



Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 7 - Nº 1 - 2015
ISSN 2176-7955



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR
NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

Volume 7 - Nº 1 - 2015 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
© 2015 Copyright by Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmus Miessa Ruiz

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

Imagem da capa: *Composition*, de Wassily Kandinsky (1917)

REVISÃO DE TEXTO

Ticiane Rodrigues Nunes

Gislene Lima Carvalho

Kélvia Cristina de Menezes Arrais

Carmem Silvia de Carvalho Rêgo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central do Centro de Humanidades

Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

FICHA CATALOGRÁFICA

L755 Linguagem em Foco (recurso eletrônico). Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE / Claudiana Nogueira de Alencar; Nukácia Meyre Silva Araújo (org). V.7, n.1, 2015, Fortaleza, Ce. – EdUECE, 2015.

130 p.

ISSN: 2176-7955

1. Linguagem – Periódico. I. Alencar, Claudiana Nogueira (org.) II. Araújo, Nukácia Meyre Silva. III. Título.

CDD: 418

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 7 - Nº 1 - 2015 - ISSN 2176-7955

EQUIPE EDITORIAL

Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal
Célia Magalhães, UFMG, Brasil
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil
Ieda Maria Alves, USP, Brasil
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França
Júlio César Araújo, UFC, Brasil
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil
Thaïs Cristófaró Silva, UFMG, Brasil
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil
Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 7, N. 1, ano 2015

SUMÁRIO

Editorial	9
<i>Claudiana Nogueira de Alencar e Nukácia Meyre Silva Araújo (orgs.)</i>	
ARTIGOS	
Identities (des)colonial practices in literacy practices of the peasant population	11
<i>Antonio Oziélton de Brito Sousa (UECE)</i> <i>Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)</i>	
A Educação em Direitos Humanos e a 'Nova' Formação Docente	23
<i>David da Silva Pereira (UTFPR)</i> <i>Silvana Dias Cardoso Pereira (UNICAMP)</i> <i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais (UENP)</i>	
Uma análise discursiva de textos jornalísticos sobre o (pedido de) impeachment de Dilma Rousseff	35
<i>Gilvan Santana de Jesus (UFS)</i> <i>Wilton James Bernardo-Santos (UFS)</i>	
Contexto Ribeiro e o "ensino" do português	45
<i>Ivânia dos Santos Neves (UFPA)</i> <i>José Maria Damasceno Ferreira (I COMAR/ETRB)</i> <i>Carla Soares Pereira (I COMAR/ETRB)</i>	
Tradução: uma ação política de reforço da identidade nacional	57
<i>Lília Baranski Feres (Centro Universitário Ritter dos Reis-RS)</i> <i>Valéria Silveira Brisolara (Centro Universitário Ritter dos Reis-RS)</i>	
O discurso da saudabilidade na publicidade dos alimentos industrializados: uma análise da campanha publicitária da marca Del Valle "o segredo é carinho"	69
<i>Virgínia Albuquerque Patrocínio Alves (ESPM- SP)</i> <i>Marcia Perencin Tondato (ESPM- SP)</i>	
A perpetuação do binarismo entre os chamados "professores falantes nativos" e "professores falantes não nativos" via o sistema de avaliação	81
<i>Naomi Elizabeth Orton (PUC-RIO)</i> <i>Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-RIO)</i> <i>Inês Kayon de Miller(PUC-RIO)</i>	
Tecnofobia, ecofeminismo: um protesto velado em "verde, verde..." de José Fernandes	93
<i>Thalita Ruth Sousa (FAPEMA)</i> <i>Naiara Sales Araújo Santos (UFMA)</i>	
Análise translinguística do processo de ressignificação do sujeito materializado entre a Cáritas e os catadores de material reciclável de Limoeiro do Norte	105
<i>Benedito Francisco Alves (UECE)</i> <i>João Batista Costa Gonçalves (UECE)</i>	
O povo também governa: um estudo de caso do discurso de tomada de posse do ex-presidente brasileiro, Luís Inácio Lula da Silva	117
<i>Dayse Alfaia (Universidade de Évora)</i>	
Normas da Revista	129

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 7, N. 1, ano 2015

EDITORIAL

O volume 7, da Revista Linguagem em Foco em seus números 1 e 2, atesta a natureza multi e interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os números em foco, tais como a Linguística Aplicada, apresentam-se a partir de diversos centros, uma vez que abrigam artigos de pesquisadores de vários campos do conhecimento, dialogando dentro de arcabouços teórico-metodológicos diversos. Tanto o **Vol 7, n. 1** – número diversificado, quanto o **Vol. 7, n. 2** – número temático sobre “Linguagem e Subjetividade”, mostram que pesquisadores das áreas de Estudos da Linguagem, Ciência Política, Educação, Antropologia, Comunicação e Sociologia podem contribuir para o diálogo entre saberes, tão necessário para pensarmos a linguagem na contemporaneidade. Desse modo, podemos dizer que todos os artigos se subscrevem à visão de uma Linguística Aplicada voltada para as práticas sociais, perspectiva assumida pela Revista Linguagem em Foco.

Este primeiro número do volume 7 de 2015 traz dez artigos com temas variados que envolvem desde os estudos dos letramentos, da tradução, do discurso, do ensino à formação em direitos humanos. O primeiro artigo, de **Antonio Oziêlton de Brito Sousa** e **Claudiana Nogueira de Alencar**, apresenta um estudo etnográfico das práticas de letramento do Programa Pró-Jovem Campo, para mostrar a relação entre linguagem e (des)colonialidade. O artigo de **David da Silva Pereira**, **Silvana Dias Cardoso Pereira** e **Jacqueline Lidiane de Souza Prais** focaliza a Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir da análise dos sentidos sobre a humanização da educação e do ensino brasileiros, por meio da compreensão das Diretrizes Curriculares da EDH e da ‘Nova’ Formação Inicial e Continuada para os profissionais do magistério da Educação Básica. O terceiro artigo de autoria de **Gilvan Santana de Jesus** e **Wilton James Bernardo-Santos** tem por objetivo apresentar uma análise discursiva de peças sobre os pedidos de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, considerando o *impeachment* enquanto um acontecimento discursivo. O artigo de **Ivânia dos Santos Neves**, **José Maria Damasceno Ferreira** e **Carla Soares Pereira** pretende discutir a relação da realidade cultural de crianças com o ensino/aprendizagem da língua materna em escola de região ribeira na Amazônia, a partir da análise das condições oferecidas para que o aluno aprenda a usar a língua em distintos contextos de interação, enfatizando a visibilidade de suas identidades culturais. Ainda sobre a centralidade da cultura e da identidade cultural o quinto artigo, de autoria de **Lilia Baranski Feres** e **Valéria Silveira Brisolara**, chama a atenção para os diferentes métodos de tradução e as implicações das escolhas do tradutor em relação a aspectos culturais formadores de uma identidade nacional. O sexto artigo de **Virgínia Albuquerque Patrocínio Alves** e **Marcia Perencin Tondato** analisa o modo como o discurso publicitário utiliza-se de uma estratégia de retorno à natureza e aproximação familiar, destacando associações com a relação mãe e filhos, aliado ao discurso da saudabilidade, para ressignificar o consumo de alimentos, numa relação direta com o processo produtivo de seus produtos. Já o artigo de **Naomi Elizabeth Orton**, **Adriana Nogueira**

Accioly Nóbrega e **Inés Kayon de Miller**, a partir da visão socioconstrucionista de linguagem, realiza uma microanálise dos significados criados por professores, coordenadores e alunos no que tange à reprodução e/ou ao questionamento do mito do professor falante nativo. **Thalita Ruth Sousa** e **Naiara Sales Araújo Santos** analisam, em seu artigo, o discurso de rejeição à Ditadura Militar por meio protesto velado da Ficção Científica no conto “Verde, Verde...” de José Fernandes (1990), em que o feminino e o ecológico são articulados à tecnocracia para formarem o quadro de mitos do período da Ditadura Militar brasileira. O nono artigo de **Benedito Francisco Alves**, **João Batista Costa Gonçalves** e **Benedita Francisca Alves** se baseia em categorias de Mikhail Bakhtin e do educador Paulo Freire para apresentar uma reflexão translinguística sobre a maneira como catadores/as de materiais recicláveis em uma cidade interiorana do Nordeste ressignificam discursiva e ideologicamente suas experiências de vida e sua visão de mundo para se perceberem como sujeitos ativos e responsivos. E por fim, o décimo e último artigo, de **Dayse Alfaia**, analisa as estratégias de persuasão do discurso de tomada de posse do ex-presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, focalizando a responsabilidade enunciativa e a forma como a figura política constituirá o seu *ethos*, levando em conta também o *pathos* – já estudados na Retórica clássica.

Esperamos que artigos deste número contribuam para instigar trabalhos que visem à produção de conhecimento transdisciplinar, uma das grandes metas das agendas contemporâneas de pesquisa, no sentido de favorecer novas pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase em seu caráter multi e interdisciplinar.

Claudiana Nogueira de Alencar e Nukácia Meyre Silva Araújo (Organizadoras)

IDENTIDADES (DES)COLONIAIS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DA POPULAÇÃO CAMPONESA

*Antonio Oziêlton de Brito Sousa**

*Claudiana Nogueira de Alencar***

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais, considerando os letramentos como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade. Delimitamos para análise um corpus constituído por um trecho do Projeto Base do Projovem e um estudo etnográfico. Desenvolvemos uma pesquisa conduzida pelo programa de estudos linguísticos críticos de Fairclough (2001, 2003). Consideramos a atuação dialética dos três tipos de significados - acional, representacional e identificacional - os quais estão relacionados às dimensões constituintes do discurso - texto, prática social e prática discursiva (FAIRCLOUGH 2001,2003). Os dados indicam que os sentidos construídos para os sujeitos do campo fazem com que a identidade do camponês seja múltipla. Identificamos tanto a presença de identidades legitimadoras, através das práticas alienadoras, quanto as identidades de resistência, criadas pelos camponeses diante das contradições. Os processos de letramentos vivenciados nas práticas educacionais desenvolvidas no Projovem se materializaram tanto como representativas do modelo ideológico quanto do modelo autônomo. Assim, os letramentos têm contribuído com os processos de opressão e libertação, colonialidade e descolonialidade. Portanto, o Projovem não chega a construir um processo libertador semelhante ao que Freire (1981) postula, mas oferece as condições necessárias para que os sujeitos comecem a refletir sobre a realidade opressora em que estão inseridos.

Palavras-chave: Discurso. Identidades. (Des)Colonialidades.

ABSTRACT

This work treats about a snip of the master's degree dissertation and aims to analyze how occur the processes of construction of identities of field residents starting the educational linguistic practices, considering the literacies as an interface between language and (de)coloniality. We inquired how to give the construction processes of field residents starting the educational linguistic practices. We delimited for analysis a corpus that consists for a stretch of the Projovem base Project and an ethnographic study. We developed a research conducted by the critical language studies of the Fairclough (2001, 2003). We consider the dialectic performance of three kinds of meanings – acional, representational and identificational which are related to the constituent dimensions of speech - text, social practice and discursive practice (Fairclough 2001, 2003). The data indicate that senses are constructed to subjects of the field make the identity of the farmer be multiple. We Identify as the presence of legitimizing identities through the alienating practices, well as the resistance of identities, created by farmers face of contradictions. The literacies processes experienced in the educational practices developed in the Projovem materialized both as representative of the ideological model as the autonomous model. This way, the literacies have contributed with the processes of oppression and liberation, colonialism and decoloniality. Therefore, the Projovem is not enough to build a liberating process similar to what Freire (1981) postulate, but offers the necessary conditions for the subjects begin to reflect about the oppressive reality in which they live.

Keywords: Speech. Identities. (De)colonialities.

* Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. Endereço eletrônico: ozieltonsousa@hotmail.com

** Orientadora. Doutora em Linguística e Pós-Doutora em Semântica/Pragmática pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas-CE. Endereço eletrônico: claunoce@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, é o resultado das pesquisas realizadas durante 2013 e 2014 no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE. Discutimos, baseando-se em Sousa (2015), os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais: o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade no Projovem Campo – Saberes da Terra.

O Projovem Campo - Saberes da Terra foi implementado no Brasil em 2005 como Saberes da Terra, a ação integrou-se, dois anos depois, ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude.

Brasil (2009) postula que o Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O Programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída ou precariamente incluída no processo educacional, para isso, propõe-se a respeitar as características, as necessidades e a pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

O Projeto Base do Projovem Campo - Saberes da Terra, edição 2009, pontua que a educação é uma forma de unir as pessoas e fortalecer grupos, inclusive os que se encontram excluídos do sistema formal de ensino, vistos por nós como os marginalizados pelo padrão de poder eurocêntrico.

Em nosso trabalho, optamos por utilizar como ponto de partida o discurso presente no Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra 2009, mas procuramos ir além da estrutura considerando os elementos desviantes, cuja identificação só pode se dar na prática, considerando as vozes dos sujeitos do campo em processo de escolarização.

Esta pesquisa pode colaborar no cenário acadêmico por aliar uma compreensão sobre a Educação do Campo aos Letramentos Críticos e à Análise de Discurso Crítica (ADC), vertente que vem sendo cada vez mais difundida na América Latina por considerar a possibilidade de duas dimensões críticas para examinar o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias e na transformação social.

Diante disso, nossa questão de pesquisa pode ser assim definida: Como se dão os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais?

COLONIALIDADE - UMA NOVA FACE DA OPRESSÃO

Considerando que a modernidade que hoje vivenciamos se apoia numa concepção eurocêntrica de poder, a qual coloca a Europa como o centro da história mundial, entendemos que seu ápice encontra-se no que se convencionou chamar de globalização, pois pela primeira vez na história da humanidade um padrão de poder se torna mundialmente hegemônico, concentrando o controle da sociedade nas mãos de um grupo restrito que detém o capital. Diante disso, é preciso compreender que:

[...] a “Modernidade” da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua “centralidade” na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua “periferia”, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonzada pela Europa como “centro” (DUSSEL, 2005, p.60).

Assim, a raça passou a ser um construto mental em torno do qual se constituiu um sistema de dominação mundial que transcende a colonização, colocando até hoje o europeu como o centro do poder mundial. Diante disso, o eurocentrismo, enquanto perspectiva cognitiva, não se vincula apenas aos europeus, mas àqueles povos que foram educados sob a hegemonia europeia.

O processo de colonização realizado pela Europa foi marcado por processos de dominação que se firmavam prioritariamente pela desconstrução das identidades já existentes nos territórios que os colonizadores chamaram de África e América.

Terminado o período colonial ou colonialismo, teve fim a colonização oficial, mas mantêm-se até a contemporaneidade práticas de dominação, opressão e exploração que Quijano (2005) denomina como um processo de *colonialidade*¹, a qual deve ser entendida como as relações coloniais de exploração que se mantêm no mundo contemporâneo ou modernidade tardia em que a dominação se dá pelas elites locais e mundiais, fazendo com que a exploração, muitas vezes implícita, ocorra interna e externa ao povo dominado.

Em decorrência da globalização, os processos de dominação vêm ganhando novos espaços e atingindo os diversos grupos, inclusive os constitutivos das realidades camponesas como os moradores do campo, povos indígenas, os quilombolas, os pescadores, os ribeirinhos, os extrativistas etc.

As formas de dominação estão tão arraigadas na América Latina que é possível atribuímos diversos aspectos da colonialidade, pois ela se manifesta nas diversas práticas sociais, merecendo atenção aquelas que mais contribuem para a manutenção da exploração, a saber: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do poder pode ser compreendida como o processo de soberania baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação. Trata-se do estabelecimento de um padrão de poder que se propõe universal e se constitui juntamente com o capitalismo moderno/colonial eurocentrado, que teve início com a conquista da América em 1492 (QUIJANO, 2005).

Já a colonialidade do saber, refere-se às heranças eurocêntricas e coloniais presentes no campo intelectual, onde, por meio de uma geopolítica do conhecimento, são valorizados, a *priori*,

¹ Em consonância com o pensamento de Quijano (2005), a colonialidade constitui-se em prática da hierarquização do poder e da economia, do conhecimento, dos próprios indivíduos numa perspectiva global e nacional. Hierarquização no sentido de que esses elementos são utilizados para demarcar as relações coloniais no mundo contemporâneo, as quais são constituídas por processos de dominação endógena e exógena a partir da hierarquia presente em cada sociedade.

certos *lócus* de enunciação, ou seja, o lugar de onde se fala, em especial a Europa, em detrimento de outros. Há, na verdade, um processo de naturalização da ideia de que existem lugares de fala/ produção de conhecimentos superiores e universais. Assim, o processo de dominação se dá via legado epistemológico do eurocentrismo, para o qual a racionalidade é única e o único saber válido é aquele produzido na Europa e nos Estados Unidos (MIGNOLO, 2003).

Como a ideia de classificação da população em raças se propaga, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nesta ideia. É nesse movimento que identificamos a Colonialidade do Ser, que de acordo com Walsh (2008, p.138, tradução nossa), “é a que se exerce por meio da inferiorização, da subalternização e da desumanização²,” construindo o discurso e as práticas da não-existência, da existência, da resistência e da reexistência. É a negação sistemática da pessoa outra, nega-se o estatuto de humanidade aos povos subalternizados. É, também, o reconhecimento quando se tem interesses ou ocorre pressão por meio de ações contra-hegemônicas.

Vale ressaltar que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p.75), de maneira que para entender o que vem a ser a colonialidade, devemos levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas produzidas na e pela modernidade.

A modernidade e a colonialidade complementam-se e possibilitam a constituição, a expansão e a manutenção da hegemonia do eurocentrismo. A sustentação da colonialidade se dá por meio das relações de poder, é o poder, pois, que permite a construção de espaços e seres dominados. No entanto, em um processo dialético, ações contra-hegemônica se constituem e podemos identificá-las como iniciativas descoloniais.

No cenário educacional, as ações descoloniais ganham ênfase com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL,1996). Com isso, a Educação do Campo começa a ganhar espaço nas políticas públicas, pois a lei afirma, em seu artigo 28 a possibilidade de adequações curriculares e metodológicas apropriadas ao meio rural.

Posteriormente, com o Plano Nacional de Educação, abre-se a partir de 2001 um espaço para conquistas resultantes da força dos movimentos sociais, ocorrendo a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais fica claro que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Merecem destaques o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA), a Pedagogia da Terra, e mais recentemente a Licenciatura em Educação do Campo e o Projovem Campo – Saberes da Terra.

² *Es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización*

Dentre os programas supracitados, voltamos à atenção para o Projovem Campo – Saberes da Terra, por estar destinado, segundo Brasil (2009), à população do campo que já passou por processos iniciais de alfabetização, não concluíram o ensino fundamental e necessitam dar continuidade aos estudos.

Ratificamos que essa ação se constitui em um Programa que se propõe oficialmente a atender as necessidades educacionais por meio da elevação da escolaridade associada à qualificação social dos agricultores ou filhos de agricultores, visando ampliar o acesso e a qualidade a essa parcela da população historicamente excluída dos diversos processos educacionais, respeitando as peculiaridades locais, considerando as necessidades e as pluralidades de gênero, etnia, cultura, economia, política, territorial e produtiva dos moradores do campo.

De acordo com Brasil (2009), o Projovem Campo – Saberes da Terra se configura numa ação integrada entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); o Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República.

O Programa está centrado nos jovens camponeses de 18 a 29 anos, pois a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2006 aponta para um total de 6.276.104 jovens nesta faixa etária que vivem nas áreas rurais. Desses, 1.641.940 jovens não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental, representando 26,16% do total e 3.878.757, (61,80%) não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental (IBGE, 2006).

Esses jovens são vítimas de um sistema que diz oferecer educação para todos, mas não dá condições para que os sujeitos das classes populares tenham o acesso e a permanência garantidos. Isso é visto por nós como uma violência epistemológica proveniente do eurocentrismo.

Considerando a educação e o Projovem como um processo de construção social, especificamente humano, que contribui para mudanças, concordamos com Freire (1981) ao postular que todo processo educacional é uma forma de intervenção no mundo. Além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento.

Constituindo-se parte do processo, os moradores do campo têm a possibilidade de terem uma maior compreensão da realidade, evitando a afirmação e a reprodução das formas de dominação local, promovendo o caráter emancipatório nas lutas e nas ações do dia a dia.

LETRAMENTOS DA POPULAÇÃO CAMPONESA E ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Em consonância com Street (2014, p.140), defendemos que, em alguns contextos, a concepção de letramento relacionada à escolarização e à pedagogia está transformando a rica variedade de práticas letradas existentes nas comunidades em uma prática única, homogeneizada.

No contexto educacional camponês, podemos encontrar formas de resistência e letramentos alternativos ao lado das práticas letradas já escolarizadas. Nesta pesquisa, entendemos o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade, pois os usos sociais que fazemos da linguagem podem contribuir tanto para manutenção quanto para transformação da realidade.

A contribuição desta pesquisa será evidenciar as práticas linguísticas dos moradores do campo presentes nos letramentos, com isso, estaremos dando o primeiro passo para “modificar as práticas linguísticas, para não reproduzir o ciclo de opressão, evitando assim que nossas palavras contribuam para discriminar os mais fracassados” (MAGALHÃES, 2012, p.62) dentro do atual sistema de sociabilidade.

Isso se confirma ao considerarmos que os letramentos, para além de ler e escrever, se constituem como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p.11 *apud* SOUZA, 2011, p.35).

As práticas discursivas cotidianas assumem grande importância para o desenvolvimento dos letramentos nos diversos contextos, inclusive entre os moradores do campo. Nesse contexto, quais letramentos veem se formando e/ou se fortalecendo dentro da nova realidade, o Projovem Campo – Saberes da Terra e como as identidades vêm se reconfigurando nesse contexto?

Uma característica marcante da cultura camponesa é a forte presença da oralidade, a palavra falada ainda tem intensa influência na vida dos moradores e das moradoras do campo. Nesse universo, convivem práticas letradas oriundas do contexto escolar como aquelas produzidas no cotidiano. Como o Projovem está inserido no campo, coadunamos com o pensamento de que:

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas (SOUZA, 2011, p.36).

Compreendendo que os integrantes do Projovem Campo – Saberes da Terra são jovens de 18 a 29 anos, apreendemos que ao analisar suas práticas de linguagem por meio dos eventos de letramento, poderemos contribuir para desconstrução dos discursos já cristalizados e ampliar a valorização das práticas letradas para além daquelas sistematizadas pela escola. Para isso, realizamos uma análise integrando a Teoria Social do Letramento de Street (2014) à Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001).

Considerando que a análise de discurso crítica, em uma abordagem mais completa, constitui-se na apreciação das três dimensões constituintes do discurso – texto, prática discursiva, prática social – dando um foco mais expressivo na prática social, entendemos que ao operacionalizar três

tipos de significados, Fairclough articula gênero à dimensão textual do discurso, discurso à prática discursiva e estilo à prática social, sugerindo no lugar das funções da linguagem três significados correspondentes a cada dimensão do discurso: acional, representacional, identificacional. Na obra *Análise de discurso crítica*, Resende e Ramalho (2006) discutem esses significados possibilitando que encontremos mais detalhadas algumas das categorias de análise.

Delimitamos como categoria a avaliação, focalizando a discussão no significado identificacional, daí a necessidade de discutirmos sobre o processo de identificação e construção identitária. A apropriação das bases teóricas do modelo de análise que adotamos pode ser sintetizada pelo quadro a seguir:

Quadro 1: Das dimensões às categorias³

Dimensões constituintes do discurso	Foco	Significado	Categorias
Texto	Gênero	Acional	Estrutura genérica Intertextualidade
Prática social	Discurso	Representacional	Interdiscursividade Representação de atores sociais Significado de palavras
Prática discursiva	Estilo	Identificacional	Avaliação
			Modalidade Metáfora

Fonte: Fairclough (2001, 2003), e Resende e Ramalho (2006).

Considerando a identidade como coletiva, fruto de um construto social e que sempre está marcadamente influenciada pelas relações de poder, podemos destacar as três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]. Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]. Identidade de projeto: quando os atores sociais utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p.24).

A partir de tais considerações, concebemos identidade legitimadora como aquela introduzida por instituições dominantes, com a intenção de expandir seu poder de dominação. Vale ressaltar que, por ser introduzida pelo ‘outro’, em primeira instância trata-se de uma identificação legitimadora. A mesma só passa a ser considerada identidade quando é assimilada e internalizada pela pessoa em questão, respeitando-se, então, o conceito de identidade como autodefinição.

³ Construído a partir das leituras de Fairclough (2001, 2003) e Resende e Ramalho (2006).

Já as identidades de resistência podem ser construídas por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas, representando a criação de trincheiras de resistência. Esse tipo de identidade normalmente leva à formação de comunidades de resistência coletiva.

Enquanto isso, a identidade de projeto ocorre quando atores sociais utilizam material cultural e constroem uma nova identidade que redefine sua posição social e promove a transformação. Vale ressaltar que as identidades de resistência podem evoluir para identidades de projeto, embora isso nem sempre ocorra. A identidade de projeto não apenas resiste à opressão, mas está ligada a projetos coletivos de mudança social.

Conquistar uma identidade social no sentido pleno seria, então, uma questão de assumir papéis sociais e personificá-los, investindo-os com sua própria personalidade. Ou seja, o desenvolvimento integral de agentes sociais tem relação com o desenvolvimento integral de suas personalidades, nenhum dos dois processos está, de antemão, garantido. Essa construção, obviamente, está sujeita às limitações sociais.

SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL: AVALIAÇÃO

Considerando o significado identificacional como um elemento mais próximo da prática discursiva em si, nos detemos a sua análise através da categoria avaliação, por considerarmos que a mesma esteja presente com bastante intensidade nos discursos (re)produzidos pelos colaboradores da pesquisa.

No decorrer das vivências etnográficas, as avaliações afirmativas foram constantes, assim como as afirmações com verbos de processo mental afetivo e as presunções valorativas. Ao discutir sobre leitura e escrita com os educadores e as educadoras, eles realizam processos avaliativos ao produzir e/ou reproduzir discursos. O fato deles sempre associarem leitura e escrita no Programa às práticas de letramentos nos instigou a buscar em suas falas aspectos que denotem a influência dos letramentos na construção da identidade dos camponeses.

Pretendemos compreender como os sujeitos expressam comprometimento em relação a valores de forma explícita ou implícita. Vejamos o discurso de uma educadora do Programa:

Pesquisador: E os alunos, como são em relação à leitura e a escrita? Como essas práticas estão presentes na vida deles?

Joana⁴: Bem, tem né os melhores que lê, são bons mesmos e tem aqueles que sabem menos, aqueles com muita dificuldade. Só para você ter uma ideia da diferença, tem aluno que sabe ler e escrever tudo, mas tem uns que não sabem nem ler a conta de luz ou cobrar um dia de serviço direito. A gente precisa ensinar a eles para que eles possam melhorar de vida, arranjar um emprego, só lendo e escrevendo é que vão poder buscar isso (grifos nossos).

⁴ Joana e os demais nomes atribuídos aos entrevistados são pseudônimos, a fim de preservar a identidade de todos que colaboraram com a etnografia. A pesquisa foi autorizada pelos participantes e pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa Por uma Pragmática Cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano (PRAGMA CULT) da UECE.

A fala da educadora expressa um tipo de pensamento, até certo ponto, perigoso, por ser potencialmente excludente devido ao fato de que, na contemporaneidade, grupos sociais tidos como não letrados ou com o nível de letramento considerado baixo, têm sido colocados à margem da sociedade, pois são tidos como “menos”, inferiores, indignos, inclusive, de papéis sociais ou cargos valorizados pela sociedade letrada.

Cabe nesta ocasião apresentarmos a fala do educando Marcio registrada no diário etnográfico: “[...] quando menos se espera né a gente acaba lendo. Vamo sair daqui igual uns doutor”.

Aqui como na entrevista dada pela professora, encontramos uma concepção funcionalista de letramento e isso influencia para legitimar as desigualdades e manter os camponeses que não possuem “o letramento” ou são letrados aquém do nível considerado satisfatório pelo grupo possuidor do letramento padrão à margem da sociedade.

A professora expressa por meio de afirmações avaliativas uma espécie de julgamento dos alunos tomando como parâmetro os letrados e os não letrados. O primeiro grupo é avaliado como: “melhor”, “lê”, “bons”, “tudo”; já o segundo é concebido como: “menos”, “dificuldade”, “não sabem nem”.

Ainda em relação às questões inerentes ao letramento, vale destacar outro ponto discutido com a professora citada anteriormente:

Pesquisador: Qual a importância do letramento?

Joana: Bem, é, assim. Quem não tem a oportunidade de receber o letramento necessário está fora da sociedade, não tem vez nem voz. Aí vão fazer qualquer coisa, mais, dificilmente, conseguem melhorar de vida. Vão ficar na mesma. Por isso que a gente tem que letrar e alfabetizar nossos alunos (grifos nossos).

Para expressar o seu conhecimento em torno da importância do letramento a professora já inicia com um processo valorativo por meio da expressão “quem não tem”, a qual nos permite inferir o oposto “quem tem”. Isso materializa a classificação dos sujeitos em letrados e não letrados. Já a forma “receber” denota o que Street (2014) denomina de modelo autônomo de letramento.

Por fim, mas não menos importante, a passagem “vão ficar na mesma” mostra que os alunos moradores do campo, na visão da educadora, possuem uma identidade e uma realidade quase estática, parada e que só os que conseguirem adquirir esse letramento é que vão conseguir determinadas mudanças.

Isso enfatiza a legitimação das identidades já existentes “os não letrados”. Integrado a elas estão os processos de opressão, exploração e dominação, contribuindo para manutenção da colonialidade, uma vez que, em um processo dialético, os discursos constroem a realidade, a qual também é construída por eles.

A partir da fala da educadora, inferimos que algumas ideologias que norteiam a sua prática educativa, possibilitam que ela reproduza pensamentos dominantes, não permitindo que todas as

ações funcionem como uma contra-ideologia, ou seja, que os meios de opressão sejam identificados, a solução seja trabalhada com o seu oposto, mostrando que o saber, o poder e o próprio ser que se constituem numa perspectiva individual ou social podem estar a serviço de determinados grupos que detém o poder.

Em se tratando das afirmações com verbos de processo mental afetivo, temos a fala de uma educadora para evidenciar como esse processo inerente à categoria avaliação se delineia nas práticas discursivas analisadas. Vejamos:

Pesquisador: Quais são suas expectativas em relação ao Projovem? E em relação ao futuro dos moradores(as) do campo?

Marta: é, eu espero que o Projovem continue, os meninos tem maior vontade de estudar, eu gosto de ver eles empolgados falando em ir para o ensino médio. Aí me preocupo, sabe, a escola tradicional não está preparada para receber eles. Estão construindo uma escola do campo de ensino médio aqui no município, pode ser, né que se ela sair os meninos continuem os estudos, porque a verdadeira educação, aquela que se faz para toda a vida não pode acontecer só com um projeto, tem que dá continuidade. Se tiver investimentos, mais política voltadas para esse povo o futuro aqui será muito promissor, adoro quando recebo a notícia de que alguém que estava na cidade voltou a morar no campo e está feliz entre nós. Isso mostra que aqui está é melhorando, passa até na TV, o povo voltando e mais feliz (grifos nossos).

Ao expressar suas expectativas, a educadora faz uma avaliação positiva dos educandos em relação ao empenho e ao desejo dos mesmos para continuar estudando, isso fica claro quando a mesma utiliza uma afirmação com verbo de processo mental afetivo, ou seja, o verbo “gosto”. Em primeira pessoa no modo indicativo, representa a subjetividade e a certeza do sentimento.

Destacamos no fragmento textual em análise a presença de presunções valorativas, materializadas através dos vocábulos “a verdadeira” e “esse povo”. O primeiro está valorando, de forma objetiva, um determinado tipo de educação “aquela que se faz para toda a vida”. A maneira como a categoria avaliação está sendo utilizada na fala da professora não é implícita, fica bastante claro o que ela está valorizando e o porquê. Esse tipo de educação destacado pela entrevistada é o que, segundo ela, é desejável para os camponeses. O segundo tem a intenção de valorar um determinado grupo. “Esse povo”, refere-se aos moradores do campo, coletivo que tem importância suficiente, na visão da professora, para ser considerado de maneira significativa durante a elaboração das políticas públicas. Uma educação contextualizada para eles deve estar na pauta governamental. Aqui, mais uma vez está presente o discurso de que a Educação do Campo é um direito e deve ser garantido pelo Estado.

Recorrendo ao Projeto Base do Projovem, identificamos um fragmento em que, por meio dos processos avaliativos, o poder público reconhece a existência das desigualdades e a necessidade de superá-las. De forma impessoal, tentando construir um tom de neutralidade, mas ao mesmo tempo se posicionando do lado dos desiguais, o Estado reconhece a necessidade de “identificar os mecanismos de desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade brasileira, procurando formas de enfrentamento e superação das manifestações locais destas desigualdades e discriminações” (BRASIL, 2009, p.53).

Esse objetivo das aprendizagens do programa é também uma forma de responder a um discurso que se pauta por uma percepção negativa de alguns grupos constitutivos do povo brasileiro, inclusive, a diversidade que é denominada moradores do campo. Fica claro que há, no processo de identificação e na maneira como são avaliados, formas de estigmatização e opressão, existe um processo contrário de *desnaturalização* do discurso da igualdade e abre-se espaços para discutir as diferenças e superar os preconceitos construídos historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos que os processos de letramentos vivenciados nas práticas educacionais desenvolvidas no Projovem se materializaram tanto como representativas do modelo ideológico quanto do modelo autônomo.

Ficou evidente que a transformação ou a manutenção das práticas sociais passam, necessariamente, pela transformação das práticas linguísticas e que esses dois aspectos convivem e concorrem em todos os aspectos da nossa realidade social, inclusive no campo.

Diante disso, concebemos que o Projovem, embora seja um programa construído com base em experiências dos povos do campo e acerte em sua proposição de procurar mudar a realidade material, ao elaborar documentos e promover o debate sobre a questão da identidade dos moradores do campo, não chega a construir um processo libertador semelhante ao que Freire (1981) postula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, DF, Edição 2009.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.55-70.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge. 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/01/2013.

MAGALHÃES, I. **Discursos e Práticas de Letramento**. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003

MIGNOLO, W. **A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. P 71-104.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUSA, Antonio Oziêlton de Brito. **Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes da Terra**. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A ‘NOVA’ FORMAÇÃO DOCENTE¹

*David da Silva Pereira**

*Silvana Dias Cardoso Pereira***

*Jacqueline Lidiane de Souza Prais****

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos propõe uma transformação da prática docente e da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. É alicerçada em sete princípios e tem a dignidade da pessoa humana como o eixo de um processo humanizador da formação de cidadãos e da prática profissional da Educação. O presente trabalho é, pois, um esforço de compreensão conjunta dos sentidos de dois pareceres, que subsidiam as diretrizes do processo de formação inicial e continuada dos profissionais e dos cidadãos nas escolas, desde a Educação Infantil aos cursos de Pós-graduação da Educação Superior, com vistas a contribuir nesse processo de mediação entre o texto normativo e os profissionais da educação. Trata-se de uma necessidade manifesta de apresentação dos propósitos e valores existentes nos documentos, para que seja possível a construção de caminhos como possibilidades de dar vida às diretrizes no lugar e no tempo em que o processo educativo humanizador deve ocorrer de fato – a escola. Para tanto, parte-se de uma análise documental, para relatar algumas construções que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (UTFPR) a partir de ações de pesquisa, extensão e ensino integradas em um processo de envolvimento crescente de pesquisadores e de alunos no biênio 2013-2015. Tais construções contaram com a contribuição das experiências na licenciatura em Matemática e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino, bem como das participações em eventos. Espera-se oferecer uma contribuição ao processo de compreensão das Diretrizes e das formas pelas quais é possível humanizar a educação brasileira.

Palavras-chave: Formação Docente. Direitos Humanos. Educação.

ABSTRACT

The Human Rights Education proposes a transformation of teaching initial practice and ongoing training of education professionals. It is founded on seven principles and has the dignity of the human person as the axis of a humanizing process of the formation of citizens and practical education professionals. This work is therefore an effort joint understanding of these two opinions, that support the guidelines of initial and ongoing training process for professionals and citizens in schools, from kindergarten to post-graduate higher education courses with order to contribute to this process of mediation between the normative text and education professionals. It is a clear need for presentation of the purposes and values existing in the documents, so that it is possible to build paths as possibilities to give life to the guidelines in place at the time the humanizing educational process should in fact occur - to school . For this part is a documentary analysis to report some buildings that have been developed by the Research Group Centre for Public Policy (UTFPR) from equity research, extension and education integrated in a growing process of involvement of researchers and students in the biennium 2013-2015. Such constructions including the contribution of the experiences of the degree in Mathematics and Professional Master's Program in Education, as well as participation in events. It is expected to make a contribution to the process of understanding of the Guidelines and the ways in which it is possible to humanize the Brazilian education.

Keywords: Teacher Training. Human rights. Education.

¹ Investigação realizada no âmbito das ações de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidas com apoio do Programa de Extensão Universitária MEC/Sisu – Linha 3 do Programa Observatório de Políticas e Legislação Educacional – UTFPR-CP.

* Doutor em Ciência Política, Professor Adjunto da UTFPR-CP (Licenciatura em Matemática-Campus Comélio Procópio e Mestrado Profissional em Ensino-Campus Londrina/PR) e Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. Endereço Eletrônico: davidpereira@utfpr.edu.br.

** Mestre e Doutoranda em Educação, Pesquisadora do Grupo ALLE da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. Endereço Eletrônico: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

*** Especialista em Políticas Públicas, Mestranda do PPGEN-UTFPR-LD, Professora da UENP-CP (Colegiado de Pedagogia) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. Endereço Eletrônico: jacklidiane@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) propõe uma transformação da prática docente e da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação a partir dos formadores de formadores. Isto porque é nos cursos de licenciatura, nas formações pedagógicas para graduados não licenciados e nas segundas licenciaturas que esse processo deve se iniciar, a partir de um modo de fazer que apresente de forma prática uma educação humanizadora e profissionalizadora.

No primeiro caso, cursos de licenciatura, a EDH sugere um fazer docente mais apto à construção de relações significativas, mais comprometido com o processo educacional do que com resultados pontuais e mais atento às avaliações desenvolvidas com os educandos, no caso, professores em formação já desde o primeiro semestre desses cursos de formação inicial docente. No segundo, formações pedagógicas para graduados não licenciados, a EDH propõe um fazer que responsabilize os formadores e os futuros docentes desde o início do processo formativo, na medida em que terão que desenvolver habilidades e competências fundamentais (específicas, didáticas e pedagógicas) para atuarem, com pertinência e coerência, em escolas de Educação Básica. No terceiro, segundas licenciaturas, a EDH demanda uma formação técnica mediada pela humanização da formação, capaz de agregar ao educador instrumentos para a construção da relação professor-aluno.

A Educação em Direitos Humanos foi inscrita nos textos normativos por meio do Parecer n°. 08/2012 e pela Resolução n°. 01/2012 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012a). É alicerçada em sete princípios e tem a dignidade da pessoa humana como eixo da proposta humanizadora da formação de cidadãos e da prática dos profissionais da educação.

É sempre pertinente lembrar que a dignidade da pessoa humana foi inscrita na Constituição da República de 1988 no inciso III do 1º. Artigo (BRASIL, 1988) Dessa forma, mais do que um valor da EDH, constitui-se em um dos fundamentos da República, bem como orienta toda e qualquer interpretação de dispositivos constitucionais e legais em quaisquer campos, mas principalmente na Educação. Isso porque tal campo promove a inclusão de milhares de brasileiros por meio da garantia do acesso e da permanência “significativos” nos ambientes escolares, sempre direcionados para a progressão responsável dos educandos.

Dessa forma, este texto tem uma dupla preocupação: discutir a formação inicial dos futuros profissionais do magistério da Educação Básica brasileira, que ocorre, principalmente, nas Instituições de Educação Superior (IES), mas também nos Centros de Formação estaduais e municipais por meio dos esforços relacionados à formação continuada.

Essa chamada “nova formação”, porque mais humanizadora e profissionalizadora, requer um esforço de mediação para que dela se apropriem todos os envolvidos no processo educacional.

Apesar de a dignidade da pessoa humana já constar do texto constitucional de 1988 e ter sido reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) o parecer e a resolução de 2012 (BRASIL, 2012b) vêm aprofundar um processo efetivamente comprometido com a humanização e a profissionalização dos profissionais do magistério. Tal processo foi complementado e reforçado por meio da publicação do Parecer n°. 02/2015 e a Resolução, de mesmo número, do CNE/

CP, no último mês de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que reformula, amplia e aprofunda a formação docente inicial e continuada por meio do fortalecimento da formação pedagógica desses cursos.

Nunca é demais lembrar que, nesses casos (da EDH, de 2012, e da Formação Docente para a Educação Básica, de 2015), parecer e resolução formam um único conjunto com funções distintas. O parecer é o estudo elaborado de forma aprofundada por um relator, aprovado pelo conselho específico (no caso o Pleno, por dizer respeito tanto à matéria relacionada à Educação Básica quanto à Educação Superior) e homologado pelo Ministro de Estado da Educação. Tais compreensões depreendem do processo de elaboração de normas pelo Conselho Nacional de Educação. Contudo, tal documento não vincula os educadores, instituições e demais envolvidos porque não tem força normativa. A partir do parecer, é elaborada uma resolução que vincula todos os envolvidos no processo educacional brasileiro, em função da força de lei que detém.

É justamente porque vincula todos os envolvidos que o processo de construção desse conjunto (parecer-resolução) deve se dar da forma mais democrática possível, posto que apesar de ter que ser conforme ao ordenamento jurídico nacional (e não apenas o educacional), é norma produzida por sujeitos desprovidos de mandato popular, mas que exercem função normativa que resulta em textos que devem ser observados pelos educadores.

No caso dos pareceres, tanto a EDH quanto a Formação Docente dos Profissionais da Educação Básica receberam o grau de Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, orientam toda a formação em Direitos Humanos e Docente realizada no país. Mas não é apenas isso. Funcionam, na verdade, como vetores de um processo de convergência entre as normas que fundamentam a Educação em Direitos Humanos e aquelas que estruturam a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

O presente trabalho é, pois, um esforço de compreensão conjunta desses dois pareceres que subsidiam as diretrizes do processo de formação dos cidadãos nas escolas desde a Educação Infantil aos cursos de pós-graduação da Educação Superior e as diretrizes da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, com vistas a contribuir, a partir da análise dos sentidos dos referidos documentos, nesse processo de mediação entre o texto normativo e a compreensão dos profissionais da educação sobre tais processos.

Trata-se de uma necessidade manifesta de apresentação dos propósitos e valores existentes nos documentos para que seja possível a construção de caminhos como possibilidades de dar vida às diretrizes no lugar e no tempo em que o processo educativo humanizador deve ocorrer de fato – a escola.

É fundamental perceber que essa instituição é tanto o ambiente que congrega o lugar e o tempo da EDH (BRASIL, 2012a) como o lugar privilegiado da formação docente inicial (BRASIL, 2015a) e da continuada (para os profissionais em atividade). Destaca-se ainda que tanto a formação inicial quanto a continuada demandam a articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, documentada por meio dos projetos pedagógicos dessas instituições.

É assim que mais que um documento norteador, os projetos pedagógicos das unidades escolares que compõem os sistemas de ensino e aqueles que orientam as ações dos cursos formadores das IES devem tratar dessa articulação necessária e fundamental para o processo formador humanizador e profissionalizante.

Para tanto, parte-se de uma análise documental, no sentido que tratam Ludke e André (2002), para relatar algumas construções que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (UTFPR) por meio de ações de pesquisa, extensão e ensino integradas em um processo de envolvimento crescente de pesquisadores e de alunos no biênio 2013-2015. Tais construções contaram com a contribuição das experiências na Licenciatura em Matemática e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino, bem como das participações e partilhas realizadas em eventos, tais como as de Pereira e Pereira (2015) e de Pereira, Pereira e Prais (2015).

Em seguida, o parecer da 'nova' formação docente será apresentado por meio do novo formato determinado pela Resolução n°. 02/2015 (BRASIL, 2015a) para contribuir na demonstração do quanto há convergência entre as finalidades da EDH e desse novo processo formativo. Por fim, virá a defesa de que essa 'nova' formação assuma o papel humanizador e profissionalizador que se faz necessário.

A 'NOVA' FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Resolução n°. 02/2015 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015a) estabelece a 'nova' formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica.

Esse documento (BRASIL, 2015a) é introduzido por uma fundamentação legal que menciona leis, decretos, pareceres e resoluções, além da menção sobre a homologação por despacho do Ministro da Educação de 25 de junho de 2015 e um conjunto de treze "considerandos" que cumprem o papel de pontos de partida para as normas que se seguirão dos artigos 1°. ao 25. Destaca-se o artigo 11, "considerando" que trata da "educação em e para os direitos humanos", como "direito fundamental" e que inclui o próprio direito à educação, mas também uma mediação para a efetivação de um conjunto de direitos reconhecidos pelo Estado brasileiro como inerentes à dignidade da pessoa humana e, por isso, inseparáveis dessa condição. Daí, a conclusão de que a formação dos profissionais do magistério e toda a ação educativa devam estar em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Acrescente-se que a Resolução n°. 02/2015 foi organizada em oito partes, as quais, além das Disposições Gerais e Transitórias, que formam respectivamente o primeiro e o último capítulos, contêm aspectos da formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica quanto:

- à Base Nacional Comum – arts. 5°. e 6°;
- ao Egresso da Formação Inicial e Continuada – arts. 7°. e 8°;
- à Formação Inicial em Nível Superior – arts. 9°. ao 12°;
- à Estrutura e ao Currículo dessa Formação Inicial em Nível Superior – arts. 13 ao 15°;
- à Formação Continuada – arts. 16 e 17°;
- à Valorização dos Profissionais do Magistério – arts. 18 a 21°.

Nas disposições gerais (Capítulo I da Res. n.º. 02/2015 (BRASIL, 2015a), são apresentados os fundamentos, os princípios, a dinâmica formativa e os procedimentos que orientam as políticas, a gestão, os programas e os cursos de formação, assim como o planejamento, o processo de avaliação e de regulação das instituições envolvidas na formação.

Destacam-se, como fundamentos, a articulação necessária entre a **formação inicial** e a **continuada** de forma a atender às políticas públicas de educação a partir da **organicidade** entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico-Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para as Instituições de Educação Superior (IES), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPEC) para os Centros de Formação de municípios e de estados, bem como o diálogo com os sistemas de ensino municipal, estadual e federal, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em todas as modalidades aplicáveis a esses segmentos educacionais da Educação Básica (Jovens e Adultos, Especial, Profissional e Tecnológica, do Campo, Indígena, a Distância, Quilombola). Ainda como fundamentos, têm-se os conceitos de docência, formação inicial, formação continuada, educação, educação contextualizada e de profissionais da educação.

Como princípios desse processo de formação, o compromisso do Estado de assegurá-la, como qualidade, como direito das crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como direito dos profissionais da educação – o direito à formação. Incluem-se ainda entre os princípios, a colaboração entre os entes federados; a garantia de articulação entre teoria e prática; a necessidade de um projeto formativo prévio, teórico e interdisciplinar; a equidade nos processos de formação como instrumento da redução das desigualdades sociais, regionais e locais; o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; a articulação entre formação inicial e continuada; a compreensão da formação continuada como componente essencial do processo de profissionalização e integrada ao Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Básica; além da compreensão de que os profissionais do magistério atuam como agentes formativos de cultura, razão pela qual é imprescindível o acesso permanente aos meios de atualização e de aprimoramento profissional. Por último, mas não menos importante, está a concepção fundamental de que a formação, tanto inicial quanto continuada, requer conhecimentos específicos, interdisciplinares, fundamentos da educação e conhecimentos pedagógicos, didáticas e práticas de ensino, além das vivências pedagógicas presenciais e a distância.

Contudo, todas essas ações mencionadas serão em vão, caso os formadores desses profissionais em formação não compreendam que essa construção da humanização e da profissionalização tem lugar na sala de aula, desde o primeiro dia letivo, por meio de uma prática que efetive a humanização, não pelo discurso, mas pela ação. Para tanto, a formação deve ser tomada como um processo emancipatório e permanente, no qual os formadores têm responsabilidade nesse processo formador e emancipador, libertador e autonomizador dos futuros profissionais do magistério.

Por essa razão, participar desse processo como formador é, ao mesmo tempo, um privilégio e uma responsabilidade imensa, posto que requer a adoção de modos de fazer que gerem emancipação, autonomia e libertação das amarras que o próprio sistema educacional impõe aos educandos desde os primeiros momentos da formação escolarizada. Isso porque a atuação como formador de futuros

docentes exige uma transformação da prática para incorporar os valores da Educação em Direitos Humanos e o essencial desta 'nova' formação humanizadora e profissionalizadora.

Feita essa introdução sobre a Resolução (BRASIL, 2015b), os aspectos que propriamente dizem respeito à formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica foram organizados em Base Nacional Comum, Egressos, Formação Inicial, Estrutura e Currículo e Formação Continuada.

Quanto à Base Comum (BRASIL, 2015b), o processo emancipatório e permanente é enfatizado (art. 5º.), por meio do 'reconhecimento da especificidade do trabalho docente' que demanda uma prática que seja constantemente revisitada e questionada na relação com os formandos. Tal postura implica em uma 'integração e interdisciplinaridade curricular', uma 'valorização da pesquisa e da extensão aliados efetivamente ao ensino', um 'acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material e ao tempo de estudo e de produção acadêmica', uma 'adoção de dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional', uma 'elaboração de processos educacionais atentos às mudanças educacionais e sociais', um 'uso competente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)', uma 'promoção de espaços de reflexão e de criatividade', uma 'contribuição para a consolidação da inclusão' como um processo que envolva todos e cada um, em especial, e uma 'adoção de um processo de partilha que estimule a todos, respeite as diferenças e amplie as possibilidades de estudantes e de professores' (formandos e formadores). Acrescente-se a essas ações a necessidade de:

Aquisição de habilidades e competências relacionadas aos conhecimentos específicos da formação em questão (área do conhecimento), aos fundamentos da educação e aos conhecimentos pedagógicos, bem como às didáticas, metodologias e vivências de ensino na Educação Básica que envolvam etapas e modalidades diversas conforme à habilitação profissional objetivada' (art. 6º.) da Resolução em análise (BRASIL, 2015b).

Quanto aos egressos da Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015b), exige-a aquisição de um repertório de informações e habilidades que associe conhecimentos práticos e teóricos, resultado de um itinerário formativo orientado pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que será consolidado por meio do exercício profissional fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (art. 7º.), de modo a permitir um conhecimento da instituição educacional como organização complexa, a pesquisa e a aplicação de estudos na área educacional e específica, uma atuação profissional no ensino, na gestão de processos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Destaca-se ainda a articulação fundamental entre o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), que é materializada por meio da oferta de oportunidades reais de desenvolvimento profissional na Educação Básica – como nas salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, secretarias, ateliês e outros ambientes; a partir desenvolvimento de ações coletivas que envolvam planejamento e execução de atividades nos espaços formativos e outros ambientes culturais; atividades essas que demandem a participação nas atividades de planejamento

e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, incluída a análise crítica desse documento; compreensão fundada na leitura e discussão dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Estaduais (DCE) e Municipais (DCM); o desenvolvimento da capacidade de desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias, bem como de sistematizar e registrar atividades em portfólios.

Enunciados esses elementos normativos, espera-se do egresso: uma atuação ética e compromissada com uma sociedade justa e igualitária, uma compreensão de seu papel como formador em sentido amplo e contextualizado, promotora da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, partindo-se do domínio de conteúdos específicos, pedagógicos, teórico-metodológicos, interdisciplinares, adequados e contextualizados, dos usos da linguagem, da comunicação, das tecnologias e de suas formas de expressão contemporâneas, da facilitação das relações de cooperação entre a instituição, a família e a comunidade, da identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, demonstrar consciência da diversidade e promover o respeito às diferenças, atuar na docência e na gestão da educação básica de forma pertinente e eficaz (art. 8º.) na resolução (BRASIL, 2015b).

A Formação Inicial foi tratada em dois capítulos do Parecer (BRASIL, 2015a) O primeiro, diz respeito aos elementos fundamentais apresentados nesta Resolução nº. 02 (BRASIL, 2015b). O segundo diz respeito à estrutura e ao currículo. Ambos são tratados de forma integrada neste artigo.

Ainda sobre essa Resolução (BRASIL, 2015), segue a análise:

Como formação inicial, entende-se aquela que habilita ao exercício magistério da Educação Básica, em suas etapas (Infantil, Fundamental e Médio) e modalidades (art. 10) apresentadas em três possibilidades: Licenciatura, Formação Pedagógica e Segunda Licenciatura.

A primeira – a Licenciatura (art. 13) – destina-se aos egressos da Educação Básica e se apresenta na forma de uma graduação na modalidade licenciatura, com o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em quatro anos ou oito semestres, e forma o docente quanto ao ensino e a gestão da educação básica.

A segunda – a Formação Pedagógica (art. 14) – destina-se aos graduados não licenciados (que cursaram uma tecnologia ou um bacharelado como outras modalidades de graduação), possui caráter emergencial e provisório, com o mínimo variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, a depender da equivalência entre o curso original e a formação pretendida.

A terceira – a segunda licenciatura (art. 15) – destina-se aos que já concluíram uma licenciatura e tenham oportunidade de lecionar ou já estejam em área distinta da original, com, no mínimo, 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, a depender da equivalência entre o curso original e a nova habilitação para o magistério. Observe-se, portanto, que se a segunda licenciatura se der na mesma área da primeira, a formação terá, no mínimo, 800 horas. Caso seja em área distinta da primeira, terá, obrigatoriamente 1.200 horas no mínimo.

Na formação continuada, é fundamental compreender que o lugar primordial dessas ações é a escola da educação básica. A normativa do art. 16 dessa Resolução n. 02, menciona como integrantes desse processo dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores (BRASIL, 2015b).

As ações de formação continuada docente são organizadas em atividades e cursos de formação (art. 17), podendo ser classificadas como de curta duração (atualização, extensão e aperfeiçoamento) ou de longa duração (especialização, mestrado e doutorado).

Contudo, nenhum desses processos pode ser levado a cabo sem uma valorização profunda dos profissionais do magistério, tanto de formadores quanto daqueles que se dispõem à docência nas instituições de educação básica. Nesse processo de capacitação docente, a responsabilidade por essa valorização foi confiada aos sistemas, às redes e às instituições educativas.

Dessa forma, é nas instâncias locais, ou seja, no dia a dia das instituições do ensino que tal valorização deve ocorrer como dimensão constitutiva e constituinte da formação inicial e continuada (art. 18).

Destaca-se ainda a destinação de 1/3 da jornada docente para atividades distintas daquelas desempenhadas em sala de aula que, segundo o conjunto das disposições analisadas da Resolução n. 02 (BRASIL, 2015b), deve se centrar em atividades formativas. Se bem compreendidas e implementadas com responsabilidade, tais compreensões assegurariam à escola a posição apontada no item 3 do Parecer n.º. 08 (BRASIL, 2012a) de lugar e tempo da Educação em Direitos Humanos.

Devem ser assegurados ainda nesse processo de valorização dos profissionais da educação, o acesso às carreiras do magistério, mediante concurso de provas e títulos conforme assegura a Constituição da República (BRASIL, 1988); e a progressão na carreira, mediante um processo de formação continuada direcionado para o aprimoramento da prática profissional. Contudo, a ênfase deve ser dada à articulação entre programas de formação, PPP das escolas e PPC das IES, que efetivamente contribuam no processo de humanização e de profissionalização dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Portanto, formação inicial e continuada e valorização dos profissionais do magistério conformam políticas públicas que devem ser elaboradas, implementadas e avaliadas de forma integrada por todos os envolvidos no processo, principalmente por aqueles que estão na linha de frente, ou seja, nas unidades escolares.

A CONVERGÊNCIA ENTRE AS FINALIDADES DAS NORMAS

Entre os Pareceres do Conselho Nacional da Educação n.º. 08/2012 e n.º. 02/2015 e suas respectivas Resoluções do mesmo Conselho n.º. 01/2012 e 02/2015, faz-se necessário reconhecer a convergência entre as finalidades desses fundamentos e normas educacionais que aponta para a formação de um profissional do magistério mais humanizado e mais profissionalizado.

Para tanto, essa transformação deve ser desencadeada entre os formadores que atuam nos cursos de nível superior, que oferecem formação inicial, bem como nos cursos de curta e longa duração de formação continuada, oferecidos em escolas da educação básica e nas Instituições de Educação Superior (IES).

Os cursos de longa duração são oferecidos na forma de especializações, mestrados e doutorados pelas IES. Nesses cursos pós-graduados, tem ganhado espaço os programas de mestrado profissional, em geral, voltados aos profissionais do magistério e vinculados às problemáticas do ensino e/ou das instituições educacionais e fortemente vinculados à formação docente.

A Resolução n°. 02 – CNE/CP (BRASIL, 2015b) reformula, amplia e aprofunda a formação docente inicial e continuada. Tal norma tem como finalidade a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério inicial em Nível Superior e continuada. É marcada por um aumento significativo da carga horária, mas não em conteúdos específicos.

Na verdade, tal aprofundamento de formação se dá como um processo mais humanizador da formação e centrado na profissionalização docente. Tal processo pode ser verificado nos fundamentos da citada Resolução n°. 02, que acrescem ao processo convencional “conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos, direitos humanos, diversidades étnico-racial”.

Desse esforço humanizador da formação ainda merecem destaque as questões “de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015a).

Destaca-se a dimensão de direitos humanos que devam constar dos currículos dos cursos de formação, mas não apenas de disciplinas, bem como de projetos de pesquisa, de extensão (BRASIL, 2012a).

Assim, a oferta de uma Educação sobre e para os Direitos Humanos requer, necessariamente, uma nova formação docente que inicia, diga-se mais uma vez, pela transformação das práticas dos formadores dos futuros docentes a fim de que os cursos que atribuem tal habilitação profissional ofereçam itinerários formativos humanizadores e profissionalizadores desde o início desses processos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A ‘NOVA’ FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANIZADA

A prática docente deve ocupar o lugar do discurso nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Por essa razão, a transformação da formação requer um comprometimento sem precedentes das pessoas que fazem acontecer esses processos no dia a dia das instituições formadoras.

A começar pela seleção de professores que efetivamente tenham experiência na educação básica a partilhar com os formandos. Por mais que seja relevante a capacidade de publicação, de pesquisa e de desenvolvimento de projetos de extensão, é necessário enfatizar o itinerário docente

em tais processos, a fim de que se possa oferecer aos formandos a partilha de vivências não apenas nas escolas, mas também nas salas de aula das IES.

A formação humanizadora deve valorizar o processo de aquisição de conhecimentos pelo formando, de modo a possibilitar graus sucessivos e progressivos de autonomia, de compreensão sobre a realidade do campo específico e da escola da educação básica. É necessário, pois, um processo didático e metodológico que favoreça a aprendizagem significativa e uma avaliação processual, contínua e promotora do desenvolvimento efetivo dos envolvidos. Isso porque uma avaliação tal é capaz de possibilitar aos formadores a revisão frequente de objetivos, estratégias, instrumentos e a adequação necessária de todos esses mecanismos em favor do desenvolvimento e aperfeiçoamento da relação de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, é necessário que as IES não apenas estabeleçam e revejam seus PPC frequentemente e à luz do diálogo com os sistemas locais de ensino, mas, sobretudo, que participem das discussões da construção dos PPP das escolas locais para subsidiarem a elaboração desse instrumento orientador fundamental das ações escolares. Para tanto, o diálogo cada vez mais próximo entre as coordenações e direções de instituições deve enfrentar o desafio de tratar não apenas da formação inicial, mas também da formação continuada, percebida como necessária e relevante pelos profissionais do magistério do sistema local de escolarização.

É justamente nessa inversão de quem fala e de quem escuta que residem as possibilidades de uma construção mais significativa dos serviços prestados pelas IES aos sistemas locais e de uma integração efetiva dos formandos nas escolas locais. Dessa forma, deixar a arrogância acadêmica de lado em favor de um processo formador significativo para todos os envolvidos exige que a universidade, principalmente, ouça e aprenda a construir com os parceiros locais do sistema escolar as oportunidades necessárias ao desenvolvimento das pessoas e das instituições envolvidas.

Com este artigo, espera-se oferecer uma contribuição ao processo de compreensão das Diretrizes Curriculares da EDH e da 'Nova' Formação Inicial e Continuada para os profissionais do magistério da Educação Básica e das formas pelas quais é possível humanizar a educação e o ensino brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º 08, homologada em 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pecp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 set 2015.

_____. **Resolução n.º 01, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 set 2015.

_____. **Parecer n.º. 02, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 set 2015.

_____. **Resolução n.º. 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 01 set 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012, 2ª. ed.

PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. “Princípios da Educação em Direitos Humanos: o desafio de transformar o cotidiano e a prática escolar”. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Pós-Modernidade.** Santa Maria/RS: FAPAS, 06 a 09 de maio 2015 (ISSN 2446-5542). Artigo completo disponível em: <http://192.185.213.204/~fapas413/index.php/anaiscongressoie/article/view/612/515> Acesso em 30 dez 2015.

_____.; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. “Por uma Formação Docente Profissional e Humanizadora”. In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?.** Campinas/SP: PUC-Campinas, 09 a 11 de nov. 2015. (ISSN 1984.2015). Artigo completo será disponibilizado em <http://www.puc-campinas.edu.br/eventos/viii-seminario-sobre-a-producao-do-conhecimento-em-educacao--x-seminario-da-faculdade-de-educacao/>.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS SOBRE O (PEDIDO DE) IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF

*Gilvan Santana de Jesus**

*Wilton James Bernardo-Santos***

RESUMO

As recentes manifestações contra o Governo petista de Dilma Rousseff, os protestos “anti-Dilma”, como ficaram conhecidos, têm por interesse a efetivação de um processo de *impeachment* que culminaria na retirada da presidente do cargo. Todo esse contexto é a matéria para a realização deste trabalho. A partir dele, fizemos uma análise discursiva de peças sobre os pedidos de impeachment da presidente, isto é, uma análise do *impeachment* enquanto um acontecimento discursivo. Através da mobilização de um dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso de linha francesa e de suas respectivas categorias, especialmente no que se refere à categoria formação discursiva, procuramos analisar como acontece o processo de constituição dos sentidos, bem como analisamos os diversos atravessamentos discursivos nas peças selecionadas para a composição de nosso corpus: textos sobre o *impeachment* publicados em duas edições impressas do Jornal Folha de São Paulo (referentes a 12 e 18 de abril de 2015). Contudo, outras categorias também são mobilizadas nos gestos analíticos que movemos, tais como: sujeito e interdiscurso. Para tanto, o trabalho está fundamentado na produção de autores como: Michel Pêcheux (1997, 1999, 2002), Eni Orlandi (2007, 2015), Jacques Guilhaumou (2006), Louis Althusser (1985), Jacqueline Authier-Revuz (1990), Dominique Maingueneau (2005), entre outros. As análises feitas aqui procuraram observar quais discursos atravessam (e determinam) os textos selecionados para a composição do corpus, a fim de perceber a que posição(ões) as peças analisadas filiam-se. Nesse sentido, observamos como os discursos político e jurídico, por exemplo, constituem o sujeito da posição jornalística de modos específicos.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Formação Discursiva. *Impeachment*.

ABSTRACT

The recent demonstrations against the government of Dilma Rousseff from PT, the “anti-Dilma” protests, as they became known, have interest for the realization of an impeachment process that would culminate in the removal of the President from this office. All this context is the subject for the achievement of this work. From it, we made a discursive analysis of parts about applications for impeachment of the president, that is, an analysis of impeachment as a discursive happening. By mobilizing of a theoretical and analytical device of the French Discourse Analysis and its respective categories, especially as regards to the discursive formation category, we tried to analyze how does the process of constitution of the senses, as well as we analyzed the different discursive crossings on the selected parts for the composition of our corpus: texts about impeachment published in two printed editions of the Folha de São Paulo newspaper (referring to April 12 and 18, 2015). However, other categories are also mobilized in analytical gestures that we move, such as subject and interdiscourse. Therefore, the work is based on the production of authors such as: Pêcheux (1997, 1999, 2002), Eni Orlandi (2007, 2015), Jacques Guilhaumou (2006), Louis Althusser (1985), Jacqueline Authier-Revuz (1990) Dominique Maingueneau (2005), among others. The analysis made here attempted to identify which addresses cross (and determine) the selected texts to the composition of the corpus in order to realize to which position (s) the analyzed parts affiliate themselves. In this sense, we observed how the political and judiciary discourse, for example, constitute the subject of journalistic position in specific ways.

Keywords: Discourse Analysis. Discursive formation. *Impeachment*.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE. Endereço eletrônico: gilvan-santana@hotmail.com.

** Doutor em Linguística pela Unicamp e professor Associado da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE. Endereço eletrônico: wjames@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

O governo de Dilma Rousseff tem enfrentado um momento de inúmeras críticas e também tem sido alvo de vários protestos. Os protestos “anti-Dilma”, como ficaram conhecidos, defendem que a presidente seja retirada do cargo por meio de um processo de *impeachment*. Pesquisas demonstram, inclusive, que o governo petista vive seu momento de maior rejeição. Nosso propósito, contudo, não é fazer um levantamento desses dados.

Tendo em vista o contexto acima apresentado, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos que estão circulando em textos jornalísticos cujo objeto são os pedidos de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. As análises que serão feitas aqui procurarão observar quais discursos atravessam os textos selecionados para a composição do corpus, a fim de perceber a que posição(ões) as peças filiam-se. Além disso, buscaremos analisar como acontece o processo de constituição dos sentidos nas peças analisadas. O *corpus* deste trabalho é constituído por textos acerca do *impeachment*, publicados em duas edições do *Jornal Folha de São Paulo*¹.

O trabalho fundamenta-se nos princípios da Análise de Discurso de linha francesa. Entre os autores que constituem a fundamentação teórica do trabalho estão: Michel Pêcheux (1997; 1999; 2002), Eni Orlandi (2007; 2015), Jacques Guilhaumou (2006), Louis Althusser (1985), entre outros. Utilizaremos como instrumentação para as análises que aqui serão feitas as categorias da AD apresentadas por esses teóricos. Entre essas categorias estão noções como: **formação discursiva, interdiscurso, sujeito e ideologia**.

Contudo, a análise demonstrou que uma categoria, em especial, tornou-se de maior relevância, não somente no que concerne aos gestos de interpretação que aqui serão movidos, como também em relação à constituição dos sentidos nos textos analisados. Trata-se da noção de formação discursiva, que, conforme poderemos observar mais adiante, não é uma questão encerrada e, assim sendo, é passível de novas contribuições, o que é uma proposta da AD, de não encerramento das questões, de abertura ao simbólico.

Desse modo, apresentaremos a seguir as contribuições de alguns autores a respeito da Formação Discursiva e, eventualmente, de outras categorias da AD francesa. A apresentação desse dispositivo teórico-metodológico tem por objetivo instrumentalizar as análises que faremos em um segundo momento do presente texto.

EM TORNO DA CATEGORIA FORMAÇÃO DISCURSIVA

A noção de formação discursiva não é hermética e, por isso, também não é uma unanimidade entre os teóricos que se dedicam aos estudos da Análise de Discurso de linha francesa. Ao contrário, trata-se de uma noção aberta a novas contribuições. Visando, então, à apresentação de algumas considerações a respeito, traremos aqui a posição de dois desses teóricos acerca da categoria, a saber: Eni Orlandi (2007; 2015) e Jacques Guilhaumou (2006).

¹ As edições do jornal são referentes a 12 e 18 de abril de 2015.

No que concerne a Eni Orlandi (2015), uma formação discursiva é entendida como aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. São as posições nas quais o sujeito se inscreve para significar e também ser significado (nas e pelas posições).

Dessa maneira, as palavras não produzem sentido isoladamente, a menos que pensemos em sentido enquanto sinônimo dos significados apresentados em dicionários. Porém, não se trata disso. Sentido, aqui, é pensado na perspectiva da AD, sendo, então, determinado/constituído pelas posições nas quais os sujeitos se inscrevem para enunciar. Segundo Orlandi:

O sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2015, pag. 40).

Orlandi (2015) explica que o sujeito fala de uma posição específica. Assim, ele significa e é significado a partir dessa posição. Contudo, não o sabe, pois esquece que fala desse lugar. Trata-se de um esquecimento necessário, conforme aponta a autora, para a existência do sujeito e para a constituição dos sentidos. Não há sujeito nem sentidos de outra forma, senão desta.

Uma formação discursiva recorta o interdiscurso, isto é, o conjunto de tudo aquilo que pode e deve ser dito, o **dizível** (ORLANDI, 2015). Em outras palavras, aquilo que é enunciado pelo sujeito é “tirado” de uma conjuntura maior na qual há outras coisas possíveis de ser ditas. E essa “escolha” do que se diz se dá pelo retorno ao que a autora chama de memória discursiva, pois tudo que o sujeito enuncia já foi dito anteriormente, em outro lugar.

Nessa perspectiva, o sujeito nunca é a origem do dizer, conforme observa Eni Orlandi (2015), porém, é assujeitado aos discursos que estão em circulação. Ele sempre enuncia a partir de uma anterioridade, de algo **já-dito** (ORLANDI, 2015). Contudo, tem a ilusão de ser a origem daquilo que diz. Trata-se do **esquecimento número um** ou **esquecimento ideológico** (ORLANDI, 2015).

Temos, então, segundo Eni Orlandi (2015), que as formações discursivas dizem respeito às posições nas quais o sujeito se inscreve para enunciar e, portanto, produzir sentidos. O sujeito significa e é significado nessas e por essas posições. Ao fazer uso da palavra em sala de aula, um professor, por exemplo, não pode deixar de ser atravessado por essa posição que ocupa na relação com seus alunos. Da mesma forma, um padre significa de um modo também específico porque se inscreve nessa posição em relação a seus fiéis durante uma missa.

Já em relação a Jacques Guilhaumou (2006), o autor faz a princípio um percurso histórico em torno da categoria formação discursiva, antes de começar a pensar numa “noção-conceito” para ela. Guilhaumou atribui a Michel Foucault a primeira formulação para a categoria, a de “formação discursiva individualizada”. E o percurso que o autor faz é no sentido de romper com essa individualização que se fazia da formação discursiva.

Guilhaumou significa formação discursiva de outro modo. Há um deslocamento da noção em relação a Orlandi. Para o autor, a noção não mais deve ser entendida como um bloco homogêneo, isto é, como o lugar de onde os sujeitos enunciam. É nessa perspectiva que ele retoma uma expressão enunciada por Michel Pêcheux no colóquio *Matérialités discursives*, ao tratar sobre “a des-localização tendencial do sujeito enunciador” (CONEIN; PÊCHEUX et al., 1981, apud GUILHAUMOU, 2006).

Assim, Guilhaumou propunha o rompimento das posições do sujeito que enuncia, em favor do jogo das contradições entre as posições. Para o autor, os gestos analíticos que o analista de discurso mobiliza devem estar atentos ao jogo dessas contradições. Desta forma, se pensaria, segundo ele, não nas posições enquanto blocos homogêneos de onde os sujeitos enunciam, mas, sim, nas contradições entre essas posições (GUILHAUMOU, 2006).

Guilhaumou entende que uma formação discursiva é heterogênea a ela mesma e que ela não deve remeter mais aos lugares enunciativos referidos a um exterior ideológico (GUILHAUMOU, 2006). Trata-se, então, de romper com o conceito de formação discursiva enquanto aquela posição de onde o sujeito enuncia, porquanto, segundo o autor, essas posições não são homogêneas e fechadas. Pelo contrário, elas são heterogêneas e sofrem atravessamentos diversos.

No entanto, observamos que essa heterogeneidade da FD não é ignorada por Eni Orlandi, mesmo quando trata da categoria enquanto a posição na qual o sujeito se inscreve para enunciar. Segundo a autora, um texto não só pode como na maioria das vezes é, efetivamente, atravessado por várias formações discursivas; um texto não corresponde apenas a uma FD, tendo em vista a heterogeneidade que o constitui (ORLANDI, 2007). Assim como Guilhaumou, Orlandi traz uma citação de Courtine (1982), para quem toda FD é heterogênea a si mesma (COURTINE, 1982, apud ORLANDI, 2007).

Orlandi (2007) traz um exemplo, segundo o qual um analista que esteja trabalhando com o discurso feminista, caracterizado por ele como uma FDx, disporá de uma multiplicidade de textos que ele pode considerar no conjunto de textos que dizem respeito a FDx: o texto 1, o texto 2, o texto 3. Para a autora, estes textos estarão atravessados por diferentes FD, além da FDx: FDz, FDn, FDa, FDb, FDy, já que os textos são heterogêneos em relação às FD que os constituem (ORLANDI, 2007). Nesse sentido, todos os textos são atravessados por diversas FD, que os constituem de modos particulares.

Aqui, vale mencionar o trabalho de Jacqueline Authier-Revuz (1990), **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. A autora não trata especificamente de FD, mas do discurso, e isto nos interessa. Ela entende a heterogeneidade enquanto constitutiva do discurso. E o que é uma formação discursiva, senão um recorte do interdiscurso, da memória?

Também o trabalho de Dominique Maingueneau (2005), acerca do interdiscurso, perpassa essa questão da heterogeneidade do discurso enquanto constitutiva. O autor afirma que a **heterogeneidade mostrada** é mais acessível aos aparelhos linguísticos. Ao passo que a **heterogeneidade constitutiva** não deixa marcas visíveis (MAINGUENEAU, 2005). Essa constituição acontece de tal modo que escapa ao sujeito, tendo em vista seu assujeitamento à memória.

Percorremos esse caminho para mostrar que pensar nas formações discursivas enquanto as posições nas quais o sujeito se inscreve para enunciar não significa excluir a heterogeneidade que é constitutiva da FD (e dos discursos). Da mesma forma, também não exclui a possibilidade de pensar nas contradições entre as posições. Os textos podem ser atravessados por mais de uma FD e o são, conforme observaremos nas análises a seguir. Por essa razão, fizemos esse percurso sobre a categoria, no sentido de estabelecer um campo possível para as análises que seguem.

ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS

No que aqui chamaremos Peça I, cujo título é *Impeachment é desespero da oposição, diz governo*, a palavra *impeachment* filia-se a uma formação discursiva cuja posição é a da justiça, da legalidade. E, por isso, levanta uma série de questões relacionadas às leis, a exemplo de predicções que se opõem, como **certo** e **errado**, **legal** e **ilegal**. Assim, *impeachment* faz parte de um recorte que se inscreve nessa posição, a da justiça. Outra questão a ser observada está relacionada à construção da posição de sujeito **oposição**, pela posição de sujeito **governo**. Este significa aquele enquanto “desesperado”.

No que diz respeito à filiação na posição da justiça, ela pode ser observada também em relação a outros termos, tais como **irregularidades**, **crime** e **processo**. Todos eles também fazem parte desse recorte que a FD faz. A própria palavra **justiça** aparece no texto, o que torna o recorte do interdiscurso ainda mais significativo. Nesse contexto, a Peça I do jornal demarca uma posição na qual ela se inscreve, uma FD que significa de um modo particular no texto. A peça é, então, atravessada por um discurso jurídico. Confira a Peça I na figura abaixo:





Figura 1: Matéria publicada na Folha de S. Paulo em 18 de abril de 2015.

Mas é necessário considerar também o fato de o próprio termo *impeachment* ser usado em língua inglesa, e não em português (impedimento, impugnação). Trata-se de um estrangeirismo que penetra na língua portuguesa e é usado normalmente como se fosse em português, movendo para o *corpus* esses sentidos.

Em seguida, se tomarmos a fala do ministro da justiça, segundo o qual “não há fato jurídico que justifique” [o *impeachment*], notamos que o uso do termo **jurídico** continua fazendo o mesmo recorte, filiando-se a uma posição da legalidade. No entanto, trata-se de um dado ao qual o sujeito não tem acesso. Mesmo significando e sendo significado a partir de uma posição específica, o indivíduo esquece que fala desse lugar. E é por isso que ele é interpelado em sujeito, tal como aponta Louis Althusser (1985), a propósito do assujeitamento do sujeito.

A esse respeito, vale trazer à baila a noção de sujeito assujeitado, em torno da qual, segundo Orlandi (2015), existe uma contradição: se, por um lado, o indivíduo tem liberdade para dizer, ele é, por outro lado, determinado naquilo que diz por uma exterioridade. O sujeito tem a ilusão de que determina o dizer, quando o que acontece, de fato, é o seu assujeitamento.

Nessa perspectiva, Louis Althusser (1985) afirma que os indivíduos são **sempre-já** sujeitos. Os discursos, afinal, já existem antes mesmo de os indivíduos nascerem e são retomados por estes através da memória. Tomados pelos discursos e fazendo uso da **memória discursiva**, ainda que sem o perceber, os indivíduos são interpelados em sujeito, um sujeito assujeitado.

Ao se utilizar a expressão **contra-atacar**, o texto passa a ser atravessado por um discurso bélico que nos remete à ideia de guerra. Esse é um outro recorte do interdiscurso. Trata-se de uma outra FD, outro lugar que demarca e especifica a filiação discursiva do jornal. O termo **militou** também segue esse recorte, e sugere que há lados que se opõem, o que seria próprio de um processo político, essencialmente movido pelo antagonismo.

Além disso, há outra formação discursiva a que o jornal também se filia, a posição política. Essa filiação discursiva pode ser observada no uso de palavras como **oposição, governo, presidente** e, inclusive, nas próprias referências a partido, **PT, PSDB, petista**.

Os gestos de interpretação mostram como a primeira peça do corpus é atravessada por mais de um discurso. Essa heterogeneidade de discursos significa no sujeito da posição “imprensa”, o determina de um modo específico e não de outro. Trata-se de um atravessamento de diversos sentidos mobilizados pelos discursos, atravessamentos esses que não se constituem em outro lugar senão na materialidade do texto.

Na Peça II do *corpus*, intitulada **Reprovação a Dilma estaciona; maioria apoia o impeachment**, podemos notar também esse atravessamento de discursos e sentidos diversos, que demarcam as posições a que se filia. Nela, a palavra *impeachment* também aparece já na manchete, porém, a predicação é outra. Se lá esse processo aparece como algo sem justificativa (legal), aqui o *impeachment* é predicado como um desejo da **maioria**, de acordo com os dados de uma **pesquisa**. Há, nesse ponto, um processo de significação do outro pelo sujeito enunciator. Trata-se da construção de uma imagem, o que também produz sentidos. Confira a Peça II na próxima página (Figura 2).

Essa peça também é atravessada por um discurso que se inscreve na posição da justiça, o discurso jurídico. Porém, a justificativa neste caso é outra: apoia-se em números, em dados de uma pesquisa. O uso de **proporção** mobiliza esses sentidos também.

A mesma pesquisa, todavia, aponta o desconhecimento dos efeitos do *impeachment*. Caso o processo ocorresse, o vice-presidente Michel Temer, que é “figura desconhecida” pela mesma maioria que apoia o processo, assumiria. Desse modo, o jornal enfatiza a contradição existente nos pedidos de *impeachment*. O jogo das contradições, conforme mostra Guilhaumou (2006), também sinaliza a presença da heterogeneidade constitutiva do discurso.

É interessante observar também um atravessamento de sentidos outros mobilizados por termos como **protestos e manifestações**. Demarca-se outra posição, que se situa no âmbito daquilo que é contrário ao governo, o **antigoverno**. Observemos que se trata de posições antagônicas. Atente-se ainda para o uso de **reprovação e insatisfação**, que seguem a mesma linha, filiam-se na mesma posição. Trata-se, portanto, de outro recorte, outra formação discursiva.

Assim como na primeira peça, aqui também há um atravessamento de sentidos pelo discurso político. **Presidente, gestão, petista, Presidência e vice-presidente** são palavras que mobilizam esses sentidos e recortam o interdiscurso de outro modo. Um processo que Orlandi (2015) chama de **antecipação** já nos permitiria imaginar que houvesse esse atravessamento (em ambas as peças). Afinal, o *corpus* trata de um assunto de caráter político, por excelência.

A **antecipação**, que, segundo a autora, é uma **formação imaginária**, consiste na capacidade que o sujeito tem de se colocar no lugar do interlocutor para “ouvir” suas palavras. Desta forma, o sujeito antecipa os sentidos que essas palavras produzem no outro (ORLANDI, 2015). Aqui, fazemos um deslocamento em relação à noção proposta pela autora: o que é antecipado é um gesto de interpretação, que somente seria válido se submetido a uma análise efetiva, tal como temos feito.

Reprovação a Dilma estaciona; maioria apoia o impeachment

Datafolha aponta que o vice Temer é figura desconhecida e que 75% são favoráveis a protestos

A presidente Dilma Rousseff (PT) enfrenta hoje (12) novas manifestações pelo país com seis de cada dez brasileiros reprovando sua gestão. A mesma proporção defende um processo de impeachment contra a petista.

É o que aponta pesquisa nacional do Datafolha com 2.834 entrevistados realizada na quinta (9) e na sexta (10). A margem de erro é de dois pontos percentuais.

Em relação ao levantamento anterior, a reprovação à petista oscilou de 62%, em março, para 60%. A insatisfação com a presidente é majoritária em todos os segmentos pesquisados.

Com base no que se sabe sobre a Operação Lava Jato, 63% dizem que o Congresso deve instaurar o processo que pode culminar na saída de Dilma da Presidência.

Na hipótese de ela ser afastada, assumiria Michel Temer (PMDB), desconhecido pela maioria —64% dos brasileiros não sabem quem é o atual vice-presidente.

Os protestos antigoverno têm o apoio de 75% dos entrevistados. Em 15 de março, manifestação reuniu 210 mil na avenida Paulista, segundo o Datafolha. Poder

A presidente Dilma Rousseff (PT) enfrenta hoje (12) novas manifestações pelo país com seis de cada dez brasileiros reprovando sua gestão. A mesma proporção defende um processo de impeachment contra a petista.

É o que aponta pesquisa nacional do Datafolha com 2.834 entrevistados realizada na quinta (9) e na sexta (10). A margem de erro é de dois pontos percentuais.

Em relação ao levantamento anterior, a reprovação à petista oscilou de 62%, em março, para 60%. A insatisfação com a presidente é majoritária em todos os segmentos pesquisados.

Com base no que se sabe sobre a Operação Lava Jato, 63% dizem que o Congresso deve instaurar o processo que pode culminar na saída de Dilma da Presidência.

Na hipótese de ela ser afastada, assumiria Michel Temer (PMDB), desconhecido pela maioria —64% dos brasileiros não sabem quem é o atual vice-presidente.

Os protestos antigoverno têm o apoio de 75% dos entrevistados. Em 15 de março, manifestação reuniu 210 mil na avenida Paulista, segundo o Datafolha. Poder

Figura 2: Matéria publicada na Folha de S. Paulo em 12 de abril de 2015.

Por fim, notemos como a palavra **estaciona**, fazendo referência à **reprovação** ao governo Dilma, traz para o texto sentidos que não são próprios desse lugar, mas que nos remete a um léxico sobre automóveis, velocidade. Pensemos então em uma paráfrase do termo. Teríamos, por exemplo, **para de crescer: reprovação a Dilma para de crescer**. Contudo, o enunciado seguinte, “maioria apoia o *impeachment*”, mostra como, mesmo “estacionados”, os índices de rejeição ainda são grandes. Trata-se de uma contradição entre os dois enunciados. E, mais uma vez, lembramos que a contradição constitui um indicativo da heterogeneidade (GUILHAUMOU, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido até aqui, procuramos analisar como se deu o processo de constituição de sentidos no *corpus* deste trabalho. Através da observação, especificamente, das posições nas quais o sujeito jornalístico se filia, isto é, das formações discursivas, fizemos um trabalho de identificação dos discursos que atravessaram de algum modo as peças analisadas.

À luz dos dispositivos teóricos da AD francesa mobilizados aqui, e também com base nas análises feitas, pudemos observar como são múltiplos os atravessamentos de discursos. Os gestos de interpretação que foram movidos aqui objetivaram a percepção dessa heterogeneidade enquanto constitutiva do discurso, e presente em todo e qualquer texto.

Em nosso caso, particularmente, a presença dos discursos político e jurídico, por exemplo, significa na posição que sujeito ocupa de um modo específico e não de outro, quando da enunciação. O sujeito é constituído pelas posições que ocupa, porém, não tem acesso a isso. Essa é, aliás, a condição para que a instância de “indivíduo” seja interpelada em sujeito pela ideologia (ALTHUSSER, 1985). Afinal, tomados pela lembrança, pela memória discursiva, é que os sujeitos falam, sempre a partir de uma anterioridade.

Além disso, a análise observou também como um sujeito constrói uma imagem do outro e, desta forma, significa esse outro de modo particular. Eni Orlandi (2015) mostra como essa construção da imagem é decisiva em relação aos processos de constituição dos sentidos, o que foi também um dos interesses deste trabalho.

Assim sendo, notamos como as publicações sobre o *impeachment*, tomadas aqui como corpus, são constituídas por posições que regulam o sujeito jornalístico. Nesse contexto, as noções de **certo** e **errado** mobilizadas pelo discurso jurídico, por exemplo, significam esse (e nesse) sujeito de modo específico, particularizando-o, determinando-o.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s).” In: **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez., 1990.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

GUILHAUMAU, J. “Aonde vai a Análise de Discurso? Em torno da noção de Formação discursiva”. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, nº 16, Pontes, Campinas, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Edições Criar, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre; et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CONTEXTO RIBEIRO¹ E O “ENSINO” DO PORTUGUÊS

*Ivânia dos Santos Neves**
*José Maria Damasceno Ferreira***
*Carla Soares Pereira****

RESUMO

O presente trabalho procura discutir a relação ente contexto, identidade e ensino da língua portuguesa em região ribeira amazônica, buscando enfatizar uma postura pedagógica que leve em consideração, principalmente, o educando e o seu meio social, ao dar maior visibilidade à identidade cultural daquela região, a partir de uma perspectiva interacionista. Para isso, percebe-se a necessária ruptura com o rótulo escolar de disciplina para o estabelecimento de uma consciência do papel social da língua. Percebeu-se ainda que essas novas práticas pedagógicas podem gerar conflitos entre uma série de interesses que advêm sobretudo da classe dominante e a desejada transformação do ensino. Os percursos estabelecidos nesse estudo têm como fundamento a Teoria Dialógica da Comunicação, de Paulo Freire, o qual parte do princípio de que a comunicação transforma os seres humanos em sujeitos de suas ações; e as teorias dos Estudos Culturais, as quais identificam o ser humano como um ser em constante mobilidade.

Palavras-chave: Contexto. Ensino. Língua Portuguesa. Identidade. Ribeiro.

ABSTRACT

This present work seeks to relate context, identity and “education” of the Portuguese language in the Amazon riverside region, looking for a pedagogical approach that takes into account, mainly, the student and the social environment, to give greater expression to the cultural identity of that society, in an interactionist posture. For this, it is necessary to break the school label of discipline and establish an awareness of the social role of the language; however, a new teaching should cause the clash between a number of interests that come mainly from the dominant class and the transformation of education. The routes established in this study are founded on the Dialogic Communication Theory of Paulo Freire, which assumes that communication transforms men into subjects of their actions; and the theories of Cultural Studies, which identify the man as being in constant mobility.

Keywords: Context. Teaching. Portuguese language. Identity. Riverside population.

¹ Categoria utilizada como identificação das sociedades que habitam as margens de rios e igarapés da Amazônia, conforme desconstrução da categoria “ribeirinho”, realizada na dissertação “ENTRE O RIO E A PONTE: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense”, FERREIRA, José Maria Damasceno; mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura – Universidade da Amazônia – UNAMA, 2012.

* Doutora em Linguística, pela Unicamp; Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA); ivanian@uol.com.br.

** Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, pela Universidade da Amazônia; Professor do I Comando da Aeronáutica em Belém-PA (I COMAR/ETRB); zema_damasceno@hotmail.com.

*** Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, pela Universidade da Amazônia; Professora do I Comando da Aeronáutica em Belém-PA (I COMAR/ETRB); carlas21@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho discute sobre a relação da realidade cultural de crianças com o ensino/aprendizagem da língua materna em escola de região ribeira na Amazônia, a partir da análise das condições oferecidas para que o aluno aprenda a usar a língua em distintos contextos de interação, já que por intermédio das aulas de português, as escolas, baseadas em projetos educacionais “urbanocêntricos” (PACHECO, 2010), objetivam ampliar a consciência linguística da pessoa em formação, possibilitando uma comunicação mais abrangente. Soares (2009, p. 231) apresenta essa ideia quando afirma que

O ensino fundamental tem, como finalidade, a formação básica do cidadão brasileiro: a orientação de crianças e jovens para que se apropriem dos conhecimentos e habilidades necessários para sua participação efetiva e competente na vida social e cultural do país.

Entre os componentes curriculares que perseguem essa formação básica do cidadão brasileiro, destaca-se a importância da língua portuguesa, instrumento fundamental não só para a aprendizagem dos demais componentes curriculares, mas também, e sobretudo, para a plena integração do indivíduo nas práticas sociais, culturais, profissionais.

Assim, no componente curricular *língua portuguesa*, deve buscar-se, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, a construção progressiva e contínua da competência linguística dos alunos: o desenvolvimento de habilidades de uso da língua – oral e escrita – e de conhecimentos que fundamentem e enriqueçam essa competência.

Estes objetivos, em relação ao ensino-aprendizagem da língua às crianças em espaços ribeiros na Amazônia, só serão possíveis se houver atenção e respeito à realidade sociocultural vivida naquele contexto; para isso, o modo de vida urbano, que implica uso de variantes linguísticas diversas das do ribeiro, deve ser apresentado aos educandos como *mais uma* e não como a única possibilidade. Diante dessa realidade, é mister que o ensino da língua materna possibilite uma aprendizagem qualitativa, com ênfase na inteligibilidade do contexto político, econômico, social, afetivo daquele que deve ser olhado também como sujeito do processo educativo, o aluno, e não como um mero coadjuvante.

Então, para o desenvolvimento de um trabalho eficaz no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, urge desmistificar-se o português do rótulo de disciplina, pois ele deve ser visto por docentes e discentes como o seu principal instrumento de produção de sentido; logo, o processo ensino/aprendizagem do português não pode se resumir à memorização de nomenclaturas, tampouco a conhecimentos de normas de uso padrão da língua, impostas por um discurso normalmente emanado de uma minoria que dita regras de “boa comunicação”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação, o ensino de língua portuguesa deve partir do uso, isto é, das práticas de realização linguística cotidianas, passar por uma reflexão acerca desse uso e para ele retornar, o que completa um ciclo.

Nesse contexto, é necessário apresentar às crianças ribeiras a força advinda da língua, mas sem choque cultural, com o objetivo de que esse aprofundamento em seu conhecimento permita-lhes usar seu idioma de maneira adequada a cada situação. Dessa maneira, esses sujeitos, constituintes de uma cultura “popular”, estarão mais preparados para assumirem uma postura cidadã que valorize a justiça, a igualdade e o trabalho como mecanismos de mudanças, sempre respeitando as especificidades de cada realidade social, mesmo que uma parte da sociedade as repute negativas. O sentido de “popular”, aqui abordado em relação à realidade dos amazônidas habitantes das margens dos rios, está em consonância com o que diz Hall (2003, p. 239-240), em sua conceituação do termo:

A cultura popular é todas essas coisas que “o povo” faz ou fez. Esta se aproxima de uma definição “antropológica” do termo: a cultura, os valores, os costumes e mentalidades [*folkways*] do “povo”. Aquilo que define seu “modo característico de vida”.

SOBRE A IDENTIDADE RIBEIRINHA

Cada época se distingue de outras pelo que produz em termos culturais, e suas práticas no cotidiano levam à (trans)formação de valores. Isso é um ciclo que permeia a realidade humana e contribui para a formação das identidades culturais; tal ciclo deve ser levado em consideração para pensar-se coerentemente nos “entrelugares” que emergem de embates entre os diferentes. Na atualidade, a aproximação e o afastamento de diferentes, na busca de limites e legitimação, parecem constituir uma macrorrealidade. Vejamos o que diz Bhabha (2003, p. 19) acerca desse assunto:

O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Dentro de uma macrorrealidade cultural, existem, no Brasil, muitas microrrealidades que se encontram enraizadas em culturas “populares” locais, mas que são persuadidas a se enquadrar em um modelo padrão, o que fere seu “letramento identitário” e não permite que o indivíduo reflita sobre sua condição pessoal e social relacionada ao meio em que vive. Destarte, o poder de uma minoria “letrada” tenta impor uma identidade nacional, sem levar em conta a cultura local e as várias identidades que dela resultam, conforme a discussão proposta por Cucho (2002, p. 176):

[...] a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.

Nessa realidade de oposições, podemos notar o constante encontro entre novo e velho, momento em que se insere a ideia de moderno, que legitima novos conceitos e hierarquiza culturas. Nessa conduta se dá o processo de relação de distanciamento ou aproximação com os espaços

urbanos mais desenvolvidos economicamente. Esse é o contexto atual da sociedade amazônica, cujos valores são alterados em nome da modernidade, como confirmam as palavras a seguir, de Pereira (2010, p. 187), que analisa textos literários dos paraenses Paes Loureiro e Benedito Monteiro:

A modernização não só marginaliza o homem amazônico (o canoeiro), mas o aliena, ou seja, faz com que perca sua identidade (tornando-o estranho a si), e também confronta-o com um tempo (o tempo da modernidade), que nega sua contemporaneidade, já que ele não se reconhece e não é reconhecido pelo “mitonovo” da modernidade. Novo (moderno) é o mito que esmaga o homem: o *fundamentalismo* do novo é o paradigma da modernidade (grifo do autor).

É possível que o povo ribeiro receba a alcunha de ribeirinho, primeiro, pela relação recorrente que se faz dessas pessoas com o espaço em que habitam e, posteriormente, por sua destreza com as águas de rios, com os furos e igarapés, o que lhes permite navegar por essas aquovias com intimidade e domínio sobre o território onde vivem. Podemos defini-lo ainda como portador, condutor e vivificador de uma memória discursiva que imbrica mitos, lendas e saberes que permeiam águas e florestas. Então, esse povo tem uma “identidade social” (CUCHE, 2002), e esta se subscreve numa atmosfera que comporta o acessível e o inacessível, na intercomunicação com rios e matas, como diz Cucho (2002, p. 176-177):

A questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos componentes. [...] A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

Mas a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde a sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão.

Nessa consciência de inclusão e exclusão, observam-se as ações da mídia a serviço do Estado, pois essa, quando focaliza o contexto bucólico no qual se insere o ribeiro amazônico, ora espetaculariza a vida dessa sociedade à margem de rios e florestas, ora passa a ideia de que esse povo leva uma vida de profunda miséria e penúria. Nesses casos não se leva em consideração o que aquela sociedade pensa de sua própria vida, quais são suas predileções, se ela realmente quer ou simplesmente aceita o “urbanocentrismo”, já que o Estado não lhe oferece outra política que valorize sua condição autóctone, como diz Pacheco (2010): “[...]um modo de vida urbanocêntrico, europeu, disciplinador e pretensamente modernizante[...]”. É nesse momento que se vê estabelecido o paradigma de que a felicidade está nas conquistas materiais vivenciadas nos ambientes urbanos. Isso é discutido nos estudos de Cucho (2002, p. 188):

Com a edificação dos Estados-Nações modernos, a identidade tornou-se um assunto de Estado. O Estado torna-se o gerente da identidade para a qual ele instaura regulamentos e controles. A lógica do modelo do Estado-Nação o leva a ser cada vez mais rígido em matéria de identidade. O Estado moderno tende à mono identificação, seja por reconhecer apenas uma identidade cultural para definir a identidade nacional [...] A ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais.

Por isso há uma tendência de apagamento das identidades locais, inclusive aquelas ribeiras, já que o Estado tenta massificar o discurso da homogeneização cultural.

ÀS MARGENS DO RIO: ESCOLA RONALDO PASSARINHO

Realizou-se uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ronaldo Passarinho, situada na margem direita do rio Acará, em confluência com a Alça Viária, que liga Belém a municípios do Sudeste e Sul do Pará. Ela faz parte de um universo de 194 escolas administradas pelo município de Acará, distante 162 km da capital, Belém. Está identificada na categoria de “Escolas de Campo”, já que a Secretaria de Educação desse município, seguindo a mesma classificação feita pelo Ministério da Educação, não utiliza a categoria de “escolas ribeirinhas”.

Essa pesquisa ocorreu no período de fevereiro a junho de 2011, em turma multissérie de vinte alunos de quarto e quinto anos, com o intuito de observar as aulas de língua portuguesa, ocasião em que se entrevistaram os pais e aplicaram-se questionários à professora e aos alunos com perguntas abertas.

Como resultado, constatou-se que os pais acham que os filhos devem aprender ler e escrever. Por parte de alguns pais dessa sociedade ribeira, não há muita perspectiva de futuro por meio da aquisição do conhecimento no ambiente escolar. Nas entrevistas realizadas com eles, quando perguntados sobre as conquistas por intermédio da escola, alguns resumiam seu ideal, de modo isolado, no enunciado: “quero que meu filho seja alguém na vida”. Ao serem solicitados a esclarecer sobre que alguém seria esse, dois pais falaram: “ser um doutor” e uma mãe falou, rindo: “Ah, professor, como o senhor”. A maioria dos pais entrevistados, sete para ser exato, resumiu sua resposta a enunciados do tipo: “ser pessoa de bem”, “ser uma pessoa honesta”, “ser honesto e trabalhador”; o que demonstra preocupação com a formação moral.

A escola é deslocada do meio urbano, está no intermédio do rio e da cidade, por isso, nesse caso, é possível que as cobranças da comunidade em relação ao governo não sejam tão incisivas, já que a comunidade atendida por essa escola é carente de seus direitos básicos, em que a qualidade dos serviços públicos é mínima. Diante dessa realidade, é necessário que o educador, nessas localidades, encontre métodos mais eficientes para a preparação das crianças e dos jovens para o uso prático do conhecimento. Vejamos como se posiciona o educador Paulo Freire (1994, p. 79) acerca dessa questão:

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. [...] Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem.

[...]

A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas

do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos.

As palavras de Freire corroboraram a ideia de conduzirmos os alunos à convicção de que a comunicação deve ser adequada à situação e ao meio, respeitando sempre sua formação discursiva. Lembremos aqui que, por conta da ausência tecnológica em instituições educacionais em área rural, o fosso das diferenças em relação às escolas das cidades tende a ser maior.

É fato notório que a realidade da prática educativa desafia todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Isso nos leva a crer em que, no íntimo de cada educador, exista um desejo de realizar o trabalho pedagógico de modo proveitoso, observando o desenvolvimento dos “pupilos”. Porém, para essa realização, o primeiro passo é buscar reconhecer as identidades que prevalecem e as que atravessam o meio de vivência do aprendiz e, assim, exigir do poder público uma política educacional significativa ao meio, para que os objetivos educacionais não surtam resultados inversos e os ensinamentos façam sentido na prática social da criança.

É necessário que as práticas de sala de aula valorizem os saberes produzidos pelos alunos e suas comunidades. São os ditos saberes sujeitados, aqui entendidos com Foucault (2005, p. 12) como:

Toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.

A socialização é importante no processo educacional, mas, se não houver sensibilidade com a realidade vivida nas regiões ribeiras, continuaremos permitindo que os padrões da educação “urbanocêntrica” suplantem-na, inferiorizando os valores tradicionais dos educandos ribeiros amazônidas.

O “ENSINO” DA LÍNGUA PORTUGUESA

Essa observação do contexto educacional ribeiro também envolve o ensino da língua materna, em que o professor, a serviço da unidade linguística nacional (inexistente na prática), torna-se um transmissor de regras, na tentativa de incutir no educando normas de padronização da linguagem que o distanciam de sua realidade linguística, de seu meio sociocultural, o qual aloca os subsídios de sua formação discursiva. E isso, numa sociedade de “fala caboca” (ASSIS, 2002), pode provocar um choque, um sentido de “estrangeirismo” em relação aos seus costumes. Nessa perspectiva, deve-se buscar a valorização do reconhecimento da (auto)identidade, que, consoante às ideias de Ferraz (2007, p. 114), citando Giddens, é construída linguisticamente, visto que “a primeira matriz de identidade social do sujeito” é a língua.

Segundo os ensinamentos de Paulo Freire (1994), uma escola só tem sentido para a criança se fora de seus muros o mundo escolar tiver significado (para fazer valer esse sentido, deve-se abraçar

o processo interacionista), pensamento que fomenta as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) para a educação básica.

O modelo tradicional de ensino da língua, ainda muito praticado – definir a fala por um conjunto de regras ditadas pela gramática normativa –, pode levar o educando a uma postura dicotômica: adotar a língua padrão como único meio respeitado de comunicação e marginalizar/menosprezar a outra (aquela usada na comunicação com o meio em que habita), proveniente de sua formação discursiva original; ou valorizar a segunda em detrimento da primeira, que fica tachada como o “português difícil”.

A realidade é que esse problema se agrava quando ocorre em locais distantes de centros urbanos, como muitas comunidades localizadas à margem de rios na Amazônia, para as quais a imposição da língua padrão – como dito anteriormente – pode até representar um “choque” diante do processo comunicativo que se estabelece nas interações cotidianas na comunidade, pois o nível formal da língua adentra esse meio social de maneira adestradora, conforme observação das aulas de língua portuguesa na escola ribeira do Acará, condicionando a criança a uma disciplina linguística que ela não percebe presente no seu contexto de interação social. Ferraz (2007, p.121) explica a proveniência desse enfoque:

O fato é que herdamos a ideia da “cultura da escrita” como fonte única de estudos linguísticos relevantes, ou seja, qualquer desvio desse ponto torna difícil a aceitação de um enfoque linguístico. Essa forma de pensar a língua provém, em parte, do formalismo gramatical que sempre buscou explicação rigorosa e explícita da estrutura de uma língua seguindo convenção (conceito e operações permitidas para utilização desse conceito).

Nesse sentido é compreensível que professores de língua materna e alunos enfrentem problemas em relação ao ensino e à aprendizagem, dentro do espaço escolar, porque o docente precisa conhecer e reconhecer o espaço de produção linguística do educando para que o trabalho de formação na elaboração da linguagem tenha sentido e possibilite uma ampla formação às crianças, o que implica domínio de habilidades leitoras, de escrita e capacidade de reflexão sobre a língua em uso, isto é, um leitor/escrevente que conheça o código e sua estrutura e, sobretudo, que saiba utilizá-lo com competência em seu contexto social.

Tal princípio enfatiza o dever da escola de formar pessoas conscientes de sua responsabilidade, que sejam produtoras e fomentadoras de novas ideias, que sejam leitoras de sua realidade, prova disso está numa situação vivenciada por um dos pesquisadores quando estava em campo, na comunidade ribeira do Acará: pediu para que as crianças *narrassem uma história* da comunidade; elas não souberam, ficaram caladas, mas, ao explicar mais detalhadamente o que queria, o pesquisador recebeu a resposta de uma das crianças: “Ah, tio, o senhor quer que a gente conte um causo!”, e todas quiseram participar. Nesse contexto, Antunes (2007, p. 55-56) afirma que

Naturalmente, se falamos para estabelecer relações entre nós e o mundo, nada mais evidente que precisemos conhecer esse mundo do qual falamos ou pelo menos, imaginar um outro, com base no que já conhecemos. Quer dizer, a linguagem tem como objeto

de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela a realidade experimentada externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, imaginada, projetada, simulada. Não importa: falamos das coisas que têm qualquer tipo de existência.

As ações pedagógicas são construídas ao redor de questões e de interesses das classes de prestígio social, as quais muitas vezes se mostram apáticas às necessidades da maior parte da sociedade. Esse comportamento implica uma dificuldade da liberdade de construir um campo educacional que aponte para a formação da compreensão crítica do mundo contemporâneo, o que resultaria em reexame de desenhos curriculares e do fazer pedagógico vigentes no espaço escolar. A partir daí, o sujeito do processo educativo ganha um entendimento em sua complexidade, conforme o que diz Ferreiro (1996, p. 17):

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa recomendam que o ensino de língua materna abranja o trabalho com variados tipos e gêneros textuais, sejam estes orais ou escritos. Esse eixo metodológico justifica-se pela necessidade de o educando desenvolver habilidades de interação comunicativa que compreendam a leitura e escrita proficientes em diferentes contextos de enunciação.

Diante do exposto e por breve observação feita a partir de conversas informais com professoras de escolas ribeiras, em regiões dos municípios paraenses de Barcarena e do Acará, localidades que vivem realidades educacionais análogas, percebe-se que nessas escolas as aulas de língua portuguesa, tal qual na escola ribeira Ronaldo Passarinho, são de caráter tradicional e conteudista, em que se dá ênfase ao ensino da normatização da língua (ensino de gramática normativa), disciplinando o aluno a escrever e falar dentro de um padrão linguístico rígido.

Se, por um lado, a teoria aponta caminhos para um trabalho pedagógico inovador em relação ao ensino de língua, por outro, é necessário romper, na prática, com a postura de um ensino “adestrador” da linguagem, inclusive nas escolas ribeiras paraenses, nas quais tal postura é mais um desafio a ser vencido – ao lado da falta de infraestrutura, de formação acadêmica adequada dos docentes, da especificidade das turmas multisseriadas, do parco incentivo financeiro ao educador, dentre inúmeros outros.

A criança, antes de entrar na escola, já faz uma leitura de mundo; dessa forma, ela não vai à escola aprender a ler, no sentido lato; mas sim a ler por intermédio de um código escrito (sinais gráficos: letras e números), pois os teorizadores da linguagem afirmam que saber decodificar não significa saber ler, possuir letramento ou estabelecer comunicação eficaz nas diversas situações interacionais. Nesse sentido, o trabalho da escola em relação à linguagem deve ir além do ensino da decodificação: o educando deve aprender a aprofundar sua leitura do mundo-texto, deve conhecer as estratégias de ler o implícito, o não dito e os meandros do silêncio, por exemplo. Sobre esse assunto, Ferreiro (1996, p. 17 - 18) exemplifica que

Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exhaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares.

Ao entrar para a escola, as crianças já dominam um vocabulário razoável e demonstram uma acentuada percepção do mundo que as rodeia, conhecem uma gramática natural, internalizada, que lhes permite, por conta de uma postura paradigmática verbal, dizer “fazido” e “fazeu”, por exemplo; porém, essa escola, a serviço de uma postura padronizada, cerceia essa liberdade expressiva e criativa da criança, de acordo com Yunes e Pondé (1988, p. 63), que explicam:

A variedade linguística e o registro infantil são, em breve, submetidos ao padrão cultural cujo *referendum* é dado pela gramática tradicional: a época da criatividade, paradoxalmente, acaba. Aprendendo a ler a criança entra na era da língua escrita, controlada com maior rigor, e vai perdendo a oralidade personalizada e a criatividade diversificada.

O educador, ao introduzir a escrita (tipo de letramento) para crianças, deve manter o equilíbrio entre a oralidade adquirida no seu meio de convivência (sua formação discursiva) e a experiência da escrita que será percebida como linguagem nova, controlada por padrões pré-estabelecidos, já que essa adota normas fechadas em si mesmas.

Muitas ideias aqui apresentadas baseiam-se nos pensamentos do educador Paulo Freire, defendidos em sua Teoria Dialógica da Comunicação; por isso, como membros dessa categoria de educadores, acreditamos que uma educação de qualidade só é possível por meio do diálogo constante e incessante entre as partes envolvidas, isto é, educador e educando constituem uma relação bilateral, mas que convergem para o mesmo fim: o conhecimento. A figura abaixo representa essa tríade e constitui uma leitura da teoria freiriana:

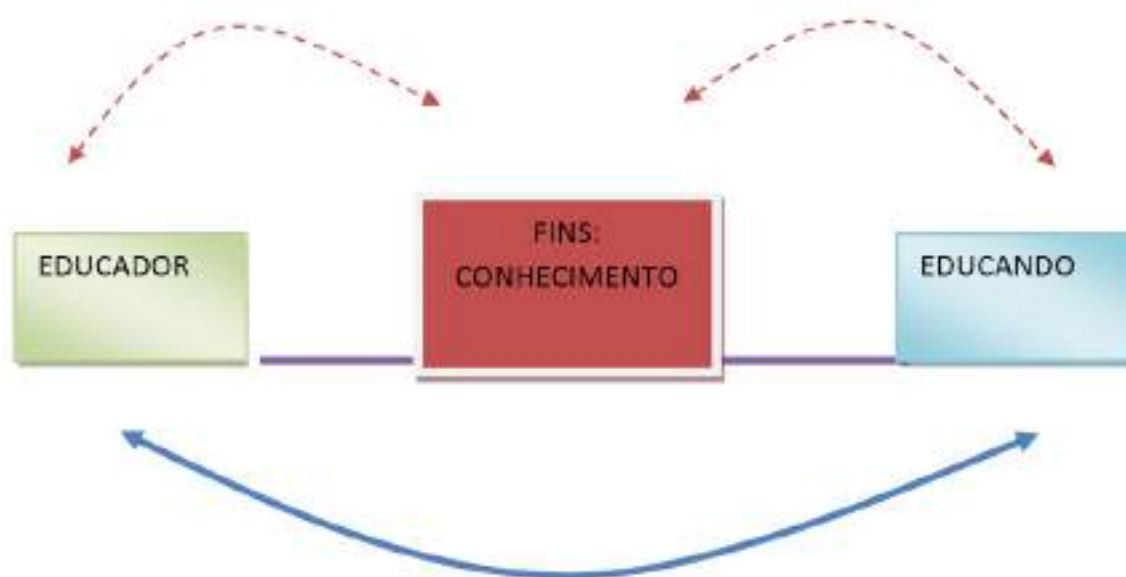


Figura 1: Representação de aspectos da Teoria Dialógica da Comunicação
Fonte: Elaboração dos autores.

A Figura 1 aponta para um processo dialógico estabelecido pela relação educador-educando, em que se busca a concretização de um objetivo único: o conhecimento, o qual só pode ser atingido mediante esforço mútuo, de cooperação entre os sujeitos, que se colocam em diferentes posições, contudo em condição de igualdade; dessa forma, Paulo Freire pensou um modelo pedagógico baseado na comunicação democrática, em que a prática da liberdade é a maior expressão da educação. Para isso, segundo Sampaio (2010), que fez uma leitura de Freire, os interlocutores precisam estar em constante diálogo em torno das situações concretas, o que resultará em transformação social, por meio do “retorno crítico da ação”. Para Freire, citado por Sampaio (2010), a comunicação é o elo transformador de homens em sujeitos, a “linguagem-pensamento” deriva da reflexão e da ação e comprova a efetivação do conhecimento.

O discurso de Paulo Freire, infelizmente, é pouco percebido na prática formativa da linguagem, já que não é raro vermos as ações pedagógicas das comunidades educativas se reduzirem à implantação de decisões pensadas fora e acima delas, perdendo sua capacidade gestora de educação. Isso causa uma série de implicações em todos os campos; por conseguinte, a linguagem, base da comunicação, começa a sofrer certa inibição na produção, pois a criança perde o prazer pelo conhecimento – num processo em que o descobrir não é lúdico – quando tal conhecimento não está atrelado à sua vivência; dessa maneira, o que é oferecido pela escola pode tornar-se vazio de sentido para os sujeitos em formação.

Imagina-se como pode soar “estrangeiro” para um estudante e habitante de região ribeira amazônica, por exemplo, constituir sua oralidade ouvindo os pais dizerem: “Nós qué qui tu venha/vem aqui” e a escola impor-lhe: “Nós queremos que tu venhas aqui”, sem espaço de reflexão para outras possibilidades que a língua oferece. Por isso é necessário que a escola mostre-se autônoma para construir um processo dialógico em que o “gramaticocentrismo” dê espaço à memória discursiva; assim, o saber acadêmico e o das comunidades tradicionais serão os grandes premiados.

A formação escolar da criança deve respeitar a diversidade cultural e, por extensão, a linguística, para estabelecer meios de compreensão do mundo que a cerca. Entendemos que a escola não deva mais se preocupar apenas com os padrões normativos, muito menos esquecer que a língua é dinâmica e viva, já que é constituída pelo próprio falante, mas sim encontrar um ponto de equilíbrio entre ensinar o saber instituído, de prestígio social, e aquele que corresponde às práticas culturais dos grupos socialmente excluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejamos um ensino de português, hoje, que dê espaço e igual importância à leitura, produção de textos e análise linguística, bem como os aborde sob uma mesma perspectiva – a linguagem como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, o método de abordagem e as estratégias do ensino na área de linguagem, para produzir uma aprendizagem que faça sentido para os usuários da língua; desse modo, o trabalho com língua portuguesa deve voltar-se para a leitura e produção de textos de fato e reflexão acerca dos fenômenos da língua. Para isso, o estudo não pode ser estanque, unilateral, descontextualizado ou estritamente normativo, ele deve ser, ao contrário, fundamentado no trabalho com os gêneros textuais, numa perspectiva textual e discursiva.

É importante que a criança ribeira amazônica também seja contemplada nesse modelo de ensino que privilegia as suas especificidades culturais e mantenha contato com a diversidade linguística e temática nos textos, destacando a ampliação da formação discursiva desse sujeito. Os professores devem ter o cuidado para não formar uma pessoa discriminadora do seu próprio meio, já que conhecer os meandros da linguagem deve significar para o falante uma possibilidade de movência social sem anular sua identidade social ou cultural.

Nesse caso é imprescindível a compreensão dos educadores de que um usuário da língua deve comunicar-se eficazmente em qualquer situação de interação comunicativa, seja ela verbal, não verbal, com diferentes graus de formalidade ou informalidade, de forma que ele possa produzir e compreender enunciados. A principal questão a ser pensada não é o que ensinar, mas como fazê-lo, diante de todos os desafios da realidade do educando ribeiro. Portanto, esta deve ser nossa preocupação constante: dar às crianças a possibilidade de lançar mão das mais diversas formas de interação comunicativa, sem extraí-las, excluí-las de seu meio sociocultural, sem esvaziá-las de sentido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSIS, Rosa. **A fala caboca em Passagem dos Inocentes**. Belém: UNAMA, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais. Brasília/MEC/SEF, 1997.

CUCHE, Dênys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998 - versão eletrônica). In: NICOLA, José de. **Português: Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2005.

FERRAZ, Janaína de A., VIEIRA, Josenias A., BOU MAROUN, Cristiane R.G., ROCHA. Harrison da. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRO, Emília. Tradução Horácio Gonzales. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PACHECO, Agenor Sarraf. A morte dos Habitares Míticos. In: **O Liberal**. Belém, Caderno Atualidades, 12 mar. 2010.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Do literário ao identitário: espaço e tempo nas representações da Amazônia ribeirinha. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita; BASTOS, Líliliana Cabral (orgs.). **Para além da identidade, fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 (p. 181-202).

SAMPAIO, Cenira Almeida. In: **O campo comunicacional**: aspectos teóricos e epistemológicos. Mestrado em Comunicação, linguagens e cultura, na Universidade da Amazônia. Belém: UNAMA, 2010.

SOARES, Magda. **Português** – uma proposta para o letramento (6º ano). São Paulo: Moderna, 2009.

YUNES, Eliliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

TRADUÇÃO: UMA AÇÃO POLÍTICA DE REFORÇO DA IDENTIDADE NACIONAL

*Lilia Baranski Feres**
*Valéria Silveira Brisolara***

RESUMO

Embora o português seja o sexto idioma mais falado mundialmente, o Brasil carece de tradição na exportação literária. Ademais, a escassa literatura que alcança outros países pode ser insuficiente para representar nossa diversidade cultural, fomentando a formação de determinados discursos estrangeiros sobre a identidade nacional e a vida social brasileiras. Esse complexo panorama nos campos literário e editorial coaduna-se com iniciativas federais que visam ao incremento da participação brasileira na literatura internacional. O Programa de Apoio à Tradução e Publicação de Autores Brasileiros no Exterior, aliado à revista *Granta* (2012) intitulada *The best of young Brazilian novelists*, surge como resposta à supracitada problemática. Ainda que medidas sejam tomadas para que autores brasileiros ganhem mais espaço internacionalmente, é preciso atentar para a forma como as obras – e, conseqüentemente, a cultura brasileira – são traduzidas. Suportado pelas proposições acerca da centralidade da cultura e da identidade cultural (HALL, 1997; 2005), e pela teoria dos polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1990), este trabalho objetiva refletir sobre a importância das iniciativas federais, aliadas à *Granta* (2012), para a (nova) literatura brasileira. Baseado nos fundamentos da invisibilidade do tradutor (VENUTI, 1995), e em resultados de análises apresentadas no artigo, chama-se atenção para os diferentes métodos de tradução e as implicações das escolhas do tradutor em relação a aspectos culturais formadores de uma identidade nacional, que configuram a tradução como uma ação política de reforço da identidade nacional.

Palavras-chave: Tradução. Cultura. Literatura. Identidade.

ABSTRACT

Even though Portuguese is the sixth most widely spoken language worldwide, Brazil lacks tradition in exporting literature. Furthermore, the scarce literature that succeeds reaching other countries may be insufficient to represent the diversity of our culture, fomenting the creation of certain foreign discourses about Brazilian national identity and social life. This complex scenario in both literary and editorial fields is in line with federal government initiatives that aim at boosting Brazilian participation in international literature. The Support Program for the Translation and Publication of Brazilian Authors Abroad, combined with the publication of *Granta* magazine (2012) entitled *The best of young Brazilian novelists*, come as a response to the aforementioned issue. Although measures are being taken to ensure that Brazilian authors gain more visibility internationally, it is important to pay special attention to the way works – and, hence, Brazilian culture – are being rendered. Supported by propositions about the centrality of culture and cultural identity (HALL, 1997; 2005), as well as the polysystem theory (EVEN-ZOHAR, 1990), this work aims at reflecting on the importance of federal initiatives, in combination with *Granta* (2012), to our (new) Brazilian literature. Based on the translator's invisibility fundamentals (VENUTI, 1995), and on analyzes results presented in the article, it is necessary to focus on different translation methods and on the implications of the translator's choices regarding cultural aspects that constitute a national identity, shaping translation as a political action of national identity reinforcement.

Keywords: Translation. Culture. Literature. Identity.

* Mestranda do Centro Universitário Ritter dos Reis-RS; Bolsista FAPERGS. Endereço eletrônico: liliabaranski@hotmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis-RS. Endereço eletrônico: valeria_brisolara@uniritter.edu.br

INTRODUÇÃO

Por um lado, sabe-se que a tradução é uma atividade que perpassa fronteiras e que é essencial para o intercâmbio de pessoas, produtos e ideias. Por outro lado, pouco se investiga sobre a forma como os fluxos de troca acontecem e sobre o que resulta dessas trocas. Alguns dos desdobramentos são a criação e a circulação de discursos que servem de base para compreensão das mais diversas identidades que compõem o mosaico mundial. Pelo fato de as trocas culturais não serem igualitárias, criam-se polaridades com as culturas hegemônicas se contrapondo às não hegemônicas, nos mais diferentes âmbitos. Hall nomeia essa dinâmica como “geometria do poder” (HALL, 1997), pois regras implícitas estabelecem quem exporta e quem importa, o que é trocado e em que quantidade.

Essa engrenagem pode ser observada no âmbito literário. Mesmo sendo o português uma língua de grande expressividade em número de falantes, nosso futebol de reconhecimento mundial, nosso carnaval e música com fama internacional, nossa literatura não é capaz de reproduzir o mesmo sucesso. Nosso país carece de tradição no que tange à exportação de literatura, consolidando-se como uma nação que mais importa – principalmente títulos de língua inglesa – do que exporta títulos literários.

Nesse sentido, é necessário que se investigue como a parca literatura que alcança o exterior representa nossa multiplicidade cultural. Por isso, o presente estudo se propõe a averiguar diferentes frentes de ação em um sentido de incrementar a participação brasileira no cenário literário internacional, a saber: o Programa de Apoio à Tradução e Publicação de Autores Brasileiros no Exterior, do governo federal; a publicação do volume 121 da revista literária inglesa *Granta* intitulada *The best of young Brazilian novelists*, publicada por meio de bolsa do referido programa; e as estratégias de tradução utilizadas para verter vocábulos de especificidade cultural de dois contos extraídos da citada edição da *Granta*, com o objetivo de avaliar se as marcas identitárias brasileiras foram preservadas ou anuladas no processo tradutório. É pertinente salientar que a tradução é aqui tomada como uma atividade socialmente situada, composta por diversas engrenagens oriundas de diferentes áreas do conhecimento e altamente poderosa. Por essa razão, ela é aqui estudada de uma forma mais global, que extrapola o texto.

O PROGRAMA DE APOIO À TRADUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE AUTORES BRASILEIROS NO EXTERIOR

Em 2011, o governo federal, através do Ministério da Cultura e da Fundação Biblioteca Nacional, lançou o Programa de Apoio à Tradução e Publicação de Autores Brasileiros no Exterior, encabeçado pelo Programa de Internacionalização do Livro e da Literatura Brasileira. Por meio de editais, editoras estrangeiras interessadas em publicar obras brasileiras traduzidas podem concorrer a bolsas no valor de até R\$ 8 mil.

Através de coleta de dados junto à Fundação Biblioteca Nacional, chegou-se ao número de títulos brasileiros publicados no exterior por meio da concessão de bolsas no período 2010-2014. O gráfico abaixo, elaborado a partir das informações levantadas, resume a evolução das publicações nos países participantes.



Gráfico 1: Total de obras traduzidas por ano¹

Por o foco deste trabalho não ser as análises quantitativas do programa federal, o gráfico cumpre o papel de apenas ilustrar a resposta do mercado editorial internacional à medida governamental². Análises mais detalhadas desses resultados já foram realizadas (FERES, 2016). Percebe-se que o número de obras brasileiras traduzidas vem crescendo desde 2010. É verdade que houve uma ligeira queda em 2014, mas a linha de tendência indica uma continuação desse aumento para os anos seguintes. Um dos pontos mais importantes desses dados é que o investimento federal parece estar sendo eficaz no sentido de incrementar a participação brasileira no mercado editorial estrangeiro, mesmo que os números sejam discretos.

THE BEST OF YOUNG BRAZILIAN NOVELISTS

Um dos títulos brasileiros publicados em 2012 com bolsa do Programa de Apoio à Tradução no Reino Unido foi *The best of young Brazilian novelists*, traduzido a partir da edição *Os melhores jovens escritores brasileiros* da *Granta* em português, publicada também em 2012. A obra se propõe a apresentar uma lista de vinte jovens escritores (com menos de 40 anos) com potencial de construir uma sólida carreira literária.

Cada um dos vinte autores é apresentado por meio de um conto que fora selecionado por um comitê julgador composto por sete jurados. Na versão inglesa, nem todos os contos foram traduzidos. Seis deles foram substituídos por outros contos. Essa escolha foi de responsabilidade do corpo editorial da *Granta* inglesa e, para fins deste trabalho, não cabem maiores análises³.

¹ O gráfico presente no trabalho foi elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados junto à Fundação Biblioteca Nacional.

² Análises mais detalhadas desses resultados já foram realizadas (FERES, 2016). Algumas foram apresentadas e publicadas em outros eventos. Outras serão publicadas em outros meios.

³ Maiores detalhes sobre a *Granta* foram apresentados e publicados em outros eventos. Ademais, a análise integral da revista (e seus contos) consta em dissertação de mestrado (FERES, 2016).

TRADUÇÃO DE VOCÁBULOS DE ESPECIFICIDADE CULTURAL EM DOIS CONTOS PUBLICADOS A PARTIR DO PROGRAMA DE APOIO À TRADUÇÃO E PUBLICAÇÃO DE AUTORES BRASILEIROS NO EXTERIOR

Os contos selecionados são analisados a partir das noções de tradução domesticadora e tradução estrangeirizadora de Venuti (1995). Um texto domesticado caracteriza-se pela anulação de marcas culturais, oferecendo ao leitor uma leitura mais fluente, facilitada e familiar à sua cultura. Já um texto estrangeirizado, caracteriza-se pela preservação desses traços, entregando ao público uma leitura marcada por estranhamentos e, por isso, mais trabalhosa e menos familiar. Para fins de aplicação da teoria, os termos culturais foram estabelecidos e identificados com base em categorias de definição propostas por Newmark (2003) e Katan (1999) que, de forma geral incluem nomes próprios, neologismos, metáforas, lugares, roupas, comidas típicas, gírias, elementos da ecologia, fauna e flora. Logo mais, seguem as análises dos contos.

Animais/Animals

De Michel Laub, *Animais* (2012) narra as experiências e relações do personagem com diferentes animais que fizeram parte de sua vida (na infância, na juventude e na vida adulta), mas principalmente do cão Champion, morto de forma trágica. Esses relatos são intercalados com episódios de mortes de amigos e do pai, por quem o personagem nutria grande intimidade.

Michel Laub nasceu em Porto Alegre em 1973 (mas vive em São Paulo). É escritor e jornalista. Foi editor-chefe da revista Bravo, coordenador de publicações e internet do Instituto Moreira Salles e colunista da Folha de São Paulo. Publicou seis romances: *Musica anterior* (2001), *Longe da água* (2004), *O segundo tempo* (2006), *O gato diz adeus* (2009), *Diário da queda* (2011), com direitos vendidos para o cinema, e *A maçã envenenada* (2013). Suas obras foram publicadas em 12 países e em 9 idiomas. Recebeu os prêmios *Jewish Quaterly-Wingate* (Inglaterra, 2015), *Transfuge* (França, 2014), Jabuti (2014; segundo lugar), Copa de Literatura Brasileira (2013), Bravo Prime (2011), Bienal de Brasília (2012) e Érico Veríssimo (2001). Foi finalista dos prêmios Correntes de Escrita (Portugal, 2014), São Paulo de Literatura (2012 e 2014), Portugal Telecom (2005, 2007 e 2012) e Zaffari & Bourbon (2005 e 2011).

A tradutora do conto é Margaret Jull Costa. É britânica e traduz, há mais de vinte e cinco anos, ficção e poesia do português e do espanhol. Sua extensa lista de traduções inclui nomes como António Lobo Antunes, Bernardo Atxaga, Diogo Mainardi, Fernando Pessoa, Javier García Sánchez, Javier Marías, Eça de Queiros, José Saramago, Lídia Jorge, Luís Cardoso, Luis Fernando Veríssimo, Paulo Coelho, entre muitos outros. Ganhou diversos prêmios: *Portuguese Translation Prize* (1992, 1996, 2002); *International IMPAC Dublin Literary Award* (1997); *Oxford-Weidenfeld Translation Prize* (2000, 2006, 2008, 2011); *PEN/Book-of-the-Month Club Translation Prize* (2008); *Calouste Gulbenkian Prize* (2012); *Jewish Quaterly-Wingate Prize* (2015), entre outros. Sua carreira profissional teve início com algumas traduções feitas para a revista literária Granta, sendo a obra *Watching the rain in Galicia*, de Gabriel García Márquez, sua primeira tradução.

Os quadros abaixo constituem a amostragem de dados mais relevantes:

Nomes próprios	
<i>Animais</i>	<i>Animals</i>
Porto Alegre	Porto Alegre
Praça da Matriz	Praça da Matriz
Brasil	Brazil
São Paulo	São Paulo
Alameda Itu	Alameda Itu
Recife	Recife
Capão da Canoa	Capão da Canoa
Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
Lagoa dos Patos	Lagoa dos Patos
Brasília	Brasília
Santa Rosa	Santa Rosa
Roosevelt	Avenida Roosevelt

Outros termos culturais	
<i>Animais</i>	<i>Animals</i>
segundo grau	final year in school
Bauru	cheese and roast beef sandwiches
Quilômetros	miles
Pangaré	old horse
Churrasco	barbecue
Churrascaria	churrascaria
Churrascaria	restaurant
Nescau	chocolate milk

O vocabulário compilado nas tabelas nos mostra que os nomes próprios, todos referentes a lugares (cidades, países ou locais de cidades), foram vertidos para o inglês, aparentemente, segundo uma diretriz. As localidades que possuem grafia diferenciada na língua inglesa foram traduzidas (Brasil, por exemplo). Os que não possuem grafia diferenciada foram mantidos (Porto Alegre, Capão da Canoa, etc.). Um detalhe curioso: o termo ‘Praça da Matriz’ foi mantido, mesmo podendo ser parcialmente traduzido para ‘Matriz *Square*’. Já o vocábulo ‘Roosevelt’ precisou ser acrescido do termo ‘Avenida’, provavelmente para explicitar que se trata de um logradouro e não do ex-presidente americano Franklin D. Roosevelt. Mesmo assim, ‘Avenida’ foi preterida à ‘*Avenue*’, indicando que o procedimento de manter os nomes próprios originais na tradução – claramente uma abordagem estrangeirizadora – foi levado muito à risca.

Por outro lado, os demais termos culturais não sugerem a mesma tomada de decisão. A maior parte do léxico foi traduzida de forma domesticadora. A opção por ‘*final year in school*’ ao invés de ‘*secondary education*’ (no Reino Unido) aponta para um provável desconhecimento das diferenças existentes entre os sistemas educacionais brasileiro e britânico. Pode ser também que a tradutora tenha optado por uma resolução mais rápida de uma questão cultural, já que o antigo segundo grau brasileiro correspondia aos três anos de ensino médio (quando os alunos têm, via de regra, 15, 16

e 17 anos), enquanto o *secondary education* equivale aos *Key Stages* 4 (com duração de dois anos e idade entre 14-16) e 5 (com duração de dois anos ou mais e idade entre 16 e 19). A tradução de ‘bauru’ por ‘*cheese and roast beef sandwiches*’ é uma nítida exemplificação da utilização do método domesticador. A tradutora não manteve o termo bauru, que poderia constar em itálico, juntamente com uma nota de rodapé ou uma breve explicação no próprio corpo do texto. Caso um desses recursos tivesse sido utilizado, o leitor estrangeiro poderia tomar conhecimento de que no Brasil é comum comermos baurus, algo que se assemelha a um *cheeseburger* (o que é muito diferente do que nós, gaúchos, chamamos de Xis), mas não o é; algo parecido com o *hamburger*, mas não igual. A naturalização de elementos desse tipo foca no fácil entendimento do texto traduzido, acarretando a chamada transparência (fluência) do texto, a invisibilidade do tradutor e de sua inerente interferência (VENUTI, 1995).

A utilização de ‘*miles*’ no lugar de ‘quilômetros’ também evidencia uma tendência domesticadora, já que distâncias mais longas são geralmente medidas em miles no Reino Unido (a medição em polegadas, pés e jardas são mais utilizadas para pequenas distâncias; ‘metros’ pode ser utilizado em situações específicas). A troca de ‘churrasco’ por ‘*barbecue*’ é outra demonstração patente de uma tradução domesticadora. Enquanto o *barbecue* consiste em uma refeição na qual carne, peixe ou outro alimento é preparado fora de casa (geralmente no pátio, deck ou varanda) sobre uma grelha, o churrasco consiste em carne (de gado, porco, ovelha, etc.) assada no espeto em uma churrasqueira (geralmente) feita de tijolos, não necessariamente fora de casa. Ao traduzir ‘churrasco’ pelo equivalente inglês/americano ‘*barbecue*’, perde-se toda a rede associativa que o termo brasileiro suscita, fazendo com que o leitor da tradução imagine uma refeição bastante familiar a sua cultura, prática que prioriza a soberania de uma cultura sobre outra. A alternativa encontrada pela tradutora para o termo ‘Nescau’, o qual passou a ser usado de forma generalizante no Brasil para denominar qualquer achocolatado em pó, foi utilizar o equivalente mais próximo da bebida que, em um contexto de língua inglesa, geralmente consiste em leite adoçado com sabor chocolate. Manter ‘Nescau’ (possivelmente com uma nota de rodapé) seria uma prática totalmente estrangeirizadora, pois obrigaria o leitor a confrontar-se com a cultura do outro, tal qual ocorreu com a Coca-cola, que não chegou a nós como ‘bebida/refrigerante à base de cola’.

A manutenção dos nomes próprios na versão inglesa parece estar em concordância com a tradução estrangeirizadora. A adaptação das demais palavras culturais, por sua vez, parece ser domesticadora. A adoção dos dois métodos no mesmo texto não configuraria um paradoxo, fosse a tradução domesticadora adotada à risca no segundo grupo de palavras. No entanto, como é possível observar, a estratégia foi adotada de forma inconsistente. Isso fica evidente na incoerência em traduzir ‘churrasco’ por ‘*barbecue*’ (domesticador), mas levar ‘churrascaria’ como ‘*churrascaria*’ (extremamente estrangeirizador), em itálico para salientar a estranheza e sem nota de rodapé auxiliando a compreensão pelo leitor. Ademais, logo em seguida, quando ‘churrascaria’ surge novamente, ‘churrascaria’ não é empregada; no lugar, utiliza-se ‘*restaurant*’. Embora essas palavras não sejam primordiais para o entendimento do conto, já que no trecho em que elas se encontram o mais relevante são o motivo pelo qual as personagens estão reunidas, as conversas trocadas e as reflexões do personagem principal, seria interessante que a tradutora se mostrasse consistente nas suas escolhas, com vistas a não oferecer ao leitor mais dúvidas do que o necessário e a estar atenta às implicações ideológicas de suas opções.

Aquele vento na praça/That wind blowing through the Plaza

De autoria de Laura Erber, *Aquele vento na praça* (2012) se dá logo após a morte do famoso artista visual Paul Neagu, falecido em 2004. O narrador-personagem, também artista visual, adotou o nome Phillip Honneysuckle, o qual pertencia a um dos membros fictícios do *Generative Art Group* criado por Neagu em 1972. O museu Tate designa Honneysuckle para ir à Bucareste com o propósito de comprar alguns trabalhos censurados de Neagu para uma exposição em Londres. Durante a viagem, ele conhece Stefan e Martina Ptyx, pai e filha, que talvez tenham uma caixa com objetos de Neagu. Martina torna-se um enigma para o personagem principal e sua empreitada fica ofuscada pelo encantamento por ela.

Laura Erber nasceu no Rio de Janeiro em 1979. É artista visual e escritora de contos, ensaios e poesia. Formada em Letras, com doutorado em Literatura, foi escritora residente na *Akademie Schloss Solitude* de Stuttgart e no *Pen Center* de Antuérpia. Publicou contos e diversas obras, entre elas, *Insones* (2002), *Os corpos e os dias* (2008), *Körper und tage* (2006), *Celia misteriosa* (2007), *Vazados e Molambos* (2008), *Bénédicté vê o mar* (2011), *Ghérasim Luca* (2012), *Esquilos de Pavlov* (2013) e *Bénédicté não se move* (2014).

Anna Kushner, tradutora do conto, nasceu na Filadélfia e foi para Cuba em 1999. Cresceu falando espanhol e começou a aprender francês aos dez anos de idade. Começou a aprender português em Boston e o aperfeiçoou no Brasil. Anna traduz a partir desses três idiomas. É tradutora dos livros *The halfway house*, de Guillermo Rosales; *The Autobiography of Fidel Castro*, de Norberto Fuentes; *Jerusalem*, de Gonçalo M. Tavares; *Leapfrog*, também de Guillermo Rosales; e *The man who loved dogs*, de Leonardo Padura Fuentes.

O quadro abaixo contempla todos os vocábulos de maior carga cultural encontrados na obra:

Termos culturais	
<i>Aquele vento na praça</i>	<i>That wind blowing through the plaza</i>
caipira	provincial
quilômetros	kilometres
cafundó	backwater town
bilboquê	a game with a cup and ball

Das quatro palavras, três indicam um movimento mais domesticador de tradução. Quando ‘caipira’ é vertido como ‘*provincial*’, perde-se a noção de alguém com modos rústicos, simples, grosseiros; de alguém com falta de requinte ou bom gosto. Por outro lado, preserva-se a ideia de alguém proveniente de um local afastado das grandes cidades; no caso do caipira, geralmente o campo e/ou a roça. De forma similar, quando ‘cafundó’ é traduzido como ‘*backwater town*’, a ideia de um local calmo (como um vilarejo ou cidade pequena), com pouca atividade e progresso – o que não deve ser o caso de Bucareste, capital da Romênia e centro comercial do país – é priorizada ao invés da noção de um local muito distante, de difícil acesso. ‘Bilboquê’ foi traduzido para o seu equivalente mais próximo: ‘*a game with a cup and ball*’, ligeiramente diferente, pois consiste em um pequeno recipiente (geralmente de madeira como o bilboquê) com uma haste na qual a bola

deve ser lançada a fim de ser encaixada. Ao optar pela naturalização desses fragmentos estrangeiros à cultura do leitor, reforça-se a identidade cultural da língua de chegada, nutrindo uma apreciação pelos aspectos particulares dessa cultura.

O único termo mantido, configurando uma tradução mais estrangeirizadora, foi ‘*kilometres*’. No entanto, tal decisão pode ser interpretada de duas formas: ou a tradutora optou por ‘*kilometres*’ por ser a medida usada para calcular distâncias na maior parte dos países (inclusive nos países onde se falam as línguas a partir das quais Kushner traduz: espanhol, francês e português) ou a tradutora realmente optou pelo método estrangeirizador, o que indicaria uma incoerência em relação ao restante do vocabulário (mais domesticador) e uma falta de consciência em relação aos desdobramentos ideológicos implícitos nas técnicas de tradução.

A análise do *Aquele vento na praça* (2012), em busca de marcas culturais brasileiras, resultou em um dado bastante curioso. A escrita em português é repleta de termos estrangeiros (por vezes, ressaltados em *itálico*), muitos dos quais relacionados à alta cultura. Há também o uso de outros idiomas e de termos internacionalizados, o que sugere um original com traços estrangeirizados. O conto apresenta uma ambientação completamente avessa ao que se espera de uma literatura brasileira enquadrada nos parâmetros canonizados por autores clássicos que normalmente representam nossa literatura no exterior, como Jorge Amado, Moacyr Scliar, Guimarães Rosa e Machado de Assis. O quadro abaixo apresenta apenas alguns exemplos selecionados para ilustrar a atmosfera do conto.

Termos estrangeiros	
<i>Aquele vento na praça</i>	<i>That wind blowing through the plaza</i>
<i>tuicã</i>	<i>Țuică</i>
<i>strigoi</i>	<i>strigoi</i>
Royal College of Art	Royal College of Art
Tate Modern	Tate Modern
Victoria and Albert Museum	Victoria and Albert Museum
papanasi	<i>papanasi</i>
Paulo Coelho	Paulo Coelho
<i>Brida</i>	<i>Brida</i>
pitonisas	Pythia

Nessa listagem, encontram-se variados tipos de palavras. Há elementos da culinária romena: *Tuicã*, bebida típica alcoólica à base de ameixas; *papanasi*, uma pequena bola de massa frita (ou cozida) geralmente recheada com queijo de sabor suave e uma geleia de sabor amargo. Termos relacionados a artistas e à alta cultura: *Royal College of Art*, escola londrina de pós-graduação em artes e design; *Tate Modern*, galeria de arte moderna de Londres; *Victoria and Albert Museum* (grafado em inglês no original), museu de arte e design de Londres; entre outros aqui não mencionados por falta de espaço. Dentro desse contexto abundante de termos alheios à cultura brasileira, encontramos Paulo Coelho, um dos escritores mais vendidos do mundo, e sua obra *Brida*, cujos direitos autorais foram vendidos para 39 idiomas.

Existe, na narrativa, trechos em outras línguas, como francês e romeno. Há, ainda, léxico oriundo da mitologia grega, como *pitonisas* (sacerdotisa do Templo de Apolo), e romena, como *strigoi* (usado para designar as almas atormentadas dos mortos emergindo dos túmulos ou algumas pessoas vivas detentoras de algum poder mágico).

A literatura brasileira não é e não pode ser resumida a temáticas comumente associadas à nossa cultura, tais como futebol, samba, carnaval, clima tropical, injustiça social, paisagens exóticas, entre outras, as quais são corriqueiras no imaginário do público, sobretudo o estrangeiro. Esperar que toda nossa literatura aborde pelo menos um desses temas significa fomentar estereótipos, tão prejudiciais a todas as culturas, pelo simples fato de serem tomados como verdade representativa do todo. Entretanto, a investigação do léxico encontrado em *Aquele vento na praça* (2012) aponta para uma direção bastante diferente da esperada. A procura por palavras representativas da cultura brasileira, que ofereceriam obstáculos à tradução, levou ao encontro de um conto com uma atmosfera alheia ao cotidiano do povo brasileiro, pelo menos da maior parte dele. Quase a totalidade das palavras e expressões é oriunda de outras línguas, culturas e da alta cultura, oferecendo ao leitor brasileiro não uma tradução estrangeirizadora, mas sim um original estrangeirizador, na medida em que quase nada lhe é familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que, de forma geral, existe uma tendência mais domesticadora de tradução no tratamento do léxico de maior carga cultural, principalmente quando se deixa de lado os nomes próprios referentes a lugares (pelo simples fato de serem nomes próprios, a tradução geralmente não interfere na grafia, exceto quando possui uma forma estrangeira consolidada). No entanto, trata-se apenas de uma tendência, pois, na realidade, as amostragens indicam uma falta de adoção consistente de um método. Por esse motivo, pode-se supor que há pouca reflexão, por parte dos tradutores, acerca da importância da preservação/anulação das características culturais, sobretudo das implicações das decisões tomadas.

Um dos pontos mais valiosos das análises é a constatação de uma presença marcante de traços indicativos de uma literatura mais universal. Isso parece mostrar que a literatura brasileira, ao menos a produzida pelos jovens escritores brasileiros, não se resume apenas àquelas imagens estereotipadas que fazem parte do imaginário estrangeiro: país tropical do samba, carnaval, futebol e malandragem.

Por um lado, conclui-se que as estratégias de tradução adotadas nos contos selecionados contribuem pouco para o reforço de nossa identidade nacional, pois a maioria das marcas culturais é neutralizada. Por outro lado, poder-se-ia afirmar que esse pouco reforço é resultado de uma falta de marcas culturais brasileiras na própria escrita original. No entanto, não podemos cometer o erro de acreditar que nossa cultura se resume a alguns poucos elementos visíveis e palavras, pois estamos a todo o momento sendo interpelados por outras culturas e, conseqüentemente, remodelando a nossa. As temáticas dos contos provam que estamos permeados por outras línguas, outras formas de ver e agir, resultados do imenso fluxo intercultural no qual estamos imersos. Não obstante, cabe o questionamento: estaria a literatura brasileira caminhando rumo a uma literatura universal ou mundial, sem marcas particulares ou sem uma raiz definida?

REFERÊNCIAS

- ERBER, Laura. Aquele vento na praça. In: FERRONI, M. (ed.). **Os melhores jovens escritores brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p.25-36.
- ERBER, Laura. That Wind blowing through the Plaza. In: Granta Publications. **The best of young Brazilian novelists**. London: Granta Publications, 2012. p.101-112.
- ERBER, Laura. **Bénédicte não se move**. Formas Breves, 2014.
- ERBER, Laura. **Bénédicte vê o mar**. Editora da Casa, 2011.
- ERBER, Laura. **Celia misteriosa**. Paris e Roma: Illusion d'optique & Villa Medici, 2007.
- ERBER, Laura. **Ghérasim Luca**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.
- ERBER, Laura. **Insones**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.
- ERBER, Laura. **Körper und tage**. Stuttgart: Merz & Solitude, 2006.
- ERBER, Laura. **Os corpos e os dias**. São Paulo: Editora de Cultura, 2008.
- ERBER, Laura. **Os esquilos de Pavlov**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2013.
- ERBER, Laura. **Vazados e molambos**. Editora da Casa, 2008.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Studies. **Poetics Today** 11.1, 1990.
- FERES, Lilia. **A cultura traduzida e a cultura em tradução**: a literatura brasileira contemporânea na revista Granta. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2016.
- FUENTES, Leonardo Padura. **The man who loved dogs**. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2013.
- FUENTES, Norberto. **The autobiography of Fidel Castro**. New York: W. W. Norton & Company, 2010.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. [s.d.]. **Carta de serviços ao cidadão**. Disponível em: www.bn.br/sites/default/files/documentos/diversos/2014/1115-institucional/institucional-786.pdf. Acesso em 06 ago. 2015.
- GRANTA (2012a). **Os melhores jovens escritores brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GRANTA (2012b). **The best of young brazilian novelists**. Granta: London, 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v.22, n.2, jul/dez 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- KATAN, David. **Translating cultures**: an introduction for translators, interpreters and mediators. Manchester: St. Jerome Publishing, 1999.
- LAUB, Michel. **A maçã envenenada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LAUB, Michel. Animais. In: FERRONI, M. (ed.). **Os melhores jovens escritores brasileiros**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p.11-23.
- LAUB, Michel. Animals. In: Granta Publications. **The best of young Brazilian novelists**. London: Granta Publications, 2012. p.13-25.
- LAUB, Michel. **Diário da queda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LAUB, Michel. **Longe da água**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- LAUB, Michel. **Música anterior**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LAUB, Michel. **O gato diz adeus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LAUB, Michel. **O segundo tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MARQUEZ, Gabriel García. Watching the rain in Galicia. In: BUFORD, B. (ed.). **The best of Granta travel**. London: Granta, 1991, p.2-5.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. 15 jun. 2015. **Lançado edital para tradução de autores brasileiros**. Disponível em: www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1270586. Acesso em 06 ago. 2015.
- NEWMARK, Peter. **A textbook of translation**. Harlow: Pearson Education Ltd., 2003.
- PORTAL BRASIL. 28 jul 2014. **Governo lança na Flip programas para internacionalizar literatura brasileira**. Disponível em: www.brasil.gov.br/cultura/2012/07/governo-lanca-na-flip-programas-para-internacionalizar-literatura-brasileira. Acesso em 06 ago. 2015.
- PROGRAMA DE APOIO À TRADUÇÃO E À PUBLICAÇÃO DE AUTORES BRASILEIROS NO EXTERIOR. Brazil: Literature Translation Grant. Centro de cooperação e difusão Fundação Biblioteca Nacional. 11 set. 2012. **Ministério da cultura investirá US\$35 milhões na internacionalização da literatura brasileira até 2020**. Disponível em: bookcenterbrazil.wordpress.com/2012/09/11/in-egestas-mauris-et-erat-sed/. Acesso em 06 ago. 2015.
- ROSALES, Guillermo. **Leapfrog**. New York: New Directions, 2013.
- ROSALES, Guillermo. **The halfway house**. New York: New Directions, 2009.
- TAVARES, Gonçalo M. **Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility**: a history of translation. London and New York: Routledge, 1995.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 7, N. 1, ano 2015

O DISCURSO DA SAUDABILIDADE NA PUBLICIDADE DOS ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS: UMA ANÁLISE DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA MARCA DEL VALLE “O SEGREDO É CARINHO”

*Virgínia Albuquerque Patrocínio Alves**
*Marcia Perencin Tondato***

RESUMO

De encontro à crescente industrialização de alimentos no começo do século XXI, surgiu um movimento discursivo contrário ao argumento da facilitação das tarefas domésticas: o de alimentos saudáveis. Com isso, a publicidade de alimentos industrializados readequou seu discurso comunicativo, explorando o discurso da saudabilidade como forma de mantê-los nas relações de consumo. Diante disso, refletimos sobre esse processo de subjetivação para compreender de que forma o discurso publicitário utiliza-se de uma estratégia de retorno à natureza e aproximação familiar para ressignificar o consumo de alimentos industrializados. Para isso, analisamos a campanha publicitária da marca Del Valle “O segredo é carinho”, que se apropria do discurso identitário que envolve o estereótipo de mãe como provedora de afeto para os filhos, destacando associações com a relação mãe e filhos, aliado ao discurso da saudabilidade, numa relação direta com o processo produtivo de seus produtos. Para melhor caracterizar os estereótipos utilizados, serão também analisados blogs com conteúdos voltados para o perfil identitário de mães, como “Macetes de mãe”, “Mil dicas de mãe” e “De mãe para mamãe”. Conduziremos nossos olhares a partir das imbricações conceituais de sociedade, cultura, mídia e consumo com base em Garcia Canclini, Slater e Baccega. Os conceitos sobre identidade, sistemas de significação e representação cultural postulados por Stuart Hall e Manuel Castells também permeiam a análise proposta, possibilitando, enfim, uma reflexão consistente sobre as teias de sentido que engendram o campo midiático e, especificamente, a publicidade de produtos industrializados, no atual cenário de ênfase em uma alimentação saudável.

Palavras-chave: Comunicação e consumo. Discurso. Publicidade. Saudabilidade. Alimentos industrializados.

ABSTRACT

Against the increasing industrialization of food in the early twenty-first century, it emerged a discursive movement contrary to the argument of facilitation of housework: the healthy foods. Thus, the advertising of processed foods adapted its communicative speech, exploring the discourse of healthiness as a way to keep them in consumer relations. Therefore, we reflect about the process of subjectification to understand how the advertising discourse makes use of a strategy of return to nature and family approach to reframe the consumption of processed foods. For this, we analyze the advertising campaign of Del Valle - “The secret is caring” - which appropriates the identity discourse involving the mother stereotype as a provider of affection for her children, emphasizing the associations with the relationship between mother and children, together with the speech the healthiness, in direct relation to the production process of their products. To better distinguish the stereotypes used, we also analyzed blogs whose content is directed to the identity profile of mothers, such as “Macetes de Mãe”, “Mil dicas de mãe” and “De mãe para mamãe.” We conduct our eyes from the conceptual intersections between society, culture, media and consumption based on Garcia Canclini, Slater and Baccega. The concepts of identity, systems of meaning and cultural representation postulated by Stuart Hall and Manuel Castells also permeate the analysis proposed, allowing, at last, a consistent reflection on the webs of meaning that engender the media field and, specifically, advertising of processed products in the current scenario of emphasis on healthy eating.

Keywords: Communication and consumption. Speech. Advertising. Healthiness. Processed foods.

* Mestranda do PPGCom-ESPM. São Paulo-SP. Endereço eletrônico: vipatrocínio@yahoo.com.br

** Docente do PPGCom-ESPM. São Paulo-SP. Endereço eletrônico: mtondato@espm.br

INTRODUÇÃO

Os avanços vertiginosos da tecnologia, as facilidades em obter informações, o encurtamento das distâncias a partir do aprimoramento das máquinas e da internet, a consolidação do processo de globalização, enfim, todos esses aspectos que envolvem a contemporaneidade e que definem e se inserem profundamente em nosso cotidiano nos trazem, muitas vezes através dos meios de comunicação, abordagens que norteiam nossa relação com o consumo.

Para Garcia Canclini (1999), as mudanças ocorridas na sociedade civil a partir da consolidação do modelo econômico da globalização proporcionaram também uma mudança nas suas relações sociais, modificando sua forma de articulação política e conscientização a respeito do processo de produção cultural, ou seja, os consumidores ascenderam à condição de cidadãos. O mercado não é mais percebido como um simples lugar de trocas de mercadorias, mas parte das interações socioculturais mais complexas. E o consumo não é visto como mera posse individual de objetos isolados, mas como apropriação coletiva de bens que proporcionam satisfações materiais e simbólicas, assim como uma forma de constituição de uma identidade social.

Desse modo, “o processo de consumo revela-se como um conjunto de comportamentos com os quais o sujeito consumidor recolhe e amplia, em seu âmbito privado, do modo que ele for capaz de ressignificar, as mudanças culturais da sociedade em seu conjunto” (BACCEGA, 2008, p. 3).

É, portanto, a partir desse entendimento de consumo como inerente ao contexto contemporâneo, imbricado não apenas nas relações entre indivíduos, produtos e marcas, mas também no convívio sociocultural, que trazemos uma reflexão acerca da apropriação do discurso da saudabilidade pelo setor de produção industrial de alimentos. Especificamente trabalhamos a personificação dos produtos por meio de atributos emocionais inerentes às relações humanas, como o afeto que envolve a relação entre mãe e filho.

Essas questões mostram-se presentes na campanha promocional da linha de sucos “prontos para beber” da marca Del Valle, integrante do portfólio de produtos da Coca-Cola Brasil e objeto empírico deste artigo. A marca traz em sua comunicação o conceito “O segredo é carinho”, lançado em março de 2012¹, relacionando em seu discurso publicitário a maneira como seus produtos são feitos com a maneira com que uma mãe se relaciona com seu filho. Tal conceito permeia todas as campanhas publicitárias da marca até o ano de 2015.

A representação publicitária dos sucos Del Valle tem como base o simbólico e o imaginário do perfil identitário de mãe, materializados em estereótipos. Visando analisar a permanência destes estereótipos, trazemos as temáticas e discursos desenvolvidos em *blogs* idealizados para o público “mães”, em especial mães “do século XXI”, de quem se espera uma multiplicidade de papéis, em um contexto de saudabilidade, praticidade, e até preservação do planeta. Com estas características, selecionamos os *blogs*: “Macetes de mãe”², “Mil dicas de mãe”³ e “De mãe para mamãe”⁴, cujos perfis e características foram melhor detalhados ao longo deste trabalho.

¹ <http://www.cidademarketing.com.br/2009/n/10327/del-valle-mais-lana-nova-campanha-em-so-paulo.html>

² <http://www.macetesdemaes.com/>

³ <http://www.mildicasdemaes.com.br/>

⁴ <http://demaeparamamaes.com.br/>

O CARINHO DE MÃE AGORA NUMA CAIXINHA

Iniciamos a análise com uma breve descrição da campanha objeto deste artigo, justificando a escolha a partir dos atributos associados aos aspectos de saudabilidade e afetividade presentes em seu discurso. O texto do vídeo publicitário que divulga o lançamento dos sucos Dell Valle 100% diz: “Já imaginou tudo o que você sempre quis em uma caixinha? Chegou Del Valle 100%. 100% suco, sem conservantes e só com açúcares da fruta. Tudo o que você sempre quis em uma caixinha. Del Valle. O segredo é carinho”.



Figura 1: Campanha promocional Del Valle 100%

Fonte: <http://www.delvalle.com.br/pt/campanha/>. Acesso em 15 de novembro de 2015.

Tendo como propósito avaliar esse discurso publicitário, como produtor de sujeitos para estabelecer uma relação mais profunda e persuasiva entre a saudabilidade e o produto, começamos lembrando Quessada (2003, p.14) para quem as empresas são responsáveis por uma dupla produção: “produção de objetos, mas também produção de instituição dos homens, isto é, produção de sujeitos”. No nosso caso, da campanha promocional intitulada “Del Valle – As diversas formas de carinho” – lançada em março de 2015 e exibida em TV aberta, TV a cabo e nos canais sociais da marca⁵ – a relação afetiva entre mãe e filho é trazida em associação ao produto como forma de atrelar a nutrição proporcionada pelo produto ao cuidado que uma mãe tem para com um filho à maneira como a empresa prepara seus produtos “100% sucos”. Ou seja, a Del Valle não produz somente sucos, ela produz “mães que amam seus filhos”, que querem o melhor para eles, na forma de uma alimentação (o suco) saudável, natural. Um sujeito (a mãe) com uma identidade construída a partir de estereótipos moldados e consolidados ao longo da própria sociedade civilizada como hoje a conhecemos no âmbito do mundo judaico-cristão, cujo papel social é nutrir e cuidar carinhosamente de sua prole.

Comentamos a seguir a sequência das cenas que compõe a peça publicitária e o texto narrado em *off*.

No filme, fica evidenciado o papel social da mulher-mãe como provedora de afeto e cuidado junto aos filhos em diversas situações, desde os momentos que reforçam o prazer – homem acariciando a barriga de uma mulher grávida (cena 1), mãe envolvendo o bebê com uma manta (cena 2) - até momentos de dificuldades – segurar o bebê enquanto o médico aplica a vacina (cena 3), encorajar o filho a nadar (cena 4), acordar o filho pela manhã (cena 5) - que envolvem essa relação. Do caminho para maternidade até a atenção já em uma fase de maior autonomia da criança, evidencia-se a estereotipia do papel atribuído. Uma trajetória que culmina com a tangibilização da relação de carinho e cuidado entre mãe e filhos no consumo do suco Del Valle servido por esta mãe.

⁵ <http://propmark.com.br/anunciantes/del-valle-mostra-diversas-formas-de-carinho>



Figura 2: Sequência de cenas do VT Promocional “Del Valle – As diversas formas de carinho”
Fonte: <http://www.delvalle.com.br/pt/campanha/>. Acesso em 15 de novembro de 2015.

Enquanto isso, o discurso do narrador ‘fecha’ as imagens para leituras além daquelas planejadas por seus criadores, ou seja, credita as emoções e sentimentos maternais ao produto, diminuindo, ou mesmo evitando, eventuais atribuições de sentido, pelo receptor, que desviem a atenção do que se espera que seja associado ao produto:

Del Valle acredita em toda forma de carinho. Ele está aqui (cena 1). Está aqui (cena 2). Mas também está aqui (cena 3). Aqui também (cena 4). E aqui (cena 5). Mesmo que seja difícil de ver (cena 6), existem muitas formas de dar carinho (cena 7). E nutrir a sua família é uma delas (cena 8). Del Valle. O segredo é carinho. Dê carinho e nutrição com Del Valle (assinatura).

Por meio da estereotipia, verificamos no conjunto imagem-texto aspectos discursivos em funcionamento, como estratégia persuasiva a partir do que se articulam elementos constitutivos de uma sociedade que se torna “o ‘suporte’ midiático do discurso publicitário”, sendo “igualmente o leitor desse discurso, assim como o emissor” (QUESSADA, 2003, p.79). Nesta reflexão assumimos a estereotipia do ponto de vista mais amplo de Lippmann (1972), como um facilitador da vida em sociedade, na medida em que é impossível que conheçamos presencialmente todos os fatos sobre os quais conversamos e opinamos, destacando, por outro lado, seus aspectos negativos de funcionamento como um filtro que seleciona modos de perceber e conhecer os fatos, limitando nossa capacidade de cognição e formação crítica (BOSI, 1992).

A IDENTIDADE CULTURAL DE MÃE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Partindo do conceito de identidade trazido por Hall, o sujeito contemporâneo não é mais definido a partir de uma identidade única e estável, mas é composto por diversas identidades, definidas histórica e socialmente, não biologicamente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes

momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2011, p. 13). Nesse sentido, tem-se que as diferentes identidades coexistentes num único sujeito são definidas e moldadas em grande medida a partir de critérios sociais e culturais que o envolvem, sendo ainda cambiantes e negociáveis de acordo com o meio social em questão e o momento vivenciado, ou seja, a formação de uma identidade dá-se essencialmente a partir da interação entre o eu e a sociedade.

Nessa mesma linha, Castells entende “por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados” (1999, p. 22). Porém, segundo o autor, há que se diferenciar identidade de papéis, tendo em vista que estes “são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade”, estabelecidos por meio de “negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações”. Em contraste, as identidades partem dos próprios indivíduos, sendo internalizadas e incorporadas por eles como fontes de significado. Em síntese, para ele, “identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (1999, p. 23).

Portanto, problematizar o conceito de mãe vai muito além da questão biológica e natural de gerar filhos, de procriar. Em se tratando de identidade, “ser mãe” está intrinsecamente ligado às relações sociais que se estabelecem na sociedade contemporânea, naquilo que é internalizado como essencial a sua identidade e no que é compreendido como sendo um papel social diante das instituições e normatizações que a influenciam.

Ao refletir sobre a definição de mãe no contexto sociocultural contemporâneo, portanto, podemos compreender como sendo este um papel social exercido por indivíduos incorporados numa identidade feminina, identidade esta compreendida a partir da distinção de gênero, ou seja, da distinção entre homem e mulher. Em conformidade com esse conceito, Mota-Ribeiro entende que “o gênero é transmitido, construído e sedimentado através da aprendizagem social e cristalizado em papéis considerados adequados para cada um dos sexos, os papéis sexuais” (2005, p. 17), entendendo como papéis sexuais determinados comportamentos considerados pela sociedade como mais adequados aos membros de um gênero do que de outro.

Deste ponto de vista, portanto, entendemos “ser mãe” como uma condição socialmente atrelada à identidade da mulher, um dos papéis por ela exercidos a partir da sua definição como pertencente ao “gênero feminino”. Percebemos, desse modo, nas imagens e no discurso publicitário trazidos pela campanha da Del Valle uma clara definição do papel de mãe na identidade feminina que se apresenta. Com isso, abrimos uma reflexão acerca de como esse papel se consolida socialmente do ponto de vista de sua representação em *blogs* produzidos por e para “mães”.

Um recorte selecionado entendendo que a tecnologia digital possibilita uma real interação produtor-emissor, “capaz de forjar uma nova cultura de consumo na qual a participação da audiência nos processos criativos das tramas é ponto central” (MÉDOLA e REDONDO, 2009, p. 146). As narrativas disponibilizadas nos *blogs* colocam aos navegantes da web 2.0 situações que de certa forma os leva à reflexão, instigando-os a expor seus pensamentos e opiniões, transformando receptores ‘passivos’ em usuários ‘agentes’, ou pelo menos com o potencial de.

OS BLOGS VOLTADOS PARA AS MÃES E SUA RELEVÂNCIA NA MANUTENÇÃO DE UM ESTEREÓTIPO

Sendo os *blogs* um espaço virtual que proporciona a sensação de proximidade e credibilidade junto aos seus públicos-alvo, editados por pessoas que se definem a partir de uma identidade marcada pela temática neles desenvolvida, selecionamos *blogs* nos quais tal identidade é constituída pelo que se entende sócio culturalmente que seja uma “mãe”. Esta escolha nos permite, assim, expandir a reflexão sobre a identidade de mãe desenhada na publicidade dos sucos Del Valle.

O espaço público criado a partir dos *blogs* é aqui pensado seguindo o olhar de Chauí (2006) ao considerar a mídia não mais como espaço para informar fatos e acontecimentos, outrossim para relatar sentimentos e opiniões, no que ela entende como a construção de um simulacro no qual o que de fato importa é parecer crível ou plausível. Nesse sentido, pensar no exercício de produzir conteúdo midiático por meio dos *blogs* voltados para mães é, na verdade, pensar que “em lugar de opinião pública tem-se a manifestação pública de sentimentos” (p.10).

De modo geral, os *blogs* analisados são escritos por mães que abdicaram de suas carreiras profissionais para se dedicar à maternidade e têm no espaço virtual uma oportunidade de compartilhar suas experiências com outras mulheres que eventualmente também possam se identificar com o momento vivido. Essas mães dão dicas, informações e orientações sobre assuntos que vão desde alimentação, saúde e educação dos filhos (e da mulher no exercício de seus variados papéis sociais) até passeios e organização de festas infantis e da casa, permeando todas as fases que aparentemente envolvem a maternidade. Estas mulheres/mães/blogueiras legitimam assim o que a sociedade lhes definiu como identidade, assumindo ainda uma posição de liderança e, acreditamos, tornando-se referências junto ao público em questão.



Figura 3: Página inicial do *blog* “Macetes de Mãe”

Fonte: <http://www.macetesdemaie.com/>. Acesso em: 12 de novembro de 2015

Começando pelo perfil de quem mantém os *blogs*, “Macetes de Mãe” é escrito pela mãe (Shirley) de dois meninos (3 anos/3 meses), que hoje se realiza “nas funções de mãe e blogueira”, tendo deixado a carreira de “publicitária, relações públicas e marqueteira”, segundo suas próprias palavras. O *blog* é estruturado a partir das páginas: “home”; “sobre”; “contato”; “mídia”; “app” e “fornecedores” e das abas temáticas. As temáticas desenvolvidas e comentadas estão organizadas nas abas: “bem-estar”, “decoração”, “compras”, “festas”, “experiências”, “por fases”, “colunas” e “outros”, que não são excludentes visto que os sub-temas apresentados

em cada uma se repetem, ainda que os conteúdos, espera-se, abordem diferentes aspectos. Uma estrutura que, tecnicamente, exige que as mãe/seguidoras explorem cada aba em busca das informações sobre o sub-tema de interesse; mas que também reforça a diversidade do que significa ser mãe na contemporaneidade.

No *blog* intitulado “Mil dicas de mãe”, a autora (Nívea Salgado) se define como:

uma paulista de 35 anos que adora bater um papo como toda boa geminiana. Sou a mais velha de três irmãs, e considero a vida em família uma das coisas mais preciosas que alguém pode ter. Escolhi a Odontologia como profissão e a vontade de conhecer mais e mais sobre o mundo me levou à área acadêmica: fiz mestrado, doutorado e até pós-doutorado! No meio desse caminho me casei e me tornei mãe, e descobri o maior amor do mundo!

Iniciou as *postagens* em janeiro de 2012 após enfrentar dificuldades nos cuidados com sua filha recém-nascida e descobrir na internet uma grande fonte de informações sobre o assunto. Nesse espaço, ela compartilha suas experiências como mãe e conta, segundo ela, com cinco milhões de acessos mensais. O blog está organizado nas abas: “bebês e crianças”, “diversão”, “festas”, “família”, “gravidez”, “calculadoras” e “STORE”. Abrindo-se as abas, é visível estarmos em um blog melhor “pensado” em relação ao primeiro analisado, o que se materializa na aba STORE que é em verdade um link para lojas especializadas em categorias de produtos, abertas no segundo clique: calçados meninos/meninas; roupas meninos/meninas; bebê-maternidade e moda gestante, evidenciando um caráter comercial/profissional do espaço.



Figura 4: Página inicial do *blog* “Mil dicas de mãe”

Fonte: <http://www.mildicasdema.com.br/>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

O terceiro *blog* explorado para esta reflexão, “De mãe para mamãe” foi criado em 2012 quando a autora (Mirella Acioly) se tornou mãe e decidiu dedicar-se integralmente ao filho. Após um período compartilhando suas experiências na rede social *Instagram*, criou o *blog* atendendo à demanda de seus seguidores. O espaço está estruturado a partir das páginas: “home”, “sobre o blog”, “anuncie” e “fale com Mirella” onde encontramos as abas: “papo de mãe”, “papo de gestante”, “papo profissional”, “mamãe se cuida”, “vida de casal”, “para mamãe”. Entretanto, dentro de cada aba encontramos o mesmo conteúdo, a saber, *postagens* variando de reflexões temáticas, registros de acontecimentos (festas de aniversário, por exemplo), receitas, achados da rede; datados sem uma regularidade estabelecida. A página “anuncie” convida fornecedores do que é divulgado à possibilidade de uma relação comercial com o *blog*.



Figura 5: Página inicial do blog “De mãe para mamãe”

Fonte: <http://demaeparamamae.com.br/>. Acesso em 03 de dezembro de 2015.

Esses *blogs* resultam em um panorama que reflete o que Mota-Ribeiro define como estereótipos de gêneros, a saber,

referem-se a atributos pessoais, ou seja, abarcam propriedades físicas, características de personalidade e padrões de comportamento, e são essencialmente estruturas cognitivas organizadas que facilitam a categorização e simplificação do ambiente social (2005, p. 17).

Uma definição que remete à ideia trazida por Lippmann ao considerar os estereótipos como parte importante na facilitação do processo de comunicação no meio cultural que estamos inseridos. Para ele, “os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas, interceptam a informação no trajeto rumo à consciência” (1972, p. 151). Assim, as características e atividades atribuídas às mulheres-mães, tanto no anúncio dos sucos Del Valle quanto nos *blogs* analisados reproduzem o que é definido como papéis sociais a serem exercidos pelo gênero feminino.

SAUDABILIDADE E PRATICIDADE ANDAM JUNTAS NA CONTEMPORANEIDADE

O processo de industrialização pelo qual passamos ao longo do século XIX, mas com mudanças a partir da Revolução Francesa e com mais expressividade no período denominado Revolução Industrial, na Inglaterra, nos colocou em um patamar em que as relações sociais se estabelecem a partir do consumo e da produção de mercadorias (HOBSBAWN, 2009). Ao que Benjamin (1990) trata como um *novo sensorium*, uma nova ordem social se apresenta em conformidade com uma lógica predominantemente urbana, alterando todo o sistema constitutivo da vida em sociedade.

A sociedade do consumo se estabelece, portanto, como esta nova ordem articulando e dando significado às relações sociais, políticas e econômicas (GARCIA CANCLINI, 1999, p. 77), principalmente por meio dos “processos de comunicação e recepção de bens simbólicos” que se estabelecem.

Nesse contexto, os hábitos alimentares também foram alterados, seguindo a lógica da industrialização e suplantando as questões agrícolas e climáticas que determinavam a maneira como a sociedade selecionava seus alimentos até então. Alimentos industrializados passaram a fazer parte do cotidiano dessa nova sociedade, caracterizada pela “cultura do consumo”, entendida a partir “de um acordo social onde a relação entre a cultura vivida e os recursos sociais, entre modos de vida significativos e os recursos materiais e simbólicos dos quais dependem, é mediada pelos mercados” (SLATER, 2002, p. 17). Uma realidade a cada dia mais concreta na esfera da alimentação na qual,

mesmo que às vezes não perceba, o consumidor está cada vez mais exposto aos alimentos industrializados, e a forte presença desses produtos nas pesquisas que analisam os hábitos alimentares dos brasileiros mostra de forma inegável que esses itens já estão incorporados à dieta contemporânea (PELLERANO, 2014, p. 12).

Percebem-se assim transformações no caráter social dos hábitos alimentares, que, já muito distante da simples função biológica de nutrir o organismo, passando pelos aspectos de civilidade, adquire novos sentidos de distinção (BOURDIEU, 2008), agora não apenas pelo tipo (carne, peixe, massa, queijos, legumes e verduras), mas também pelo processo industrial e, conseqüentemente, pela marca. A industrialização dos alimentos, uma necessidade decorrente até das distâncias entre os locais de produção de consumo, tem influência fundamental na relação entre a sociedade e a alimentação. Hoje dificilmente conseguimos dissociar hábitos alimentares nos grandes centros urbanos dos produtos processados industrialmente e disponibilizados nas gôndolas dos supermercados.

A oferta de alimentos industrializados no Brasil cresce o suficiente para impactar o cotidiano doméstico a partir da metade do século XX, quando também melhora a distribuição por meio de lojas de autosserviço, substitutas de quitandas e mercearias de bairro (PELLERANO, 2014, p. 60).

Seguindo essa lógica industrial a partir do que se cristaliza o consumo de alimentos, a praticidade e a durabilidade tornam-se qualidades fundamentais na aceitação e incorporação desses produtos no cotidiano social urbano. Características cada vez mais relevantes na medida em que o ambiente doméstico é substituído pelo mercado de trabalho, principalmente no universo da mulher-mãe, marcadamente associada ao papel social de cuidadora da família e da prole.

Nos *blogs* analisados, percebe-se uma relação frequente, e importante, entre praticidade e saudabilidade, demonstrando a relevância dessa dualidade no discurso voltado para as mães no sentido de ajudá-las na complexidade do dia-a-dia, principalmente de quem busca manter-se nos dois espaços, doméstico e profissional. Matérias sobre “como preparar uma refeição saudável em 20 minutos” (“Macetes de mãe”), “opções de comida pronta e saudável para mães e crianças” (“Mil dicas de mãe”) e “alimentação infantil – equilíbrio e bom senso” (“De mãe para mamãe”) demonstram a relevância dessa questão. Nesta última matéria, a blogueira considera a busca incessante por uma alimentação saudável para os filhos por vezes desnecessária e inacessível para alguns e ressalta, em tom de desabafo, que é preciso ter bom senso ao considerar essa questão:

parabéns para todas as mães que conseguem alimentar seus filhos com alimentos livres de glúten, lactose e alimentos orgânicos, não utilizam nada de industrializado, consomem gojiberry diariamente, usam bio massa de banana verde para tudo, e nunca deram açúcar, mas a verdade é que a grande maioria não consegue e nem quer porque não vê necessidade de tanto “exagero” (“De mãe para mamãe”, 2015).

A partir desse relato, percebemos como essa relação entre alimentos industrializados e alimentação saudável é conflituosa e bastante presente no discurso das mães, pois enquanto algumas matérias reforçam a importância de uma alimentação saudável longe dos produtos industrializados, outras, como esta citada, reforçam a impossibilidade de abdicar da praticidade que tais produtos oferecem além da dificuldade (financeira e de acesso) em adquirir produtos mais naturais.

Esta relação, portanto, passa a ser dúbia uma vez que ora os alimentos industrializados são vilanizados ora enaltecidos, dentro do discurso da saudabilidade entre as mães, como observado nas matérias elucidadas nos *blogs*. Isso fica evidente, por exemplo, ao contrastarmos as matérias “5 alimentos industrializados saudáveis (e que quebram o maior galho!)” (“Mil dicas de mãe”) e “5 vilões da lancheira (que devem permanecer bem longe da dieta do seu filho!)”. Dentre os vilões enumerados na última matéria estão os “sucos de caixinha”, relativizados quando se tratam de sucos compostos apenas por fruta, como descreve:

Apesar de podermos utilizar os sucos de fruta como uma boa opção para o lanche dos pequenos, o ideal é que sejam feitos em casa, um pouco antes de enviar a criança para a escola. Sucos de caixinha compostos apenas por fruta (ou seja, 100% suco de fruta, sem conservantes) podem ser uma alternativa válida, embora percam uma quantidade maior de nutrientes durante o processamento. É importante lembrar que o que muitas famílias chamam de “suco de caixinha” é na verdade néctar – no qual apenas uma parcela do produto é fruta (o restante é água, açúcar e aditivos químicos, como corantes, aromatizantes e conservantes). Mesmo que alguns fabricantes adicionem vitaminas sintéticas ao produto, a absorção pelo organismo não é a mesma (ao contrário, é muito menor do que a absorção das vitaminas “reais”, presentes nos alimentos de forma natural e não adicionadas artificialmente) (Blog Mil dicas de mãe, 4 de novembro de 2015).

Tendo em vista, portanto, o discurso midiático presente nos *blogs* aqui analisados, no sentido de reforçar um estereótipo construído socialmente sobre o que é ser mãe, percebemos que a preocupação alimentar do filho faz parte desta construção identitária e os produtos industrializados estão fortemente presentes nas discussões que envolvem este assunto, como vilões da saudabilidade ou como parceiros da vida prática, sempre havendo espaço no discurso voltado para as mães para encaixá-los na alimentação dos filhos. É nesse sentido, então, que a marca de sucos Del Valle se vale desse estereótipo como forma de resolver o conflito existente no discurso comunicativo entre a preocupação com uma alimentação saudável e a oferta dos produtos industrializados, utilizando-se para isso o apelo da afetividade que envolve a relação mãe e filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a campanha promocional da marca Del Valle a partir das questões colocadas, percebemos claramente a representação da figura materna em seu discurso comunicativo como responsável pela nutrição dos filhos na cena final do VT da marca, porém totalmente adaptada ao contexto contemporâneo, já que ela oferece aos filhos não um suco natural da fruta, mas o suco industrializado. O discurso e a proposta da campanha ao enfatizar que “o segredo é carinho” demarca este limite entre a relação de nutrição que envolve mãe e filho (claramente presente no discurso midiático dos *blogs* analisados) e a relevância do produto ao fazer parte desse momento. Mantém-se aí a “naturalização”, ou melhor, a identidade de mãe construída e consolidada socialmente, porém trazendo o produto como mediador dessa relação afetiva.

A partir desta consideração, percebemos que a marca Del Valle toma esta relação dialética entre indústria e alimentação saudável para valorizar o lado intrinsecamente afetivo entre mãe e filho em seu discurso publicitário para ampliar a percepção de que o produto possui as características necessárias para nutrir adequadamente as crianças, trazendo, ainda, a afetividade socialmente percebida entre mãe e filho para a maneira com que a marca produz seu suco.

Por outro lado, além do fato de todas as mães-blogueiras se apresentarem como “profissionais” que deixaram sua carreira de lado, ou pelo menos parte dela, para se dedicarem à família, seus discursos refletem uma necessidade, e até anseio, de reconhecimento social de suas atividades maternas-familiares para além do espaço doméstico. Embora reproduzindo enfaticamente os estereótipos de caracterização feminina, aparentemente estas mulheres têm nos *blogs* uma oportunidade de publicizarem, mais do que exercerem, suas capacidades e habilidades de planejamento, organização, atributos que reconhecidamente definem as atuações profissionais, buscando assim a legitimação do exercício do que é visto como uma obrigação das mulheres, algo intuitivo.

Fica evidente, portanto, que, apesar de conflituosa a relação entre mães e produtos industrializados, na tentativa de equalizar a alimentação dos filhos, os últimos estão arraigados no consumo contemporâneo de alimentos, fazendo parte de nosso cotidiano em diversos momentos, não sendo possível a sua total negação e adoção de hábitos puramente naturais de alimentação.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Comunicação e culturas do consumo**. São Paulo: Atlas, 2008.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz C. **Teoria da Cultura de Massa**. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- BOSI, E. (1992). Entre a opinião e o estereótipo. **Novos Estudos CEBRAP**, 32, 111-118. Disponível em: http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/66/20080625_entre_a_opinioao_e_o_estereotipo.pdf. Acesso em 11-12-2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção** – crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LIPPMANN, Walter. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles S. (org.). **Meios de comunicação de massa**. Trad. Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972.

MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi e REDONDO, Léo Vitor Alves. Interatividade e persuasividade na produção da ficção televisiva brasileira no mercado digital. **Matrizes**, Ano 3, nº 1 ago./dez., 2009.

MOTA-RIBEIRO, Silvana. **Retratos de mulher**: construções sociais e representações visuais no feminino. Porto: Campo das Letras, 2005.

PELLERANO, Joana A. **Embalados e prontos para comer**: relações de consumo e incorporação de alimentos industrializados. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em ciências sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

QUESSADA, Dominique. **O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas**: como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões. São Paulo: Futura, 2003.

SLATER, Don. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

A PERPETUAÇÃO DO BINARISMO ENTRE OS CHAMADOS “PROFESSORES FALANTES NATIVOS” E “PROFESSORES FALANTES NÃO NATIVOS” VIA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

*Naomi Elizabeth Orton**

*Adriana Nogueira Accioly Nóbrega***

*Inés Kayon de Miller****

RESUMO

O presente trabalho representa um recorte de um estudo mais amplo¹, visando entender os significados criados por dois professores, dois coordenadores e dois alunos no que tange à reprodução e/ou ao questionamento do mito do professor falante nativo (doravante PFN), bem como a forma que tais significados dialogam com o discurso hegemônico que circula no nível macrosocial e privilegia o PFN (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992). A partir da visão socioconstrucionista de linguagem (BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2001), entende-se a prática discursiva como um lócus para a revalidação ou a desconstrução do mito do PFN e a microanálise baseia-se na identificação de marcas avaliativas, enfocadas sob a perspectiva teórica do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009, 2011). É uma pesquisa qualitativa interpretativa e as entrevistas semiestruturadas foram norteadas pela ótica de Mishler (1986), levando em consideração a natureza situada e dialógica do discurso gerado. Durante as interações analisadas, identifica-se julgamentos positivos de capacidade e normalidade recorrentemente permeiam supervalorizações do PFN, retratando o PFN como o padrão prestigiado, e o professor falante não nativo, como um desvio do modelo nativo dominante (NAYAR, 2002), embora, por vezes, abra-se espaço para que tais manifestações possam ser refutadas. Os resultados sugerem que os participantes se alinham com a manutenção do status quo convencional problematizado pelos estudiosos da linguística aplicada (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN, 2006), indicando a importância de uma participação mais ativa por parte dos pesquisadores, a fim de que a entrevista possa gerar reflexões aprofundadas e possíveis transformações.

Palavras-chave: Professor falante nativo. Ensino de língua estrangeira. Avaliação.

ABSTRACT

The current article represents an extract of a wider study aiming to understand the meanings created by two teachers, two coordinators and two students in relation to the reproduction and/or questioning of the myth of the native speaker teacher (henceforth NST), as well as the way such meanings interact with hegemonic discourse which circulates on a macrosocial level and privileges NSTs (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992). Based on a socioconstrucionist view of language, discursive practices are understood as a locus for either revalidation or deconstruction of the myth of the NST and the microanalysis focuses on the identification of evaluative resources, examined under the theoretical framework of the appraisal system (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009, 2011). This research was conceptualized within the qualitative and interpretative paradigm and the semi-structured interviews were guided by the approach proposed by Mishler (1986), taking into account the situated and dialogical nature of the discourse generated. During the interactions analyzed, it is possible to identify repeated positive judgments of capacity and normality, which permeate overvaluations of the NST, portraying the NST as the prestigious standard model (NAYAR, 2002, from which the non-native speaker deviates, although some margin is given for such opinions to be refuted. The results suggest that the participants align themselves with the maintenance of the conventional status quo questioned by research in applied linguistics (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN, 2006), indicating the importance of more active participation on the part of researchers so that interviews can lead to deeper reflections and possible transformations.

Keywords: Native speaker teacher. Foreign language teaching. Appraisal.

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ. Endereço eletrônico: naomiorton@hotmail.com.

** Orientadora, doutora, professora da PUC-RIO. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br.

*** Co-orientadora, pós-doutora, professora da PUC-RIO. E-mail: inesmiller@hotmail.com.

¹ ORTON, N. E. “A questão vai além do que está no passaporte da pessoa”: desconstruindo a polarização entre os chamados ‘professor falante nativo’ e ‘professor falante não nativo’. 2014. 248f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2014.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Este artigo investiga a construção discursiva do mito do professor falante nativo, compreendido como a visão de que “falantes nativos, *ipso facto*, são os professores ideais, além de ser ‘experts’ de pedagogia” (NAYAR, 2002, p.476). Entende-se que tal mito se apoia em crenças atravessadas por ideologias imperialistas e permeia as práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa, que, por sua vez, o sustentam, em um processo de retroalimentação.

Argumenta-se que as mesmas práticas expansionistas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos que espalharam a língua inglesa pelo mundo, projetando o falante nativo como seu professor “natural”, paradoxalmente, produziram o cenário atual, em que a língua inglesa emerge como ferramenta de comunicação transnacional, unificando falantes de diversos países (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992). Por não possuir normas e regras independente de seu contexto de uso, a língua inglesa como “prática social” se distancia das variantes hegemônicas faladas pelos professores considerados “ideais”, cujo status e supervalorização, tornam-se cada vez mais contestáveis diante deste novo quadro (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN, 2006).

Neste recorte do estudo, o enfoque recai sobre a perpetuação do mito na contemporaneidade, por meio de práticas discursivas e sociais. Investigo como dois professores participantes dialogam com a manutenção do mito e as crenças nas quais o mito se apoia, bem como momentos em que ora reproduzem tais crenças nas suas próprias práticas discursivas, ora as refutam e/ou reformulam.

Assim, o presente trabalho tem por objetivos:

- Entender como dois professores manifestam suas crenças no que tange ao mito do professor falante nativo;
- Identificar marcas avaliativas no discurso dos participantes que construam suas crenças quanto ao tema em questão.

A partir da análise dos dados, pretende-se responder às seguintes perguntas, que se desdobram dos objetivos:

1. Que crenças expressas pelos participantes colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?
2. Até que ponto os discursos dos participantes refletem ou se distanciam da perspectiva pós-colonialista de ‘inglês global’ adotada pela Linguística Aplicada contemporânea?
3. Até que ponto os participantes expressam uma abertura para a reformulação das crenças expressas que colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

Passo agora, então, a apresentar o arcabouço teórico da pesquisa que discute a linguagem como formadora de sentidos permitindo, assim, a investigação das questões apresentadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A arquitetura teórica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva socioconstrucionista da linguagem (BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2001, 2003), entendendo a prática discursiva gerada nas entrevistas como formadora de sentidos e do status atribuído ao PFN, sendo que o mesmo pode ser ou revalidado, ou desconstruído discursivamente (MOITA LOPES, 2001). Baseando a microanálise na identificação de marcas avaliativas, conforme proposto pelo Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009, 2011), busca-se entendimentos acerca do diálogo construído entre o âmbito micro das interações que desenvolvem durante as entrevistas e o discurso hegemônico que circula no nível macrossocial, reproduzindo o mito.

A perspectiva socioconstrucionista de linguagem

Partindo do pressuposto de que as práticas discursivas não são neutras, mas envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2006), entende-se que os significados são construídos neste estudo “pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, 2001, p.58).

Consideram-se três pontos fundamentais para o estudo do discurso sob essa ótica, visto que ele é dialógico, situado e constitutivo da vida social (MOITA LOPES, 2001, p.58-9). A *dialogicidade* faz referência ao fato de que o discurso está sempre dirigido a alguém, isto é, “Não há discurso sem interlocução, i.e., sem que a alteridade seja um fator integrante do discurso” (*Id., Ibid.*, p.58). A visão alinha-se com a de Bakhtin (1997 [1979]), base para o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), no qual me apoio para a microanálise dos dados gerados nas entrevistas. A *situacionalidade*, por sua vez, diz respeito ao fato de que todo discurso está situado em um contexto sociocultural, histórico e institucional, ou, como diz o autor: “Não há discurso que ocorra em um vácuo social [...] a história, a cultura, e a instituição [...] nos fazem ser quem somos e nos posicionam no mundo social” (MOITA LOPES, 2001, p.59). Finalmente, o terceiro aspecto, a *característica constitutiva do discurso* se refere à visão de discurso como uma ação “através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (MOITA LOPES, 2001, p.59).

Desse modo, durante a investigação, nenhum enunciado analisado pode ser visto como representativo dos pensamentos “legítimos” dos participantes – fatores tais como os papéis desempenhados em uma entrevista de pesquisa, assim como o fato da pesquisadora ser falante nativa (doravante FN) de inglês, influenciam as escolhas de expressar determinados posicionamentos e não outros, podendo restringir os significados expressos. Posto isso, tais relações assimétricas não são vistas como conceitos estanques, por serem construídos em processos discursivos. Ou, nas palavras de Moita Lopes, (2001, p.60): “Ocupamos lugares diferentes na vida social no exercício do poder, que nos posicionam de forma diferenciada nas assimetrias/simetrias interacionais, o que não quer dizer que essas não possam ser revertidas”. Assim, a partir desta visão agêntica do discurso, o trabalho busca investigar se *contradiscursos* emergem no estudo, possibilitando reconstruções por meio de ação discursiva, independente de eventuais relações assimétricas nas interações (MOITA LOPES, 2001).

O Sistema de Avaliatividade

Desenvolvido por Martin e White (2005) a partir de um modelo sistêmico-funcional de linguagem (HALLIDAY, 1994), a avaliatividade é entendida nesse trabalho como um sistema, ao invés de uma teoria, uma vez que compreende “um sistema de opções em nível semântico discursivo à disposição dos usuários que, no nível léxico-gramatical, será instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe” (VIAN JR., 2011, p.28).

Nesse sentido, o sistema de significados potenciais é *instanciado* pelos usuários, recorrendo ao vasto leque de opções que o repertório linguístico oferece. A ambiguidade natural da linguagem permite que determinadas escolhas sejam feitas em detrimento de outras, motivadas por uma construção de significados e intenções, tanto informativos, quanto ideológicos. Desse modo, não há enunciado neutro, assumimos posições perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que não seja consciente, ou com intenção de influenciar o outro (VIAN JR., 2011). Seja implícito ou explícito, qualquer posicionamento ainda precisa ser negociado com o interlocutor, sendo influenciado pelo contexto cultural e situacional no qual o indivíduo se insere, além das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu universo. Nesse sentido, as avaliações que emergem desse sistema multidimensional e estratificado, de recursos interpessoais inter-relacionados, são permeadas por outros discursos, por crenças, julgamentos, experiências de mundo, afeto e diversos outros elementos contextuais e individuais (VIAN JR., 2009).

Dois subsistemas constituem o Sistema de Avaliatividade, a saber: *posicionamento de atitude* (afeto, apreciação e julgamento) e *engajamento* (contração e expansão dialógica), além de *recursos de gradação*, um conceito que engloba os dois casos (MARTIN; WHITE, 2005, p.135). Por categorias de avaliação de atitude, entendemos três categorias: *afeto*, *julgamento* e *apreciação*, respectivamente relacionadas às emoções, ao posicionamento ético e ao conceito estético. O afeto tem seu foco no avaliador e permeia as outras duas, as quais têm seu foco no avaliado. Logo, torna-se perceptível que a identificação de uma manifestação de atitude possibilita uma interpretação dos valores de ordem emocional, moral e estética atribuídos pelo falante.

O segundo subsistema, de engajamento, diz respeito ao grau de interação entre o autor de um enunciado com outras vozes, sejam elas, os interlocutores, outras pessoas que já se pronunciaram sobre o mesmo assunto etc. Uma investigação orientada pelas noções de engajamento se preocupa com os recursos linguísticos empregados pelos usuários do sistema para assumir posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem (MARTIN; WHITE, 2005, p.92; VIAN JR., 2011, p.33). Assim, o engajamento: “está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso” (VIAN JR., 2011, p.33). Desta forma, considero o subsistema de engajamento de suma importância para esta investigação, visto que busco um entendimento da interação dos participantes da pesquisa com os discursos hegemônicos que contribuem para a perpetuação do mito do PFN.

Agrupadas sob o termo engajamento, encontramos locuções para citar, reportar, reconhecer uma possibilidade, negar, contrariar, afirmar e assim por diante. Aliás, todas as formas que permitem a voz autoral se posicionar em relação aos enunciados anteriores, pontos de vista alternativos e

respostas antecipadas naquele contexto. Assim, produtores textuais podem compartilhar ou não a responsabilidade pelas ideias defendidas por outros, apresentar posicionamentos alternativos como duvidosos etc.

Visto que uma avaliação não é apenas um comentário no mundo, mas possui uma natureza interpessoal, convidando o outro a compartilhá-la (WHITE, 2014). Ao se engajar com respostas antecipadas, o produtor textual pode igualmente empregar recursos linguísticos com o objetivo de criar uma relação de solidariedade junto ao seu interlocutor. Advérbios como “às vezes” podem ser empregados para diminuir a força de um ponto de vista tido como problemático, ou expressões como “eu acho” para indicar que reconhece pontos de vista diferentes como válidos e está disposto a engajar e abrir espaço para negociação. Compreende-se por solidariedade, então, a tolerância para pontos de vista alternativos que o falante/escritor constrói junto ao seu ouvinte/leitor e não o ato de concordar ou discordar de um posicionamento (MARTIN; WHITE, 2005).

Os diversos recursos linguísticos que constroem engajamento podem ser classificados como *expansões dialógicas* ou *contrações dialógicas*, categorias mais amplas, nas quais enfocarei no presente estudo. Uma expansão pode ser construída por meio da modalidade, o componente do enunciado que pode ser argumentado, representando, assim, os graus de intermediação entre o sim e o não, as cinzas entre o preto e o branco. O efeito retórico de expansões dialógicas constrói para o texto um segundo plano *heteroglóssico*, de vozes alternativas. A presença de contrações dialógicas, por sua vez, por meio de asserções que tentam produzir um caráter de verdade ou formas polares (a escolha entre o sim e o não), fecha a possibilidade de negociação, tornando o texto *monoglóssico* (HALLIDAY, 1994; MARTIN; WHITE, 2005). Portanto, a expansão dialógica, a ideia de abrir espaço para outras vozes se pronunciarem, parece estar ligada diretamente à ideia de *solidariedade*.

Passando, finalmente, aos recursos de gradação, esses comunicam o grau de compromisso com o enunciado, medindo a força ou o foco do enunciado. Por meio dos recursos de gradação à sua disposição, ao fazer uma avaliação, o produtor textual pode construir um grau maior ou menor de positividade ou negatividade, ora amplificar ou diminuir a força da avaliação, ora reforçar ou suavizar o foco da avaliação. Igualmente, o engajamento, pode ser graduado, medindo o nível de responsabilidade assumida pelo enunciado (MARTIN; WHITE, 2005). Deste modo, os recursos de gradação ocupam um papel dialógico, já que permitem ao falante/escritor se representar como mais ou menos comprometido com o posicionamento de valor apresentado no texto e assim, localizar-se no que diz respeito às comunidades de valores e de crenças compartilhados.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), entendendo a análise conduzida como apenas uma interpretação dentre inúmeras possíveis. As entrevistas semiestruturadas foram norteadas sob a ótica de Mishler (1986), visando abrir espaço para a discussão do tema e assumindo a impossibilidade de padronizá-las. Embora as perguntas tenham variado de acordo com as contribuições dos entrevistados, as entrevistas foram guiadas por algumas perguntas e propostas motivadoras pré-estabelecidas, contribuindo para a geração de alguns tópicos. Posto isso, nenhuma pergunta abordou a perpetuação do mito, tema que surgiu em mais que uma entrevista e será investigado nesse trabalho.

Os participantes foram selecionados com o intuito de abranger posicionamentos divergentes e por já terem interagido com os discursos que circulam sobre o PFN, por estarem inseridos no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira há algum tempo. Neste recorte, analisarei fragmentos de duas das seis entrevistas realizadas para o estudo, com a professora brasileira, Larissa e o professor trinitário-tobaguense, Kenny¹. Com o professor Kenny, mantenho apenas uma relação profissional, já com a professora Larissa, mantenho uma relação mais próxima, possibilitando o compartilhamento de mais significados (MARTIN; WHITE, 2005).

As autorizações para a gravação e posterior utilização dos dados foram obtidas verbalmente, antes do início das entrevistas e, mais à frente, por escrito. Os dados foram transcritos de acordo com as convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*². Os fragmentos apresentados na próxima seção deste recorte foram selecionados valorizando avaliações que pudessem responder às perguntas norteadoras, apresentadas na introdução deste trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, com o objetivo de refletir sobre a perpetuação das crenças que compõem o mito, apresento fragmentos de duas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Divido a análise em três subseções, de acordo com as perguntas norteadoras.

1. Que crenças expressas pelos participantes colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

No primeiro fragmento apresentado abaixo, da entrevista com a professora Larissa, ao se expressar sobre a perpetuação do mito, a mesma inclui a presença de outras vozes no seu texto, atribuindo a crença na superioridade do PFN aos alunos e às instituições de ensino por meio da nominalização *crença* (1.241).

Fragmento 1

241 Larissa 242 243 244 245	eu acho que parte de uma >crença< (.) por parte da própria instituição (.) e por parte dos alunos também de que: é melhor ter professor professor nativo né nem sempre fala a língua do
246 Pesquisadora	mmhmm=
247 Larissa 248 249 250 251	=do aluno então que- é melhor ter um professor que fale a língua- que compartilhe da língua materna para que dê uma <segurança> para que uma zona de conforto possa ser criada mais facilmente
252 Pesquisadora	uhã=
253 Larissa 254 255 256 257 258	=essa crença existe ainda é latente ainda é ah não per aí básico vai começar do zero deixa ser com professor brasileiro a outra já sabe falar inglês então é melhor o professor nativo que vai uh amparar mais né melhorar mais a pronúncia desse alu:no

¹ Todos os nomes foram trocados por pseudônimos

² Na edição: 33 (1), 2000.

A modalidade presente no discurso de Larissa – devido à locução *eu acho* (1.241) –, constrói a atribuição que segue como sua própria percepção das visões das instituições e dos alunos. As crenças identificadas por Larissa – de que um PFN é *melhor* (1.243 & 256) para o ensino de alunos mais avançados, e de que um professor falante de português é *melhor* (1.247) para o ensino de alunos iniciantes – são, portanto, reconhecidas como crenças de uma fonte externa, e, ao trazê-las para o seu texto desta maneira, Larissa abre espaço para que sejam ou ratificadas, ou questionadas.

A repetição da locução *é melhor* nas linhas 243 e 256 intensifica a mensagem. Por ser uma asserção absoluta realizada pelo verbo ser, a instituição é representada como inflexível e não aberta à negociação em relação às práticas pedagógicas descritas (MARTIN; WHITE, 2005). Os processos nas linhas 257 e 258, *amparar mais* e *melhorar mais*, juntamente à locução *de uma forma mais rica* (1.261), contribuem para construir a imagem de um ensino-aprendizagem supervalorizado pelas instituições e (por serem graduadas pelo advérbio mais) superior ao ensino-aprendizagem proporcionado por um professor falante não nativo (doravante PFNN); desta forma, sustentando a dicotomia entre o PFN e o PFNN, a qual mantém o PFN em posição privilegiada (NAYAR, 2002). Neste momento de seu texto, então, Larissa parece atribuir a perpetuação da polarização a terceiros: *a instituição* e *os alunos*. A voz de Larissa torna-se mais explícita com a avaliação negativa na linha 253 de uma crença *latente* por trás de determinadas práticas pedagógicas. Assim, Larissa constrói uma imagem de instituições às quais faltaria transparência, já que continuariam aderindo a estas práticas, mas sem assumirem o fato, por possivelmente estarem cientes das críticas a elas direcionadas.

Nesse fragmento, as fontes reconhecidas, as instituições e os alunos, são assimiladas por Larissa, permitindo mais criatividade ao reproduzi-las (WHITE, 2014). Nesse sentido, a reconstrução do discurso do outro é realizada de acordo com o contexto situacional e com os participantes. Ao atribuir a crença a terceiros ausentes – os alunos e as instituições –, Larissa consegue manter um laço afetivo com a pesquisadora, principalmente por reconhecer, de forma implícita, que as práticas das instituições que reforçam o binarismo identificado podem prejudicar tanto os PFNs como os PFNNs, por limitá-los ao ensino de determinados níveis. Como observa Cheepen (1998, *apud* TANNEN, 2007 [1989]), a prática de criticar um terceiro pode servir como uma estratégia para reverter um eventual desequilíbrio no *status* dos participantes. Neste momento da entrevista, portanto, pode-se interpretar que Larissa consegue manter o PFN e o PFNN no mesmo nível, de professores que sofrem juntos em virtude das práticas pedagógicas das instituições, o terceiro ausente, mantendo uma relação simétrica entre os tipos de professores mencionados.

Finalmente, o fato de que a fonte não é identificada de forma explícita traz à tona um possível receio por parte da Larissa de que a nomeação das instituições possa provocar repercussões negativas após a publicação do estudo, ou com a reprodução da entrevista em outros contextos. Pelo mesmo motivo, é possível que ela tenha suavizado ou editado suas avaliações em relação às práticas das instituições. Como seu depoimento foi feito sem nomear instituição alguma, ela o torna menos problemático e consegue manter solidariedade com futuros ouvintes/leitores, uma vez que as atribuições não são direcionadas a uma determinada instituição à qual o leitor/ouvinte talvez possua uma afiliação ou em relação à qual possua uma perspectiva diferente.

Passando à entrevista com o professor Kenny, em contrapartida com a atribuição feita por Larissa às instituições e aos alunos, é possível observar no fragmento a seguir que ele, como professor, também reproduz o mito.

Fragmento 2

246 Kenny	eu acho (.) o nativo na aula como pessoa é
247	super importante porque têm coisas mesmo
248	você (.) fale inglês bem você não é nativo
249	porque não é natural para você °também°

Kenny valoriza a presença de um PFN na sala de aula de língua estrangeira por meio de uma apreciação positiva: *o nativo na aula é super importante* (l.246-247), intensificada pelo acréscimo do recurso de gradação super. Kenny avalia negativamente o inglês falado pelo PFNN – *não é natural* (l.249) –, remetendo ao construto de “intuição nativa” (NAYAR, 2002), projetando uma visão do PFNN como o Outro, incapaz de atingir o mesmo nível de competência. Assim, ele sustenta o binarismo construído entre o PFN e o PFNN, bem como o paradoxo da competência nativa (inalcançável por um falante não nativo, seja professor, seja aluno) como justificativa para o *status* do PFN como modelo.

Ao analisar o posicionamento, torna-se também pertinente levar em consideração o contexto sociocultural e histórico do falante, o PFN Kenny. Ao se expressar por meio de uma asserção absoluta *não é natural* (l.249), Kenny nega a possibilidade de posicionamentos alternativos, tornando o texto, pelo menos neste momento, monoglóssico (MARTIN; WHITE, 2005). Segundo o Sistema de Avaliatividade, uma negação pode ter por objetivo apresentar o autor como um expert no assunto em questão, com o papel de corrigir um terceiro (*Id., Ibid., p.119-20*). Por ser FN, talvez ele se perceba como um profissional capaz de avaliar o conhecimento necessário para se tornar professor de língua inglesa, rejeitando perspectivas de que o PFNN possa atingir um nível de competência suficiente para a profissão. Tal pressuposto, dos FNs como os avaliadores da competência linguística, é criticado por Nayar (2002, p.464) quando ele afirma que: “inteligibilidade para falantes de determinadas variedades é tanto a meta universal da aprendizagem da língua inglesa, como a prova de competência atingida”. A falácia identificada pelo autor, do PFN como ‘guardião’ da língua, parece sustentada pela avaliação feita por Kenny, principalmente por ser uma contração dialógica que diminui a possibilidade de negociação.

2. Até que ponto o discurso dos participantes reflete ou se distancia da perspectiva pós-colonialista de “inglês global” na LA contemporânea?

As crenças apresentadas na última subseção, que supervalorizam as variantes hegemônicas faladas por FNs de inglês, seja pela sua “naturalidade” (fragmento 2, l.249), seja pelo seu papel como “modelos de pronúncia a serem seguidos” (fragmento 1, l.258), colaboram com o mito e se distanciam da visão de “inglês global” na LA contemporânea.

Posto isso, em outro momento da entrevista reproduzido no fragmento abaixo, a professora Larissa critica práticas que ainda perpetuam o binarismo entre o PFN e o PFNN, tal como a de reservar turmas mais avançadas para o PFN, reivindicando um espaço mais igualitário, se aproximando mais a perspectiva pós-colonialista.

Fragmento 3

253 Larissa	=essa crença existe ainda é latente ainda é ah não per aí básico vai começar do zero deixa ser com professor brasileiro a outra já sabe falar inglês então é melhor o professor nativo que vai uh amparar mais né melhorar mais a pronúncia desse alu: no
254	
255	
256	
257	
258	
253 Pesquisadora	mmm
253 Larissa	e trazer as expressões e o aspecto cultural de uma forma mais rica do que um professor não nativo isso acho que ainda acontece (.) acontece sim (.)
261	
262	
263	

Após a identificação de práticas pedagógicas que sustentam uma linha divisória entre o PFN e o PFNN, como apoiadas por crenças *latentes* (l.253), Larissa começa a se posicionar na linha 262 por meio do processo *achar*, uma expansão dialógica, abrindo margem para negociação. No entanto, a proposição *ainda acontece*, sobre a qual ela expressa incerteza na linha 262, é, na linha seguinte, apresentada como uma certeza, com o uso do extremo polar “sim”, *acontece sim*.

Dessa forma, sua observação sobre as práticas das instituições no tocante à alocação de turmas para PFNs e PFNNs não apresenta espaço para a negação de uma prática que se distancia da visão contemporânea de inglês global. Assim, espera-se que a prática discursiva de Larissa possibilita que potenciais leitores a reflitam sobre a perpetuação da prática e as crenças nas quais ela se baseia.

3. Até que ponto os participantes proporcionam abertura para a reformulação de crenças que colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

Nos fragmentos analisados, foi possível identificar tanto expansões dialógicas, que abrem espaço para negociação de significado, quanto contrações, que fecham essa possibilidade, como pode ser visto no quadro abaixo.

Kenny	“o nativo na aula como pessoa é super importante” (L.246)	Contração dialógica
Larissa	“então os alunos tendem a preferir” (l.31)	Expansão dialógica

Quadro 1: Exemplos de contração e de expansão dialógica

A presença de expansões, assim como identificado na fala de Larissa, indica abertura para reformulação das crenças expressas, ao passo que a presença de contrações, como na fala de Kenny, constrói pouco espaço para (re)negociação de significado. Ou seja, embora Larissa atribua a perpetuação do mito aos alunos, ela expressa abertura para ouvir pontos de vista alternativos.

Na realidade, em outro momento da entrevista, apresentado no fragmento a seguir, Larissa ainda induz o interlocutor a questionar as crenças atribuídas aos alunos.

Fragmento 4

32 Larissa	agora acho que o que faz (.) um professor
33	ser bom ou ser ruim não é o fato dele ser
34	nativo ou ↑ não uh tem muito a ver com a
35	dedicação: com o que ele estuda com uh com
36	a forma que ele lida com a parte profissional
37	de:le uh com se ele é uma pessoa que está
38	sempre uh se recicl- se reciclar ↑ né estudar
39	entender a prática dele entender o que está
40	acontecendo com aluno eu acho que tem muito
41	mais a ver com uma postura do que com ser
42	nativo ou ↑ não né mas aí já é a minha visão
43	de como eu sou profissional da área né

Embora seu posicionamento seja modalizado pelo *acho* (l.32), reduzindo o impacto do enunciado seguinte, a presença do extremo polar *não* (l.34) torna o posicionamento que segue nas linhas 34-42 uma negação do posicionamento atribuído a alguns alunos e, assim, uma contração dialógica, apesar da presença do posicionamento alternativo (MARTIN; WHITE, 2005). É possível interpretar que, assim como Kenny no fragmento 2, a negação de Larissa visa apresentá-la como uma *expert* no assunto em questão, com o papel de corrigir um terceiro –, no contexto atual, *alguns alunos* (l.20). Levando tal ponto em consideração, é possível perceber, nas linhas 43-44, que, embora a locução *isso já é a minha visão* abra espaço para negociação, logo em seguida Larissa acrescenta *como eu sou profissional da área*, reduzindo a possibilidade de diálogo caso o interlocutor não possua o mesmo *status*. É provável que Larissa esteja ciente de que o posicionamento que ela expressa é compartilhado pela entrevistadora, por manter uma relação mais próxima com a pesquisadora. Caso a entrevista tivesse sido realizada com um professor com quem manteve apenas uma relação profissional, o participante possivelmente não teria questionado o *status* do PFN por receio de causar constrangimento ou desconforto. Ao contrário, Larissa sabe que seu posicionamento não é problemático no presente contexto situacional. No entanto, ela parece reconhecer que tal posição pode apresentar problemas para eventuais leitores ou estudiosos da área que tiverem contato futuro com o trabalho, e por isso traz a modalidade para sua fala por meio do verbo achar nas linhas 32, 41, 46 e 50, reduzindo a força da mensagem, além de limitar a atribuição do posicionamento a apenas *alguns alunos* (l.20) no trecho anterior.

Assim, Larissa constrói um pano de fundo comunicativo diverso, aumentando a possibilidade da construção de uma relação de solidariedade com eventuais ouvintes/leitores que possuam perspectivas diferentes. Cabe lembrar que o conceito de solidariedade não diz respeito à concordância ideacional, mas ao reconhecimento de (e à tolerância em relação a) pontos de vista divergentes, o que é expresso no texto pela expansão dialógica (MARTIN; WHITE, 2005).

CONCLUSÕES PARCIAIS E CONTRIBUIÇÕES

Nos fragmentos analisados neste estudo, foi possível identificar, no discurso do professor Kenny, a perpetuação da dicotomia estanque construída entre os chamados ‘PFNs’ e ‘PFNNs’. A supervalorização do PFN como modelo a ser seguido, reproduzido pelo professor Kenny e atribuído

aos alunos e às instituições pela professora Larissa, está em oposição à visão de inglês global que considera o conhecimento pragmático tão importante quanto o conhecimento linguístico em interações em inglês entre falantes de diferentes países. A perpetuação de práticas discursivas como estas, aponta que um papel mais ativo por parte de pesquisadores /professores talvez seja necessário para que possíveis desconstruções do mito possam ocorrer.

Posto isso, as práticas pedagógicas e discursivas que retroalimentam a polarização estigmatizante e mantêm o PFN em um patamar inalcançável são problematizadas por Larissa, provocando reflexões por parte de leitores potenciais e assim, possibilitando uma ruptura com tais práticas para que um novo paradigma de ensino de inglês como língua estrangeira possa ser criado. Espera-se, assim, que novas pesquisas possam ser conduzidas, viabilizando a reconceitualização de políticas públicas que privilegiam o PFN e eventualmente, a desconstrução da linha divisória entre o PFN e o PFNN, possibilitando que um contexto mais igualitário seja criado, valorizando outras habilidades e características.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Blackwell, 2005.
- CANAGARAJAH, S. Língua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, 91/2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, [1985] 1994.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.
- MISHLER, E. G. **Research Interviewing: Context and narrative**. USA: Harvard, 1986.
- MOITA LOPES, L.P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.
- NAYAR, B. Ideological Binarism in the Identities of native and non-native English speakers. In: DUSZAK, A. **Us and Others**. Social Identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

ORTON, N, E. “**A questão vai além do que está no passaporte da pessoa**”: desconstruindo a polarização entre os chamados ‘professor falante nativo’ e ‘professor falante não nativo’. 2014. 248f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2014.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

TANNEN, D. “Oh talking voice that is so sweet”: constructing dialogue in conversation. In **Talking voices**. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: CUP, 2007 [1989].

VIAN JR., O. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa**: questões terminológicas e de instanciação. D.E.L.T.A. 25:1, 2009.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. O.; ALVES DE SOUZA, A.; ALMEIDA, F. S. D .P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

WHITE, P. Appraisal homepage. Disponível em: <www.grammatics.com/appraisal> [2001] 2014. Acesso em: Ago. 2014.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 7, N. 1, ano 2015

TECNOFOBIA, ECOFEMINISMO: UM PROTESTO VELADO EM “VERDE, VERDE...” DE JOSÉ FERNANDES

*Thalita Ruth Sousa**
*Naiara Sales Araújo Santos***

RESUMO

Na segunda metade do séc. XX o Brasil não possuía condições básicas de vida para a maioria da população, resultando em cidades com crescimento desordenado e um sentimento de incredulidade nas políticas progressistas do Estado. Somando-se a tal situação, inicia-se na década de 60 a Ditadura Militar, que almejava o desenvolvimento do país através das inovações tecnológicas, favorecendo a industrialização das grandes cidades. A rigidez da censura e o temor provocado pelo militarismo levaram escritores a camuflar suas opiniões, criando um protesto velado. Por ser um gênero desvalorizado e marginalizado no Brasil, a Ficção Científica (FC) serviu de palco para a expressão da insatisfação popular. Embora a Ditadura objetivasse o desenvolvimento tecnológico, havia um sentimento na população de que a tecnologia agravava a divisão social (GINWAY, 2005) e contribuía para uma exploração desenfreada de recursos naturais, trazendo mais malefícios que benefícios - resultando em uma visão negativa dos avanços tecnológicos (a tecnofobia). Como forma de oposição, muitas obras de FC das décadas de 60 a 90 passaram a defender a natureza, além de destacarem o papel da mulher como fecunda e protetora, associando-a a um cenário naturalista. A presente pesquisa objetiva analisar o conto “Verde, Verde...” de José Fernandes (1990), focando no discurso de rejeição à Ditadura Militar bem como nos elementos ligados ao natural/nacional e como isto colaborou para o “protesto velado” dos escritores de FC. Para tanto, utiliza-se como base teórica M. Elizabeth Ginway (2005), Isaac Asimov (2005) e Maria Helena Moreira Alves (2005).

Palavras-chave: Ficção Científica Brasileira. Ecofeminismo. Ditadura Militar.

ABSTRACT

In the second half of the twentieth century, Brazil did not have basic living conditions to majority of the population, resulting in cities with disorderly growth and a sense of disbelief in the progressive state policies. In addition, during the sixties the Military Regime was installed and it longed, at all costs, the country's development through the technological Innovation, promoting the industrialization of big cities. Censorship stiffness and the fear caused by the militarism led writers to camouflage their opinions, stimulating a veiled protest. For being a marginalized genre in Brazil, Science Fiction (SF) was realm of the expression of popular dissatisfaction. Although the Military Regime aimed the technological development, there was sense that technology aggravated social division (GINWAY, 2005) and contributed to the unbridled exploitation of natural resources, bringing more harm than benefits - resulting in a fear and a negative view of technological development (technophobia). As a way of opposition, many science fiction works from the 60s to 90s focused on the protection of nature, as well as on the role of women as fruitful and protective mother, associating her to a naturalistic scenery. The present article aims to analyze the literary work “Verde, Verde” (Green, Green ...) by José Fernandes (1990), focusing on the discourse of protest against the military dictatorship and its link to the natural / national elements showing how such discourse contributed to a veiled protest among Brazilian science fiction writers. To this end, it is used as theoretical support the studies of M. Elizabeth Ginway (2005), Isaac Asimov (2005) and Maria Helena Moreira Alves (2005).

Keywords: Brazilian science fiction. Ecofeminism. Military dictatorship.

* Graduada de Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade Federal do Maranhão. Bolsista PIBIC - FAPEMA. São Luís - MA. E-mail: thalita.r.sousa@hotmail.com

** Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres. Professora do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão; E-mail: Naiara.sas@gmail.com

INTRODUÇÃO

Torturas, medo, opressão e revolta são elementos ativos na memória de sociedades marcadas por conflitos e imposições. Em uma América Latina historicamente abalada por políticas militaristas e ditatoriais, não poderia ser diferente. O século XX caracterizou-se pela luta por redemocratização em muitos países da América Latina. Como explicita a pesquisadora Maria Helena Paes em seu livro *A década de 1960: Rebeldia, contestação e repressão política* (2004, p. 17), “A década de 60 na América Latina foi de tal modo marcada pelas lutas nacionalistas e pelas utopias das esquerdas, que é impossível olhar esses anos sem enxergá-las”. Contudo, os mesmos governos opressores que humilhavam, censuravam e alimentavam o horror, contribuíram indiretamente para a união do povo e o fortalecimento dos princípios nacionalistas pró-democracia, de acordo com a ideologia de cada nação.

Dentro deste cenário, figura o Brasil, abalado por uma Ditadura Militar iniciada em 1964. Na década de 60, já no poder, os militares instauraram um processo de implantação tecnológica que visava a aceleração do desenvolvimento científico. Por ser um país de Terceiro Mundo, para obter progresso, o Brasil necessitava de investimento de capital estrangeiro e a população era fadada a conviver com o Nacionalismo Pragmático proposto pelo governo.

Tal Nacionalismo implicava políticas que colocavam o país em uma situação de dependência de outra nação e, para um Brasil marcado pelo histórico colonial, voltar a ser dependente beirava o retrocesso. A pesquisadora Elizabeth Ginway explica no livro *Ficção Científica Brasileira: Mitos Culturais e Nacionalidades no País do Futuro* (2005, p. 42) que havia um sentimento de que “a modernização, especialmente na forma de importações tecnológicas, é uma repetição da experiência colonial”. Dessa forma, a maior parte da população passou a desconfiar das propostas governamentais e a desaprovar suas atitudes – fato agravado, posteriormente, pelas consequências das sanções advindas do “milagre econômico” e a “operação limpeza”. Nas palavras de Elizabeth Ginway, em seu livro *Visão Alienígena – Ensaio Sobre Ficção Científica Brasileira* (2010, p 183),

A visão tecnocrática e a disciplina dos militares brasileiros levaram os oficiais a acreditarem que o controle político rígido e uma política de desenvolvimento econômico forçado eram chaves para atingir a estabilidade e, a longo prazo, a realização do grande potencial do país. O regime militar legitimou seu poder ao implementar uma série de políticas resultando no “milagre econômico”. Enquanto a taxa de crescimento econômico era alta, lucrava principalmente a classe mais abastada, provocando protestos por parte de estudantes universitários, operários, e as classes mais humildes da população.

Foi o “milagre econômico” favorecido pelo capital estrangeiro que propiciou ao Brasil uma certa evolução econômica, no entanto, o crescimento capitalista ocorreu a custo da maioria desfavorecida da população. Fator contribuinte seria o êxodo iniciado no fim da segunda metade do séc. XX e que, segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, presentes no livro *Distribuição Espacial da População Brasileira: Mudanças na Segunda Metade deste Século* (2000, p. 15) dos autores Ana Camarano e Kaizô Beltrão, atingiu seu máximo nos anos 70:

Movimentos migratórios foram os grandes responsáveis pelo processo de concentração urbana, porque o crescimento vegetativo é tradicionalmente mais baixo nas áreas urbanas, notadamente nas cidades maiores. Estimativas deste trabalho apontam para um volume de aproximadamente 55 milhões de pessoas que deixaram a área rural entre 1940 e 1996. Esse volume foi crescente ao longo do tempo, tendo atingido o seu máximo nos anos 70, quando foi de aproximadamente 14,5 milhões de pessoas [...]

As populações que migravam para os grandes centros urbanos buscavam melhores condições de vida, mas por conta da má destruição da renda e dos precários direitos básicos, o que ocorria era um crescimento desordenado. A riqueza que o povo de baixa renda ajudava o país a produzir não retornava ao mesmo e isto agravava o descontentamento com as medidas do Estado. Aproximadamente desde 1940, explicita Thomas E. Skidmore em seu livro *Brazil: Five Centuries of Change* (1999, p. 139), os serviços oferecidos eram precários e até mesmo inexistentes e a infraestrutura para serviços de educação e saúde eram grosseiros e mal financiados. Em outras palavras, a população observava que a industrialização não trazia o progresso que os militares pregavam em se tratando da qualidade de vida, muito pelo contrário. Ela era a principal responsável pelo enriquecimento crescente da classe rica e o empobrecimento, mais crescente ainda, da classe baixa, fortalecendo a divisão social já existente no país (GINWAY, 2005, p. 29). Ao mesmo tempo, uma das funções da indústria tecnológica era a produção de aparatos militares a fim de equipar as forças que trabalhavam a favor do Governo, portanto o investimento científico era claramente uma forma de assegurar a permanência no poder e fortalecer a opressão.

Para além de ligar a imagem da tecnologia à do governo, os fatores percorridos até o momento contribuíram para gerar a noção de que o avanço tecnológico e suas consequências eram mais maléficis que benéficos. A noção de tecnofobia¹ foi realçada pelas atitudes do Governo Ditatorial que, ao deparar-se com a oposição popular às suas políticas, acirrou o controle e abusou do terror – atos favorecidos pela “Operação Limpeza”.

Baseados no Ato Institucional nº 1, que autorizava o uso das forças repressivas, os militares passaram a utilizar mecanismos de controle sobre a população. Estes iniciaram uma caça tanto aos que se opunham ao governo (abertamente ou não), quanto àqueles cujo comportamento lhes parecia suspeito, agindo assim de modo arbitrário e autoritário. A pesquisadora Maria Helena Alves em seu livro *Estado e Oposição no Brasil* (1964-1984) analisa o cenário brasileiro militar na época da seguinte forma:

O uso generalizado e institucionalizado da tortura numa sociedade cria um “efeito demonstrativo” capaz de intimidar os que têm conhecimento de sua existência e inibir a participação política. Combinada à força das blitz, às buscas de casa em casa e às medidas temporárias de controle nas ruas, para verificação de documentos, a institucionalização da tortura serve para afastar outros cidadãos de atividades que pudessem colocá-los em conflito com o governo. Durante o período referido era difícil encontrar um brasileiro que não tivesse entrado em contato pessoal direto ou indireto com uma vítima de tortura, ou que não se tivesse envolvido em alguma operação militar de busca e detenção. [...] A evidência da repressão de Estado criou uma “cultura do medo” na qual a participação política equiparou-se ao risco real de prisão e consequente tortura. (ALVES, 2005, p. 204).

¹ Medo/aversão à tecnologia ou a algo ligado a ela.

Nota-se que, bem além de deter os que aparente ou provavelmente se opunham ao Estado, as medidas que favoreciam a “cultura do medo” serviam eficazmente também para manter o constante estado de receio e alarme. O contato com pessoas que vivenciaram/presenciaram as armas de detenção do governo aumentava a sensação de terror, o que também era uma tática do governo.

A violação aos direitos humanos abrangia também o direito à livre expressão: música, literatura e outras formas de artes, tudo estava na mira da censura. No entanto, a repressão aos escritores não era tão intensa e severa se comparada aos profissionais midiáticos, como expressa Ginway (2010, p. 184):

Enquanto os militares ameaçavam e perseguiam jornalistas com censura, prisão, tortura e até morte, as piores penas sofridas por escritores, com algumas exceções, eram detenção, exílio e censura. Isto por que obras literárias criticavam o regime de forma que não mobiliza as massas, nem ameaçavam, de forma direta, o poder dos militares.

Dentro deste cenário de perseguição, surge um gênero literário marginalizado tanto pela Academia, quanto pelos poucos leitores de ficção da época: a Ficção Científica (FC) brasileira. Sua impopularidade, como será abordada no próximo capítulo, se deve aos aspectos histórico-culturais que permeavam as ideologias da população, entretanto, tal fator não impediu a produção nacional de FC – pelo contrário. Tomando como vantagem o desconhecimento do gênero de modo geral, escritores o utilizaram como pano de fundo para protestos, utilizando-se das figuras de linguagem, enredos tecnológicos e ícones característicos do gênero.

A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO FORMA DE PROTESTO

Partindo do pressuposto de que a Ficção Científica é um gênero baseado no avanço científico e ligando isto ao fato de que a maioria da população brasileira não via com bons olhos os desenvolvimentos tecnológicos, é compreensível o emergir tardio deste gênero literário no Brasil. Além disso, havia a ideia de que se um país não produz tecnologia, mas depende de outros para obtê-la (como o Brasil), ele não possui condições de desenvolver material autenticamente nacional (GINWAY, 2005, p. 39). Esta noção ganhou mais força quando os primeiros estudos de FC realizados no Brasil se basearam nas obras já reconhecidas do gênero, tanto Europeias quanto Latino-Americanas (idem), configurando outro motivador para a marginalização das obras.

Contudo,

Dada a sua visão altamente negativa da modernização, pode-se supor que os escritores brasileiros iriam ou rejeitar a Ficção Científica, ou escrever obras condenando a tecnologia como uma ameaça à tradição e à nacionalidade brasileira. Ao invés disso, o seu impulso é o de assimilar os símbolos da tecnologia em seus próprios mitos nacionais, retratando-os de maneira a enfatizar laços e relações emocionais [...]. (GINWAY, 2005, p. 43).

Ainda na década de 60, os escritores brasileiros passaram a incorporar em suas narrativas elementos nacionais, ou seja, os mitos culturais pertencentes ao país. Foram estes elementos nacionais, carregados de significados histórico-ideológicos, as figurações utilizadas para retratá-los

e o desconhecimento do gênero Ficção Científica Brasileira que possibilitaram o protesto velado nos tempos da Ditadura Militar. Elizabeth Ginway analisa que

De certa forma, a ditadura serviu para aumentar a virtuosidade e a sofisticação dos escritores brasileiros, que, ao se posicionarem de forma satírica e agressiva contra a repressão política, criticavam os supostos benefícios da tecnologia e do desenvolvimento. Predominam três correntes principais na ficção da época: romances experimentais, ficção distópica-fantástica, e romances-reportagens, todas com o fim de denunciar o regime. [...] A audiência para os romances da época era politizada, e incluía jornalistas e professores universitários, entre outros profissionais liberais. [...] A maioria da literatura da ditadura era dirigida a uma audiência politicamente engajada, com uma educação universitária, que conseguia entender a crítica social que não podia ser discutida pela imprensa. (2010, p. 184).

Apesar dos primeiros escritores de Ficção Científica serem nomes conhecidos no cenário literário brasileiro, como Dinah Silveira de Queiroz, Fausto Cunha, Rubens Teixeira Scavone e André Carneiro, suas obras não ganharam destaque. No entanto, os poucos que as liam, por vezes, possuíam perícia para observar as sutilezas que demarcavam as críticas ao regime.

Por empregar um mundo futurístico imaginário, abordar temas políticos e satirizar tendências da sociedade contemporânea (GINWAY, 2005, p. 93), a Ficção Distópica possibilitou alusões ao governo através de obras como *Fazenda Modelo* (1974) de Chico Buarque, *O Fruto do Vosso Ventre* (1976) de Herberto Sales, *Umbral* (1977) de Plínio Cabral e *Asilo nas Torres* (1979) de Ruth Bueno, que posteriormente se tornaram exemplos de grandes obras de Ficção Científica Brasileira. Como analisa Ginway, estas obras

[...] são representações alegóricas de um Brasil sob governo militar, com claras alusões ao uso calculado, pelo regime, de censura, controle de mídia, tortura, aprisionamentos e desaparecimentos, todas táticas características do “golpe dentro do golpe” de 1968, engendrado pela linha-dura dos militares. Por essas razões, os enredos das distopias brasileiras tendem a girar em torno da rebelião coletiva ou individual contra uma tecnocracia perversa e arbitrária [...]. (2005, p. 95)

Os escritores desejavam dar forças a um espírito de nacionalidade e, ao mesmo tempo, divergir dos ideais do Estado Militar. Para tanto, as obras passaram a conter uma referência mais direta/descritiva da natureza e a defender a preservação ecológica, apontando a diversidade natural Brasileira como riqueza e motivo de orgulho: “Ao rejeitarem a tecnologia e idealizarem o passado, as distopias brasileiras com frequência voltam-se para mitos da natureza como antídoto para a modernização, e como metáfora da liberdade em relação à repressão” (GINWAY, 2005, p. 97). De certa forma, os autores de FC Brasileira reproduziram o ato dos escritores da primeira geração romântica do país, que, ao necessitarem de um referente nacional, o buscaram de modo a fazer uma ligação com a natureza.

A respeito disso, a pesquisadora Naiara Araújo expõe em seu livro *Brazilian Science Fiction and the Colonial Legacy* (2014, p. 70), que os escritores são conscientes tanto dos problemas

ecológicos quanto da devastação ambiental e poluição gerada pelo processo tecnológico de modernização². Dentre os maiores referentes, está o elemento feminino, empregado nas narrativas em termos como virginal, fecunda, e por vezes subjugada através de hierarquias convencionais, assim como a natureza e a terra.

Dentro desta temática, Ginway explica que (2005, p. 106) “a nacionalidade se associa à natureza e ao mundo primitivo, podendo ser encarnada por uma personagem feminina... fecundidade, virgindade, abundância, salientadas desde a literatura colonial [...]”. A associação entre a personagem feminina e a face primitiva da natureza é utilizada pelo movimento do Ecofeminismo, como forma de protesto político-ideológico em discussões a respeito de gênero e identidade nacional.

Araújo (2014, p. 92-93) explana que do ponto de vista ideológico-cultural, as mulheres são mais próximas à natureza que o homem, contudo, muitas feministas pontuam que a relação mulher-natureza tem sido usada para justificar o modo como a figura feminina é tratada/definida ao longo do tempo, seja em termos de sexualidade, reprodutividade ou maternidade, entre outros; já em termos de nível socioeconômico, as mulheres são colocadas na esfera de reprodução, cuidado com crianças ou serviços domésticos. Nas obras de Ficção Científica da década de 70, o Ecofeminismo é notado com maior ênfase, delatando as relações existentes na sociedade patriarcal brasileira: quando a mulher não representa o elemento ecológico, ela frequentemente se associa a ele através do ambiente narrado, como ocorre na obra analisada à frente.

Em *Verde... Verde...* (1990), do escritor José Fernandes, é possível notar que, além da figura da mulher e da natureza presentes explicitamente, há também elementos que são análogos às funções femininas. Apesar de ter sido publicado na década de 90, o conto traz aspectos tanto do Ecofeminismo, quanto da tecnofobia abordada no capítulo anterior. Ao mesmo tempo em que explora a ideologia que permeava a mente brasileira nos anos 60, a obra de Fernandes demonstra como essas ideologias geraram consequências na cultura nacional, a ponto de perdurarem até o final do século XX.

VERDE... VERDE... DE JOSÉ FERNANDES

A narrativa se inicia após um acidente envolvendo a nave na qual um jovem, protagonista da história, se encontra. Por conta dos danos, os tripulantes tentam pousar num planeta próximo. Todavia, a mesma máquina criada para protegê-los e auxiliá-los na descoberta do espaço é a mesma que os conduzirá à morte. Mesmo quando o piloto tentava manter o rumo da aeronave seguindo as instruções do computador, a nave continuava a ser violentamente balançada (FERNANDES, 1990, p. 12). Compreende-se então que, os aparatos tecnológicos no qual depositavam confiança de nada serviriam, pois era uma segurança falha – até mesmo os trajes que vestiam não seriam suficientes para salvá-los, gerando uma sensação de impotência.

² [...] writers are also aware of ecological issues such as environmental devastation and pollution generated by the technological process of modernization.

Tal fato pode ser enfatizado pelo momento seguinte da trama, quando os pedaços da nave que se desintegram atingem o personagem principal:

“Numa fração de segundo, outra pancada se sobrepôs à primeira e o som de metal se rompendo com estrondo encheu a sala de comando. Ainda ouviu o comandante berrar uma ordem ininteligível pelos alto-falantes e então uma placa de metal foi arrancada de uma das paredes e atingiu-o, num ponto entre seu ouvido direito e sua nuca, estilhaçando seu capacete. Não teve sequer tempo de gritar, mergulhando em um silêncio completo e negro...” (FERNANDES, 1990, p. 13).

Ou seja, a própria nave que pode ser tida como sinônimo de progresso, por levar o homem ao espaço, agora é o causador indireto e direto da sua morte. Indireto, pois foi o meteorito que impactou a nave e trouxe os problemas e direto, por serem os pedaços da nave que dilaceraram os tripulantes. A nave faz parte do hall de Ícones da FC e, de acordo com o pesquisador Gary K. Wolfe em seu livro *The Known and the Unknown - The Iconography of Science Fiction* (1979, p. 70), “[...] o interior [da nave] é uma morada da vida, da sociedade, do conforto, enquanto o exterior sugere um confronto do indivíduo desprotegido com uma natureza forte. A nave, em outras palavras, pode ser um útero [...]”. Portanto, no momento em que a nave se rompeu, houve o desconforto do confronto com o externo e a sensação de desproteção, gerando, conseqüentemente, a morte.

Nesse contexto compreende-se que, no enredo de Fernandes, a nave deveria ter o papel de um útero (que é uma analogia ao feminino), mas na verdade ela se comporta de modo destrutivo e não confiável – talvez por ser fruto do tecnológico. Ginway analisa ainda que nas narrativas brasileiras, o ícone da nave é geralmente utilizado para retornar nostálgicamente ao passado (2005, p. 80), e é exatamente isto que ocorre em *Verde... Verde...: o jovem protagonista, já à beira da morte, começa a lembrar de certos momentos em sua vida – todos eles marcados de alguma forma pela interferência da tecnologia.*

Todas as lembranças do jovem são associadas a uma cor e são as cores que ligam uma lembrança à outra. O negro é associado à primeira lembrança, por conta da escuridão que o tomou quando ocorreu o primeiro golpe. Não por coincidência, esta é a lembrança em que se nota uma maior aflição em relação à tecnologia. Ela retrata o dia em que realizava o treinamento para um “salto interestelar” e o seu comandante o humilhou diante dos seus companheiros, por ele não conseguir se adaptar:

– Olhe aqui, Marcus. Todos ficam nervosos e sofrem durante o salto interestelar. Não precisam ter suas sensações pioradas pelos gritos histéricos de ninguém. Se você não assimilou o auto-controle para isto, durante seu treinamento, trate de tomar um tranquilizante antes de cada salto. [...] (FERNANDES, 1990, p. 13).

O trecho acima reflete um estado de apreensão diante do tecnológico e mais à frente ele admite “a vergonha pelo descontrole durante o salto”, sentindo-se ruborizar (FERNANDES, 1990, p. 13). Mostra-se um sentimento de desconforto e descontrole ligado ao uso de aparatos tecnológicos. No entanto, este sentimento não se originou nessa memória. À medida que Marcus regride em suas lembranças de infância e adolescência, observa-se que outros traumas já foram construídos.

A segunda lembrança é associada ao vermelho e remete a um Marcus ainda criança, que se fere no pulso com um bisturi automático. O bisturi fascina sua mente infantil por ser atrativo, “cheio de luzinhas e botõezinhos para apertar” (FERNANDES, 1990, p. 15) – ou seja, aquele aparato tecnológico que tanto parecia inofensivo logo se torna um perigo, mas a criança não percebe isso. Marcus começa a brincar com seu sangue, pintando-se e as coisas a seu redor de vermelho. Quando começa a se enfraquecer, não entende o motivo, mas sua irmã o vê e chama os pais para ajudar. O bisturi era do pai dele, que é médico e logo resolve o problema:

Papai agarrou meu braço e passou uma geléia sobre ele. O sangue parou de sair. Em seguida, ele apertou uma pequena caixa quadrada no lugar da ferida e ela soltou um chiado engraçado. Quando ele retirou, a ferida havia desaparecido. Eu continuava não me sentindo bem e estava frustrado por não ter mais a minha tinta. Minha mãe me abraçava e não parava de chorar. Eu pensei que era por papai ter acabado com minha pintura e comecei a chorar também. (FERNANDES, 1990, p. 15).

Na sua mente de criança, seu momento de prazer com a “tinta” acabou-se e isso gerou frustração e tristeza, agravados quando uma placa com tubos foi colocada em seu braço e ajudou a reestabelecer sua saúde, mas não o fez parar de chorar por ter perdido seu divertimento (idem). Por ter sido a lembrança mais próxima da infância, é possível que essa tenha sido a origem de seu trauma com o tecnológico, que só foi agravado com o decorrer do tempo, como se vê na lembrança denominada “AMARELO!”.

Nesta lembrança, Marcus já está adulto e dentro da nave. Do espaço, ele observa o local “de um amarelo esmaecido” (FERNANDES, 1990, p. 16) onde havia ocorrido uma explosão estelar. Ao refletir a respeito das vidas que existiam nos planetas atingidos, é tomado pela solidão. Nota-se que a presença do jovem naquela nave que o distanciava da Terra e de seus familiares, causava um sentimento de aflição e saudosismo, como se observa no trecho a seguir:

[...] Saudade da minha casa, de meus pais, de meus amigos, tudo tão longe, em direção à borda desta incomensurável Galáxia. Naquele momento, tudo aquilo estava tão ou mais afastado de mim, em virtude das distâncias astronômicas, do que os pobres seres hipotéticos daqueles planetas, desaparecidos num passado tão remoto. (FERNANDES, 1990, p. 17).

Em sua nostalgia, o jovem se indaga se um dia olharão as realizações dele e dos que estão juntamente com ele no espaço e lamentarão sua ausência (idem). Todavia, a distância exigida para a viagem era necessária, pois eles cartografavam planetas – portanto, o trabalho que realizavam era fundamental para o avanço científico e o conhecimento humano. Em suma, os sentimentos negativos eram de alguma forma ligados a argumentos tecnológicos, mesmo que indiretamente. Ginway (2005, p. 29) aponta que outro motivador para a não aceitação do tecnológico no Brasil do séc. XX seria o fato de que “A tecnologia é também vista como tendo efeito negativo nas relações sociais, destruindo o contato pessoal que é um fator central na cultura brasileira”. Isto comprova a afirmação anterior, de que as situações retratadas em *Verde... Verde...* foram análogas às vivenciadas no país décadas antes do conto ser publicado.

No conto, o sentimento de solidão provocado pelo distanciamento é agravado pelo ambiente desconhecido e a angústia diante do fenômeno natural destrutivo que ocorreu naquele lugar. É aparente o modo como o conto aborda a fragilidade do ser humano diante da grandeza do espaço e da força da natureza: “Imaginei que, algum dia, o meu próprio planeta e minha civilização também morreriam, de velhice e estagnação ou engolfados em um cataclismo cósmico qualquer [...]” (FERNANDES, 1990, p. 17). Nesta memória, a presença da natureza é mais marcante que na “NEGRO” e “VERMELHO”, contudo, a temática relacionada à vida que se iniciou em negro permanece. Já a temática da natureza que aparece mais enfática em “AMARELO!” segue em destaque na memória seguinte: “AZUL!”.

A quarta memória se passa no oceano, diante de um céu descrito como azul cristalino (FERNANDES, 1990, p. 17). Ao contrário da memória anterior, nesta há um sentimento de paz e tranquilidade, mesmo que também leve a uma proximidade com a morte. Marcus está num barco com seu pai, um dia antes de ir para a base. O contraste entre a vida ao redor e a magreza e palidez do pai, causadas por uma doença, é patente. O sentimento de nostalgia aqui é ligado à sensação de que não se verá mais – tanto por conta da morte, quanto da viagem de Marcus. Há uma sensação de impotência diante do fim da vida, do ciclo natural humano.

Em dado momento, o pai lamenta não poder desfrutar mais da sensação de velejar e ter de admitir uma máquina substituindo-o: “pena que eu não possa mais cuidar das velas e tenha que deixar todo trabalho interessante para este computador idiota” (FERNANDES, 1990, p. 18). A presença da tecnologia nesta lembrança é associada ao desgosto de ter seu prazer retirado pela mesma – assim como em “VERMELHO!”. Entretanto, esta lembrança expressa também o sentimento de insegurança diante das inovações tecnológicas, pois como expressa o célebre escritor Isaac Asimov em seu livro *Histórias de Robôs – vol. 3* (2005, p. 5), um dos motivadores da tecnofobia é “[...] o medo de que o progresso tecnológico tire o emprego de muita gente. Esse aspecto se tornou primordial quando os avanços passaram a ser tão rápidos que ficaram praticamente incontroláveis”. Logo, é notório que a preocupação do pai de Marcus nada mais é do que uma reação provocada pelo medo da tecnologia.

A lembrança se finda com o senhor entregando a Marcus um anel que passa de geração em geração, cuja pedra é verde. Verde é a cor da última lembrança dele, lembrança esta completamente associada ao ecológico que aparecera em segundo plano nas outras memórias. Nela, a figura da mulher aparece em destaque e é associada à natureza, ao contrário do início do conto em que o Ícone da Nave somente fazia analogia ao feminino. Aqui, a sensação de paz é completa e não há um sentimento de aflição ou a presença da morte.

Na lembrança “VERDE”, Marcus já com quinze anos descreve um prado verde e uma jovem de mesma idade que ria e brincava com ele, ambos subindo uma colina. Tendo ela a seu lado, ele experimenta uma “incrível mistura de sensações táteis: o vento fresco em meu rosto... o capim macio em meus pés... sua mão quente tocando a minha” (FERNANDES, 1990, p. 20). Marcus então a beija e abraçados eles se deitam na relva, com pássaros piando ao longe, a sós no campo. Ambos se entregam ao ato sexual naquele ambiente:

Restaram apenas, o céu, os campos e seu corpo macio e febril, de encontro ao meu. Nos amamos na relva pelo resto da tarde e eu me recordo que, nas explosões dos meus orgasmos, tudo que eu via do mundo tinha a mesma cor. Os campos, as colinas distantes, a relva tão próxima, sobre a qual estávamos, seus grandes olhos, ainda mais próximos, tudo... verde... verde... (FERNANDES, 1990, p. 20).

Nota-se que Marcus associa o verde dos olhos dela ao do ambiente natural ao seu redor e por ser “VERDE!” a última memória descrita, entende-se que os destroços o mataram no momento em que ele revivia sua lembrança mais plena e próxima à natureza. Dessa forma, esta memória contrasta com “NEGRO”, pois em “NEGRO” não há referência à natureza, enquanto em “VERDE!” não há referência a elementos tecnológicos. É interessante perceber que as memórias são completamente opostas: a primeira reflete medo e insegurança, enquanto a segunda esboça paz e calma. Isto reforça a posição de Ginway (2005, p. 139), quando explica que “Opondo-se aos poderes destrutivos da tecnologia, está o mito da identidade brasileira, que, percebida como natural e imutável, assume a forma da natureza, da mulher, da sexualidade, e da terra” – exatamente o que ocorre em *Verde... Verde...*

CONCLUSÃO

O conto de José Fernandes reflete as incertezas e os temores do homem do fim do século XX perante a tecnologia: o distanciamento das relações, o medo da substituição pela máquina e a dificuldade em adaptar-se ao tecnológico, entre outros. Como forma de opor-se a isso, o ser humano busca a natureza, que ao contrário da tecnologia, lhe é conhecida e traz um sentimento de acolhimento. A natureza e os elementos tecnológicos são colocados de forma oposta, desde a utilização das cores: a cor negra como representante da falta de luz, de conhecimento, da insegurança em relação à tecnologia e, no polo oposto, o verde como ligado ao ecológico, intocado e acessível – assim como os ideais militares se opunham ao que expressava a maioria da população. Pode-se observar, dessa forma, um benefício na ausência da tecnologia, que era ligada ao Governo e, conseqüentemente, aos malefícios por ele causados.

Nota-se na obra elementos ligados ao Ecofeminismo, numa associação do estereótipo da figura da mulher brasileira com a natureza do país: a fecundidade, a beleza, a passividade e a docilidade. Observa-se, através dos símbolos presentes nessa narrativa, a ansiedade dos brasileiros em possuir uma identidade própria, obter a liberdade da repressão e reafirmar sua natureza em detrimento da tecnocracia, o que concederia à nação um sentimento de segurança. Em outras palavras, a tecnocracia maléfica se juntou à figura da mulher e do ecológico, para formarem o quadro de mitos que existiram no período da Ditadura Militar e reforçarem o protesto velado da Ficção Científica a partir da década de 60.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil**: (1964-1984). Edusc. Bauru - SP, 2005.

ARAÚJO, Naiara Sales. **Brazilian Science Fiction and the Colonial Legacy**. São Luís – MA. Editora EDUFMA, 2014.

ASIMOV, Isaac. **Histórias de Robôs** – v. 3. Coleção L&PM Pocket. Porto Alegre: L&PM Editora, 2005.

CAMARANO, Ana Amélia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Distribuição Espacial da População Brasileira**: Mudanças na Segunda Metade deste Século. Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada – IPEA. 2000. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0766.pdf> Acesso em: 24/12/2015

FERNANDES, José dos Santos. **Do Outro Lado do Tempo**: Contos. v. 6. São Paulo : GRD, 1990.

GINWAY, M. Elizabeth. **Ficção Científica Brasileira** – Mitos Culturais e Nacionalidade no País do Futuro. Original: Brazilian Science Fiction. Tradutor: Roberto de Sousa Causo. São Paulo: Devir, 2005.

_____. **Visão Alienígena** – Ensaios Sobre Ficção Científica Brasileira. São Paulo: Devir, 2010.

PAES, Maria Helena Simões. **A década de 1960**: Rebeldia, contestação e repressão política. Série Princípios. 4ª edição. Editora Ática. São Paulo – SP, 2004.

SKIDMORE, Thomas E. Brazil – **Five Centuries of Change**. New York: Oxford University Press, 1999.

WOLFE, Gary K. **The Know and the Unknow** – The Iconography of Science Fiction. Kent – Ohio: The Kent State University Press, 1979.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 7, N. 1, ano 2015

ANÁLISE TRANSLINGUÍSTICA DO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO MATERIALIZADO ENTRE A CÁRITAS E OS CATADORES DE MATERIAL RECICLÁVEL DE LIMOEIRO DO NORTE

*Benedito Francisco Alves**

*João Batista Costa Gonçalves***

RESUMO

Este trabalho investiga como a Cáritas Diocesana e os/as catadores/as de materiais recicláveis da cidade de Limoeiro do Norte organizam suas palavras e ações a partir de uma compreensão responsiva. A pesquisa se baseia em Bakhtin (2002a, 2002b, 2010) e Freire (1979, 1983, 1986, 2013). A categoria bakhtiniana da exotopia e a categoria freireana do ser-mais organizam uma reflexão translinguística qualitativa e interpretativa sobre a maneira como catadores/as ressignificam discursiva e ideologicamente suas experiências de vida e sua visão de mundo para se perceberem como sujeitos que podem trabalhar os significados de sua realidade. O método de observação participante permitiu a interação entre o pesquisador e catadores/as em reuniões quinzenais realizadas num prédio localizado atrás da igreja católica local e alugado pela prefeitura de Limoeiro do Norte. Catadores/as observados/as apresentaram um discurso pleno de incertezas e de esperanças num processo de formação implementado ao lado da Cáritas no primeiro semestre de 2015. A análise translinguística das observações de campo revela que a responsividade contribui para a constituição do Ser-mais de catadores/as em luta para assumirem a condição de sujeitos ativos e responsivos.

Palavras-chave: Discurso. Exotopia. Ser-mais.

ABSTRACT

This work investigates how the Diocesan Caritas and collectors of recyclable materials from “Limoeiro do Norte”, a Brazilian town, organize their words and actions from a responsive understanding. The research is based on Bakhtin (2002a, 2002b, 2010) and Freire (1979, 1983, 1986, 2013). Bakhtin’s category outsidersness and Freirean category of being more grounded a qualitative and interpretative translinguistic reflection on how collectors resignify discursive and ideologically their life experiences and their world view to understand themselves as individuals who can work the meanings of your reality. The method of participant observation allowed the interaction between researchers and collectors fortnightly meetings in a building located behind the local Catholic church and rented by Limoeiro do Norte town hall. Observed collectors demonstrated a discourse full of uncertainties and hopes for a formative process implemented side of Caritas to the first half of 2015. Translinguistical analysis of field observations shows that the responsiveness contributes to the formation of being more of collectors to take the condition of active and responsive subjects.

Keywords: Discourse. Outsideness. Being-more.

* Doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor concursado e efetivo da Secretaria de Educação Básica do estado do Ceará (SEDUC). Email: alfransbe@yahoo.com.br.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2006). Professor adjunto IX da Universidade Estadual do Ceará (UECE) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades (CH) da referida instituição. Email: jbcgon@ig.com.br.

INTRODUÇÃO

Existir na vida significa estar posicionado para defender um ponto de vista que possa alcançar o outro a fim de que os sujeitos possam avançar no processo de compreensão parcial e apreciativa da realidade que surge a partir de considerações axiológicas situadas além do sujeito apreciador posicionado perante seus pares.

Para Clark & Holquist (2008, p. 102, grifo do autor), a exotopia existe de modo singular, pois o “modo como eu crio a mim mesmo é por meio de uma busca: eu saio de encontro ao outro para voltar com um *self*”.

Quando o sujeito decide agir de forma democrática e menos assimétrica possível ou quando prefere empregar uma máscara de tirania, seu agir já contempla a possibilidade do outro e acaba por abarcar uma parte do outro. Assim, o eu nunca está pleno apenas de si, porque seus limites estão circundados pelos do outro com quem mantém uma tensa e estratégica comunhão de perspectivas.

Tal comunhão de perspectivas de sujeitos posicionados exotopicamente acaba comprovada pela argumentação de Clark e Holquist (*idem, ibidem*) ao considerarem que “[e]u ‘vivo na’ consciência de um outro; [...]. Mas não devo jamais fundir-me inteiramente com essa versão das coisas, pois quanto maior for o meu êxito em fazê-lo, tanto mais serei presa das limitações do horizonte do outro”.

E na luta para não assumir o campo de visão do outro como algo dado e definitivo reside a habilidade do eu que toma posse sem apagar seu ser na vida por compreender que a convivência não significa apagamento, mas partilha responsável de pontos de vista em movimento de resposta no espaço-tempo.

A CATEGORIA BAKHTINIANA DA EXOTOPIA PARA AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS

Conforme a opção epistemológica dos sujeitos, o ponto de vista exotópico do outro passa a integrar uma porção parcial da atividade de compreensão dos sujeitos. Uma atividade contingente porque não ocorre num vácuo de sentimentos e de lembranças construídas por sujeitos situados em seus contextos de ação/reflexão.

Tanto o sujeito da academia quanto o sujeito do povo possuem seus recursos epistemológicos para realizar um processo de compreensão responsiva acerca daquilo que afeta as condições de sua experiência no mundo da vida. Ambos afetam e são afetados pela opinião alheia posicionada com um determinado acabamento, orientada por um objetivo específico e direcionada para alcançar e afetar os discursos de sujeitos específicos que contemplam a vida a partir de seus lugares.

Clark & Holquist (2008, p. 102, grifo do autor) defendem o diálogo entre pontos de vista exotópicos, pois a “fusão completa (uma *Aufhebung* dialética), mesmo que fosse possível, impossibilitaria a diferença indispensável ao diálogo”.

O ato de compreender é uma tomada de posição. Posicionar-se para o outro é um gesto renovador da experiência existencial de um eu que reconhece a limitação daquilo que pensa saber e daquilo que luta para defender perante os movimentos de tomada de consciência e de reposicionamento do outro. Afinal, segundo Clark & Holquist (2008, p. 102), “[q]uando eu tiver investigado a consciência de outrem de maneira tão cabal quanto posso, encontrar-me-ei dentro de seu horizonte, e aquilo que ele não pode ver eu serei incapaz de ver”.

O exercício de transitar entre os pontos de vista do eu e do outro é uma questão dialógica a qual nenhum sujeito pode se furtar sob pena de reduzir o potencial de significação ideológica e semiótica de sua realidade a uma opinião parcial e insuficiente para promover uma renovação dos sentidos.

Por isso, Clark & Holquist (*idem, ibidem*) asseveram que o sujeito deve considerar o horizonte apreciativo do outro antes de regressar a seu próprio horizonte apreciativo e realizar uma atividade/reflexão mais abrangente e organizada na intersecção entre a apreciação do eu e a do outro.

O sujeito contempla o ponto de vista do outro com intensidade e acuidade específicas, mas, além disso, depende da maneira como o processo contemplativo ocorre para poder se apropriar de um excedente de visão realizado na interação entre duas vozes e duas consciências que se respondem.

O dialogismo só pode ser vivenciado efetivamente por meio de processos exotópicos de co-vivenciamento em que cada sujeito luta com uma disposição consciente para manter seu lugar singular e “não coincidente [...], o que significará um acréscimo de visão [...]”, segundo Magalhães Júnior (2010, p. 17), a fim de aproveitar ao máximo o que o outro cede de si em seu olhar apreciativo e, em seguida, ressignificar o que reflete acerca da realidade e dos sujeitos em redor.

Magalhães Júnior (2010, p. 19) defende que a “noção de acabamento que o outro pode me dar é sempre provisória e mutante, dependente sempre da possibilidade aberta que a vida representa”, pois a inconclusibilidade do ponto de vista exotópico caracteriza as relações responsivas entre os sujeitos que atuam de acordo com os limites do ato empático e axiológico/apreciativo do eu e do outro.

Para Bakhtin (2003, p. 10), “a idéia da empatia (*Einfühlung*) como princípio de conteúdo-forma que sedimenta a relação do autor-contemplador com o objeto em sentido geral e com a personagem” orienta uma relação mediada pela distância exotópica e complementar que os sujeitos podem partilhar quando interagem.

Para Bakhtin (2003), a condição sólida de um ponto de vista axiológico está na complementação das opiniões do eu e do outro, ou seja, privado do olhar transgrediente de um companheiro, acaba reduzida a possibilidade de o sujeito situar seu ser a partir de uma compreensão mais desenvolvida.

A reflexão bakhtiniana resvala num combate declarado ao perfil ensimesmado de uma sociedade marcada por práticas de isolamento que resultam na desvalorização da contribuição do outro para o contexto de vida do eu e vice-versa.

Bakhtin (2003, p. 21) reconhece ser o “excedente da [...] visão, [...] condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do [...] lugar no mundo [...]” ocupado por sujeitos em ação, porque tanto o sujeito quanto seu outro são responsáveis por aproveitarem a distância como um fator significatório.

Para Bakhtin (*opus cit*, p. 25), uma “atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos [...] quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]” porque o outro “é o único capaz de criar para [o eu] uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria” (*opus cit*, p. 33) e porque a possibilidade de compreensão da totalidade de um acontecimento vivenciado depende de os sujeitos assumirem uma posição de distância em relação a cada interlocutor e ao grupo como um todo.

Ao situar a relação entre os sujeitos na tensão constitutiva de um fenômeno plural marcado pelo viés da linguagem e da ideologia, Bakhtin (2002) reforça a influência de pontos de vista singulares em interação apreciativa para a promoção de pontos de vista que transitam entre a ideologia mais oficial e a ideologia do cotidiano, ambas manipuladas por sujeitos que apresentam sua contribuição em defesa de uma ou de outra no ato responsivo e exotópico de agir dialogicamente em contrapartida ao que seus companheiros ou adversários já enunciaram.

A discussão mais voltada para a materialidade ideológica da linguagem abordada em Bakhtin (2002) acaba reforçada em Bakhtin (2010) durante a discussão sobre o plurilinguismo das manifestações intersubjetivas que ressignificam as condições em que o contexto de vivência dos sujeitos é reorganizado pela interação entre a voz de um eu posicionado perante seus pares com uma resposta sempre ativa e renovadora na medida em que não pode haver ação humana desprovida de uma intenção volitiva e exotópica.

A linguagem é uma atividade semiótica e significativa que interage com a ideologia para organizar uma apreciação de vida que os sujeitos defendem e atacam para constituírem formas de vida, algumas mais plurais, outras menos afeitas ao processo de interação responsiva a partir do momento em que desconsideram a contribuição que o outro manifesta a partir de um ponto de vista também plurilíngue.

O sujeito posicionado em um ponto de visão exotópico assume uma interpretação axiológica e complementar ao outro. A própria escolha do ponto interfere no que os sujeitos podem observar e influencia na elaboração de interpretações equivocadas que não favorecem uma visão mais abrangente.

A investigação das questões transitadas entre o ponto de vista axiológico do sujeito e o do outro promovem relações intersubjetivas de sentido maiores que os limites da ciência linguística, porque repousam no âmbito das relações dialógicas apenas operacionalizáveis no plano da ciência translinguística (Bakhtin, 2002b).

A axiologia envolvida nas diversas relações entre os interlocutores estão em constante processo de reorganização e demandam um esforço do eu e do outro para responderem ao que a singularidade de cada ser operacionaliza no plano das relações de significado assumidas pelo ativismo de sujeitos situados.

Quanto mais diálogo e mais consideração do ponto de vista do outro, mais possibilidade de o eu vir a galgar mais um degrau num edifício de conhecimentos tornados significativos na experiência de uma vida responsiva e posicionada em direção ao que o outro traz ao longo de seus movimentos e de seus pontos de vista, aquilo que na teoria freireana vem a ser classificado como o ser-mais do sujeito.

A EXOTOPIA COMPLEMENTAR ENTRE BAKHTIN E PAULO FREIRE

A atividade humana não resulta apenas de uma capacidade física para alterar e transformar o aspecto material daquilo que as mãos podem tocar. O mundo imaterial dos discursos ideológicos e dialógicos operacionalizados pelo ato discursivo dos sujeitos em um dado contexto sofre constantes alterações que mais radicalmente conseguem afetar aquilo que os corpos e as apreciações alcançam.

Neste trabalho, o viés ideológico compreende a realidade social e cultural dos sujeitos num espaço-tempo que oscila entre as forças da conservação dos significados e as forças da dispersão dos sentidos (BAKHTIN, 2002).

Já o viés dialógico está relacionado ao aspecto ético (a relação de interpenetração responsiva do eu e do outro) e estético (o exercício de máximo acabamento axiológico) (BAKHTIN, 2003) das formas de interação dos homens e das mulheres que existem e elaboram sua compreensão como uma resposta responsável que resulta em transformações e em novas ressignificações.

Em sua tese de doutoramento, Silva (2012, p. 25) acredita que o “ato só pode ser considerado uma ação quando esta é constituída de uma responsabilidade, de uma ação moral, que deve estar em comunhão com sua responsividade de conteúdo”, do contrário, “se torna uma possibilidade vazia” (opus cit. p. 28).

Optar por compreender os sujeitos como seres dinâmicos a partir da realidade de atos vividos em contextos de interação é, à maneira de Paulo Freire (1979), pensar formas de o homem e de a mulher construírem um caminho para sua liberdade. Liberdade de formas de dominação estabilizadas na prática hegemônica de discursos reiterados por grupos mais estabilizados de poder e de verdade.

Na época em que o Brasil vivia ainda sob o domínio de governos militares, a argumentação de Freire (1979, p. 42) desafia as barreiras entre os sujeitos a partir de atos de integração crítica e libertadora ao definir que a “integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”.

Freire (opus cit. p. 107) insiste no exercício do diálogo como “uma relação de A com B. [...]. E quando os dois pólos do diálogo se ligam [...] se fazem críticos [...]. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. Um exercício que não pode ocorrer com a intenção de objetificação nem de um nem de outro em virtude disso mitigar o potencial de criticidade e de desenvolvimento de um ponto de vista companheiro e complementar.

Para conhecer o que ainda falta ser conhecido e o que é manifestado a cada ato de interação, os interlocutores precisam perceber, como Freire (1979, p. 115), que “[t]ôda (sic) vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando”.

Ao deformar a relação, o sujeito deforma a elaboração dos sentidos para fazer valer a opinião de uma só voz, uma apreciação monofônica.

Conforme Freire (1983, p. 17), “[s]omente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” que, ao mesmo tempo em que ocorre como uma manifestação da vontade de um sujeito posicionado, também funciona como uma totalidade enunciativa e sónica que responde a um conjunto de enunciados anteriores.

Toda ação é uma resposta intersubjetiva influenciada pelo conjunto já realizado por um conjunto de sujeitos e, também, é uma prática enunciativa verbalizada com palavras (orais ou escritas) e/ou com outros recursos semióticos gerenciados pelas formas de vida em que os sujeitos se comprometem.

Quando o sujeito decide agir, uma apreciação é realizada para significar a realidade circundante e para marcar o ato do ser de cada sujeito. Isso envolve a decisão pelo compromisso de um eu para si mesmo e para o outro. Por isso, Freire (1983, p. 21) concorda que “[n]a medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade”.

Grupos formados por sujeitos que tiveram sua condição de seres compreensivos reduzida pela imposição desamorosa de terceiros precisam lutar para conquistar seus direitos porque há um discurso que os impede de ser mais ou de trocar suas posições nas teias significativas das relações intersubjetivas da vida.

Mais que em outras situações, os sujeitos empobrecidos por práticas tirânicas (das mais escancaradas às mais discretas) podem subverter com mais objetividade e menos dificuldade as situações desumanizadoras em que vivem quanto mais dispostos estiverem para questionar suas condições de vida e quanto mais diálogo com os outros puderem promover.

A companhia de um sujeito mais experiente em uma posição exotópica ajuda os sujeitos a complementarem e, em seguida, a reelaborarem os significados com os quais suas vidas são implementadas e suas consciências ressignificadas, uma vez que a “consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”, conforme Freire (1996, p. 57).

Consciências ressignificadas pela influência exotópica de outras não perdem sua singularidade. Enquanto Bakhtin (2010) defende o plurilinguismo, o diálogo infindo entre consciências imiscíveis e equipolentes, Freire (1996, p. 59) defende a exotopia ao priorizar o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um [como] um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

As diversas atrocidades e crimes contra a humanidade foram perpetradas pela opção de alguns sujeitos em fazerem sua vontade e sua voz se manterem como definitivas. As manifestações de opressão na sociedade capitalista são causadas por uma atitude desumanizadora das relações humanas e objetificadora da condição interlocutiva e singular dos sujeitos no ato de existir com os outros.

A distância que promove a exclusão enquanto articulação de uma vontade sobre as demais não é a mesma distância que promove a exotopia enquanto fenômeno da intercomplementaridade,

raciocínio reiterado por Freire (2013, p. 104) ao perceber que “qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta”.

Por isso, Freire (2013, p. 51) defende a impossibilidade de um “mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo” porque os sujeitos estão envolvidos num projeto integrador de vozes e de consciências posicionadas em pontos estratégicos, donde operacionalizam o mundo através do movimento compreensivo-responsivo defendido a partir de seus pontos de vista, isto é, de suas axiologias com as quais o mundo é ideologizado.

Para organizar um modelo de convivência pautado no respeito entre os sujeitos, o eu e o outro não podem prescindir de assumirem o valor axiológico de suas posições como elementos que determinam rumos para a complementação do processo de significação dos sujeitos, do contexto e das relações intersubjetivas.

METODOLOGIA

Os resultados desta pesquisa foram colhidos no ano de 2015 durante encontros com representantes da Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, cidade do interior do estado do Ceará, e catadores/as associados/as da referida cidade.

Esta pesquisa se utilizou de uma perspectiva etnográfica ou investigação participante, que segundo Bonfim (2011, p. 81-82), “não consiste apenas na presença do/a pesquisador/a no contexto da pesquisa (apenas para observar), mas também, na construção de uma aproximação paulatina [...]”.

O objeto desta pesquisa são os enunciados e os atos resultantes da interação entre a Cáritas diocesana de Limoeiro e os/as catadores/as de uma associação em Limoeiro do Norte para superar formas de opressão.

A cidade de Limoeiro do Norte no Ceará está localizada na região do Vale do Jaguaribe, entre o mar, o sertão e o estado do Rio Grande do Norte. Os sujeitos desta pesquisa são os técnicos que trabalham na Cáritas e os/as catadores/as de uma associação nesta referida cidade.

A pesquisa se baseou em participações junto a reuniões e a encontros de formação nos quais os/as agentes da Cáritas e os/as catadores/as problematizavam questões sobre a organização do grupo para redefinir seu papel diante dos esquemas ideológicos e econômicos que atravessam a realidade de Limoeiro.

As reuniões enfrentavam dificuldades em virtude das marcas deixadas pelas condições discursivas em que os sujeitos transitavam e o projeto de ressignificação da opinião, que instaura a cisão entre os sujeitos, é um desafio para quem se acostumou a vender sua força de trabalho a troco de quase nada ou escolheu se contentar com o exercício de um papel de sujeito empobrecido que existe numa realidade naturalizada como dada previamente e sem possibilidade de mudança.

Como parte de uma pesquisa ainda em processo de refinamento sobre a intersecção entre letramentos (SOARES, 2001; MORTATTI, 2004; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009) e a categoria bakhtiniana da responsividade, este trabalho focaliza mais especificamente um pronunciamento enunciado pela presidente da associação de catadores/as após a fala de um agente da Cáritas na Câmara de Vereadores de Limoeiro do Norte como uma resposta responsável de quem vive a condição de ser empobrecido/a diante de discursos operacionalizados em seu contexto local.

ANÁLISE DE DADOS

Na tribuna da Câmara de Vereadores, Maria Rubens ou (dona Pedinha) verbalizou os interesses e as histórias de vida de catadores/as empobrecidos/as pelos discursos vigentes no contexto de Limoeiro do Norte. Enquanto presidente da Associação de Catadores/as Bom Jesus Sul, ela responde à apreciação de Machado de Assis no livro *Helena*, através do personagem Salvador ao definir que:

Na abastança é impossível compreender as lutas da miséria e a máxima de que todo homem pode, com esforço, chegar ao mesmo brilhante resultado, há de sempre parecer uma grande verdade à pessoa que estiver trinchando um peru... Pois não é assim, há exceções. Nas coisas deste mundo, não é tão livre o homem, como supõe, e uma coisa, a que uns chamam mau fado, outros concurso de circunstância, e que nós brasileiros batizamos com o genuíno nome brasileiro de caiporismo, impede a alguns ver o fruto de seus mais heroicos esforços. (MARIA RUBENS)

A Caritas tenta dialogar com o grupo de catadores/as para que seus integrantes nascidos na vida em zonas urbanas contemporâneas comecem a procurar soluções para combater vozes institucionalizadas que não se organizam para ouvir as opiniões de catadores/as acostumados a não cobrarem melhorias efetivas e um processo de reorganização de seu papel no contexto ideológico e econômico dos contextos e dos municípios em que realizam atos concretos.

Instituições e indivíduos que alcançaram o usufruto de bens e de serviços historicamente trabalharam para evitar que os demais formassem um contingente mais consciente de que homens e mulheres não podem ser apagados de forma falocêntrica ou peremptoriamente definitiva.

Em sua fala, disponível no *Youtube* como parte de um projeto para que catadores/as alcancem maior visibilidade, a presidente da associação demonstra que conseguiu aproveitar os diálogos com os agentes da Cáritas para lutar por seus direitos a partir do ato de tomar posse da palavra em lugares legalmente institucionalizados, como a sede do poder legislativo municipal.

A Cáritas atua com um ponto de vista exotópico para o sujeito catador/a. A Câmara de vereadores/as de Limoeiro do Norte é um contexto exotópico para catadores/as. A própria associação exerce uma atividade exotópica para orientar a fala de sua presidente quando ela atua em um espaço cujas regras diferem das que marcam no ambiente de catação realizado nas ruas ou no lixão municipal.

Dona Pedinha, diante das câmeras da TV Jaguar, vereadores e companheiros/as, apresenta seu ser ressignificado com a Cáritas, e enuncia:

Bom dia a todos e a todas. Eu sou a presidente da Associação. Tive dois anos na associação aí os ouros não quiseram assumir [...] aí me botaram na presidência de novo.

Só sabia mesmo catar material reciclável.

A gente não nasceu burro. A gente nasceu analfabeto. A situação da gente é muito triste. (MARIA RUBENS, presidente da associação de catadores/as)

Dona Pedinha se agiganta quando aproveita a institucionalidade da tribuna para realizar um enunciado como um ato social e político de formação, de reflexão e de informação em prol da construção de um agente situado e orquestrado pela conjugação responsiva e exotópica de vozes com as quais novos sentidos para a função dos sujeitos acabam reformulados em suas vidas ordinárias.

Quando dona Pedinha apresenta aos vereadores sua visão de mundo, suas impressões existenciais resultantes da unificação da catadora empobrecida na figura do sujeito em diálogo formativo com os agentes da Cáritas ganham nova significação pela tensão entre as forças centrífugas e as centrípetas da sociedade.

Mais consciente de sua situação e do que pode alcançar de forma colaborativa junto com outros, dona Pedinha comprova que apenas o sujeito pode exercer o papel exotópico de tornar-se senhor/a de sua história e de suas decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para subverter situações particulares que combatam a insensibilidade socioambiental e econômica responsável por empobrecer catadores/as, as posições ideológicas dos sujeitos e de seus grupos dependem de um contato permanente com outros pontos de vista defendidos por outros sujeitos da sociedade.

As atividades em que se engajam catadores/as apoiados/as pela Cáritas são importantes na medida que trazem para mesa de discussão diversas opiniões exotópicas que complementam a opinião do eu em função da opinião do outro situado em um outro ponto no espaço-tempo das relações intersubjetivas.

A ação responsiva é uma forma de palavra e se manifesta como um palco de lutas por condições dignas de vida e por ressignificações menos assimétricas e mais vantajosas para o sujeito e para os seus grupos sociais diante das formas de ordenamento da vida constituídas entre os significados mais sociais e os sentidos mais subjetivos com os quais os sujeitos manifestam sua responsividade.

Para ressignificar os discursos de opressão em que são alocados/as catadores/as, a vida dizível surge como o local de contestação e de organização dos sentidos que pode tornar os sujeitos participantes que compartilham opiniões e posicionamentos exotópicos para ajudarem uns aos outros mutuamente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (trad. de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira). São Paulo, Hucitec-Annablume, 2002a, 9ª ed.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª edição. Rio de Janeiro, RJ. Forense Universitária. 2002b.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Estétika sloviésnovo tvórtchestva) Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Coleção biblioteca universal.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de estética** (a teoria do romance). Hucitec. São Paulo, 2010b. 6ª edição. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior. Helena S. Nazário. Homero F. de Andrade.

BONFIM, M. A. L. **Queres saber como fazer identidades com palavras?** Uma Análise em pragmática cultural da construção performativa do Sem Terra no MST-CE. Fortaleza, 2011. 150p. Disponível em <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MarcoAntonioLimadoBonfim>. Acesso em: 7 fev. 2015.

CLARK, Katerina & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. S.P. Perspectiva. 2008.

SILVA, Danitza D. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. Tese UFSC.. S.P. 2012. 142p. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5090>. Acesso em: 24 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9ª ed. R.J, Paz e Terra, 1979. 150 pág.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Mudança. Volume 1. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 82 pág.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 54ª ed. 258 p.

KLEIMAN, Ângela B (org.). **Os significados do Letramento** – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. 1995. Coleção Letramento, educação e sociedade. 10ª reimpressão. 2008.

KLEIMAN, Ângela B (org.). **Os significados do Letramento** – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. 1995. Coleção Letramento, educação e sociedade. 10ª reimpressão. 2008.

MAGALHAES JÚNIOR, Caibar P. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza**. Orientador: Dr. Caetano W. Galindo. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010. 248 páginas. Disponível em http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/f_conjunto_obra/caibar_magalhaes_o_filho_eterno.pdf. Acesso em: 8 jun. 2016.

MORTATTI, Mria do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo. UNESP, 2004. 136 p. Coleção Paradidáticos. Série Educação.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. S.P. Parábola. 2009. 128 p.

SOARES, M. **Letramento – um tema em três gêneros**. 2ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte – Minas Gerais. Editora Autêntica. 2001. CEALE – UFMG. 128 pág.

O POVO TAMBÉM GOVERNA: UM ESTUDO DE CASO DO DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DO EX-PRESIDENTE BRASILEIRO, LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA

*Dayse Alfaia**

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é verificar/abordar alguns elementos linguístico-discursivos em alguns excertos do discurso de tomada de posse (doravante DTP) do ex-presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, mais conhecido como Lula. É preciso entendermos, a priori, que o Discurso Político é, em sua essência enunciativa, uma forma de argumentar (cf. ADAM 2011, p., 122) com o intuito de persuadir o interlocutor. Deve-se, ainda, perceber que há uma separação propriamente dita entre língua e discurso, como ressalta (SAUSSURE 2002, p. 95 in ADAM, 2011, p. 29). O discurso, na realidade, demonstra uma coesão entre dois conceitos “revestidos de forma linguística” (ADAM, 2011, p. 30). Entendermos como se aplica a formação discursiva, num DTP, por exemplo, consiste em descortinarmos o que está nas entrelinhas, ou simplesmente o que, de forma estratégica, o ex-presidente Lula, como enunciador político, procura elaborar, através da língua, alguma forma de persuadir o enunciatário a uma determinada ideia. Neste estudo de caso específico, abordar-se-á, portanto, algumas estratégias de persuasão ao nível da Língua e ao nível Discursivo, que nos darão a real noção de como um político constitui, em seu enunciado, alguns lexemas afetivos, a responsabilidade enunciativa (RE), a forma como a figura política constituirá o seu *ethos*, tendo em conta o *pathos* – já estudados na Retórica clássica – e, finalmente, determinados enunciados que serão revelados ao seu enunciatário como este tem o dever de governar, abstraindo do enunciador a responsabilidade Institucional do Estado. É, portanto, legítimo salientar que o enunciador político, através de uma forma implícita, revelar-nos-á que *o povo também governa*.

Palavras-chave: Discurso de tomada de posse, argumentação, *ethos*, *pathos* e responsabilidade enunciativa.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to check / address some linguistic-discursive elements in some excerpts from the inaugural speech (hereinafter DTP) former Brazilian President Luís Inácio Lula da Silva, in 2003, mis known as Lula. We must understand, a priori, that the Political Speech is in its expository essence, a form of argument (see Adam, 2011, p., 122) in order to persuade the interlocutor. One must also realize that there is a separation itself between language and speech, as points (Saussure (2002, p. 95 in Adam, 2011, p. 29). The speech, in fact, demonstrates a cohesion between two concepts “coated linguistic form” (Adam, 2011, p. 30). understand how it applies to discursive formation, a DTP, for example, consists in uncover what’s between the lines, or simply that, strategically, the former Lula-president, as a politician enunciating, seeks to elaborate, through language, somehow persuade the enunciative a certain idea policy. in this specific case study, will be addressed, therefore, some persuasion strategies in terms of language and the Discourse level, which will give us a real sense of how a politician is in his statement, some affective lexemes, the enunciative responsibility (ER), the way the political figure constitute its *ethos*, taking into account the *pathos* – already studied in classical rhetoric – and, finally, certain statements which will be revealed to their enunciative like this has the duty to govern, leaving aside the enunciator Institutional responsibility of the State. It is therefore legitimate to point that the people also rules.

Keywords: Acceptance speech, argumentation, *ethos*, *pathos* and enunciative responsibility.

* Doutoranda em Linguística pela Universidade de Évora em Portugal (dayseletras2003@yahoo.com.br)

UMA BREVE REFERÊNCIA SOBRE A ARGUMENTAÇÃO

Inúmeros trabalhos de teóricos, voltados para o Discurso Político, vêm sendo desenvolvidos no campo da Linguística sobre este tema que envolve a interação verbal entre os falantes da Língua: a argumentação.

Seria relevante, aqui, referenciar alguns estudos sistematizados sobre a retórica argumentativa (também conhecida como teoria da argumentação persuasiva) de Aristóteles, que serviram de base para outros autores que viessem a se preocupar com o assunto. Por esta razão, vale ressaltar também os estudos da “Nova Retórica”, criados e sustentados teoricamente por dois autores do meio francófono, nomeadamente Perelman & Olbrechts-Tyteca [(1958) 2005].

Os autores abordam questões bastante densas sobre estudos relacionados à argumentação/persuasão, na obra intitulada *Tratado da argumentação: a nova retórica*¹, mas não podem ser considerados estudos de cariz linguístico propriamente, porque “os caminhos explorados” pelos autores apresentam a particularidade de se enraizarem num pensamento filosófico retomado de Aristóteles, embora desbravando novos rumos (cf. COELHO, 2005 – prefácio a edição brasileira). Isto significa dizer que os princípios teóricos sobre persuasão de Perelman & Olbrechts-Tyteca servirão de contributo para este artigo, na medida em que o DTP, futuramente analisado, é um texto² constituído por aquilo que de fato caracteriza o objetivo deste trabalho, que é o de elencar recursos verbais e discursivos com a intenção de persuadir o outro a uma determinada ideia, através do enunciado.

Sobretudo, seria importante apreendermos a noção de uma abordagem conceitual do que é argumentar. Também, como parte a se ressaltada, aqui, a TAL (Teoria da Argumentação na Língua), desenvolvida pelos teóricos Ascombe & Ducrot (1972), que possui uma estreita relação coma teoria da argumentação no discurso, deve-se à “intenção global que sobredetermina, ao nível local, as estruturas gramaticais e discursivas” (MARQUES 2007, p. 104). Ora, ao pensarmos num texto, com todos os seus elementos enunciativos não se poderia negligenciar a sua orientação persuasiva, na medida em que “todo enunciado possui um valor argumentativo” (ADAM 2011, p. 122).

O QUE SIGNIFICA ARGUMENTAR?

Ao citar alguns teóricos que desenvolvem atualmente estudos sobre a argumentação, não se pode descuidar, portanto, de, ao menos, referenciá-los neste espaço de trabalho que tem como princípio teórico questões relativas ao ato de argumentar/persuadir. Segundo Marques (2007: 100), o próprio Discurso Político pressupõe um discurso argumentativo. Para a autora, esta questão valida o

¹ Esta obra foi publicada originalmente em francês com o título *Traté de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, na Bélgica em 1958, no mesmo ano em que Toulmin publica *The Uses of Argument*.

² Os termos *discurso* e *texto* serão utilizados com igual valor de significação, uma vez que o DTP, que será nosso objeto de análise, constitui-se, em sua dimensão linguística, um texto. É importante ressaltar que este será analisado somente no âmbito da escrita, ainda que pontualmente possa haver alguma tendência a verificar aspectos da oralidade.

fato de se “adotar uma perspectiva de análise linguística da argumentação” (...) inerente “à própria atividade verbal, ou como modo de organização do discurso, que justifica a classificação tipológica de discursos/ textos argumentativos”. Neste sentido, portanto, podemos encontrar num plano de texto uma espécie de ‘ação da linguagem’ que poderá pressupor, segundo Adam (2011) alguns planos da análise textual, nomeadamente as proposições enunciadas e períodos, as sequências e planos de texto, a representação discursiva, a enunciação como ação locutória construindo a responsabilidade enunciativa (RE), bem como o próprio ato do discurso que nos leva à ‘ação da linguagem’, pensada como estratégias de persuasão.

Em outras palavras, o texto é na sua dimensão uma forma de argumentar, levado pelo que o constitui como plano mais dominante, o gênero³, com o uso imprescindível da língua. Sem descurarmos, neste ponto de análise, do termo retórica argumentativa, Amossy & Pyerrot (2001) ressaltam que:

En efecto, la argumentación, contrariamente la demostración científica, interviene en los terrenos que non dependen de la comprobación, sino de la opinión. Es necesaria allí donde no puede manifestarse la certeza del cálculo, la necesidad de la evidencia. Sólo argumentamos sobre cuestiones abiertas a la contradicción y al debate (p. 106)

Sobre este excerto, pode-se perceber que um determinado receptor da mensagem (enunciatório), deverá entender o processo de comunicação entre aquele que enuncia, ainda que seja um simples enunciado, por esta razão “la argumentación, asociada a la deliberación, al debate o a la polémica, despliega un razonamiento sometido a normas de racionalidad cuya clave es lo plausible” (AMOSSY & PYERROT 2001, p. 107). Sendo assim, Aristóteles conjugava, na Antiguidade Clássica, a mesma opinião: a de que um emissor e receptor da mensagem⁴ se baseiam em opiniões comuns para que exista o processo argumentativo-persuasivo. O teórico Adam (2011, p. 122) resalta que “todo enunciado possui um valor argumentativo, mesmo uma simples descrição desprovida de conectores”, significando dizer que todo enunciado tem como fim, o ato de argumentar ou persuadir um interlocutor de alguma ideia. Sobretudo não poderia deixar de salientar que a base da argumentação parte de um saber coletivo, das condições de produção, bem como do valor situacional entre os interlocutores. É neste sentido que nos é permitido afirmar que, em análise do discurso francófona⁵ (base teórica deste artigo), “olhar um texto sob a perspectiva de sua estruturação ‘em língua’ (...), propõe “um estudo linguístico das condições de produção desse texto que possibilita considerá-lo um discurso” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p. 1196). Portanto, argumentar é, em análise, o uso imprescindível da língua.

³ Sobre a complexidade do gênero, ver Coutinho (2003).

⁴ Cf. Aristóteles [(1991) (2005)], onde aborda, teoricamente, aspectos do discurso em sua obra *Retórica (Livro I, Livro II e Livro III)*.

⁵ A área de orientação teórica deste trabalho é pautada na Análise do Discurso, permeando diferentes teorias que possam coadunar com o propósito elementar da análise do DTP, como texto proposto para que possamos compreender as questões.

A IMAGEM DO ENUNCIADOR: UM *ETHOS* INTENCIONAL?

Considerada sob diferentes perspectivas teóricas, será evidenciado, aqui, primeiramente, a questão do *ethos* sob a visão aristotélica, fonte teórica essencial, neste trabalho. Em virtude do que fora mencionado, observemos como Charaudeau & Maingueneau (2012) definem o *ethos* numa relação com a retórica:

O *ethos* faz parte com o *logos* e o *pathos*, da trilogia aristotélica dos meios de prova (...) e trata-se, através dos estudos de Aristóteles, da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real, adquirindo, portanto, um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem a credibilidade do orador (...); por outro, um fator ligado às dimensões sociais desse orador que está relacionado à forma como ele tenta persuadir o interlocutor, em virtude do seu estatuto moral e também social (p. 220 – grifo meu).

Sob esta perspectiva da retórica, é importante considerarmos que a identidade social do locutor, num determinado discurso, é vista como uma questão chave para identificar a forma como ele se expõe a (os) Outro (s), mas, por outro lado, como um determinado interlocutor o vê nesta espécie de demonstração do EU. Maingueneau (2005) retomou e elaborou o *ethos* retórico, que, em Análise do Discurso, deverá ser considerado pelo autor como uma manifestação da posição social, mas também pelo que ele traduz na “voz” e no “corpo” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012, p. 220). Já para Adam (2010), o *ethos* poderá se basear na construção de um exemplo factual (circunstancial) ou inventado, como modo de persuasão para se tentar explicar a verdade. Em virtude de todas estas questões, será pensado, aqui, como modo de reflexão teórica, o fato de se construir uma imagem de si através do que Charaudeau (2009) denominou de identidade social e identidade discursiva. Ora, se um determinado enunciador usar a língua para desenvolver seu discurso, com mecanismos circunstanciais ou até mesmo inventados, não poderá ser, o *ethos*, uma espécie de identidade programada com o intuito meramente intencional?

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM FUNÇÃO DO *PATHOS*

Alguns autores, como Maingueneau (2005) e o próprio Adam (2010, 2011) têm ressaltado dentro de seus objetos de análise, atualmente, alguns elementos já tratados na Antiguidade Clássica, como é o caso do *ethos*, questão já mencionada no ponto anterior. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, o *ethos* retórico foi retomado em estudos teóricos nos trabalhos de Maingueneau [(1991) (2005)⁶], que o apresenta como uma forma de o enunciador se revelar ao nível da ‘cena’ de enunciação (cf. Charaudeau & Maingueneau 2012, p. 221). É possível afirmar, portanto, que o autor em questão pressupõe um discurso programado, em função de uma determinada circunstância enunciativa. Em outras palavras o discurso só poderá ser construído, tendo em conta que “cada gênero de discurso⁷

⁶ Será trabalhada, aqui, a obra de Maingueneau (2005), nomeadamente Análise de textos e comunicação, estudos iniciados pelo autor, em 1991.

⁷ Neste artigo, ter-se-á em consideração a expressão ‘gênero de texto’, porque, *a priori*, aquilo que o interlocutor/crítico do discurso visualiza é a Língua em uso, sem descurarmos, é claro, das questões de macroanálise, nomeadamente as questões de produção, de situacionalidade, em função do gênero que os domina.

comporta como uma distribuição pré-estabelecida de papéis que determina em parte a imagem de si do locutor” (Charaudeau & Maingueneau 2012, p. 221).

Aristóteles ressalta, no âmbito da retórica, que o *ethos* é a imagem que o orador transpõe de si para o discurso, mas também salienta outro aspecto correlacionado – o *pathos* – que se refere, por sua vez, às emoções suscitadas pelo discurso junto ao auditório, concluindo que esses dois elementos do discurso só poderiam ser representados no âmbito da oralidade⁸ fazendo parte das três provas retóricas do argumento, com o objetivo de alcançar a persuasão.

Vale dizer, aqui, que não há dissociabilidade entre as duas provas de persuasão referidas – o *ethos* e o *pathos* –. Em outras palavras, a forma como se conduz um determinado discurso, está relacionada, necessariamente, à forma como ele é recebido. Sobre a construção do *ethos*, especialmente, na perspectiva de análise deste trabalho, será compreendida no âmbito do texto (levando em consideração os enunciados), mas também no âmbito contextual (situacional), uma vez que os aspectos sócio-político-culturais serão levados em consideração para que as intenções persuasivas do locutor político cujos enunciados sejam devidamente percebidos, no texto. Vejamos algumas noções teóricas a respeito da responsabilidade enunciativa, no próximo ponto de abordagem.

COMO RESPONSABILIZAR O OUTRO? UM MECANISMO DISCURSIVO

Segundo Adam (2010, p. 153), a noção de responsabilidade enunciativa (doravante RE) evidencia algumas controvérsias entre diferentes autores. Para Rabatel (2009), por exemplo, “aos enunciadores segundos, admite-se um determinado ponto de vista, mesmo que não tenham dito nada ou até mesmo se não estiverem na origem do enunciado”, já para Ducrot (1972), assumir uma responsabilidade enunciativa “é falar, é dizer”. Ao serem observadas essas linhas de pensamento, será preciso definirmos qual o momento ou em qual situação linguística, um determinado locutor responsabiliza o outro em detrimento de suas intenções ideológicas. Isto significa dizer que um enunciador poderá se respaldar na fala de outros para se beneficiar de alguma forma, num discurso.

O certo é que, num determinado enunciado, a forma como um locutor responsabiliza o outro nada mais é do que um modo de persuasão. Mas qual seria a origem do entendimento da persuasão, elemento de análise tão relevante para este trabalho? Vejamos o que diz Danblon (2001) a respeito desta questão tão antiga, baseada no pensamento dos Gorgias:

A visão de persuasão dos Gorgias levanta uma questão fundamental da retórica: a persuasão utiliza as emoções humanas para alcançar seus fins e a adesão de um auditório que não é necessariamente (...) uma indicação da legitimidade desses argumentos e também dos raciocínios que pressupõem o *logos* e que vão sendo apresentados ao longo do discurso pelo orador (cap. 2 – grifo meu).

⁸ Vale lembrar que o discurso que, aqui será analisado, em algum momento se desenvolve na oralidade. Isto porque um discurso de tomada de posse foi sobretudo escrito e transpôs-se para o âmbito oral.

Foi pertinente colocar aqui esta questão da persuasão para distingui-la do ato de convencer. Ao contrário deste, a persuasão implica diferentes processos do logos (produção do discurso) como a decodificação, a compreensão, a interpretação de um determinado discurso utilizado para se chegar ao interlocutor, a partir de um determinado ato de discurso. Afinal, “persuadimos (...) pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular” (ARISTÓTELES, 2005 p. 1356a).

O ato de convencer poderá implicar apenas uma construção da linguagem não-verbal, por exemplo, ao passo que o ato de persuadir implicará meios artísticos pela construção retórica, admitindo não toda a comunicação, mas uma construção linguística mais bem elaborada, afinal “para se falar bem, é necessário pensar bem (...) e o pensar bem pressupõe, não só ter ideias e tê-las lógicas e esteticamente arrumadas, mas também ter um estilo de vida, um viver em conformidade com o que se crê” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 25). A ideia corrobora perfeitamente os aspectos que serão futuramente analisados, no tocante à construção verbal do enunciador político.

Tendo em conta o que foi dito acima, sobre o modo de persuadir, Adam destaca o fato de o grau de responsabilidade enunciativa, numa proposição enunciada, ser marcado por um grande número de unidades da língua. Estas, por sua vez, poderão ser muitas, e por esta razão, o autor destaca apenas oito categorias⁹, nomeadamente (1) os índices de pessoas; (2) os deíticos espaciais; (3) os tempos verbais; (4) as modalidades; (5) os diferentes tipos de representação da fala; (6) as indicações de quadros mediadores; (7) os fenômenos de modalização autonímicas e (8) as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. Algumas destas categorias servirão, portanto, para identificar a forma como os enunciados são proferidos no discurso do gênero de texto – DTP – como será visto mais à frente.

Para além da questão da responsabilidade enunciativa, Adam (2010, p. 161) evidencia um outro fator presente na estruturação sequencial de um texto – uma sequência narrativa encaixada –, onde narrar para explicar a verdade poderá ser uma forte intenção persuasiva de um determinado enunciador. Para Aristóteles, esta questão da narrativa encaixada consiste no que ele próprio considerou como exemplo paradigma. Neste sentido de análise, é pertinente pensarmos como também como age um político, através do que se denomina implícito.

COMO PERSUADIR, ATRAVÉS DO IMPLÍCITO?

Em virtude do que foi falado no ponto anterior, vale salientar que, em textos que circulam no meio social (no nosso caso, textos de tipo político), são perfeitamente passíveis de interpretação por parte do receptor da mensagem. Trata-se, aqui, dos conteúdos implícitos, que para Ducrot (1972, p. 173), são divididos em pressuposto e subentendido, através dos quais se poderão desenvolver algum tipo de inferência no enunciado. Este tipo de inferência ou trabalho interpretativo, consoante o pensamento da autora Kerbrat-Orecchioni (1996, cap. 4), consiste em combinar as informações extraídas do enunciado com determinados elementos contextuais e, por esta razão, para se conseguir

⁹ Para a análise do *corpus* deste trabalho, não serão completamente evidenciadas as oito categorias detalhadas por Adam (2011: 117).

uma representação semântico-pragmática coerente do enunciado, por parte do destinatário, é necessária a intervenção da lógica natural e das máximas conversacionais, que, segundo Grice (1979, in Charaudeau & Maingueneau, 2012), “todo ser racional implicado em uma troca comunicativa age de acordo com um princípio muito geral, dito princípio de cooperação”.

Na verdade, a linguagem humana é o lugar de sua transformação no mundo ao nível discursivo, que se faz por meio de interações sociais, constituição de identidades e negociação de sentidos do texto e tudo isso com a participação ativa dos interlocutores. Nesse sentido, todo processo de leitura pressupõe uma troca de informações, uma interação por intermédio de operações estratégicas usadas para a decifração de conteúdos subentendidos.

Consideremos, aqui, o autor Oswald Ducrot que tratou a questão do implícito, na medida em que é necessário entender que quase sempre, por detrás de um determinado código linguístico, segundo ele, poderá haver significações muitas vezes não ditas pelo locutor do discurso. Será possível para o locutor reduzir sua responsabilidade sobre aquilo que de fato querera dizer. O autor destaca que “le problème général de l’implicite (...) est de savoir comment on peut dire quelque chose sans accepter pour autant la responsabilité de l’avoir dit, ce qui revient à bénéficier à la fois de l’efficacité de parole et de l’innocence du silence” (DUCROT, 1972: 12).

Quando se tenta dizer algo, mas implicitamente, pode-se afirmar que um determinado locutor tentará, através de um enunciado, dizer algo que possa beneficiá-lo, e isto inclui, também, ancorar-se na fala do outro (cf. polifonia – Ducrot, 1972). Em outros termos, pode-se afirmar que um determinado produtor da mensagem poderá usar, como estratégia argumentativa: a recorrência à fala de Outro(s) em favor de suas próprias ideias, revelando aquilo que se chama implícito. O texto que foi escolhido para análise, neste artigo, possibilita-nos compreender toda a dimensão teórica, acima, referenciada.

ANÁLISE DO DTP DO EX-PRESIDENTE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA

Primeiramente, seria importante entendermos o contexto histórico biográfico do ex-presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, mais conhecido por Lula, que nasceu em Caetés, estado do Pernambuco, no ano de 1945, vindo ele de uma família extremamente humilde. É político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico e por liderar greves na década de 70 e 80, foi preso sob o regime militar da época. Segundo o site do Instituto Lula, ainda jovem foi torneiro mecânico e logo ingressou em movimentos sindicalistas dos quais foi ele presidente já aos 30 anos de idade. Depois de liberto de uma prisão devido a sua participação a movimentos grevistas, ele retoma às atividades sindicais e políticas e funda, por sua vez, o Partido dos Trabalhadores (PT), considerado, na época, o mais importante partido político da redemocratização. A partir da década de 1990, resolve se candidatar à presidência da República do Brasil, e, após três campanhas eleitorais frustradas, foi finalmente eleito em 27 de novembro de 2002. Neste contexto político, Lula pronunciou-se, através de um discurso de posse, no dia 01 de janeiro de 2003, discurso este que será, aqui, analisado, tendo em conta os objetivos deste trabalho.

MUDANÇA... A ESPERANÇA FINALMENTE VENCEU O MEDO: A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO DE POSSE

Vejamos, primeiramente, de forma mais completa, o excerto do discurso que ressalta a questão da “mudança” para que se possam explorar as marcas linguísticas em função também das questões de ordem contextuais (situacionais):

“Mudança”: esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. A esperança, finalmente, venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos.

Diante do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome; diante do fracasso de uma cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença perante o próximo (...) do desrespeito aos mais velhos e do desalento dos mais jovens; diante do impasse econômico, social e moral do país, a sociedade brasileira escolheu mudar e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária (...). Foi para isso que o povo brasileiro me elegeu Presidente da República: para mudar.

Uma das questões que foram observadas no início do discurso do presidente Lula foi a enfática demonstração enunciativa da escolha de “mudança” de governo pelo povo brasileiro. O enunciador evidencia uma espécie de mote (intencionalmente) na forma de um substantivo – “mudança” – com o intuito de fazer o enunciatário recordar o antigo modelo político que atrasou o crescimento social do país (“...um modelo que em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome...”). O presidente intenciona, portanto, persuadir o receptor da mensagem a perceber que tomou a decisão política mais sensata, afinal, foi por esta razão que o povo brasileiro o elegeu presidente da república: porque a sociedade brasileira escolheu mudar e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária.

Mas por que a palavra “mudança” carrega, assim, um valor semântico tão profundo no discurso do ex-presidente Lula? Na verdade, consoante o período a seguir, o povo conseguiu vencer o medo, em favor da esperança (“A esperança, finalmente, venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos.”). Há, nessas proposições enunciadas, um ‘implícito’ que traduz um contexto político no que toca à vida do presidente Lula, de maneira que após passar por três derrotas eleitorais, venceu as eleições presidenciais do ano de 2002, o que de fato marcou um momento histórico na vida do povo brasileiro.

Não obstante a suas ideias políticas de teor comunista (o que sempre provocou “medo” na sociedade), o presidente Lula muda o seu discurso político¹⁰, em toda a sua campanha, com o intuito de conquistar a confiança dos eleitores. Seria necessário construir um novo ethos político, em função da sua nova identidade social e discursiva para que essa nova imagem não causasse quaisquer constrangimentos à sociedade brasileira, senão vontade de ‘mudar’ para se ter esperança, como ele próprio ressalta em seu discurso de tomada de posse.

¹⁰ Após as referidas três derrotas eleitorais, Lula opta por mudar o seu discurso (considerado como radical) para um discurso mais moderado, o que proporcionou-lhe um *ethos* político mais condizente com as expectativas da sociedade brasileira, na época, conquistando, portanto a confiança da classe média e do empresariado. Assim, tem-se uma imagem produzindo um *ethos* cujo *pathos* é de facto pertinente ao que propõe o discurso do ex-presidente acima supracitado.

UMA NOVA IDENTIDADE DISCURSIVA EM FUNÇÃO DE UM NOVO ETHOS: O “FOME ZERO” E A “REFORMA AGRÁRIA”

Um dos maiores pilares das campanhas políticas do presidente Lula foi, de fato, o programa Fome Zero e a questão da reforma agrária no Brasil. Em todas as suas campanhas presidenciais anteriores, o seu discurso era envolto na questão da divisão de terras para quem precisasse plantar e desenvolver uma agricultura de subsistência. Na realidade, nunca foi um projeto político¹¹ apreciado pelos latifundiários que, assombravam-se com a possibilidade de ter parte de suas propriedades tomadas pelo governo para serem concedidas aos pequenos agricultores.

Em virtude do contexto político supracitado, vejamos, no próprio discurso de posse do então presidente, a forma como ele mudou o seu discurso sobre a questão da reforma agrária, em função de um ethos que tenta evidenciar um político de palavras mais moderadas, diferentemente daquele homem sindicalista de outros tempos, cujo discurso era de teor mais agressivo:

(...) Essa é uma história antiga. O Brasil conheceu a riqueza dos engenhos e das plantações de cana-de-açúcar nos primeiros tempos coloniais, mas não venceu a fome; proclamou a independência nacional e aboliu a escravidão, mas não venceu a fome; conheceu a riqueza das jazidas de ouro, em Minas Gerais, e da produção de café, no Vale do Paraíba, mas não venceu a fome; industrializou-se e forjou um notável e diversificado parque produtivo, mas não venceu a fome. Isso não pode continuar assim.

Enquanto houver um irmão brasileiro ou uma irmã brasileira passando fome, teremos motivos de sobra para nos cobrirmos de vergonha. Por isso, defini entre as prioridades de meu Governo um programa de segurança alimentar que leva o nome de Fome Zero. Como disse em meu primeiro pronunciamento após a eleição, se, ao final do meu mandato, todos os brasileiros tiverem a possibilidade de tomar café da manhã, almoçar e jantar, terei cumprido a missão da minha vida.

O primeiro ponto a ser considerado, consoante a esta perspectiva de análise a que foi submetida, é o fato de o enunciador, a princípio, levantar uma questão de origem histórica (Essa é uma história antiga. O Brasil conheceu a riqueza dos engenhos e das plantações de cana-de-açúcar nos primeiros tempos coloniais, mas não venceu a fome). Há aqui, uma intenção persuasiva no sentido de mostrar que, desde o princípio da história agrária do Brasil, ainda que, com um grande desenvolvimento no que toca à agricultura, não se pôde vencer a fome. Portanto o problema maior do país, segundo o presidente Lula (ele deixa implícito), não é o fato de se ter ou não riquezas, mas é o fato de saber ou não distribuí-las, algo que ele próprio não teria problemas em equacionar, uma vez que definiu como prioridade em seu governo erradicar a fome no país, através de um programa chamado “Fome Zero”. Aliás, conforme o discurso do ex-presidente Lula, se todos os brasileiros, ao final do seu mandato, *tiverem a possibilidade de tomar café da manhã, almoçar e jantar*, terá ele cumprido a missão de sua vida. Um ethos bastante conveniente para um país que exigiu “mudança”, perdeu o medo do “novo”, pleiteando a esperança de um ‘novo governo’ que, certamente, seria diferente dos anteriores (algo que o enunciador deixa implícito em seus enunciados, neste discurso de posse presidencial).

¹¹ Este projeto relativo à reforma agrária surgiu em 1984 com o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – através do qual foi questionado o fato de o Brasil possuir tantos latifúndios cujas posses eram destinadas a um pequeno grupo de poderosos como era no Brasil-colônia.

A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA – O POVO TAMBÉM GOVERNA

Um dos modos de argumentação com o objetivo de persuadir, num discurso de tomada de posse, é a produção de enunciados nos quais estejam evidenciadas outras vozes que não interagem no processo discursivo, mas que são convocadas a participar ideologicamente das intenções do enunciador político. Vejamos, portanto, a questão da responsabilidade enunciativa nas sequências a seguir:

(...) carecemos de um autêntico pacto social pelas mudanças (...) O pacto social será igualmente decisivo para viabilizar as reformas que a sociedade brasileira reclama e que eu me comprometi a fazer: a reforma da Previdência, a reforma tributária, a reforma política e da legislação trabalhista, além da própria reforma agrária (...) Estamos em um momento ...em que o Presidente da República tem consigo, ao seu lado, a vontade nacional. O empresariado, os partidos políticos, as Forças Armadas e os trabalhadores estão unidos. Os homens, as mulheres, os mais jovens, estão imanados em um mesmo propósito de contribuir para que o país cumpra o seu destino histórico de prosperidade e justiça.

Observemos como a intenção persuasiva do enunciador não é outra, senão a de convocar a sociedade para, juntamente com ele, assumir a responsabilidade de desenvolver os projetos governamentais, projetos estes que são reivindicados pela própria sociedade e que ele, como líder político, comprometeu-se a realizar, em sua campanha. Há, ainda, um momento em que o ex-presidente Lula detalha quem fará o tal pacto social rumo ao desenvolvimento: o empresariado, os partidos políticos, as Forças Armadas e os trabalhadores. Para além das organizações do Estado, aqui citadas, o presidente ainda convoca o próprio povo, nomeadamente os homens, as mulheres, os mais jovens no sentido de que estes também deverão assumir a responsabilidade de desenvolver as propostas governamentais, afinal, a tão sonhada “mudança”, que desde o princípio serviu de mote em seu discurso, só poderá ser concretizada com este pacto social o qual é considerado pelo enunciador como decisivo para a viabilização das reformas (O pacto social será igualmente decisivo para viabilizar as reformas que a sociedade brasileira reclama e que eu me comprometi a fazer).

Este pacto social decisivo pressupõe um implícito de que o povo deverá não só participar das questões inerentes à nação, mas precisamente deverá governar para que seja governado, afinal em grande parte do discurso do ex-presidente Lula, o que nos pareceu bastante claro é o facto de que não poderia haver governança sem que o povo também governasse. Há apelos, ao nível linguístico, como os lexemas afetivos (“enquanto houver um irmão brasileiro ou uma irmã...”), que implicam uma certa cumplicidade do enunciador para com o enunciatário. Luís Inácio Lula da Silva deixa evidente uma interação entre ele e o povo, na medida em que o ethos é esclarecidamente indissociável do pathos, num discurso programado, feito de um homem do povo para o povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto nevrálgico da proposta deste artigo é destacar/abordar questões relativas ao nível microlinguístico e também macrolinguístico. Significa dizer que o uso da língua, bem como os valores contextuais/situacionais e ideológicos são uma constante, quando se analisa um determinado gênero de texto. Os elementos referenciados no corpo deste trabalho, nomeadamente ethos, pathos, RE e implícito são aqueles que coadunam com os valores argumentativos do DTP do ex-presidente Lula. Um texto, caracterizado linguisticamente por códigos, é, na verdade, a constituição gráfica de enunciados com seus respectivos elementos, que, para Adam (2011), vai desde a palavra ao período, mas que revela um grau relevante de inferências ao nível discursivo.

Argumentar com o objetivo de persuadir é, na realidade um forte traço em textos de cunho político, que não dispensa a troca comunicativa. Reproduzindo as palavras de Grice (1979, in CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2012), já citado no desenvolvimento do trabalho, “todo ser racional implicado em uma troca comunicativa age de acordo com um princípio muito geral, dito princípio de cooperação”. Neste artigo, vimos que um discurso de tomada de posse (presidencial) propõe não só esta ação interativa entre interlocutores, mas também um conjunto de fatores que revelam, por parte do enunciador, a intenção de persuadir o Outro a uma determinada ideia política.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações (orgs) Heidmann, U., Maingueneau, D.; Soares Rodrigues, M. das G., Neto, J. G. da S., Passegi, L. São Paulo: Cortez, 2010.

ALEXANDRE, JR. M. **Argumentação Retórica em Fílon de Alexandria**. Lisboa: Instituto Nacional de investigação científica, 1990.

AMOSSY & PYERROT. **O lugar da argumentação na análise do discurso**: abordagens e desafios contemporâneos. Universidade de Tel-Aviv. Tradução de Adriana Zavaglia, 2001.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse, Alberto e Abel do Nascimento Pena. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

ASCOMBRE, J.C. & DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. 2^a ed. Pierre Mardaga editeur, 1988.

CHARAUDEAU, P. & Maingueneau, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komseu. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, P. “Identidade Social e identidade discursiva: o fundamento da competência comunicacional”. In Pietrolongo (org.) **O trabalho da tradução**, Rio de Janeiro, 2009.

COUTINHO, M. A. **Texto(s) e competência textual**. Lisboa: FCG, 2003.

DANBLON, E. **La justification argumentative**. Vers une théorie de la rationalité, ULB, 2001.

DUCROT, O. **Dire et ne pas dire**. Herman, Paris, 1972.

KERBRAT-ORECCHIONI. C. **L'implicite**, Paris, Armand Colin, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, M. A. **A voz dos outros no parlamento**. Lisboa: Universidade do Minho, 2007.

PERELMAN, CH. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1958.

Webgrafia

www.institutolula (15-01-2015)

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
V. 7, N. 1, ano 2015

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- Fonte: Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- Configuração de página: papel tamanho A4 – margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 três a 05 , devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

Estrutura do texto

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento de 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

Citações

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplos:

1. Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.
 2. Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).
- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo:

3. O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores, não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).
- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

Notas

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Referências

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).

Endereço para submissão

Enviar trabalhos para o seguinte email: *linguagememfoco@uece.br*