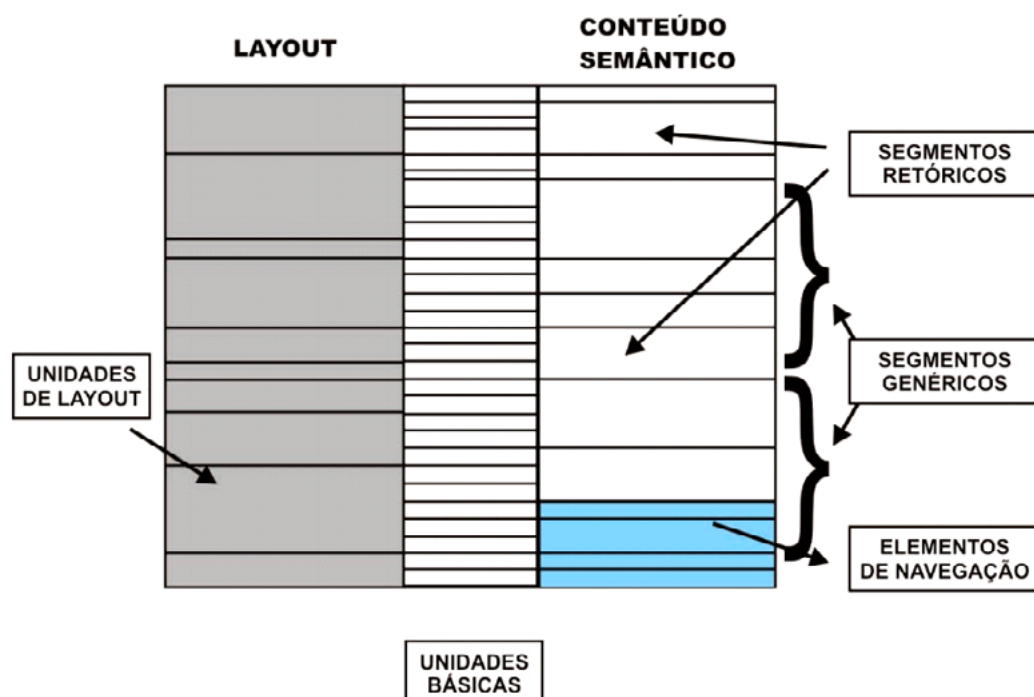
Os documentos que admitem uma relação complexa entre seus elementos estabelecida pela interação, cooperação e integração de diferentes semioses – documentos multimodais – tornam-se cada vez mais acionados nas práticas sociais humanas como ações discursivas tipificadas para realizar objetivos comunicativos em situações recorrentes. Observamos, na seção anterior, que o acesso à computadores e a

popularidade do aplicativo oferecido pela *Microsoft*, o *PowerPoint*[®], propiciou a inserção das apresentações em *PowerPoint* nas relações sociodiscursivas atuais.

Em seus estudos sobre análise de gêneros, Bateman (2008) aborda a organização retórica de gêneros multimodais. O autor afirma que esse tipo de documento é constituído por uma ou mais páginas multimodais configuradas por elementos verbais ou *text-flow* e elementos visuais (imagem, áudio, vídeo, etc.). Tais elementos atuam na página sob uma organização *page-flow*, isto é, a leitura tradicionalmente linear do texto é rompida pela disposição espacial dos elementos constitutivos da página, o que possibilita vários pontos de acesso à leitura.

O modelo de Bateman propõe que o documento multimodal é constituído de múltiplas camadas caracterizadas a partir dos elementos presentes nelas (BATEMAN, 2008, p. 108). As principais camadas são reconhecidas como camada de GeM (Gênero Multimodal) ou básica, de *layout*, retórica, de navegação e do gênero. A camada GeM ou camada básica configura os elementos básicos fisicamente presentes em uma página. Geralmente é a primeira camada de análise porque suas unidades definem todos os elementos visuais que podem desempenhar funções em outras páginas. A camada de *layout* apresenta as propriedades e as estruturas do *layout*. A camada retórica traz uma abordagem detalhada das relações retóricas entre o conteúdo expresso pelos elementos na página e seus propósitos comunicativos. A camada de navegação é onde atuam os elementos que auxiliam no acesso à página e à navegação na página. A camada do gênero representa agrupamentos de elementos de outras camadas como configurações reconhecidas e distintivas, gêneros particulares ou tipos de documentos. O diagrama a seguir representa a distribuição de unidades básicas em documentos multimodais.

Diagrama de distribuição de unidades básicas



Há, claramente, uma separação entre duas categorias de camadas: a categoria que envolve a camada de *layout*, que oferece informações de apresentação do documento, e as camadas de conteúdo, camadas cujos elementos trazem informações semânticas sobre a página. No centro do diagrama, estão representadas todas as unidades básicas, que correspondem às informações visualmente identificadas no artefato multimodal pelo contato direto da visão, que formam a estrutura básica. Na decomposição de um documento/página em partes ou unidades básicas, é necessário que se estabeleçam parâmetros que possam definir essas partes. As unidades básicas concebem o mais alto grau de granularidade possível que uma unidade de análise pode apresentar, isto é, a divisão é feita a partir de um limite mínimo de conservação do conteúdo ligado a essas partes básicas, para que a parte resultante (unidade mínima de análise) tenha vida própria fora da unidade visual a que pertence e não perca sua autonomia de realização nas páginas do documento.

Se, por um lado, a estrutura básica aponta os elementos mínimos de percepção visual direta, por outro lado, a estrutura de *layout* nos direciona para agrupamentos desses elementos na página, buscando apreender informações espaciais implícitas no desenho visual da página multimodal e explicitamente representá-las como informações estruturadas. Nesse sentido, a disposição espacial dos elementos determina os agrupamentos de *layout*, observando a presença de blocos com diferentes texturas, com recursos de saliências – que tornam os elementos de *layout* mais ou menos atrativos à percepção visual (cor, contraste, caixa de texto, espaço em branco, etc). –, recursos de *framing* – que conectam ou desconectam elementos em uma página multimodal – e valor informativo, que corresponde ao valor da informação ligado ao posicionamento de elementos em zonas.

Para absorver os agrupamentos visuais presentes na página, verificamos a segmentação do *layout*, que se refere às unidades mínimas do *layout*, a realização visual da informação, que envolve as propriedades tipográficas e outras propriedades de unidades de *layout*, e a informação da estrutura de *layout*, referente ao agrupamento de unidades em elementos mais complexos e o estabelecimento de relações especiais entre eles. Na realização visual da informação de estrutura de *layout*, identificamos proximidades, separações, similaridades, diferenças, conexões, presença ou ausência de *framing*, tamanhos relativos, centralidades e marginalidades no posicionamento, etc.

Além dos aspectos da organização visual e espacial dos elementos que compõem a página do documento multimodal, a organização retórica é imprescindível para a análise das funções e propósitos que esses elementos assumem e transmitem, isto é, fundamental para “identificar as contribuições funcionais particulares feitas por elementos de um documento para o propósito comunicativo desse documento como um todo” (BATEMAN, 2008, p. 144). A organização retórica de qualquer documento está relacionada à divisão de trabalho entre os diversos sistemas semióticos envolvidos na construção do texto e às relações que conectam essas contribuições semióticas entre si. A representação e a apresentação do conteúdo são dadas por essa organização, que usa as relações retóricas para ligar, integrar e relacionar os elementos constitutivos do texto.

A Teoria da Estrutura Retórica (TER) propõe uma abordagem de coerência textual voltada para as evidências textuais que englobam as funções desempenhadas pelas partes constituintes do texto, sem se preocupar com a produção, leitura e interpretação. Nesse sentido, cada porção de texto coerente apresenta uma função comunicativa definida, clara e aceitável para o leitor.

A teoria sugere que se pode observar certo número de estruturas nos textos, percebidas como tipos distintos de unidades fundamentais, descritas em dois níveis de análise: o nível da nuclearização e das relações, representadas por dois segmentos ou unidades textuais que têm entre si uma relação assimétrica do tipo núcleo-satélite, e o nível dos esquemas, que envolve as relações de apresentação, que levam o leitor a seguir um caminho ou aumenta sua vontade de agir de determinada forma – como aceitar melhor o núcleo –, e as relações de conteúdo, que levam o leitor a reconhecer a relação que se apresenta.

De acordo com Bateman (2008), a aplicação da abordagem da TER em documentos multimodais, que em lugar da linearidade se apoiam na espacialidade da página para se expressar, necessita ser ampliada em alguns aspectos. Devemos romper o pressuposto da sequencialidade dos segmentos textuais e inserir a lógica espacial da simultaneidade, inerente às páginas multimodais, e ampliar as relações que os segmentos constroem entre si, relações que podem vir de todas as direções e não somente com os segmentos que estão à direita ou à esquerda. Nos documentos multimodais, é difícil definir a relação núcleo-satélite por envolver textos verbais e elementos visuais, assim, essa relação exige flexibilidade no reconhecimento dos elementos e nunca pode adiantar qual dos dois será expresso por qual semiose.

Após abordar a organização retórica das apresentações em *PowerPoint* proposta por Bateman (2008), a seção a seguir traz as características desse gênero que favorecem e proporcionam os propósitos comunicativos que envolvem o meio educacional.

3.2 A apresentação em *PowerPoint* na esfera educacional

Nas práticas pedagógicas as apresentações em *PowerPoint* são usadas para “representar conteúdos, para sistematizar conhecimentos e expressar experiências” (ROCKWELL, 2000 apud VIEIRA, 2011, p. 165). Nesse contexto, seu propósito comunicativo, em linhas mais gerais, é ensinar apresentando informações sobre um determinado assunto a partir de uma proposta didático-pedagógica que possibilite ao aluno construir conhecimento e desenvolver habilidades e competências. O conteúdo particular do gênero é definido de acordo com o propósito e a situação comunicativa. Independente da esfera de circulação, entretanto, alguns aspectos do conteúdo são inerentes ao gênero em sua caracterização, como a quantidade, organização e distribuição de informações. A proposta do gênero é conter informações não muito aprofundadas e detalhadas. O que aponta o caráter facilitador, mas também restritivo, que o gênero impõe e que influencia as escolhas e ações discursivas materializadas nas

páginas. Enquanto material didático, a apresentação em *PowerPoint* atua na didatização do conteúdo, direcionando o tratamento dedicado às informações e conceitos presentes no documento.

Essa proposta orientadora da produção do texto pressupõe um ponto de partida, um ponto de chegada e um desenvolvimento que avance entre esses dois marcos sem que se perca a percepção do todo, isto é, a relação das partes constitutivas da apresentação entre si e com o todo e em relação ao propósito mais amplo daquela apresentação. (VIEIRA, 2011, p. 166)

Na dinâmica de uso das apresentações em *PowerPoint* como material didático não se deve esquecer a relação que o gênero conserva com textos anteriores e posteriores. O que foi ministrado em aulas anteriores e o conhecimento prévio do aluno, bem como o que vai ser ensinado depois, influenciam as escolhas do professor e a produção do material, além de influenciar no tratamento dispensado ao conteúdo da apresentação.

As apresentações em *PowerPoint*, bem como todos os gêneros textuais que são produzidos e/ou que circulam no ambiente cotidiano de uma sala de aula, evidenciam que a escrita assume um papel relevante nas práticas sociais estabelecidas entre professores e alunos. Para melhor compreender esse papel dos gêneros textuais escritos, analisamos apresentações de *PowerPoint* utilizadas em salas de aulas do Curso de Letras e as situações pedagógicas e sociointeracionais em que se inserem.

Para a análise das apresentações em *PowerPoint*, foi feito o levantamento dos modos de apresentação encontrados em três documentos analisados e a frequência com que são utilizados nas respectivas estruturas de conteúdo para que auxiliem na compreensão das estratégias utilizadas pelo professor, bem como identificar as características comuns e diferentes dos documentos entre si. A seção a seguir traz informações desde a coleta do *corpus* até sua análise final.

4. Análises das apresentações em *PowerPoint* em sala de aula

As apresentações em *PowerPoint* inserem-se no Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão como material didático produzido e/ou utilizado pelo professor para ser trabalhado em aulas de Semântica da Língua Portuguesa. Foram produzidas com as ferramentas fornecidas pelo aplicativo *PowerPoint*[®]. A apresentação em *PowerPoint* 1 – (APP 1) tem propósito, no sentido mais amplo, de ensinar Semântica, e seu propósito mais específico é abordar os aspectos tratados pela Semântica. Esse documento é constituído de 18 *slides* e apresenta no *slide* de abertura, o primeiro *slide*, a identificação da disciplina, entretanto não identifica o tema da aula, o que só ocorre no título do *slide* seguinte.



APP 1 – Slide 1*

SEMÂNTICA E ESTILÍSTICA

Substância semântica

A experiência do locutor como os procedimentos descritivos do linguista mostram que uma substância semântica está em um todo enunciado.

APP 1 – Slide 2*

ASPECTOS TRATADOS PELA SEMÂNTICA

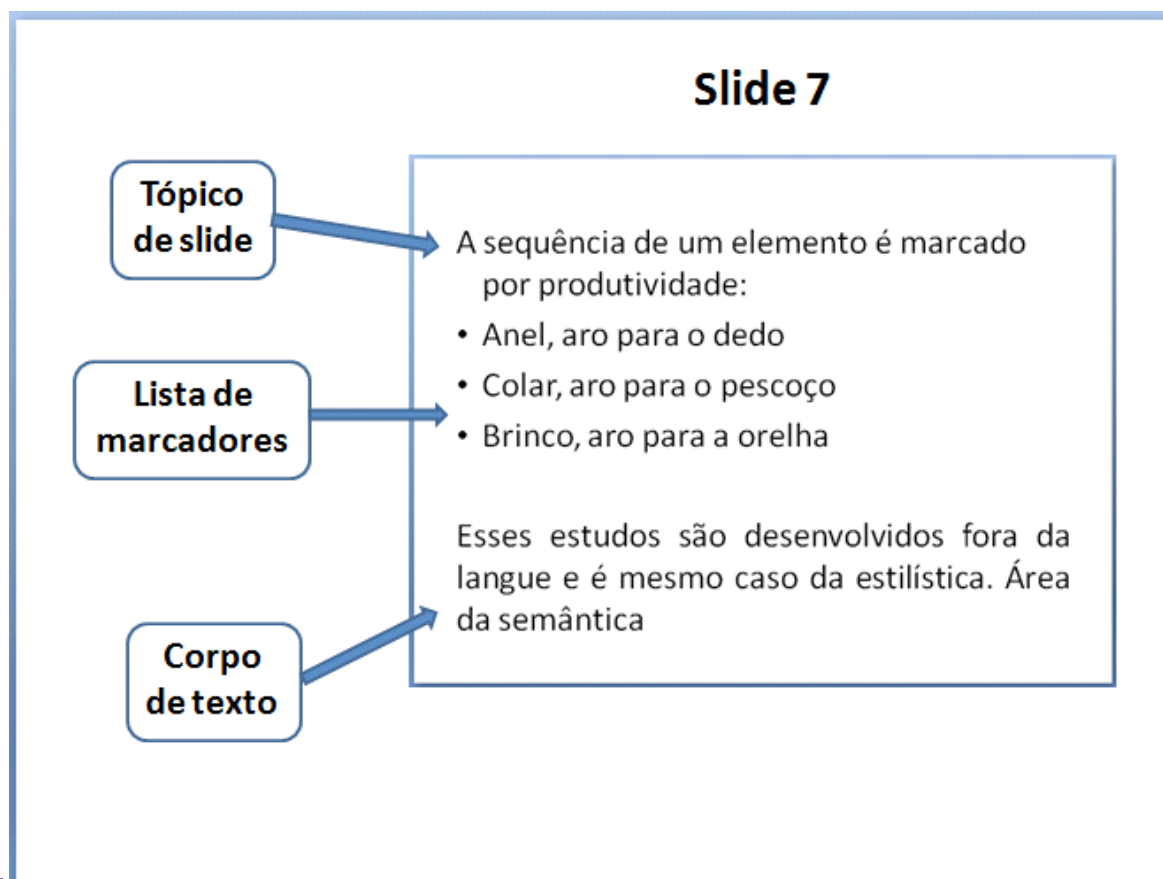
- Sinonímia – sentidos e significados, aproximados, que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos.
- Ex.: Sinônimos?
Esses que pensam que existem sinônimos, desconfio que não sabem distinguir as diferentes nuances de uma cor. [Mario Quintana](#)
- Antonímia – palavras de sentidos contrários entre si;
- Campo semântico, hiponímia e hiperonímia;
- Polissemia
- Ambiguidade
- Onomatopeia
- Paronímia

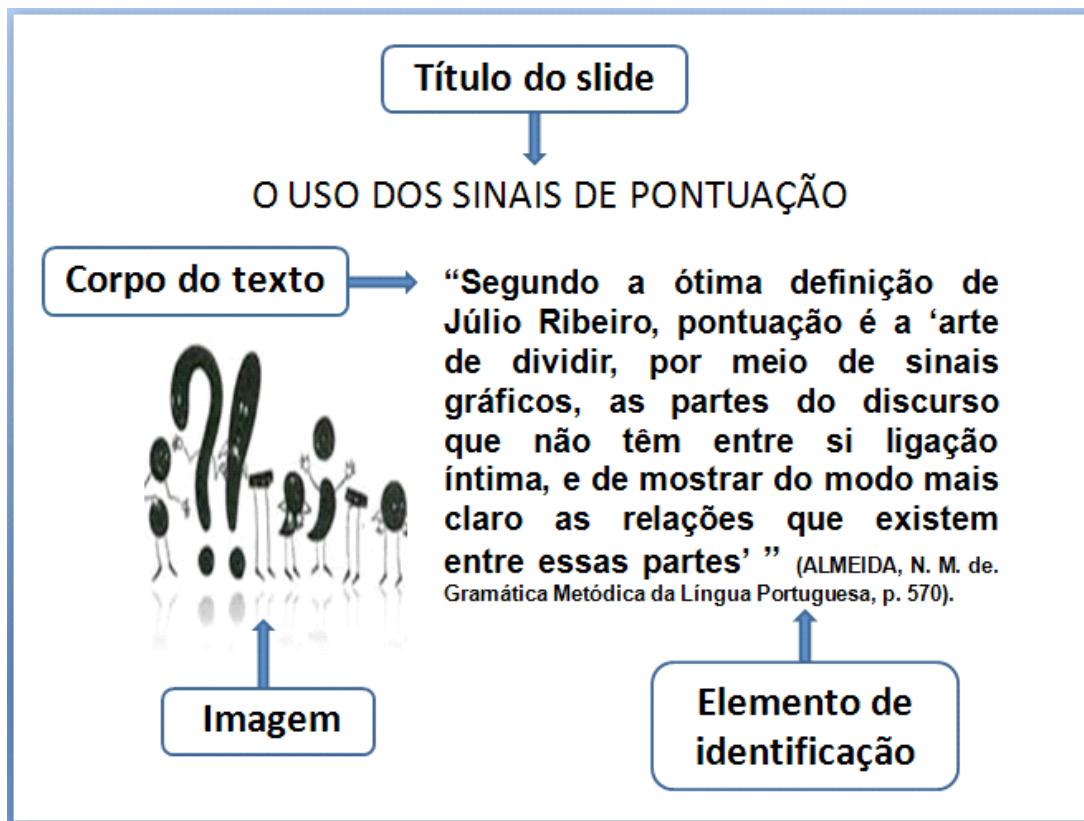
Se por um lado a identificação do tema da aula ocorre no *slide 2*, a introdução do assunto é apresentada indiretamente no *Slide 1* a partir da leitura e da construção dos sentidos do texto verbal sobre “substância semântica”, gerando nos alunos uma expectativa sobre o que se vai estudar.

A apresentação em *PowerPoint 2* (APP 2) tem como propósito mais amplo ensinar aspectos semânticos, e o propósito mais específico abordar a classificação e a organização dos semas e de predicções semânticas nos textos. A APP 2 é constituída de 4 *slides*. No primeiro *slide*, o de abertura, elementos verbais são utilizados para identificar o tema da aula. A apresentação em *PowerPoint 3* (APP 3) tem o mesmo propósito da APP 1, no sentido mais amplo, mas em caráter mais específico seu propósito é tratar de aspectos verbais e aspectos de pontuação na semântica. Essa APP é constituída de 12 *slides*. Diferentemente do que ocorre na APP 1 e 2, o primeiro *slide*, o de abertura, além de identificar o primeiro tema a ser abordado (aspecto verbal) introduz a informação de como os alunos devem compreender “aspecto verbal”.

Em sua composição total, essas apresentações em *PowerPoint* trazem elementos verbais que são utilizados para identificar a disciplina, identificar o tema da aula, dar título a *slides*, elementos de identificação, tópicos e corpos de texto, e elementos visuais como listas de marcadores, tabelas e imagens. Nos exemplos a seguir, é possível identificar alguns desses elementos presentes nos *slides* das apresentações em *PowerPoint*.

Quadro de unidades básicas do *slide 7* da APP 1



Unidades básicas no fragmento do *slide* 12 da APP 3

As três apresentações em *PowerPoint* foram produzidas pelo mesmo professor para serem utilizadas no mesmo tipo de evento comunicativo (aula), bem como para ensinar a mesma disciplina (Semântica). Entretanto, em nenhuma das apresentações há um *slide* de abertura em que haja uma identificação com nome do autor/apresentador, a instituição de ensino ou o evento comunicativo para o qual foram produzidas. Apenas uma apresentação identifica a disciplina. Apesar de serem produzidas pela mesma pessoa e serem voltadas para o mesmo objetivo (ensinar), as apresentações em *PowerPoint* trazem semelhanças e diferenças entre si, como se pode observar nos *slides* de abertura de cada uma delas. De acordo com Yates e Orlikowski (2007, p. 81), em um nível mais básico de características estruturais do conteúdo das apresentações em *PowerPoint*, esperamos encontrar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. As apresentações em *PowerPoint* analisadas não apresentam um *slide* típico de encerramento, trazendo elementos como referências ou um resumo dos tópicos abordados na aula.

A presença desses elementos no slide cria ou confirma a expectativa do leitor sobre o encerramento da apresentação. [...] Consideramos que há no uso de referências uma **função fática** também, que se junta à função mais central de informar as fontes de consulta, que não diz respeito ao conteúdo em si mesmo, mas à localização mais recorrente desse tipo de elemento ou desse conteúdo na estrutura da apresentação. (VIEIRA, 2011, p. 173)

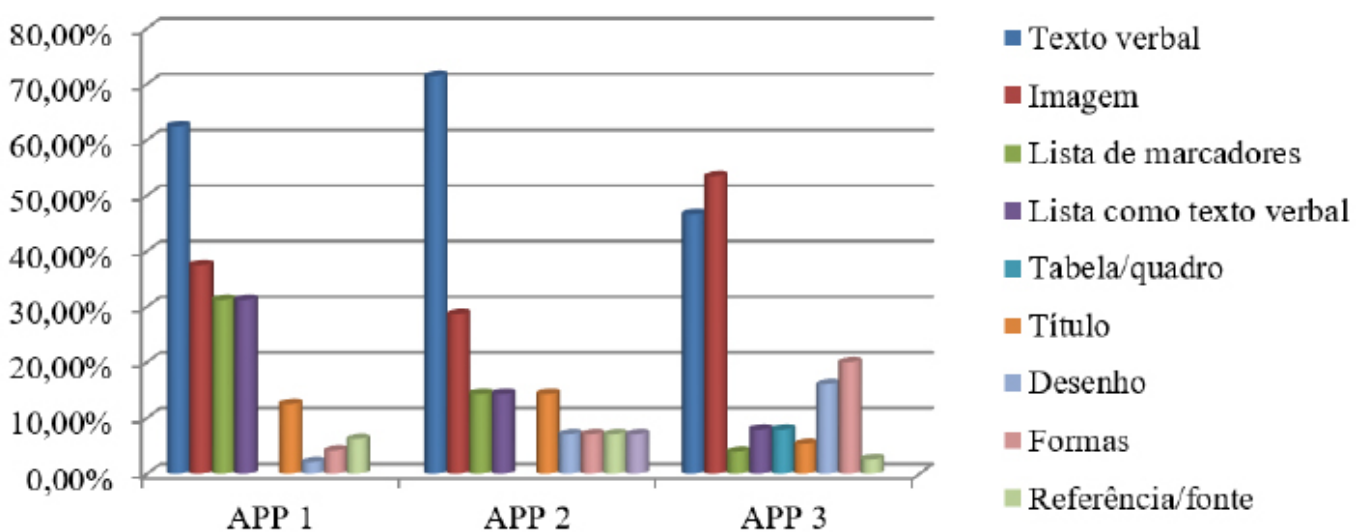
Com a ausência do *slide* de encerramento nas três apresentações, o professor utilizou a modalidade oral da língua ou o ato de fechar o *software PowerPoint* no computador e o projetor para sinalizar o fim da apresentação.

Em relação ao tratamento dado ao conteúdo, a APP 1 inicia-se com a introdução de um conceito mais amplo (substância semântica) e em seguida passa para aspectos relevantes na semântica e os termos utilizados em análises semânticas estruturalistas. Poemas, uma charge e uma crônica são utilizados para que o professor possa demonstrar em sua exposição como analisar um texto e auxiliar os alunos nesse sentido. Já a APP 2, traz uma crônica e um texto publicitário como um instrumento de apoio na exemplificação de organização de semas e predicções semânticas em textos. A APP 3 começa com as noções sobre aspectos verbais e passa para uma sequência de tabelas com as noções aspectuais e os aspectos em si. Em seguida, aborda os sinais de pontuação e sua função semântica.

A estratégia pedagógica percebida nas APPs 1 e 2 é a apresentação gradual de termos e suas noções partindo de um conceito mais amplo até chegar a um mais específico, construindo a compreensão sobre o tema da aula. Na APP 1, para cada novo conceito introduzido ao longo da APP, são apresentados exemplos que envolvem a aplicação direta desses conceitos nas análises propostas. Há, assim, um processo indutivo que direciona o raciocínio do aluno à ideia central da APP em questão.

Quanto ao modo de exibição das informações, consideramos que as apresentações em *PowerPoint* analisadas, ainda que demonstrem e reforcem a tendência observada no gênero de apresentar uma diversidade de informações em uma variedade de modalidades, trazem uma multimodalidade apresentada com diferentes níveis de ocorrência. O levantamento dos modos de apresentação encontrados nos três *PowerPoints* e a frequência com que são utilizados nas respectivas estruturas de conteúdo podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico de ocorrência dos modos de exibição nas APPs



As estruturas de conteúdo apontam que a forma como as informações apresentadas são distribuídas nas apresentações em *PowerPoint* analisadas é diferente, apesar de apresentarem igualdade de ocorrência em alguns itens. Nas APPs 1 e 2, prevalece o texto verbal (62,5% e 71,4%, respectivamente) com o maior número de ocorrências de informações na forma de blocos de texto e títulos. Na APP 3, contudo, a maioria das informações apresentadas são distribuídas por elementos não verbais (53,44%) com a maior ocorrência de desenhos e formas. Dos modos de apresentação das informações levantados no gráfico, apenas a APP 2 apresenta a ocorrência de link e somente a APP 3 traz tabelas/quadros em sua estrutura.

Se, por ventura, encontramos distinções no modo de apresentação de informações nas apresentações em *PowerPoint* analisadas, em relação à organização retórica desses elementos é principalmente baseada na modalidade *text-flow* nas três APPs, pois a maior parte do trabalho semiótico apresentado nas páginas se sustenta na sequencialidade do texto escrito. Nesse sentido, “a natureza dos *slides* em si não carrega significados importantes” (VIEIRA, 2011, p. 184), com exceção do *slide* 4 da APP 2 e do *slide* 8 da APP 3, que estão organizados na modalidade *page-flow*.

APP 2 – Slide 4*

SER QUADRADO ATRAPALHA ATÉ ESTE ANÚNCIO. IMAGINE A SUA VIDA.

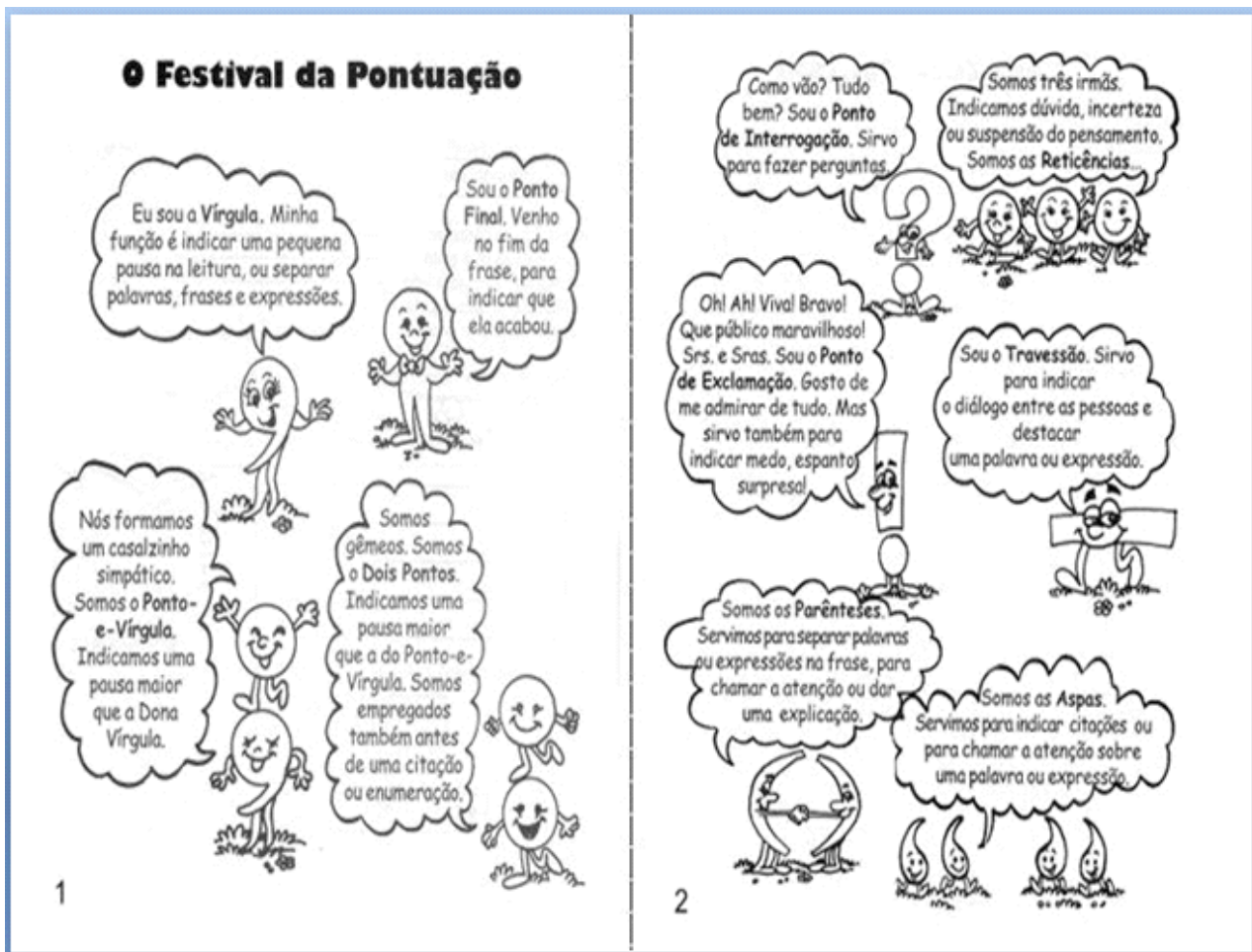
YOU MOVE.COM.BR

SER QUADRADO ATRAPALHA TUDO. VOCÊ NÃO SAI DO LUGAR, NÃO FOGE DO ÓBVIO, NÃO FAZ HISTÓRIA. NÃO SEJA QUADRADO. VENHA PARA A YOU MOVE, A ESCOLA QUE REVOLUCIONOU O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL. E VAI REVOLUCIONAR A SUA VIDA TAMBÉM. PENSE FORA DA CAIXINHA. APRENDA INGLÊS NA YOU MOVE.

you move
sala do lugar

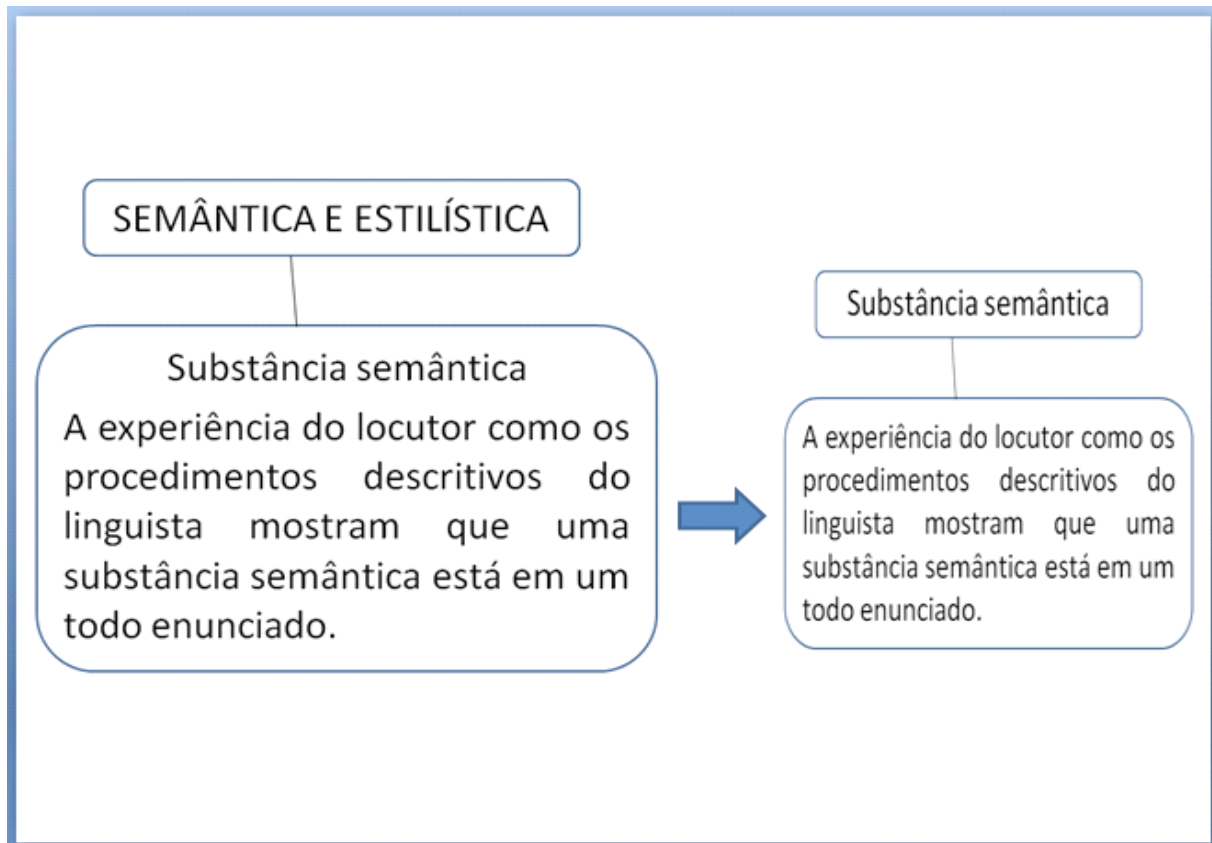
Fonte: Disponível em: <http://plugcitarios.com/>. Acesso em 17 set. 2013.

APP 3 – Slide 8*



Fonte: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/>. Acesso em 17 set. 2013.

A leitura do *slide* da APP 2 pode ser iniciada a partir de qualquer ponto da página sem que a informação que se deseja passar seja prejudicada ou cause confusão no leitor. Já o *slide* da APP 3 indica um caminho de leitura a ser seguido com a presença do título da página e a numeração no canto inferior esquerdo de cada bloco de elementos. Apesar disso, após a leitura do título da página, o leitor não é obrigado a seguir a indicação dada pelo autor, uma vez que os balões de textos podem ser lidos na sequência desejada pelo leitor sem causar prejuízo ao conteúdo, assim como o *slide* da APP 2. Para a análise retórica, vejamos a fragmentação da estrutura do *slide* 1 da APP 1 no quadro a seguir.

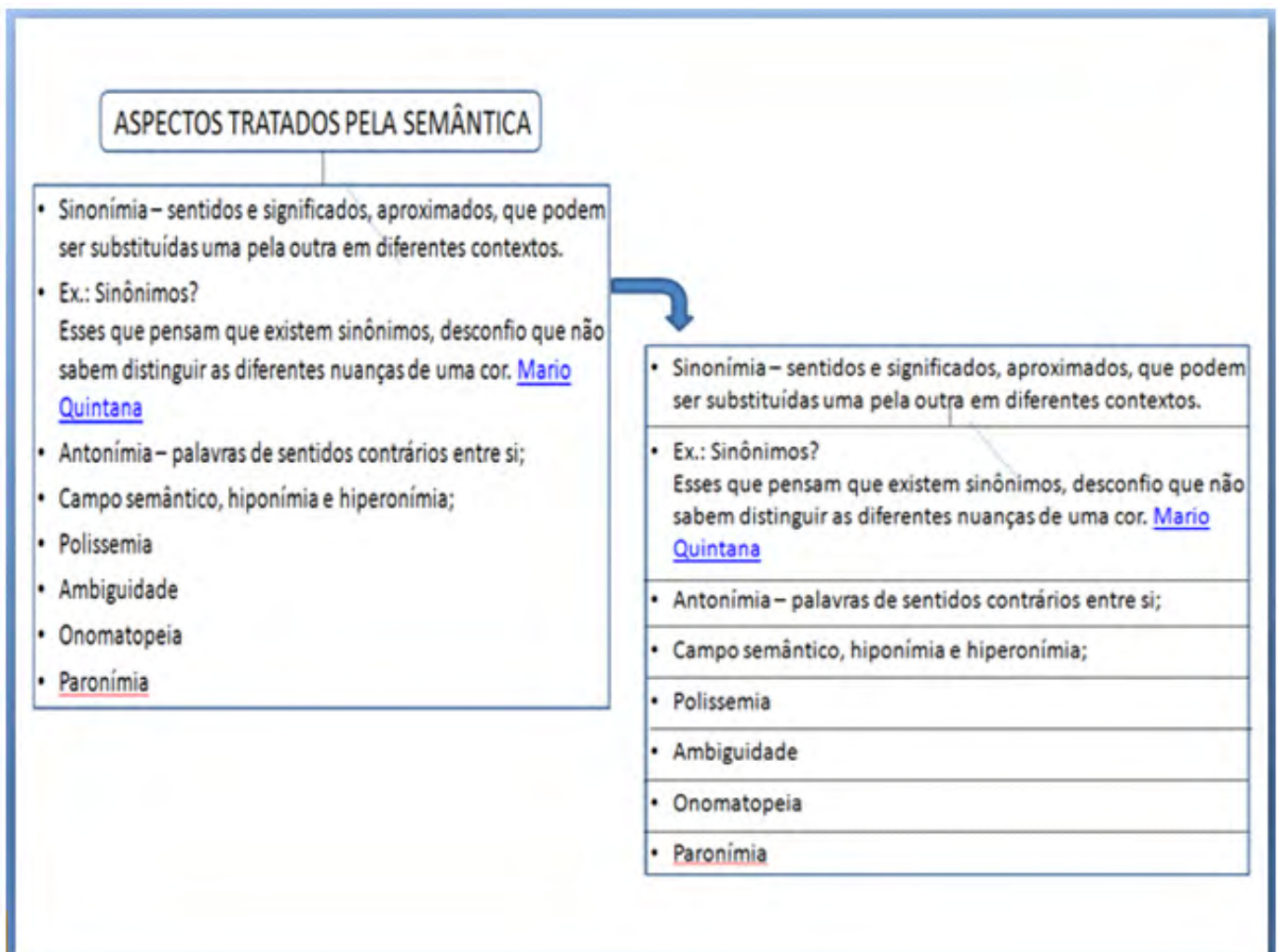
Quadro de fragmentação dos elementos do *slide* 1 da APP 1

A organização retórica que o *slide* 1 apresenta pode ser apreendida de forma direta, uma vez que todos os seus elementos constitutivos estão copresentes na tela ou no papel impresso, assim como em todos os *slides* das apresentações em *PowerPoint* analisadas, e aponta indiretamente para o propósito comunicativo mais específico de abordar os aspectos tratados pela semântica a partir de um conceito mais abrangente. O *slide*, inicialmente, foi segmentado em duas unidades de análise, o título e o bloco de texto verbal, que mantém uma relação entre si de orientação ao apresentar a disciplina e preparar os alunos para informações presentes no elemento mais complexo, o bloco de textos, que é o núcleo dessa relação. Em seguida, dividimos esse núcleo em outros dois segmentos retóricos menores, o tópico "Substância semântica" e o corpo de texto verbal, que apresentam uma relação retórica de preparação, pois orienta e/ou motiva os alunos a ler e interpretar as informações ali expressadas. O núcleo dessa relação é o segmento retórico que apresenta uma noção para "substância semântica".

A partir da modalidade linear de leitura a disposição espacial dos elementos distribuídos, perceptíveis no contato direto da visão, explicitam dois movimentos retóricos nesse *slide*: a apresentação inicial, com a subfunção de apontar a disciplina na qual a APP se insere, e a introdução de conceitos semânticos, com a subfunção de introduzir o tema da aula. A proposta didático-pedagógica percebida na página é permitir que os alunos construam significados e conhecimentos por etapas, isto é, causar expectativas no aluno sobre o conteúdo a ser estudado.

O *slide* 2 da APP 1, inicialmente, foi segmentado em duas unidades de análise, o título, que expressa o propósito comunicativo mais específico da apresentação, e a lista de marcadores. Essas unidades mantêm uma relação entre si de preparação, pois, ao apresentar o tema da aula, o título orienta e motiva os alunos para ler as informações presentes no elemento mais complexo, a lista de marcadores, que é o núcleo dessa relação, e construir significados a partir da leitura feita e do conhecimento prévio do aluno. Em seguida, dividimos esse núcleo em outros oito segmentos retóricos menores, que apresentam uma relação retórica de lista, um exemplo de relação multinuclear por meio da qual o leitor pode reconhecer conteúdos naturalmente simétricos e comparáveis entre si. O resultado dessa segmentação pode ser vista no quadro a seguir.

Quadro de fragmentação do *slide* 2 da APP 1



Para facilitar a leitura retórica da segunda fragmentação apresentada no quadro anterior, enumeramos as unidades retóricas na tabela a seguir.

Tabela de unidades retóricas da segunda segmentação do slide 2 da APP 1

1	• Sinonímia – sentidos e significados, aproximados, que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos.
2	• Ex.: Sinônimos? Esses que pensam que existem sinônimos, desconfio que não sabem distinguir as diferentes nuances de uma cor. Mario Quintana
3	• Antonímia – palavras de sentidos contrários entre si;
4	• Campo semântico, hiponímia e hiperonímia;
5	• Polissemia
6	• Ambiguidade
7	• Onomatopeia
8	• Paronímia

Uma possibilidade de leitura retórica desse fragmento é considerar que as unidades 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 tenham sido mobilizadas para proporcionar informações adicionais e/ou detalhes acerca do assunto que é apresentado na unidade referente ao título de *slide*, configurando uma relação de elaboração entre esses dois conjuntos de unidades, além da relação de preparação mencionada anteriormente. Outra leitura possível é de que as unidades 1 e 2 expressam entre si uma relação de fundo, o que implica necessariamente a existência de um segmento retórico (o satélite), cuja leitura vai “facilitar” a compreensão do núcleo (unidade 1). Assim, pressupomos que o professor tenha considerado provável que a leitura do segmento apresentado como exemplo ajude os alunos a recordarem e questionarem o conceito de “sinonímia”, pois é isso que o texto de Quintana sugere.

O *slide 2* dessa Apresentação em *PowerPoint* oferece dois movimentos retóricos: a apresentação inicial, com a explicitação do tema da aula, preparando os alunos para as informações subsequentes, e a lista de marcadores, com a subfunção de apresentar alguns dos aspectos tratados pela semântica.

A partir do extrato dos *slides 1 e 2* da APP 1 e das características verificadas nas três apresentações em *PowerPoint*, identificamos que a estratégia didática do professor na produção desses gêneros é a de permitir que o aluno possa desenvolver e apreender o conhecimento que o professor quer passar por meio de um processo gradual de construção de sentidos que proporcionarão ao aluno as competências necessárias para que se faça a análise semântica de textos.

Um aspecto interessante, observado nas apresentações em *PowerPoint* analisadas, é que todas elas trazem outros gêneros textuais inseridos em sua constituição. Em alguns casos, apresenta a intertextualidade intergêneros (seção 1.2 do item 2), como se verifica no *slide* 10 da APP 1, e outras vezes apenas insere um outro gênero na página, como é o caso das tabelas presentes na APP 3. Identificar a intertextualidade intergêneros nem sempre é uma tarefa fácil, mesmo porque definir qual seja determinado gênero torna-se uma tarefa um tanto complicada, às vezes. Para que seja reconhecida a intertextualidade, é preciso que haja uma evidente relação entre gêneros distintos, essa relação sempre é de interdependência, ou seja, aspectos funcionais e aspectos formais concorrem para o surgimento de um determinado texto. No *slide* 4 da APP 2, por exemplo, há um texto publicitário expresso na página, entretanto ele não está ali para divulgar algo – função básica de um texto publicitário – e, sim, para servir como exemplo do conteúdo da aula. Nesse sentido, temos um texto publicitário expresso em uma apresentação em *PowerPoint* assumindo uma função que não é a função para a qual foi produzido originalmente, mas sem perder a sua essência por causa disso. Diante disso, para identificar uma intergenericidade é preciso estar atento ao contexto em que o gênero foi inserido, a função que ele exerce e o local onde foi expresso.

Quanto à forma de apresentação do conteúdo, notamos um rompimento com a estrutura característica do gênero em si. Vejamos os *slides* a seguir.

APP 1 – *Slide* 3*

- Theodor W. Adorno advoga as diferenças de sentidos que há nas formas de ressaltar uma oração do restante do período. Deixar uma oração entre vírgulas, por exemplo, demonstra uma explicação; entre traços, um destaque ou uma interrupção; entre parêntesis, uma digressão, um comentário.
- Para o autor, a função da barra transversal [/] na separação de versos em textos de prosa (“Com tanto navio para partir / minha saudade não sabe onde embarcar”), função que não daria certo para a forma abrupta do travessão moderno [-]; Adorno conta também a história da transformação do ponto de exclamação de ênfase pessoal do autor em “gesto de autoridade” e do rebaixamento do uso das reticências [...] de indução à diversidade de sentidos à máscara para falta de assunto.



APP 2 – Slide 9*

- **SUBSTANTIVO:** nomeia ou designa os seres e as coisas do mundo. Como as coisas não se repetem, as palavras substantivas categorizam essas coisas em uma palavra, por exemplo, *cadeira, casa*.
- **ADJETIVO:** restringe e indica características de um ser. Em outros termos, no mundo o que existe são substantivos adjetivados. Ex. *almofada, cadeira*. O adjetivo indica aquele ser, pois o que está no mundo já é adjetivado.
- **VERBO:** é um movimento. Esse movimento pode ser praticado pela própria pessoa, por exemplo, *chorar, saltar, correr, gritar*, são verbos intransitivos. Movimentos verbais que para existirem precisa de dois seres, por exemplo, *comer, escrever, cozinhar, cortar*, ou seja, exigem um sujeito, que pratica a ação e um objeto, são os verbos transitivos.

O gênero apresentação em *PowerPoint*, de um modo geral, apresenta como característica particular páginas com título e corpos de texto em forma de tópicos, cuja estrutura de *layout* limita a quantidade de informações presentes na apresentação visual, isto é, o conteúdo deve ser exposto na página, sem gerar congestionamento, com informações que devem ser complementadas pela exposição oral. Nas apresentações em *PowerPoint* analisadas alguns *slides* não apresentam um título e há uma sobrecarga de textos verbais causados pela proximidade espacial dos itens apresentados (tópicos, lista de marcadores, etc.) ou pela grande quantidade de palavras ali presentes ou, ainda, pela mescla das duas ocorrências. Marcadores são utilizados para indicar parágrafos longos (exemplo da APP 2), o que rompe com o caráter do gênero de passar o máximo de informações com o mínimo de conteúdo exposto, e para formar listas de marcadores que parecem parágrafos (exemplo na APP 1).

Considerações Finais

A tecnologia, os materiais e até mesmo os próprios gêneros impõem restrições que deixam marcas que caracterizam seus textos, como é o caso das apresentações em *PowerPoint*, uma declaração de matrícula, um ofício, etc. Apesar disso, as estratégias, escolhas e o conhecimento prévio que se têm sobre os gêneros operam inevitável e incisivamente na produção desses artefatos com o objetivo de alcançar os propósitos comunicativos desejados. Nesse sentido, o fato do interlocutor/produtor usar ou não, em uma apresentação em *PowerPoint*, recursos oferecidos pelo *software* como animação,



fragmentar o texto para apresentá-lo em lista de marcadores ou seguir uma sequência de *slides* simples ou mais complexos, está relacionado diretamente ao espaço em que atuam as estratégias humanas, ou seja, o interlocutor é guiado por suas características pessoais, por suas intenções e pelo contexto em que o gênero se insere.

No contexto da sala de aula, as apresentações em *PowerPoint* analisadas neste estudo não apresentaram um *slide* típico de encerramento, trazendo elementos como referências ou um resumo dos tópicos abordados na aula. Quanto ao modo de exibição das informações, ainda que as APPs demonstrassem e reforçassem a tendência observada no gênero de apresentar uma diversidade de informações em uma variedade de modalidades, elas trouxeram uma multimodalidade apresentada com diferentes níveis de ocorrência. Além disso, as estruturas de conteúdo apresentaram igualdade de ocorrência em alguns itens. Em relação à organização retórica, a modalidade *text-flow* foi recorrente nas três APPs, pois a maior parte do trabalho semiótico apresentado nas páginas se sustentou na sequencialidade do texto escrito.

Um outro aspecto recorrente na composição do gênero APP é a intertextualidade intergêneros como uma estratégia de didatização do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Quanto à forma de apresentação do conteúdo, notamos um rompimento com a estrutura característica do gênero em si por conta de uma sobrecarga de textos verbais causada pela proximidade espacial dos itens apresentados (tópicos, lista de marcadores, etc.) ou pela grande quantidade de palavras ali presentes ou, ainda, pela mescla das duas ocorrências.

Acreditamos que a análise do uso de gêneros oriundos do contexto das tecnologias da informática e utilizados com fins didático-pedagógicos configura-se como temática importante a ser considerada na esfera educacional em que devem ser investigados aspectos ligados às várias dimensões de organização desses gêneros, tais como o propósito comunicativo, conteúdo e forma, além do caráter das interações sociais mediadas por eles e sua eficácia na relação ensino-aprendizagem.

Referências

BATEMAN, J.; DELIN, J.; HENSCHER, R. Mapping the multimodal genres of traditional and electronic newspapers. In: ROYCE, T. D; BOWCHER, W. L. (Eds.), **New directions in the analysis of multimodal discourse**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.

BATEMAN, J. A. **Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. Organizado por Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. São Paulo: Cortez, 2007.





_____. Series editor's preface. In: BAWASHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2010, p. xi-xii.

BAZERMAN, Charles; MILLER, Carolyn R. Gêneros textuais. In: DIONÍSIO, Angela P. et al (Orgs). **Bate-papo Acadêmico**. Recife: Núcleo de Investigações Sobre Gêneros Textuais, 2011, p. 67.

DEVITT, Amy J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

PARKER, I. Absolute *PowerPoint*: can a software package edit our thoughts? The New Yorker. Annals of Business. 28 de maio de 2001. In: VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Retórica e multimodalidade do PowerPoint educativo**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-22.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech** 70: 151-167, 1984.

_____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. DIONÍSIO, A.; Hoffnagel, J. C. (Orgs.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

ROCKWELL, E. Teaching Genres: A Bakhtinian Approach. **Anthropology & Education Quarterly**, Arlington (VA), v. 31, p. 260-282, 2000.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Retórica e multimodalidade do PowerPoint educativo**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2011.

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. **The powerpoint presentation and its colloraries: how genres shape communicative action in organizations**. Amityville, NY: Baywood Publishing Company, 2007.

Recebido em 18 de maio de 2015.

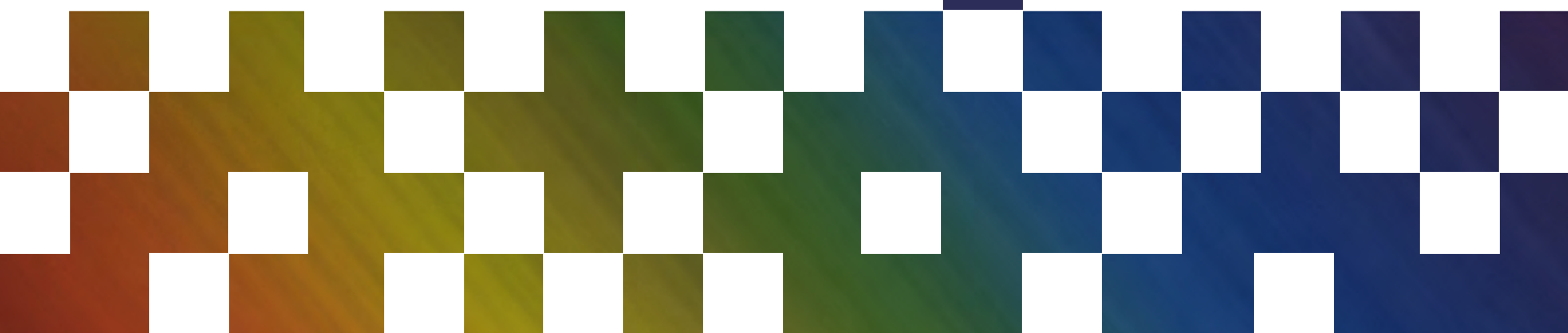
Aprovado em 10 de fevereiro de 2016.

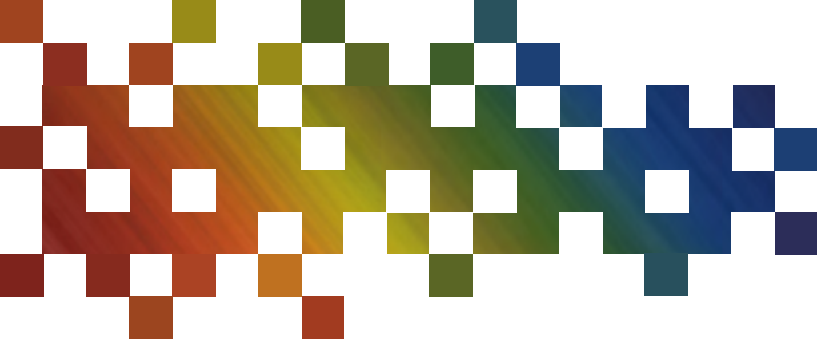
Fabíola de Jesus Soares Santana

Possui doutorado em Letras, área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. Desenvolve pesquisa sobre gêneros acadêmicos apoiada pela FAPEMA. Membro do Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais (NIG) e do grupo de pesquisa Multimodalidade textual e ensino. Email: fabiolajsantana@yahoo.com.br



Entrevista





Mervyn Hartwig: Roy Bhaskar and the philosophy of critical realism

By Solange Maria de Barros



I invited Mervyn who kindly answered some questions about Roy and the philosophy of critical realism. I am very grateful for this opportunity to have this interview. He is founding editor of *Journal of Critical Realism* and editor and principal author of *Dictionary of Critical Realism*. He recently completed a series of introductions to new Routledge editions of all Roy Bhaskar's solo-authored books. He taught history and philosophy of the social sciences for many years at the University of Sydney and Macquarie University. He is now retired and lives in London. Email: mhartwig@betinternet.com

Solange – Tell us about Roy's personal life and professional career.

Mervyn – Your questions seem to assume that the philosophy of Roy Bhaskar and critical realism (CR) amount to pretty much the same thing. It's important to understand that critical realism has always been a collective project, involving distinguished social theorists and scientists as well as philosophers. Roy was always careful to say that he was the chief architect, not of CR, but of the philosophy of CR, and there is of course an important difference. That said, his philosophy is undoubtedly really important because it provides a justification and orienting metatheory for the CR research programme at the highest level, so in the spirit of your questions I'll confine my remarks largely to Roy's contribution. Ram Roy Bhaskar was born in 1944 and grew up in the middle class suburb of Teddington in London. His father was an Indian who trained as a GP (medical practitioner) before migrating to England in the late 1930s and setting up a thriving practice in London. His mother was an English nurse who administered the practice with great success. Roy (who dropped 'Ram' from his name when he was the victim of racist bullying at school) undertook his primary and secondary education at posh London public schools. His younger brother Krishan told me that as a child he (Krishan) gave up trying to compete with his brilliant brother because Roy could do things like tell you in a flash what day of the week July 25th 2021 will be. Roy made several trips to India with his family during his



childhood, and developed an interest in 'Third World' poverty and 'underdevelopment', coming to see himself as an 'insider outsider' in England and as a proponent of universal human flourishing. His father was determined that Roy should become a doctor, but Roy escaped this fate by winning a scholarship to Oxford, where he read PPE (philosophy, politics, economics) and got a first. At postgraduate level he began work on a thesis in economics, hoping to get to the bottom of global underdevelopment and poverty, but he soon discovered that mainstream economics doesn't allow comparison between theory and the real world. So he switched to a philosophy thesis to seek out the deep intellectual underpinnings of this irrealist approach that was blocking the path to emancipation.

Solange – Can you comment briefly on how the philosophy of critical realism was developed?

Mervyn – Roy soon discovered that there was a taboo on talking about the real world in philosophy too. This had its roots in the injunctions of Hume and Kant not to do ontology or the philosophical study of being; it was sufficient 'to treat only of the network, and not what the network describes', as the young Wittgenstein put it. So, a generation before the recent 'returns to ontology', Roy conceived a highly ambitious project to revindicate ontology: to show that ontology was both possible and necessary and to elaborate a new ontology. This took three forms: a realist theory of science, a realist theory of social science and the theory and practice of explanatory critique. The project put Roy very much at odds with then-fashionable linguistic philosophy and postmodernism. It was already outlined in detail in a 130,000-word thesis he submitted in 1970 for a DPhil, which his Wittgensteinian examiners declined to read because it was 'too long'. A second thesis in 1974 was rejected on the grounds that it did not make an original contribution to knowledge. A year later it was published virtually unchanged as *A Realist Theory of Science*, which is now a classic. Roy held several positions at Oxford (to come back to your question about his career) before moving to the University of Edinburgh as a lecturer in philosophy (1973-82). He then withdrew from full-time academic work in order to concentrate on his writing and promote his philosophy, although he continued to take up temporary teaching positions in Oxford, elsewhere in the UK and increasingly in Scandinavia. From 2007 he was a part-time professorial world scholar at the Institute of Education, University of London.

Roy's project was carried through in his first three books (*A Realist Theory of Science*, *The Passivity of Naturalism* and *Scientific Realism and Human Emancipation*, first published in 1975, 1979 and 1986, respectively). In each case, in a brilliant adaptation of Kant's philosophical method, (conditional and relative) transcendental argumentation for realist positions went hand in hand with immanent (and, in the third book, explanatory) critique of irrealist positions that were standing in the way of human freedom. Kant's own so-called Copernican revolution was shown to be in fact an anti-Copernican counter-revolution that anthropocentrically relocated humans at the centre of the known universe. The great irrealist aporia or theory-practice contradiction that Roy latched onto in developing a





realist philosophy of science was the fact that denial of ontology went hand in hand with the generation of an implicit empiricist ontology. Its counterpart in the philosophy of social science was the dualism endemic to that domain: the dichotomies of structure and agency, individualism and holism, body and mind, causes and reasons, facts and values that were nested within an overarching dualism of positivistically understood nature and hermeneutically construed society and were resolved by CR's new non-positivist naturalism. The project established that only ontological realism (synchronic emergent powers materialism) was consistent with the actuality of epistemological relativism (transcendental or scientific realism) and the possibility of judgemental rationalism (practical materialism, grounded in the transformational model of social activity). The metatheory it articulated came to be known first as critical realism and then as basic or original critical realism (BCR). It provides the fundamental orienting framework for the thriving CR social theory and social science that we see today. It was further deepened and developed by Roy in *Dialectic* (1993) and *Plato Etc.* (1994), which elaborated an adequate account of absence, absencing and change; an alethic or ontological theory of truth; an ethics grounded in the 'pulse of freedom' or the human conatus to eudaimonia or 'the free flourishing of each as a condition for the free flourishing of all'; and a fundamental critique of the whole irrealist tradition of Western philosophy and its support for the status quo of master-slave-type societies.

Solange – Tell us something about Roy's spiritual turn.

Mervyn – It should be noted that Roy was by no means alone among philosophers and intellectuals in making a spiritual turn towards the end of the millennium; there were widespread 'returns' to religion and spirituality at this time. One of the main bases of this phenomenon was undoubtedly (growing awareness of) the escalating planetary metacrisis (or 'crisis system', as Roy called it) that the human species is now facing – and promoting. For the first time in history the basis of life itself on planet Earth is being put at risk by human impact, and there is need for unity and solidarity – the paradigmatic domain of spirituality – as never before. My own view is that, because the deep dynamical drive of the capitalist system to greed and growth is the main social cause of this metacrisis, the fundamental structure of capitalism will have to be transformed; Roy was more guarded, holding that it can perhaps be radically reformed. However that may be, a concern to increase the cultural resources of emancipatory movements was undoubtedly one of Roy's main motivations in undertaking his spiritual turn. At a more personal level, while having Reiki in Cyprus late in 1994 Roy had spiritual experience or 'aha!' moment that he took to be revelatory of the deep interior of things, and took a decision to systematically investigate this domain. There was already a certain developmental logic intrinsic to his philosophical system that was taking it in the direction of spirituality. Roy later took to referring to his spiritual turn as 'so called', because, I think, he considered that it had been spiritual all along in its drive to overcome dualism, alienation and split; and certainly a



strong argument can be made that metaRealism is implicit in the earlier work. That work arguably does successfully resolve all the main dualisms of Western philosophy and social theory, but with the exception of the most momentous one of all – the antinomy of slavery and freedom famously noted by Rousseau: people as such are free, but everywhere in chains. If realism is true, how is it that irrealism is everywhere dominant? Irrealism is dominant, Roy reasons, because it reflects the oppressive structures of the master–slave-type social reality we inhabit, so realism can be conceived to be true only if it reflects a deeper, more basic level that most of us haven't fully developed or that is so occluded by heteronomous structures that we don't notice it and resign ourselves to living in a half-world or demi-reality. Not only is this more basic level accessible to people everywhere, Roy argues, it is already pervasive, if largely unnoticed, in our daily lives, informing and sustaining everything we do, the indispensable substratum of social life. It is present in what you are doing now. Indeed, it suffuses the whole of being, without saturating it, for the universe is now conceived of as a holistic totality in which everything is enfolded or co-present within everything else at the level of fundamental possibility. It is the 'arrival' of this concept of generalized co-presence that enables the sublation of idealism and materialism, supernaturalism and naturalism in metaRealism and provides the basis for a truly secular spirituality that can appeal to people of 'all faiths and no faith'. As I see it, metaRealism rethinks the meaning of materialism and the natural world for our times in keeping with Roy's account of emergence and with modern science. The cosmos is an open, exponentially expanding and developing implicitly conscious (or, if preferred, informational) physical system. This new outlook is brilliantly caught in a sentence towards the end of *The Philosophy of MetaReality* that may serve as Roy's epitaph:

It is not that there are the starry heavens above and the moral law within, as Kant would have it; rather, the true basis of your virtuous existence is the fact that the starry heavens are within you, and you are within them.

It is important to note that metaRealism is not in competition with religion and theology; it proceeds at a higher level of abstraction and wants to underlabour for religion and help it thrive in a manner that promotes universal human flourishing. It does not take a view as to what lies beyond the cosmos as we know it, except to argue that forms of absence must be ontologically prior there.

Solange – What were the consequences within critical realism and for Roy of the spiritual turn? Do you agree that it was strongly resisted by some critical realists?

Mervyn – The spiritual turn was certainly received with considerable hostility by many critical realists, including myself initially. There have always been prominent critical realists who are deeply religious and/or spiritual, besides many who are atheists or agnostics, so there was nothing new about a senior critical realist being spiritual. However, until





Roy's turn religious and spiritual critical realists were in the closet about their beliefs. They would not, and felt they could not, discuss these beliefs in public or in their work, and so were damagingly split between (private) practice and (public) theory – in CR terms they were unserious about their religious beliefs. The default position in the academy outside theology departments and the like was atheism. In sociology and social theory in particular there was and still is a deeply entrenched taboo on discussing the truth claims of religion and spirituality that goes by the name of 'methodological atheism', which often translates into active hostility to religion and spirituality. As a result of Roy challenging this taboo, there is now a flourishing critical realist literature devoted to constructive discussion and debate of matters religious and spiritual and promoting religious literacy and tolerance. On the atheist side, an exemplary model for participating in this debate is the work of Jamie Morgan, who has been sharply critical of the claims of both religion and metaRealism but on the basis of deep immanent understanding. There are plenty of models for how not to conduct it, i.e. in an attitude of self-righteous indignation and intolerance. There has even been talk of nasty schisms and a great deal of orientalist nonsense about Roy being a 'guru' of a CR 'cult'. Indeed, until recently, in Jamie's apt phrase, 'alienated hostility' has been dominant in the reception of the spiritual turn. One very material consequence of this was that Roy – the most brilliant of critical realists – couldn't even get a proper academic job when he really needed one in the last twelve years or so of his life. Mutual tolerance and respect is of course what is needed in this area – so long as it doesn't preclude constructive critique, which is the lifeblood of CR.

Solange – Why did Roy decide to write about metaReality? What were his motivations?

Mervyn – I've already discussed Roy's motives for the spiritual turn in general in my answer to your third question. The question now is: Why specifically the philosophy of metaReality? Basically, while the 'transcendental dialectical critical realism' of *From East to West* (2000) that launched Roy's spiritual turn did the necessary metaphysical heavy lifting for the transition to metaRealism, it did not satisfy the hermetic principle 'that it should be applicable to and verifiable by everyone and in the context of everyday life', as Roy has put it. So it was necessary to remedy this and to elaborate the bases of the new outlook and provide complex argumentation and justification for it. This was accomplished in the three metaReality books published in 2002: *From Science to Emancipation*, *Reflections on MetaReality*, and *The Philosophy of MetaReality: Creativity, Love and Freedom*. It should be noted that the main philosophical method deployed is the same as that followed in providing justification for BCR and DCR: transcendental argument plus immanent critique. There is no basis that I can detect for the view held by some that, starting with DCR, Roy was transformed from a postmetaphysical underlabourer into a speculative metaphysician and master-builder. His position all long has been a post-postmetaphysical one, with emphasis on the historical relativity, conditionality and fallibility of results.

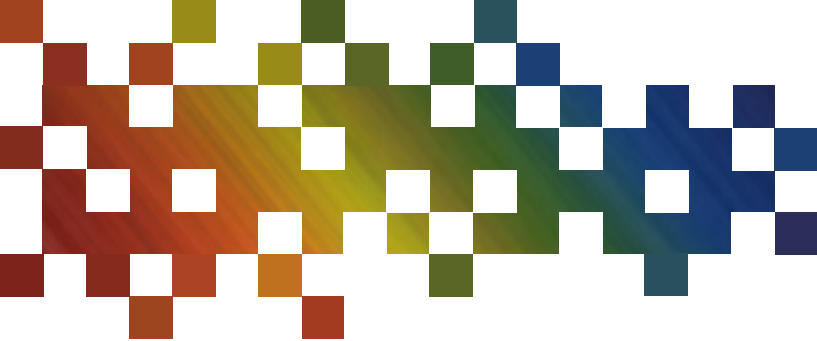




Solange – Roy passed away last year. How do you see the future without him? How do you see the future for critical realists?

Mervyn – Roy will be remembered I think for three great achievements. First, at the level of philosophy, his system provides the most adequate solution to the post-Kantian problems of that discipline that anyone has yet arrived at. This is actually the working hypothesis of a brilliant young American philosopher, now located in the UK, Dustin McWherter. If borne out it will rank Roy above the likes of Nietzsche, Heidegger and Derrida. Second, at the level of metatheory Roy's work provides the most adequate framework that we have for orienting the work of the sciences in a manner conducive to human flourishing. Finally, at the level of metacritique, it articulates the most thoroughgoing and devastating critique ever penned of capitalist modernity, and offers a roadmap out of it.

Roy's death is of course a great loss to the international critical realist movement. But Roy lives on in his work, and the show must go on and is going on. CR is currently on a roll in many areas of human enquiry in many regions of the planet, and this will undoubtedly quicken as more and more people come to understand that many aspects of the metacrisis are indeed causally relatively intransitive to human enquiry and action and have their tipping points, and so require urgent attention if we are to have a sustainable future. The crisis system is one crisis that we are indeed all in together: the masters or 1% will have to change along with everyone else. Not long before he died, Roy completed a 70,000-word manuscript providing an accessible overview of his entire system, *Critical Realism in a Nutshell*. When it is published next year it will undoubtedly give a powerful boost to the promotion of CR. Although metaRealism goes beyond BCR and DCR, Roy held that it both presupposes, and is broadly presupposed by them, such that the three form a single system. This carries no implication, however, that deploying critical realist metatheory to orient your research entails accepting 'the whole package'. On the contrary, since the later phases presuppose the earlier, work making use of any of the phases in either their specificity or their constellational unity is equally valuable and important. Whatever CR work you do, it matters! Of course, emancipatory philosophy and science, while indispensable for a transition to eudaimonia, are not the only, or even the main, thing. If we are going to get very far with that project, philosophical and scientific work will need to be creatively articulated with proliferating social and political movements. Our greatest resource for building eudaimonia is people everywhere and their inexhaustible capacities for freedom, creativity, love and hope.



polifonia
eISSN 22376844



CHAMADA DE ARTIGOS POLIFONIA

ISSN 22376844: versão eletrônica

PERIÓDICO CIENTÍFICO ARTICULADO AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Linguagens
Fones: 0xx-65-3615.8408 – Fax: 3615.8418
www.ufmt.br/meel

Pesquisadores doutores, brasileiros e estrangeiros, poderão enviar seus trabalhos inéditos, artigos, resenhas, entrevistas para publicação no periódico científico Polifonia para o ano de 2017.

Visando atender à demanda de novos pesquisadores e estudiosos da Linguística, o periódico científico Polifonia está sendo constituído também com vídeos contendo os resumos dos artigos traduzidos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), iniciativa que favorecerá a inclusão da comunidade surda na educação formal. A tradução e a preparação dos vídeos estão sob a responsabilidade da equipe do periódico.

Nesse sentido, estudiosos e pesquisadores surdos poderão apresentar seus trabalhos inéditos, nas áreas de estudos linguísticos. Os trabalhos poderão ser apresentados opcionalmente em LIBRAS, pelo próprio autor ou não, e obrigatoriamente em forma de texto escrito e revisado por um profissional de Língua Portuguesa, de acordo com as normas apresentadas neste edital. O artigo na modalidade grafocêntrica tem como justificativa a partilha dos saberes científicos com a comunidade de pesquisadores e demais interessados que, em sua maioria, não tem conhecimento da LIBRAS. A preparação dos vídeos deverá seguir as normas estabelecidas neste edital.



Os trabalhos apresentados pela comunidade surda passarão pelo mesmo crivo avaliativo que os demais. Serão submetidos à avaliação de dois pareceristas especializados nas respectivas áreas de conhecimento, podendo ser aceitos para publicação ou não.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Vol. 24, nº 35

Organizadores:

Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão (UESC)

Prazo para encaminhamento: **até 5 de julho de 2016**

Publicação: até junho/2017

DOSSIÊ:

LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS:

DESAFIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS

As tecnologias digitais móveis são aquelas facilmente portáteis e permitem a comunicação, computação, captação de vídeo e áudio, posicionamento global e muito mais, a qualquer momento e a qualquer hora, de acordo com o Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel da UNESCO (2011). Essas tecnologias móveis – smartphones, tablets etc, estão transformando nossas práticas em áreas como a da comunicação, sociabilidade, entretenimento e saúde. A UNESCO reconhece que a integração do celular à educação pode ter o potencial de romper com paradigmas pedagógicos e pensar em outras alternativas para os processos de ensino/aprendizagem. A motivação para esta chamada para publicação parte da ubiquidade da presença das tecnologias móveis nas práticas sociais com linguagens, que nos apresenta diversos desafios teóricos, metodológicos e pedagógicos.

Outros lugares: além de pesquisas relativas ao dossiê, podem ser enviados trabalhos que versem sobre assuntos variados, na área dos Estudos Linguísticos.



INSTRUÇÕES AOS AUTORES PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS NO PERIÓDICO *POLIFONIA*

No periódico científico *Polifonia* são publicados artigos originais, em versão *online*, nas Áreas de Estudos Linguísticos e Literários, em português, inglês, francês, espanhol e LIBRAS.

Os trabalhos deverão ser submetidos por meio do Sistema de Editoração Eletrônico de Revistas (SEER) do periódico *Polifonia*. Para a primeira submissão, é necessário fazer o cadastramento no Sistema **como autor**, por meio do *link* < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/user/register>>.

ATENÇÃO! Ao preencher o cadastro, inserir obrigatoriamente um breve currículo no campo específico, informando instituição de origem, cargos acadêmicos, se o artigo resulta de projeto de pesquisa, se é financiado, entre outras informações consideradas relevantes e que tenham relação com o conteúdo do artigo.

Após o cadastro, o usuário estará habilitado para submeter seu artigo acessando o *link* < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/author/submit/1>>.

Dúvidas: polifonia@ufmt.br ou atendimentoeditorasustentavel@gmail.com.

Formatação dos artigos escritos

No periódico científico *Polifonia* são publicados artigos originais, em versão *online*, nas Áreas de Estudos Linguísticos e Literários, em português, inglês, francês, espanhol e LIBRAS.

Os artigos devem ser digitados com o processador de texto WORD, tamanho A4, com título, sem o nome do(s) autor(es), para garantir a avaliação às cegas. A identificação do autor será feita no momento da submissão do artigo no Sistema (SEER).

- Os artigos deverão ser adequados às normas da ABNT e ao novo acordo ortográfico **antes** da submissão.
- Dimensão do artigo: deverá ter de 12 a 15 laudas. Fonte 12, espaço 1,5.
- Título do trabalho: em português e em inglês, fonte Times, tamanho 16, alinhado à direita.

Resumo:

A palavra “resumo” deverá ser colocada com a inicial maiúsculas, acima do conteúdo do resumo, centralizada.

Para a preparação do resumo: mínimo de 100 e máximo de 250 palavras, espaço 1,0, fonte 10. O resumo deverá ser conciso, claro, coeso e completo, apresentando:

1. tema da pesquisa;
2. principais objetivos;
3. metodologia utilizada;
4. principais descobertas do estudo;
5. principais conclusões.

Não inserir nomes de autores e datas no resumo. Não colocar o artigo como sujeito personificado. Ex: “este artigo reflete”, “este artigo desenvolve”. Ao invés, usar 1ª ou 3ª pessoa. Ex: “Neste artigo faremos...”. Atenção: seguir as mesmas normas para o Abstract. 4.

Palavras-chave:

Expressão escrita com inicial maiúscula, após o resumo. Deverão ser escritas três palavras-chave, em letras minúsculas, separadas por vírgula e encerradas por ponto final.

O resumo e as palavras-chave deverão constar em português, inglês e espanhol e seguir as mesmas normas.

Dar dois espaços após as palavras-chave, antes do título das seções. Dar um espaço de 1.5 antes e depois de cada título das seções e subseções.

Títulos das seções e subseções:

Numeradas, fonte 14, primeira letra maiúscula e demais minúsculas. Caso o título seja longo, com mais de uma linha, colocar espaço 1,0 entre essas linhas.

- Caso haja necessidade de destacar algum termo, no texto, e palavras estrangeiras, fazê-lo apenas em itálico. Palavras, expressões retiradas de textos teóricos e literários e usadas nas análises etc., deverão ser colocadas entre aspas.
- O artigo deverá ter introdução, desenvolvimento (seções e subseções), considerações finais e referências.

Tabelas, quadros:

O conteúdo deve ser colocado em fonte 10, espaço simples. Legendas: fonte 10, espaço simples, imediatamente abaixo do elemento que referencia.

Citações:

Com mais de três linhas, deverão ser recuadas em 4 cm da margem esquerda. Times, alinhamento justificado, espaço 1,0, fonte 10, sem itálico, sem aspas, seguida da indicação bibliográfica. Ex. (CHAUI, 2002, p. 57).

Citação com até três linhas:

Sem recuo, no próprio corpo do texto, entre aspas, seguida da indicação bibliográfica (CHAUI, 2002, p. 57).

Citações em outras línguas:

1. De fragmentos teóricos: o autor poderá fazer a tradução no próprio corpo do texto, seguida da referência bibliográfica e da observação "Tradução do autor". Ex: (FESTINO, 2008, p. 12. Tradução do autor).
2. Poderá também, caso queira, colocar o fragmento na língua original em rodapé, com a expressão: Cf. o trecho original: e inserir o texto entre aspas.
3. De fragmentos literários: o autor poderá fazer a tradução no próprio corpo do texto, seguida da referência bibliográfica e da observação "Tradução do autor".
Ex: (CONRAD, 1994, p. 22-24. Tradução do autor). O autor, obrigatoriamente, deverá colocar o fragmento na língua original em rodapé, com a expressão: Cf. o trecho original: e inserir o texto entre aspas.

Notas explicativas:

Evitar notas de rodapé. Se muito necessárias, colocá-las ao final da página. Referências bibliográficas devem ser apresentadas no próprio texto. Ex: (ANDRADE, 1980, p. 7).

Referências bibliográficas

Usar só a palavra “Referências” (só a inicial maiúscula). Devem ser apresentadas nas referências **somente as obras que foram efetivamente citadas** no texto. Quando citados no corpo do texto, os títulos das obras devem ser colocados em itálico. Cada referência deve ser colocada em espaço 1,0. Colocar espaço 1,0 entre uma referência e outra.

- Para referências de entrevistas, consultar a ABNT/NBR 10520: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

As Referências devem ser colocadas em ordem alfabética ao final do texto, seguindo a NBR 6023. Alguns casos de maior ocorrência:

LIVRO

GOMES, L.G.F.F. *Novela e sociedade no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

Quando necessário, acrescentam-se elementos complementares à referência, para melhor identificar o documento:

GOMES, L.G.F.F. *Novela e sociedade no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998. (Coleção Antropologia e Política, 15). ISBN: 85-228-0268-8.

Obras consultadas *on line*: colocar informações sobre o endereço eletrônico apresentado entre os sinais < >, precedido da expressão “Disponível em:” e a data de acesso ao documento, precedida da expressão “Acesso em:”, opcionalmente acrescida dos dados referentes a hora, minutos e segundos.

ALVES, Castro. Navio negreiro. (1869) Virtual Books, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/Navio_Negreiro.htm> Acesso em: 10 jan.2002.

Obs: há necessidade de colocar o ano. Se não houver, coloca-se um provável [193?] ou apenas o século [19?].

ARTIGO EM PERIÓDICO

ANDRÉ, R.M.L.; LACERDA, P.O. O cão e o homem no romance *Los perros hambrientos*, de Ciro Alegria. *Polifonia*, Cuiabá, n. 20, p.151-173, 2009.

CAPÍTULO DE LIVRO

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.) *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 44-56.

TRABALHO APRESENTADO EM EVENTO

BRAYNER, A R A; MEDEIROS, C.B. Incorporação do tempo em SGDB orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1994, p.16-29.





DISSERTAÇÃO OU TESE

COX, Maria Inês Pagliarini. *Je est un mot d'ordre*: escritas em torno de sujeito, linguagem e educação. 1989. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

DALATE, Sérgio. *A escritura do silêncio*: uma poética do olhar em Wladimir Dias Pino. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, SP, 1997.

DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *Relatório da Diretoria-Geral*: 1984. Rio de Janeiro, 1985, 40p.

ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO

RIBEIRO, P.S.G. Adoção à brasileira: uma análise sóciojurídica. *Dataveni@*, São Paulo, ano 3, n.18, ago.1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html>> Acesso em: 10 set. 1998.

- São permitidas imagens. No caso de fotografias, deve-se anexar o nome do fotógrafo e autorização dele para publicação, além da autorização das pessoas fotografadas.

Normas para a preparação dos trabalhos em video (LIBRAS)

1. Na modalidade vídeo não há necessidade de apresentar uma tradução integral do texto escrito. O autor tem autonomia para apresentar o seu trabalho, utilizando como recurso linguístico a sua língua materna, a estrutura linguística e gramatical da LIBRAS.
2. Os vídeos poderão ser gravados pelo autor ou por terceiros.
3. Os vídeos não poderão apresentar propagandas de instituições, produtos, eventos e outros. As filmagens deverão ser feitas com fundo exclusivamente verde.
4. Caso a pesquisa tenha mais de um autor, todos poderão compor o vídeo.
5. A vestimenta de quem fará a apresentação deverá ser obrigatoriamente da cor que tenha contraste com a tonalidade da sua pele e, também, deverá ser monocromática.
6. Dado o seu caráter científico, a filmagem deverá contemplar o ângulo da cabeça até a cintura do apresentador.
7. Ao final da gravação não há necessidade de apresentar as referências bibliográficas, pois estas já estarão constando no texto escrito.

O CONTEÚDO DOS ARTIGOS É DA INTEIRA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.

