

Pesquisas em Linguística

questões epistemológicas e políticas



Organização

Sandra Denise Gasparini Bastos
e Fernanda Correa Silveira Galli

Pesquisas em Linguística
questões epistemológicas e políticas



Sandra Denise Gasparini Bastos
Fernanda Correa Silveira Galli
(Organização)

Pesquisas em Linguística

questões epistemológicas e políticas

Araraquara
Letraria
2019



PESQUISAS EM LINGUÍSTICA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

APOIO

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP - PROEX/CAPES (Código de Financiamento 001)

GASPARINI BASTOS, Sandra Denise; GALLI, Fernanda Correa Silveira. **Pesquisas em Linguística: questões epistemológicas e políticas**. Araraquara: Letraria, 2019.

ISBN: 978-85-69395-81-2

1. Pesquisas em linguística; 2. Questões epistemológicas; 3. Questões políticas.

APOIO

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do
IBILCE/UNESP - PROEX/CAPES (Código de Financiamento 001)



SUMÁRIO

Apresentação	08
Sandra Denise Gasparini Bastos Fernanda Correa Silveira Galli	
Prefácio	13
Sobre o desejo de ocupar paredes	
Fabiana Komesu	
Língua, identidade e nacionalidade	16
Roberto Gomes Camacho	
Sentidos de Cabana: arquitetura, urbanismo e arte	33
José Horta Nunes	
A <i>web</i> faz diferença: uma análise de recursos de visibilidade para o tradutor	55
Érica Lima	
Entre ausências, descasos e desvalorização das línguas estrangeiras	72
Gretel Eres Fernández	
Políticas de ensino de línguas estrangeiras, as práticas pedagógicas e a formação de professores	91
Maria Helena Vieira Abrahão	
A letra e a voz: discursos da mídia sobre a fala pública de Lula	110
Carlos Piovezani	

Porta dos Fundos e humor político no YouTube: o caso da repercussão de “Esquerda Túnica”	132
Márcio Antônio Gatti	
Sobre a escrita, as mulheres e o humano	148
Maria Angélica Deângeli Talita Storti Garcia	
Autoria e organização	163
Índice remissivo	170

| APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne trabalhos de docentes convidados do *IX Seminário de Estudos Linguísticos (SELin)*, evento realizado conjuntamente por dois programas de pós-graduação da UNESP: o Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) de São José do Rio Preto e o Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Araraquara. Trata-se de reunião científica realizada anualmente, desde 2001, de forma independente por cada um dos programas; desde 2009, o seminário tem sido realizado em conjunto, alternando-se a sede entre o IBILCE de São José do Rio Preto e a FCL de Araraquara.

Além de promover o debate das pesquisas em desenvolvimento – de discentes de Mestrado e de Doutorado dos dois programas – por docentes qualificados e representativos das diferentes linhas de pesquisa que constituem cada programa, o SELin promove conferências e mesas-redondas integradas por esses mesmos pesquisadores, os quais são convidados a apresentar uma abordagem que tenha relação com o tema da edição do seminário a partir de diferentes vertentes teóricas.

Em sua nona edição, realizada nos dias 23, 24 e 25 de agosto de 2017, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto, o SELin teve por tema “Pesquisas em linguística: questões epistemológicas e políticas” e contou com conferências e mesas-redondas que buscaram contemplar as dimensões social e histórico-política do fazer científico no campo de estudos da linguagem, por meio de um diálogo que envolveu tanto problemáticas de pesquisa quanto processos de ensino-aprendizagem da(s) língua(s) e suas relações com o panorama geral da atualidade política, nos cenários nacional e internacional.

A junção desses trabalhos mostra a diversidade do fazer linguístico e permite ver como um mesmo tema, no caso a questão

política, pode ser abordado de forma interdisciplinar, respeitando-se as diferenças entre as abordagens de pesquisa. Nesta coletânea, em especial, estão contempladas as seguintes linhas de pesquisa: Variação e Mudança Linguística, Lexicologia e Lexicografia, Estudos da Tradução, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Estudos do Texto e do Discurso.

No primeiro capítulo, intitulado *Língua, identidade e nacionalidade*, Roberto Gomes Camacho aborda a questão da identidade: o simples fato de se falar uma dada língua ou dialeto em vez de outra língua ou dialeto identifica de imediato a afinidade com um grupo social e o distanciamento de outros. Para o autor, como identidade social e lealdade estão intimamente vinculadas, uma preocupação cara ao estado e ao governo, não exatamente à nação, é com o modo como esse espaço simbólico se configura na mente dos cidadãos. A determinação sobre o que é língua e o que são dialetos e, portanto, o que define a ascensão de uma variedade ao estatuto de língua nacional é de natureza cultural, política e econômica, de maneira que a discussão sobre a noção de identidade entrecruza-se com a da relação entre língua e política.

O segundo capítulo, *Sentidos de Cabana: arquitetura, urbanismo e arte*, de autoria de José Horta Nunes, mostra os diferentes sentidos da palavra *cabana* em três cenários: um livro de introdução à arquitetura, verbetes do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* e um filme documentário. Os resultados, que levam à compreensão de alguns aspectos da relação entre arquitetura, urbanismo e arte, mostra o predomínio de três discursos diferentes: um discurso didático, de fundação de cientificidade da *cabana* enquanto uma racionalidade construtiva; um discurso urbanístico que avalia as construções e sua adequação implícita a um modelo de urbanidade e planejamento; e um discurso artístico, que questiona as políticas públicas, mostrando as práticas de moradia no espaço urbano.

Érica Lima, no terceiro capítulo da coletânea – *A web faz diferença: uma análise de recursos de visibilidade para o tradutor* –, traz

considerações sobre algumas teorias de tradução no Brasil para, em seguida, contrapor a complexidade que caracteriza a tradução como processo e como produto ao que o senso comum geralmente vê e propaga em redes sociais. Ao analisar postagens de memes em dois grupos de tradutores no Facebook, a autora verifica uma ambivalência entre o que os tradutores pensam da profissão e de si mesmos e a representação social que a coletividade parece ter sobre a tradução e sobre o tradutor.

O quarto capítulo, *Entre ausências, descasos e desvalorização das línguas estrangeiras*, de Gretel Eres Fernández, tem como proposta discutir as políticas de ensino de línguas atuais após a sanção da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, bem como mostrar de que maneira as determinações legais afetam tanto as políticas linguísticas quanto as políticas de formação docente e de ensino de línguas. Com base nessa avaliação, a autora procura descrever algumas ações que podem contribuir para que a desvalorização das línguas estrangeiras na escola regular brasileira não se consolide ainda mais.

Maria Helena Vieira Abrahão, no quinto capítulo da coletânea, intitulado *Políticas de ensino de línguas estrangeiras, as práticas pedagógicas e a formação de professores*, apresenta um breve relato do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, seguido de um panorama do ensino de inglês na escola regular brasileira e de uma síntese do que o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) LI-Ensino Fundamental-Anos Finais, publicado pelo MEC, propõe para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Na discussão de questões que podem dificultar a implementação de mais uma proposta oficial, a autora traz alguns encaminhamentos para a formação docente.

No sexto capítulo, *A letra e a voz: discursos da mídia sobre a fala pública de Lula*, Carlos Piovezani, com base no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, analisa enunciados extraídos de um *corpus* constituído por textos dos

jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* e das revistas *Veja*, *Época* e *Carta Capital*, publicados desde 1989 até os dias atuais, para tentar responder a várias questões, entre elas, o que se diz na mídia brasileira dos usos linguísticos, corporais e vocais do ex-presidente Lula em suas práticas de fala pública.

Também sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa, Márcio Antonio Gatti, em *Porta dos Fundos e humor político no YouTube: o caso da repercussão de “Esquerda Túnica”*, sétimo capítulo da coletânea, discute a repercussão do vídeo “Esquerda Túnica”, de autoria do grupo brasileiro Porta dos Fundos e veiculado em seu canal do *YouTube*. A partir da ideia do interdiscurso, baseada em Maingueneau (2005), o autor considera, em sua análise, elementos da própria cena de enunciação, além de elementos como comentários, número de visualizações, marcações e ainda um outro vídeo que responde ao vídeo analisado. Os resultados das análises mostram uma tendência da controvérsia à interincompreensão, marcada especialmente pela agressividade e pela ausência de diálogo.

Em *Sobre a escrita, as mulheres e o humano*, o último capítulo da coletânea, Maria Angélica Deângeli e Talita Storti Garcia discutem o alcance do movimento feminista dos anos 70, bem como o seu impacto tanto nas lutas feministas daquele momento quanto na contemporaneidade. Segundo as autoras, na França, esse movimento vê surgir um grupo de escritoras que denuncia a subversão dos modelos patriarcais não tanto pelo engajamento político, mas pelo viés de uma escrita que acreditavam ser capaz de transformar a ordem social. Nessa perspectiva, tais feministas criticam os valores privilegiados pela sociedade – a competência, a racionalidade, a competição, a violência (valores considerados masculinos), sobretudo, por meio de uma inovação estética emblemática. Escritoras como Hélène Cixous, Luce Irigaray, Annie Leclerc, Chantal Chawaf, Júlia Kristeva, dentre outras que aderem à luta no campo de batalha literário, são as precursoras do que se tornou conhecido como *écriture femme* (escrita mulher) ou *écriture féminine* (escrita feminina).

Todos os capítulos que integram esta coletânea apresentam reflexões que se destacam tanto pela relevância da abordagem temática quanto pela qualidade das discussões, o que nos mostra a “urgência” de fazê-los circular no meio acadêmico-científico, mas não só.

Agradecemos aos autores e às autoras pelas valiosas contribuições que resultaram nesta obra e que certamente promoverão novas discussões para as pesquisas em linguística. Agradecemos, também, ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP, pelo apoio financeiro, por meio de recursos do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES, que permitiu a publicação desta coletânea.

Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP)

Fernanda Correa Silveira Galli (UFPE)

| Prefácio

Sobre o desejo de ocupar paredes

No ano de 2007, a artista francesa Sophie Calle realizou a instalação multimídia *Prenez soin de vous* na Bienal de Veneza, Itália. Motivada pelo recebimento de um *e-mail* de rompimento amoroso, datado de abril de 2004, a ela endereçado por “g.”, e pelo desfecho da missiva – *Cuide de você* –, Calle solicitou a 107 mulheres de ofícios diferentes a interpretação do texto que ela havia recebido, da perspectiva profissional que cada uma podia assumir. Ao tomar a recomendação de cuidar de si “ao pé da letra”, a artista pediu para que cada profissional – psicóloga, linguista, jornalista, tradutora, advogada, delegada de polícia, assistente social, filósofa, especialista em direitos humanos, poeta, enxadrista, cantora, vidente, chargista, bailarina, atriz, prestidigitadora, dentre outras – analisasse, comentasse, cantasse, tocasse, dançasse, desenhasse, dissecasse e exaurisse os sentidos possíveis daquele *e-mail* de rompimento.

Em cada uma das diferentes interpretações – da análise textual a gravações em áudio e vídeo e a fotografias –, Calle pediu a outras que *falassem no lugar dela*, uma vez que, ao receber a mensagem, afirmou não saber o que responder. A resposta à maneira da artista foi o modo encontrado de tirar proveito do tempo a seu favor, no cuidado de si (CALLE, 2007). Em entrevista concedida à escritora francesa Marie Desplechin, ao ser indagada sobre o fato de essa obra artística ser caracterizada por tantos textos que não seriam dela própria, Calle respondeu que sua parte na escrita teria sido a de conceber a ideia do projeto e fotografá-lo, tarefa nada secundária numa instalação visual. “Meu desejo primeiro é o de ocupar a parede.” (CALLE, 2016, p. 131-132).

O deslumbramento que *Prenez soin de vous* exerce em um estudioso da linguagem é facilmente compreendido. Um mesmo enunciado – *Cuide de você* – é concretizado de diferentes modos, mas de maneira sempre única, singular e irreproduzível no processo

da interlocução. A admiração produzida pela criação artística nessa esfera da comunicação discursiva pode ser experienciada em outras ainda, se se assume a irrepetibilidade como um dos traços constitutivos da linguagem (BAKHTIN, 2010). É assim que numa outra esfera, a acadêmico-científica, o leitor é convidado a dialogar com os capítulos que compõem esta instigante coletânea organizada pelas professoras doutoras Sandra Denise Gasparini Bastos e Fernanda Correa Silveira Galli, docentes pesquisadoras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), respectivamente.

O tema *Pesquisas em Linguística: questões epistemológicas e políticas*, atual e desafiador, foi lançado a autores pesquisadores participantes de um tradicional seminário de pós-graduação realizado anualmente pela UNESP. Diferentemente da obra artística em que Sophie Calle escolheu mulheres de ofício diverso, todos os que responderam a essa demanda são profissionais professores doutores, especialistas em linguagem, filiados a programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras.

O tema da coletânea é discutido com consistência e rigor pelos autores pesquisadores, segundo pressupostos teórico-metodológicos distintos ligados a diferentes linhas e objetos de pesquisa que priorizam conceitos como língua, identidade e nacionalidade, a discussão sobre o processo de produção de sentido no saber lexical, e também o debate sobre representações de tradutores e da tradução em mídias sociais como *Facebook*, políticas de ensino de línguas estrangeiras em documentos oficiais, discursos de mídia a respeito da fala pública de políticos, política em discursos colocados em circulação em plataformas digitais como o YouTube, discursos feministas em movimentos literários conduzidos por mulheres. Com base num mesmo e único enunciado voltado a questões epistemológicas e políticas de pesquisas em linguística, o leitor tem a oportunidade de tomar contato com reflexões singulares e excepcionais veiculadas nas *vozes sociais* desses autores que respondem a questões contemporâneas de linguagem.

Na mencionada entrevista que Sophie Calle concedeu a Marie Desplechin, a artista expressa o desejo primeiro de preencher o espaço da parede da instalação, dele se apropriar, a ele se dedicar e com ele se comprometer no fazer da criação artística. Poder-se-ia dizer que esse desejo de “ocupar a parede” teria alguma semelhança com o *querer-dizer* de autores pesquisadores, na ocupação do espaço em branco do papel ou da tela de computador, mas, sobretudo, na proposta de apropriação de um tema de relevância fundamental para as Ciências da Linguagem (mas não somente). Há, entretanto, uma distinção importante a ser marcada, levando-se em consideração que na esfera acadêmico-científica é sabido que essa ocupação não se dá num espaço “em branco”, mas no campo de disputas do domínio de sentidos e da produção sócio-histórica de conhecimentos e saberes. No *horizonte comum*, autores, organizadoras e leitores encontram-se todos envolvidos com um fazer científico crítico e de muita qualidade.

Fabiana Komesu (UNESP)

| Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CALLE, S. *Ainsi de suite*. Paris: Éditions Xavier Barral, 2016. p. 131-180.

CALLE, S. *Prenez soin de vous*. Arles: Acte Sud, 2007.



LÍNGUA, IDENTIDADE E NACIONALIDADE

Roberto Gomes Camacho

Um conceito crucial para a sociologia da linguagem é o de identidade: o simples fato de falar uma dada língua ou dialeto em vez de outra língua ou dialeto identifica de pronto a afinidade com um grupo social e o distanciamento de outros. Como identidade social e lealdade estão intimamente vinculadas, uma preocupação cara ao estado e ao governo, não exatamente à nação, é com o modo como esse espaço simbólico se configura no imaginário dos cidadãos (FASOLD, 2006). Nesse caso, a linguagem é muito mais do que um simples instrumento de comunicação.

Labov (1974 [1964]), com efeito, já admitia que “a identificação com a classe de pessoas que inclui os próprios amigos e a família é um fator poderoso para se explicar o comportamento linguístico” e, nesse caso, “a língua deve ser encarada como um sistema de integração de valores” (LABOV, 1974 [1964], p. 70). Embora a linguística tenha se desenvolvido basicamente com base na análise estruturalista do valor meramente cognitivo subjacente à função comunicativa, há muitos elementos da língua que manifestam uma função não cognitiva. Muitos nova-iorquinos, por exemplo, não se sentem inclinados a se identificar com os empregados de “colarinho branco”. Procuram, por isso, trabalho manual menos remunerado que requer pouca habilitação para não se identificarem com os indivíduos da classe média.

É com base nessa visão que vou tratar aqui¹ de conceitos desenvolvidos por Fishman (1972), um sociólogo da linguagem, que serão usados como guias do roteiro argumentativo deste capítulo e a primeira parada nesse percurso é na definição de nacionalidade. Trata-se de um conceito fundamental, que, extraído do discurso cotidiano, recebe de Fishman (1972) uma definição mais técnica, que permita interpretar a relação entre língua e política. Outros conceitos que serão tratados são os de nação, estado e grupo étnico e uma parada estratégica nesse trajeto estará no conflito

¹ Este texto é uma adaptação parcial do capítulo 11 (Ampliando a abrangência do conceito de variação), de Camacho (2013).

entre razões do estado, ou nacionalistas, e as razões da nação, ou nacionalistas.

Uma nacionalidade se define, para esse autor, como se referindo a um grupo social com um nível relativamente complexo de organização, cujos membros são tão conscientes de seus valores e hábitos distintivos que procuram agir em conjunto para preservá-los e reforçá-los. Um estado é, por seu lado, uma unidade política que não apenas exerce controle sobre a população que nele vive, mas que assume também a responsabilidade pelo bem-estar dela, pelo menos em tese. Embora o conceito de nação possa confundir-se com o de estado sob o controle de uma nacionalidade específica, muitos países do mundo não podem ser considerados tecnicamente nações, mas estados multinacionais e multiculturais, ou seja, estados contendo múltiplas nacionalidades no interior de suas fronteiras. Podem-se apontar países, como Canadá, Reino Unido, China e Rússia, como casos de estados multinacionais (FISHMAN, 1972).

Uma nacionalidade assim definida pode controlar ou não um território, tomado como nação soberana. Uma nacionalidade seria mais bem compreendida como uma entidade sociocultural que pode, inclusive, não ter um espaço político-geográfico de realização. Tome-se como exemplo a situação política do povo palestino. Seus traços distintivos são encontráveis essencialmente em relação à autenticidade e à solidariedade dos comportamentos e valores grupais, e não exatamente em relação à realização e à implementação político-geográfica e governamental, não porque a nação palestina não queira, mas porque não o permitem os judeus, que administram e controlam o território, com o poder dos EUA que os apoia.

O caso do povo basco pode ser lembrado como exemplo de uma nacionalidade que vive dentro das fronteiras políticas de outra, a espanhola, ou a castelhana em termos de fronteiras linguísticas, e que, por ter uma autonomia territorial muito limitada, não constitui um estado por si só.

São os sentimentos de uma nacionalidade assim constituída que ativam a demanda por demarcação de fronteiras que permita a instauração político-geográfica e governamental de uma possível nação emergente. O caso palestino é um exemplo da falta de equivalência entre nacionalidade sociocultural e nação político-geográfica. Segundo Fishman (1968), essa inequação entre nacionalidade e nação ativa uma pressão considerável para que os dois domínios se equivalham com um impacto correspondente sobre os repertórios linguísticos e exploração dos símbolos da língua.

Outro exemplo de nacionalidade sem soberania territorial é a situação dos curdos vivendo na Turquia, na Síria e no Iraque. O caso curdo pode, inclusive, servir como ilustração de um grupo com um grau muito elevado de sentimento nacionalista, mas que não controla seu próprio estado. Nem é possível prever se vão fazê-lo algum dia.

Num artigo do *Observer*, traduzido pela *Carta Capital*,² se diz que o prêmio pelo desmoronamento do [Estado Islâmico](#) na guerra da Síria, na fronteira com o Iraque, é muito maior do que a reivindicação da vitória militar inevitável. Está em jogo, para todos os lados, o futuro da região e uma oportunidade de moldá-la, e o papel das forças curdas no Iraque e na Síria é uma alavanca importante para as negociações em favor de um espaço geográfico para a instalação do Curdistão. Mas o Iraque e a Turquia já afirmaram que não apoiarão uma divisão do Iraque, simbólica ou não, e não querem nada diferente dos arranjos atuais. O lado mais forte da contenda, os EUA, recusou-se a apoiar a independência curda desde a invasão para depor Saddam Hussein, afirmando não ser hora de redesenhar fronteiras, especialmente no Iraque e na Síria.

São geralmente razões de natureza política que determinam o que é uma língua e o que são os dialetos dentro de uma determinada fronteira. Algumas vezes, o critério usado para elevar um sistema

² Ver em <https://www.cartacapital.com.br/revista/959/curdistao-a-hora-da-partilha>, Curdistão: a hora da partilha, publicado em 10/07/2017, 09h54; acesso em 11 de julho de 2017.

linguístico ao estatuto de língua é a aquisição de um grau suficiente de padronização e desenvolvimento literário.

Quando assumiu o poder ditatorial na Espanha, Francisco Franco decretou o estatuto do basco, como o de um dialeto de camponeses com base numa suposta ausência de desenvolvimento literário, o que não é verdade. Contra essa posição de Franco, francamente fascista, se me permitem o trocadilho, opõe-se a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que considera serem “inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas línguas” (§2, Artigo 10º).

Presume-se que o povo basco, que ocupa, atualmente, uma região situada no norte da Espanha e noroeste da França, tenha ocupado a Península Ibérica por volta do ano 2000 a.C. e tenha resistido às constantes invasões sofridas pela região ao longo dos séculos. A dominação romana não impediu que os bascos mantivessem sua língua, costumes e tradições, num processo de resiliência contínuo. A língua basca não tem parentesco com nenhuma outra no mundo e, embora seja a língua mais antiga falada hoje na Europa, somente se constituiu como escrita no século XVI, o que reforçou ainda mais o sentimento de união do povo.

A verdade é que a população basca, que sempre constituiu uma nacionalidade resistente com um forte senso de identidade social, vem seguidamente reivindicando a autonomia política de seu território pacífica ou violentamente, como no passado recente.³

³ ETA (*Euzkadi Ta Askatana*) significa na língua basca “Pátria Basca e Liberdade”. Essa organização nasceu como um movimento socialista fundado em 1959 a partir da atividade de vários grupos culturais e políticos que atuavam na sociedade. A forte repressão que se abateu sobre os bascos, principalmente a que se seguiu à Guerra Civil Espanhola, contribuiu decisivamente para o radicalismo no interior da organização ETA, que, na segunda metade dos anos 60, passou à luta armada, tendo como alvo o aparato de repressão.

A medida política baixada por Franco, com base na redução do *status* social da língua, um forte símbolo de identidade grupal, objetivava atingir o senso de independência basca e minar a resistência popular.

Retornando o foco para as distinções de Fishman (1972), passemos a ver, agora, a relação entre nacionalidade e grupo étnico, o que, de pronto, lembra-nos o caso dos povos nômades. Diferentemente de uma nacionalidade, as preocupações de grupos étnicos estão basicamente ligadas aos interesses locais de seus membros e não a interesses ligados a outros grupos sociais além de seus vizinhos próximos. Esse traço pode levar grupos étnicos a uma situação extrema de chegarem mesmo a ignorar o país em que vivem. Um exemplo de grupo étnico que compartilha esse traço é o dos *tuareg*.⁴ Como grupo nômade que é, vive na Argélia, Líbia, Mali, Mauritânia e Níger, ignorando as fronteiras políticas dessas nações.

A esse propósito, diz a alínea 4 do Artigo 1º da Declaração, “consideram-se igualmente como comunidades linguísticas no interior do seu próprio território histórico os povos nômades nas suas áreas históricas de deslocação e os povos de fixação dispersa”.

Apesar de se identificarem com base em conceitos totalmente distintos, nacionalidades e grupos étnicos são construtos teóricos que devem ser vistos como pontos de um *continuum*. Se, por um lado, algumas nacionalidades são pouco exigentes em suas demandas políticas ao governo central que as controla, alguns grupos étnicos podem, por outro, comportar-se como uma verdadeira nacionalidade com base em suas demandas.

O traço mais distintivo de uma nacionalidade são os símbolos de identidade, como a religião, a cultura, a soberania territorial e

4 Os Urbanismos estão incluídos entre as sociedades berberes autóctones, que vêm resistindo tenazmente ao longo do tempo ao extermínio provocado por invasores. Sua luta se tem voltado para a defesa do direito de permanecer no mesmo território de seus antepassados, praticando as antigas tradições e vivendo em harmonia com seus valores culturais, entre os quais a defesa da língua, o *tamasheq*, do grupo camítico-semítico (RIBEIRO; LEAL, 2008).

especialmente a língua. Tome-se como exemplo o caso do Timor Leste, cujo processo de descolonização e autodeterminação, em franco desenvolvimento, foi bruscamente interrompido, em 1975, pela invasão da Indonésia. Em consequência disso, o nacionalismo timorense se tornou um ideário progressivamente alimentado pela Resistência, com a criação de símbolos de identificação nacional. Esse processo de ideologização, alimentado pela preservação, e até mesmo pela restauração da especificidade timorense, acabou por reafirmar a especificidade linguística mediante a adoção do português, vernáculo do colonizador, como língua oficial e a promoção de línguas locais, como o tetum, hoje a segunda língua oficial do país.⁵

Possivelmente, muito mais do que os outros traços distintivos, como os culturais e os religiosos, a língua tem importância crucialmente maior para uma nacionalidade, que costuma defendê-la com unhas e dentes, mas crucialmente menor para os grupos étnicos, que não costumam vê-la como um elemento simbólico crítico de afirmação de sua identidade. Tanto é verdade que grupos étnicos podem desistir da língua de seus ancestrais ao longo de muitas gerações para adotar outra que possa lhes parecer mais vantajosa do ponto de vista político e econômico.

Como um caso de política linguística *in vivo*, na concepção de Calvet (2002), Fasold (2006) menciona o caso de línguas indígenas americanas em processo de extinção nos últimos séculos em virtude de seus falantes adotarem o inglês, o espanhol e o português, dependendo de o território em questão ser, respectivamente, a América do Norte, a América Espanhola e a América brasileira.

A perda da língua não é uma questão de escolha, especialmente porque o processo feroz de ocupação territorial reduziu drasticamente, por violência física, o número de falantes na América. Sobre o

5 O Timor-Leste, hoje, país independente com o nome de República Democrática de Timor-Leste, é membro participante da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

processo de extinção de línguas indígenas brasileiras, Seki (1999) afirma que, atualmente, ainda se falam no Brasil aproximadamente 180 idiomas, quadro extremamente grave em comparação com o fato de que, desde que os portugueses aportaram nas terras brasílicas, mais de 1000 já se perderam, sem que haja um estudo sequer que dê uma notícia de sua organização e de seu funcionamento.

Deve-se mencionar também o processo de violência simbólica, que impôs a língua do grupo dominador, como a que ocorreu no Brasil com a extinção da chamada língua geral de base tupinambá. Esse tipo de intervencionismo é o que Calvet (2002) chama de política linguística *in vitro*.

Passemos, agora, à outra distinção técnica relevante de Fishman (1972), que se refere aos conceitos de nacionalismo e “nacionismo” (*nationism*). Cognato em primeiro grau de *nacionalidade*, o nacionalismo tem a ver com a identidade de um povo, sua consciência de si mesmo, como um grupo de pessoas unificado em torno dos próprios interesses de seus membros, e, por isso, distinto de outros grupos. O processo de autodeterminação política do Timor Leste, com um forte sentimento de nacionalidade, precedeu cronologicamente o reconhecimento da República Independente do Timor Leste como nação.

Já o conceito de “nacionismo” tem a ver com as engrenagens do poder político, com as demandas do estado, que nem sempre coincidem com as demandas da nacionalidade. No Brasil colonial, por exemplo, havia várias línguas indígenas, cujas afinidades morfológicas, sintáticas e semânticas permitiram estabelecer a adoção de uma língua comum, uma língua franca, que facilitou o contato entre os colonizadores e os índios, que também não entendiam o português. Essa língua popular, comum, de base tupinambá, usada por índios, mestiços e portugueses, ficou conhecida na segunda metade do século XVII como língua geral. No entanto, a política de imposição da língua portuguesa levada a cabo pelo Marquês de Pombal, com a decretação do Diretório dos Índios, se não foi a

principal causa da liquidação dessa importante língua veicular, teve nela uma participação política relevante. Esse documento, que foi elaborado em 1755, mas só se tornou público em 1757, obrigou os brasileiros a abandonar a língua geral pelo português europeu.⁶

A Lei de Diretório dos Índios, ou qualquer outra legislação que pretenda regular oficialmente a língua em uso, é um caso típico de estratégia nacionalista, favorável aos interesses da nação, que, nesse caso, são os da colonizadora, mas contrários ao da nacionalidade emergente na colônia. Para mencionar outro exemplo, o Projeto de Lei 1676/1999, proposto pelo deputado Aldo Rebelo, pretendia, como se sabe, eliminar os “estrangeirismos”. Se tivesse sido aprovado, teria o significado próprio de um gesto tipicamente nacionalista, em detrimento dos anseios da nação, ou pelo menos, de parte significativa dela, que não o adotaria, especialmente por causa do teor francamente xenófobo de seu conteúdo.

Num momento político de migração constante de africanos para a Europa e de haitianos para o Brasil, e agora também de venezuelanos, é preciso cuidar para que não haja assimilação forçada ou induzida, mas preferencial, como um gesto político de criação de uma nova identidade. A esse propósito, diz a Declaração que a “assimilação – entendida como a aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento – em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre” (Artigo 4º - § 2).

6 A língua geral amazônica, que no século XIX recebeu o nome de nheengatu, ainda hoje se mantém viva não só como língua de comunicação, mas como língua materna, principalmente na bacia do rio Negro. O nheengatu, também conhecido como língua geral da Amazônia, é uma língua do tronco tupi, da família tupi-guarani. É a língua materna de parte da população cabocla do interior amazônico, além de manter o caráter de língua de comunicação entre índios e não índios, ou entre índios de diferentes línguas.

Se, por um lado, a adoção de uma língua nacional, como o caso do português no Timor Leste, reforça o caráter simbólico dos laços que unem as pessoas, por outro, a promulgação de uma língua oficial é a expressão mais direta de necessidades tipicamente nacionalistas. Esse tipo de medida equivale à execução de tarefas típicas do poder político, que emanam do estado, não necessariamente da nação. Tais tarefas compreendem a forma de expressão da constituição federal, a impressão de formulários em geral, a legislação, o sistema jurídico, a imprensa, o ensino público etc.

Apoia-se numa base nacionalista o estabelecimento da língua do colonizado, situação que ocorreu nas ex-colônias com a imposição da língua do colonizador, como o português, ou com a imposição de pelo menos uma das línguas oficiais de muitos povos africanos e asiáticos. O uso do inglês na Nigéria, por exemplo, não faz qualquer sentido como língua nacional, como símbolo de identidade nacional; no entanto, como as fronteiras desse país contêm diversas nacionalidades, cada qual com sua própria língua, seria muito mais difícil escolher o idioma próprio de uma dessas nacionalidades como língua oficial.

Assim, os interesses nacionalistas mais que os nacionalistas impõem escolher a língua do colonizador – o inglês – como uma solução indesejável, mas necessária e, portanto, menos polêmica politicamente do que escolher uma das três línguas principais ali faladas, o hausa, igbo e o iorubá. Aqui, de novo, uma intervenção *in vitro*.

Outro caso interessante é o de Moçambique. A ocupação colonial teve como uma de suas consequências a imposição do português como língua de civilização. Como ocorreu no Brasil colonial com a língua geral de base tupinambá, a implantação desse processo se deu à custa de uma política de silenciamento das línguas moçambicanas bantas, caracterizada por uma proibição do uso dessas línguas em todos os domínios institucionais, com especial atenção para o ensino formal.

No entanto, particularmente na década de 1960, ao acirrar a luta contra o colonialismo português, o movimento nacionalista FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) optou pela língua portuguesa como meio de interação entre os seus membros, com a justificativa de que a diversidade linguística banta não facilitaria uma comunicação eficiente entre os integrantes do movimento. Assim, apesar de representar a imagem do opressor, o português era a única língua minimamente falada em todas as partes do país, pelo menos como segunda língua, que assinalou a sua apropriação e a consequente expurgação das suas conotações coloniais (FIRMINO, 2002).

Justificativas como essas representam os primeiros passos para a legitimação do português e, por conseguinte, para a sua adoção como língua oficial, após a conquista da Independência contra o colonialismo, em 1975, quando Moçambique conferiu oficialmente ao português o estatuto de língua oficial, com funções e representações simbólicas muito mais amplas do que aquelas que lhe tinham sido conferidas na década de 1960.

São razões políticas, “nacionistas” no dizer de Fishman (1972), que estão também por trás do processo de padronização linguística, como uma resposta social e ideológica para uma das propriedades inerentes mais fundamentais da linguagem humana – variação e mudança. Como se sabe, os falantes de uma língua diferem entre si no que concerne à pronúncia, à gramática e ao vocabulário; por isso, por razões de ensino e uso da língua em documentos oficiais, alguns países sentem a necessidade de determinar as variantes mais apropriadas para produzir uniformidade em certos usos.

Essa uniformização é, em geral, alcançada mediante a atuação de instituições diretamente vinculadas à língua, como as academias, principalmente na elaboração de gramáticas e dicionários. Um exemplo claro desse tipo de atuação é o papel da Academia Brasileira de Letras na preparação e na redação do recém-criado Acordo

Ortográfico.⁷ Essa atuação não fica, no entanto, restrita ao papel das academias, já que jornais de grande circulação no país, como *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, produzem seus próprios guias de normas gramaticais e ortográficas.

Algumas comunidades dispõem de uma variedade formal, padrão de sua língua, juntamente com uma variedade mais coloquial, que, não obstante, não desfruta de sentimentos discriminatórios. Essa situação, chamada de *diglossia*, foi pioneiramente estudada por Ferguson (1974 [1959]), que apontou, como casos ilustrativos, o alemão falado na Suíça, o árabe, o francês do Haiti e o grego. Essas comunidades estabelecem o uso de uma variedade padrão para gêneros formais da modalidade escrita e uma variedade coloquial para gêneros informais da modalidade falada. Em geral, o desenvolvimento da variedade mais prestigiada não elimina o uso da informal, cujos usuários não são, portanto, considerados falantes de segunda categoria.

Há também casos de multilinguismo, como o que Calvet (2002) menciona em relação a um cidadão senegalês, originário da região fluvial, na fronteira com a Mauritânia e que vive em Dakar. É difícil decidir a que comunidade linguística ele pertence, considerando que sua língua materna é o peul, sua língua veicular, o wolof,⁸ e a língua oficial de seu país, o francês (CALVET, 2002). Como sua realidade

7 O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa é um tratado internacional firmado em 1990, com o objetivo de criar uma ortografia unificada para o português e pôr fim à existência de duas normas ortográficas oficiais divergentes, uma no Brasil e outra nos restantes países de língua portuguesa oficial. Pelo Brasil, representando a ABL, participaram da Comissão de Elaboração Antônio Houaiss e Nélida Piñon. A nova ortografia, que deve ser usada por todos os países de língua oficial portuguesa, teve um acordo assinado por representantes oficiais de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Depois de recuperar a sua independência, Timor-Leste aderiu ao Acordo em 2004.

8 A língua oficial do Senegal é o francês, mas a falada por mais de 90% da população é o wolof; os outros cerca de 10% falam peul e serere, que são todas línguas africanas.

é a de um falante trilingue, em momentos diferentes, ele poderá participar de três diferentes comunidades linguísticas.

Assuntos ligados à diglossia estão, portanto, mais próximos de uma visão arbitrária de variedade padrão, em termos de Fasold (2006), que assenta em características não-mensuráveis de comportamento, e derivadas de convenções socialmente estabelecidas. É, todavia, justamente a situação inversa que ocorre com a instalação de uma situação de bilinguismo, em que duas línguas de diferentes famílias, como o espanhol e o guarani convivem numa mesma nação, a paraguaia. Politicamente, ambas são línguas oficiais, mas o guarani acaba sendo usado em situações informais, reservando-se ao espanhol o uso em situações formais.

Segundo Fiamengui (2017), o Paraguai, que é oficialmente bilíngue há pouco mais de duas décadas, ainda não conseguiu implantar instrumentos e práticas pedagógicas eficazes para promover uma educação bilíngue compatível que respeite a realidade linguística de seus alunos. Segundo a autora, o ensino continua sendo ministrado apenas em espanhol, e o guarani aparece relegado a um segundo plano não só nos cartazes escolares, mas também no consciente dos alunos, que o empregam somente em situações de intimidade. Raras, portanto, são as situações em que as duas línguas estão em pé de igualdade.

Numa outra situação de bilinguismo, como a canadense, as duas línguas oficiais já se encontram numa situação clara de assimetria, já que o francês vem gradualmente perdendo terreno para o inglês, mesmo na província do Quebec. Desse modo, as línguas de uma situação bilíngue se equiparam entre si com a mesma régua que mede a fixação de uma norma padrão dentro de uma língua única. Esse aspecto, a relação entre variedades de uma mesma língua e norma padrão, acabou ficando omitido da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Com efeito, a Introdução desse documento de política linguística inclui uma série de considerações à guisa de premissas, dentre as quais a afirmação de que “a invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, econômica e social, implicam frequentemente a imposição direta de uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afetam a lealdade linguística dos falantes; [...] e de que o universalismo deve assentar numa concepção da diversidade linguística e cultural que se imponha simultaneamente às tendências homogeneizadoras e às tendências para o isolamento enquanto fator de exclusão”.

Esses fundamentos, que atuam para minimizar os efeitos da violência simbólica, contra os falantes das línguas minoritárias, principalmente, as que estão em processo de extinção, calam-se sobre a política linguística aplicável à discriminação dos falantes de variedades não padrão. Especificamente é a situação do português brasileiro, em que, segundo Gilvan Müller de Oliveira, é comum discriminar os falantes de variedades estigmatizadas, desvalorizando o conteúdo com base na forma que usam. Esse processo de discriminação envolve o arcabouço institucional (sistema escolar, mídia, administração pública em geral), em que se incluem certos grupos de intelectuais (gramáticos e acadêmicos), que “desenvolveram uma maquinaria de conceitos para manter essa discriminação, a começar pelo conceito de *erro*, esgrimido para cercear a amplas camadas da população *lusófona* do país o direito à fala” (OLIVEIRA, 2003, p. 10-11).

Para encerrar, vale a pena lembrar a situação das línguas indígenas brasileiras, francamente minoritárias no tabuleiro linguístico. Em entrevista à revista *Carta Capital*, publicada em 2013,⁹ a deputada Janete Capiberibe (PSB-Amapá, integrante da então existente Frente

9 Ver em <https://bit.ly/2PQ8r2D>: A ofensiva do agronegócio sobre as terras indígenas, Entrevista – Janete Capiberibe por Rodrigo Martins – publicado 09/05/2013 09h54; acesso em 5 de julho de 2017.

Parlamentar em Defesa dos Povos Indígenas), afirma que o território tem um significado muito maior do que o simples espaço geográfico para os povos indígenas. Tem ligação com sua própria identidade, noção de pertencimento, práticas, tradições, cultura. Para uma sociedade capitalista, a terra é apenas um meio de produção, uma mercadoria. Nos últimos 50 anos, o agronegócio avançou sobre as terras dos índios guarani kaiowá de forma muito agressiva, e hoje eles estão confinados em oito reservas com áreas entre 2,4 mil e 3,5 mil hectares. Segundo informações da deputada, estima-se que 40 mil índios kaiowá vivam em acampamentos espalhados pelo País. Desprovidos de terra, os integrantes dessa etnia ameaçam cometer suicídio coletivo, porque é inconcebível para eles não viver na terra de seus antepassados, de seus ancestrais.

Como um agravante, lê-se, no número 936 (25/01/2017) da revista *Carta Capital*, que uma portaria do Ministério da Justiça modificou o sistema de demarcação de terras indígenas em vigor desde os anos 90. A portaria incorpora teses da chamada bancada ruralista, entre as quais a revisão da possibilidade de “reparação” aos indígenas no caso de “perda de área”. Sugestivamente, a nota é encabeçada pelo título “Para os índios, apito”.

Como se vê, o processo apenas se agravou de 2013, quando Dilma ainda não havia sido destituída das funções para as quais havia sido eleita, para 2017, em que governam golpistas de tendência neoliberal. As razões identitárias pouco incomodam os interesses fundiários do agronegócio. No seio mesmo desse conflito desigual, fica relegado a segundo plano o pressuposto da Declaração dos Direitos Coletivos dos Povos, aprovada em maio de 1990 em Barcelona, segundo o qual “todos os povos têm direito a exprimir e a desenvolver sua cultura, a sua língua e as suas normas de organização e, para o fazerem, a dotarem-se de estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração pública próprias, em quadros políticos diferentes”.

Referências

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

PEN CLUBE PORTUGUÊS. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: http://www.penclubeportugues.org/?page_id=213. Acesso em: 5 jul. 2017.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FASOLD, R. The politics of language. In: FASOLD, R.; CONNOR-LINTON, J. (ed.). *An introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 373-400.

FERGUSON, C. Diglossia. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 99-118.

FIAMENGUI, A. H. R. *Multilinguismo e preconceito na Fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

FIRMINO, G. *A “questão” linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.

FISHMAN, J. Nationality-nationalism and nation-nationism. In: FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DAS GUPTA, J. (ed.). *Language problems of developing nations*. John Willey e Sons, 1968. p. 39-51.

FISHMAN, J. *Language and nationalism*. Rowley, M. A.: Newbury House, 1972.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês *standard*. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1964]. p. 49-86.

OLIVEIRA, G. M. (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português. Monolinguismo e preconceito linguístico. *Linguasagem*, v. 11, 2009 [não paginado]. Disponível em: www.lettras.ufscar.br/linguasagem. Acesso em: 17 maio 2012.

RIBEIRO, L. D.; LEAL, M. E. C. Tuareg, os “homens azuis” do Sahara: história de um povo nômade. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 44, p. 35-54, 2008.

SEKI, L. A linguística indígena no Brasil. *D.E.L.T.A*, v. 15 (número especial), p. 257-290, 1999.



SENTIDOS DE CABANA: ARQUITETURA, URBANISMO E ARTE

José Horta Nunes

Este trabalho está ligado a uma área de pesquisa do Laboratório de Estudos Urbanos da UNICAMP, denominada Saber Urbano e Linguagem, que tem o objetivo de estudar a cidade, o urbano, pelo viés da linguagem, da perspectiva da Análise de Discurso (ver ORLANDI, 2001, 2004). Dentro desse objetivo maior, temos também a linha de pesquisa Estudos do Léxico Urbano, que visa ao estudo do léxico na relação com discursos que significam a cidade. As “palavras da cidade” são consideradas como índices de processos discursivos, de modo a se trabalhar a relação entre língua, sujeito e história, especialmente na espacialidade e na temporalidade urbanas.

O que trago para discussão aqui decorre de resultados parciais de um projeto que tem o objetivo de compreender os sentidos de “casa” no discurso arquitetônico (Ver nota 1). O *corpus* consiste em livros de introdução à arquitetura em duas direções: para a formação de alunos de graduação e para a divulgação a um público leigo mais amplo. Na análise desses livros, busca-se explicitar os sentidos de “arquitetura” nos discursos introdutórios e mostrar como a palavra “casa” e outras relacionadas a ela significam. Também utilizamos como *corpus* dicionários de língua portuguesa, a fim de analisar os sentidos dessas palavras em tais instrumentos linguísticos. Finalmente, atentamos para palavras em circulação na atualidade, em materiais diversos, cotejando seus sentidos com os observados nos demais materiais já apontados.

Este capítulo está organizado em três partes: na primeira, apresento uma análise de sequências de um livro de introdução à arquitetura para alunos de graduação: *Introdução à História da Arquitetura – das origens ao século XXI*, de José Ramón Alonso Pereira (PEREIRA, 2010), tendo em vista a distinção entre *menir*, *caverna* e *cabana*. Na segunda, analisarei os verbetes *cabana*, *barraca* e *barraco* no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001). E na terceira, tratarei dos sentidos de *cabana* em um filme francês intitulado *Au Bord du Monde* (À beira do mundo), dirigido por Claus Drexel, que aborda sujeitos que se abrigam em espaços públicos de Paris, considerando também a definição de *sans-abri* (sem-abrigo)

na Wikipedia francesa. Nesses três recortes de análise, estudamos a circulação do léxico e de seus sentidos, tal como se apresentam nos discursos em questão.

1. O discurso introdutório a um campo de saber: a cabana e o discurso fundador de cientificidade

Analisamos o discurso introdutório como uma das modalidades da divulgação de conhecimentos¹⁰ voltada ao “ensino da ciência” e à “formação de cientistas”, conforme a concepção de Carlos Vogt da “espiral da cultura científica” (VOGT, 2003). O discurso introdutório voltado ao ensino traz indícios de um processo de “transferência” envolvendo o discurso científico e sua didatização em direção a um público universitário. Segundo Orlandi (2001, p. 24), o discurso de divulgação opera uma “transferência” entre discursos, ou seja, produz-se “um efeito metafórico pelo qual algo que significava de um modo desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes.”.

Procuramos, assim, compreender como se dá esse processo de transferência entre o discurso científico e o de divulgação. Enquanto o discurso científico envolve os cientistas e seus pares, o discurso didático projeta como interlocutores aprendizes que atuarão na área. Nessa passagem, o discurso didático produz uma seleção lexical, elegendo palavras do discurso científico consideradas indispensáveis para uma primeira inserção na área, ou seja, termos especializados de base a serem ressaltados, explicados, definidos, comentados. É esse léxico elementar que nos interessa explicitar, procurando compreender o modo como ele é selecionado e significado, como é destacado de um discurso para ser colocado em evidência e em circulação no meio universitário, afetando também a língua comum.

10 Sobre a produção e circulação de conhecimento, ver E. Guimarães (org.). *Produção e Circulação do Conhecimento*. Campinas: Pontes, v. 1/2001, v. 2/2003.

O autor de *Introdução à História da Arquitetura*, José R. A. Pereira, é um arquiteto espanhol, graduado pela Escola de Arquitetura de Madri e catedrático de “História da Arquitetura e do Urbanismo” da Escola de Arquitetura de Corunha. A tradução para a língua portuguesa, de Alexandre Salvaterra, foi publicada no Brasil em 2010. No primeiro capítulo, denominado *Considerações Gerais: das origens ao século XXI*, Pereira (2010, p. 14) nos traz elementos para analisar o que chamamos de *discurso introdutório*, enquanto discurso de introdução a um campo de saber:

Este livro resume, numa visão geral e unitária, o desenvolvimento da arquitetura ocidental através do tempo, desde suas origens remotas até nossa própria contemporaneidade: não é nem pretende ser uma história convencional da arquitetura, mas uma introdução ao seu estudo que desvele seus códigos e permita compreender sua realidade tanto ao profissional quanto ao amador, especialmente para quem se aproxima da arquitetura pela primeira vez. Esta obra busca propor uma reflexão sobre a especificidade da arquitetura, tentando abrir nossos olhos para ela e percebê-la como uma realidade ontologicamente nova e diferente de quaisquer outras já conhecidas.

De início, o verbo “resumir” indica a delimitação de um espaço discursivo, com uma distinção entre uma “história convencional da arquitetura” e a “introdução ao seu estudo”. Nesse sentido, o livro apresenta um discurso didático que “resume” um campo de saber. Interessa-nos aqui compreender os procedimentos discursivos que produzem esse saber resumido, delimitado, apartado de um discurso acadêmico outro, visto como mais complexo ou estendido. O discurso didático produz, então, uma “realidade ontologicamente nova e diferente de quaisquer outras já conhecidas”. Consideramos esse distanciamento que o autor toma como uma diferenciação entre um discurso introdutório de especialidade e outros discursos em circulação na conjuntura em que estão inseridos os alunos e iniciantes da área.

Em relação ao estudo do léxico, isso indica uma divisão entre o léxico de especialidade e o léxico “comum” a que os sujeitos alunos estão expostos quando ingressam no meio universitário. Podemos dizer que o divulgador trabalha uma passagem do discurso de senso comum para um discurso de especialidade. Resulta disso uma identificação de palavras que ocuparão o estatuto de “termo”. Procuramos observar, então, a *construção discursiva dos termos* no interior do discurso didático. A seleção dos termos, bem como os discursos sobre eles (nomeação, definição, explicação, exemplificação, comentário, etc.), estabelecem, desse modo, uma passagem do discurso científico para uma terminologia reduzida que se sustenta no discurso didático universitário.

Um dos modos de construir essa terminologia consiste em mobilizar discursos fundadores de cientificidade e sua repetição histórica. No discurso didático, os discursos fundadores são retomados para rememorar e delimitar os termos que operam a constituição de um campo de conhecimento. O modo de retomar esses termos, de atualizar seus sentidos, pode ser identificado na projeção imaginária da situação de divulgação, em que os sujeitos da ciência e os espaços em que eles são representados se configuram. Vejamos como isso ocorre no início do segundo capítulo do livro, intitulado *Menir, caverna e cabana*:

Os pesquisadores e os críticos não estão de acordo sobre qual realmente seria a origem e a essência da arquitetura: o menir, a caverna ou a cabana, entendidos como os símbolos físicos da arte, do abrigo e da racionalidade construída.

Contudo, ainda que ao longo da história vejamos que esta última, a cabana, se tornará o foco efetivo de desenvolvimento da atividade arquitetônica, convém começar refletindo não sobre ela, mas sobre o menir e a caverna como as arquiteturas

11 Para um estudo da noção de “discurso fundador” em diferentes materiais de análise, ver *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade*. E. Orlandi (org.). Campinas: Pontes Editores, 2003.

primárias ou iniciais da humanidade – uma vez que todo o conceito e desenvolvimento histórico da arquitetura estão resumidos e polarizados nos princípios que elas representam.

O *menir* é o monumento mais primitivo, mais simples e há mais tempo em utilização ou elaboração. É a arquitetura como símbolo, como signo, como significação; uma arquitetura não habitável, mas com capacidade comunicativa intrínseca.

A caverna constitui o princípio oposto. É a arquitetura como abrigo. É a necessidade de habitar, de se abrigar e de se proteger de um mundo agressivo; é o reflexo do eterno retorno ao claustro materno. A caverna como arquitetura muda, sem significação nem capacidade de transmissão, vem a ser uma necessidade materializada na própria terra – a mãe terra –, pois certamente as primeiras habitações humanas foram as cavernas que a natureza oferecia como local de refúgio contra os animais e os humores do clima.

Toda a história da arquitetura tem sido debatida em torno desses dois princípios, em infinitas combinações nas quais – complementando-se ou contrapondo-se – davam lugar a diversos desenvolvimentos e evoluções. Numa dualidade frequentemente conflituosa, o abrigo e a comunicação têm sido responsáveis por toda a obra arquitetônica do homem e, tanto em suas exposições quanto em suas soluções, têm determinado os limites da arquitetura. (PEREIRA, 2010, p. 21).

Chegamos aqui às palavras que nos interessam mais de perto, especialmente a “cabana”, pela proximidade que vemos com nossa palavra de entrada na análise (“casa”). A palavra “cabana”, na sequência acima, faz sentido na medida em que ela se distingue das outras duas que a acompanham (*menir* e *caverna*), e nessa distinção percebemos os sentidos em jogo na fundação de uma especialidade. O *menir* é relacionado ao princípio da *comunicação* (“a arquitetura como símbolo, como signo, como significação”);

já a *caverna* e a *cabana* são reunidas em um segundo princípio: o do *abrigo*, da “proteção”. A cena de divulgação científica é aí a da história de um campo de saber, a arquitetura, e seus limites. Trata-se de um discurso sobre as origens da “arquitetura”, seus “desenvolvimentos” e “evoluções”. Há indícios de uma epistemologia continuísta, que significa os protagonistas (“cientistas e críticos”), de modo a conceber o espaço da ciência em “evolução” e sujeito a polêmicas. De um lado, há uma instabilidade do conhecimento, com desacordos (“não estão de acordo sobre qual realmente seria a origem e a essência”); de outro, temos a história que determina a *cabana* como “o foco efetivo de desenvolvimento da atividade arquitetônica”. É a história do conhecimento, então, que determina a estabilização dos termos fundadores, bem como daqueles dos quais estes se distinguem. No discurso sobre os três termos, dois deles (*menir* e *caverna*) são considerados em uma temporalidade “primária”, “primitiva”, enquanto a “cabana” corresponde a algo (uma “racionalidade”) que permanece. Assim, os três termos suscitam sentidos que levam a “infinitas combinações”, levando a “diversos desenvolvimentos e evoluções”. Porém, os sentidos da “racionalidade construtiva” da “cabana” são os que fundam a arquitetura enquanto um campo de conhecimento com “princípios” reconhecidos na história.

Tais distinções importam para o estudo do léxico na medida em que os termos aí concernidos ganham ressonância na história, de modo a dar contornos a uma memória discursiva da arquitetura, que produz efeitos sobre discursos posteriores, especialmente com a distinção entre o abrigo “racional”, que serve de base para a cientificidade da arquitetura, e o abrigo natural, em que tal racionalidade falta.

Se pegarmos algumas estacas, cordas e tecidos, e colocarmos os tecidos sobre as cordas estendidas, teremos um abrigo que nos lembrará tanto as construções chinesas da Antiguidade quanto as barracas de campismo contemporâneas.

Desse modo, após a caverna – enterrada na mãe terra, como se ali buscasse sua origem vital –, a cabana emerge do terreno, se eleva sobre ele: o edifica. A cabana é a *edificação*; a história da cabana é a história da edificação, embora não possamos vincular a ela exclusivamente a história da arquitetura sem reduzi-la excessivamente. (PEREIRA, 2010, p. 26).

O discurso da racionalidade, que distingue a *cabana* do *menir* e da *caverna*, desdobra-se em formulações que levam à significação de “edificação”, como resultado de práticas construtivas, de ações (“pegar”, “colocar”) sobre materiais (“estacas”, “cordas”, “tecidos”) com uma temporalidade procedural. Nota-se que o discurso didático produz um deslocamento de sentido da “cabana”, enquanto um tipo de construção inicial, ligada a certos materiais, para a “construção”, enquanto um modo de construir segundo certos procedimentos, cujos resultados podem ser identificados nos mais diversos objetos arquitetônicos presentes na história, como “construções chinesas” ou “barracas de campismo contemporâneas”. Com esses processos discursivos de redução e generalização, o discurso arquitetônico constitui seu objeto específico: “A cabana é a *edificação*”. Percebe-se também que, nessa transferência da significação do objeto real para a significação em uma área de saber (conceituação), as palavras vão ganhando uma relativa autonomia em relação aos sujeitos da prática arquitetônica. O uso de palavras abstratas como “construção” e “edificação” ganha espaço frente à significação das práticas subjetivas específicas. Outro efeito dessa transferência discursiva está na personificação dos objetos arquitetônicos (“a cabana emerge do terreno, se eleva sobre ele: o edifica”), em uma narrativa cujos protagonistas são objetos em relações uns com os outros.

É assim que, a partir de discursos sobre uma série de experiências arquitetônicas com as “cabanas”, formula-se o conceito de “edificação”, estendendo-o para qualquer tipo de construção e não se restringindo somente à “casa” ou à finalidade de “moradia”, tal como se nota com a citação que segue do arquiteto Léon Battista

Alberti no século XVI: “a cidade é uma casa grande, e a casa é uma cidade pequena”. Nas “origens” da arquitetura, temos então o conceito de “edificação”, que se mantém na história e que em Pereira se estende também para o território da “cidade”: “A partir desse conceito geral e amplo, desenvolveremos a história da arquitetura, seguindo a evolução através dos séculos da cabana arquitetônica como edifício e como cidade” (PEREIRA, 2010, p. 26).

Para concluir esta análise do discurso introdutório, gostaria de salientar que a história da arquitetura, enquanto objeto da divulgação universitária, está estreitamente relacionada à história da ciência, de modo que as marcas do discurso científico didatizado (termos, distinções entre termos, definições, descrições, explicações, exemplos) vão surgindo na medida em que a história da arquitetura é mostrada em sua “evolução” desde as origens até a atualidade. Primeiro, aparecem as distinções entre palavras que nomeiam certos objetos arquitetônicos (*menir, caverna, cabana*), trabalhando-se as distinções entre eles em práticas diversas. Depois, por meio de um processo discursivo de redução e generalização, surgem os “conceitos” fundadores da área, a partir daquele de *edificação*. E finalmente, como se observa na sequência abaixo, que aborda de modo mais detalhado a “construção da cabana”, vemos, após outras distinções entre termos, uma definição da arquitetura como “ciência”,

Na evolução da cabana surgiria uma primeira diferenciação entre *cobertura* e *fechamento* parietal, que permite definir e articular racionalmente duas famílias construtivas: uma vertical e outra horizontal – ou seja, o suporte e a cobertura ou coberta –, a primeira formada por uma série de paredes ou pilares assentados sobre uma plataforma, que sustenta um segundo conjunto horizontal formado pelo entablamento ou teto do recinto, e pela cobertura. De qualquer forma, em primeiro lugar deve se estabelecer uma plataforma sobre a qual se irá assentar a cabana; uma plataforma tão importante na arquitetura que se pode defini-la como a ciência dos planos horizontais. (PEREIRA, 2010, p. 27).

O trabalho conceitual, ou de teorização, apresenta-se aí com uma certa autonomia em relação aos sujeitos das construções, dentro do discurso universalizado da ciência. Na formulação do texto, as nominalizações (“evolução”, “diferenciação”, “cobertura”, “fechamento”, “entablamento”) juntam-se a verbos que apagam os agentes sociais (no infinitivo: “definir”, “articular”, “estabelecer”, “assentar”, ou no particípio passado: “formada”, “assentado”, “formado”) e ao pronome “se”, de significação impessoal, generalizada, o que concorre para a personificação dos objetos de que falamos mais acima, assim como para o efeito de universalização da ciência. A nomeação de “ciência” dá um “fecho” ao discurso introdutório, aparecendo em uma definição de arquitetura como “a ciência dos planos horizontais”. O discurso científico racional (“definir e articular racionalmente”) se expande, assim, com o surgimento de outros termos, definições, distinções, descrições que marcam a presença da formação discursiva científica e sua “linguagem racional” no discurso de divulgação.

Dando continuidade à abordagem da construção da cabana, Pereira aponta para outras distinções conceituais, definições, funções mais específicas, que levam a uma expansão da terminologia, do campo conceitual, das formulações definidoras. Vejamos um último recorte descritivo dos processos e materiais de construção da cabana, tendo em vista uma visão ampliada das teorizações, bem como de discursos sobre os ofícios e as técnicas daí derivadas:

Por outro lado, devemos considerar uma segunda diferenciação entre elemento de sustentação e fechamento. O suporte pode ser contínuo e, ao mesmo tempo, servir como limite que envolve ou fecha (a parede) ou não ter essa função, e ser apenas um suporte (o pilar ou a coluna).

Na parede devem se considerar tanto os materiais que a constituem como a forma como estão dispostos: ou seja, tanto os paramentos quanto os aparelhos. Os materiais mais usados são o barro, a pedra e a madeira.

O primeiro pode ser usado cozido (tijolo) ou simplesmente seco ao sol (adobe); sua técnica é a alvenaria. A técnica do trabalho em pedra é a cantaria e a arte de cortá-la, a estereotomia. A técnica ou o ofício de se trabalhar a madeira é a carpintaria. Se a parede for de pedras rústicas e elas forem de tamanho excepcionalmente grande, se denomina alvenaria ciclópica; se as pedras forem menores e unidas com argamassa, a parede ou muro é e alvenaria; se aparecerem regularmente cortadas em silhares, o aspecto do paramento é consequência do aparelho (a maneira como são assentadas as unidades). (PEREIRA, 2010, p. 27).

A enunciação desse saber arquitetônico é efetuada em primeira pessoa do plural (“devemos considerar”), o que indica o discurso didático que faz coincidir a voz do divulgador com a do leitor que é introduzido nessa área. Há uma projeção imaginária da prática científica, que abrange as possíveis observações dos objetos (“O suporte pode ser contínuo e, ao mesmo tempo, servir como limite que envolve ou fecha (parede) ou não ter essa função, e ser apenas um suporte (o pilar ou a coluna)”. Entre aspas, surgem os termos individualizados, que vão formando a terminologia.

Desse modo, o sujeito aprendiz é introduzido aos poucos nesse novo mundo da ciência, em que as definições, as explicações, as terminologias, as técnicas e as especializações profissionais cada vez mais se apresentam ao modo da transparência. É por meio dessa linguagem generalizada que são estabelecidas as condições para se observar e descrever os objetos arquitetônicos na história, até a contemporaneidade. O discurso didático, desse modo, trabalha para a estabilização de uma memória científica arquitetônica, na qual observamos a formação do léxico de especialidade que reunimos aqui alfabeticamente (*adobe, alvenaria, alvenaria ciclópica, aparelho, argamassa, barro, cantaria, carpintaria, caverna, coluna, elemento de sustentação, estereotomia, fechamento, madeira, materiais, menir, paramentos, parede, pedra, pilar, suporte, suporte contínuo, tijolo*).

O termo “cabana” funciona como uma marca fundadora desse discurso especializado, que pressupõe uma passagem do objeto real ao objeto conceitual. Nesse sentido, vale trazer uma citação que Pereira faz de um autor, Marc-Antoine Laugier, que em sua obra *Essai sur l'architecture* (Ensaio sobre arquitetura), apresenta o seguinte comentário: “A pequena cabana rústica que acabo de descrever é o modelo a partir do qual tem se imaginado todas as mais extraordinárias obras de arquitetura.”. Note-se que as adjetivações “pequena” e “rústica”, atribuídas ao objeto real são retomadas pela metáfora científica do “modelo”, com um deslocamento de sentido que leva à cientificidade, a uma imagem de universalização marcada pelo pronome “todas” (“todas as mais extraordinárias obras”). Outra distinção, feita por meio do contraste entre, de um lado, os adjetivos “pequena” e “rústica”, e de outro, o adjetivo “extraordinária”, mostra que mesmo com a generalização obtida pela modelização, algumas obras aparecem como “mais extraordinárias” do que outras. Ou seja, no discurso de universalização, com a construção do “modelo”, está inscrita uma divisão entre o que é “rústico” e o que é “extraordinário”. Isso importará na continuidade de nossa análise.

2. O discurso urbanístico no dicionário: o modelo de habitação e a crítica das construções

Vimos que a “cabana”, no discurso arquitetônico, indica inicialmente um tipo de construção, um abrigo para moradia, e em seguida passa a apresentar um estatuto de “termo”, de “conceito”, significando a “racionalidade construída”, que pode ser observada em sua presença ou em sua falta em qualquer construção arquitetônica. Passemos agora a analisar a palavra “cabana” em um dicionário de circulação atual: o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), considerando-se essa memória arquitetônica de um discurso de especialidade e atentando para o modo como ela afeta ou é silenciada na atualidade.

Percebendo que no verbete *cabana*, no Houaiss, há uma remissão interna ao verbete *barraca*, incluímos também este último e ainda o verbete *barraco*, já que a palavra *barraco* é indicada como uma sinonímia de *cabana*. Na transcrição dos verbetes, retivemos somente as acepções em que a significação de um objeto construído (habitação, abrigo, casa, etc.) está presente, e indicamos com o símbolo “[...]” as acepções e demais partes do verbete não contempladas. Vejamos os recortes dos verbetes:

¹cabana s.f. (952 cf. JM³) Habitação pequena e/ou simples, ger. campestre ou em local afastado, feita com materiais rústicos ou de pouco valor (como palha, ramos, etc.) e sem acabamento, barraca [...]

barraca s.f. (cf. ZT) **1** abrigo portátil de lona, náilon etc., apoiado em um mastro ou mais e ger. preso por cordas atadas em ganchos fixados no solo; tenda <*b. de campismo*> **2** construção temporária, de materiais leves, ger. tábuas e lona, de fácil transporte *b. de frutas numa feira* [...] **7 m.q.** CABANA (habitação) [...]

barraco s.m. (1913 cf. CF²) **1** casa mal construída ou mal conservada **2** (1958) RJ casa tosca, feita sem planejamento, originalmente construída nas encostas dos morros e com paredes de tábuas e teto de zinco, pela população de baixa renda; barracão [...]

De início, nota-se que a significação de “racionalidade construída”, enquanto um modelo arquitetônico de construção, não se apresenta explicitamente nos verbetes. Não notamos também a inclusão de qualquer marcação de especialidade da arquitetura, que poderia indicar a significação de um termo ou conceito da área. Porém, observamos que o saber arquitetônico está presente aí enquanto evocação implícita de uma memória da construção, ou de uma “má construção”, tal como veremos em seguida.

No primeiro verbete (*cabana*), o hiperônimo utilizado é “habitação”, uma palavra muito presente no discurso das políticas públicas, no urbanismo, uma palavra que ao nomear a construção de modo generalizado, universalizado, significa ao mesmo tempo sua finalidade. As adjetivações “pequena” e “simples” colocam em jogo escalas que envolvem o tamanho e o grau de simplicidade/complexidade, além de evocar a memória que opõe a “simplicidade” ao modelo racional universalizado, em sua ausência. Em seguida, é introduzida uma localização para a construção (“ger. campestre ou em local afastado”), de modo a significar a espacialidade do campo e de um local “afastado” que bem poderia ser alguma centralidade urbana. Finalmente, temos a determinação que aponta para o processo de construção com “materiais rústicos”, de “pouco valor” e “sem acabamento”. Os sentidos de simplicidade, de materiais rústicos (“palha, ramos”), de baixo valor econômico e ausência de acabamento direcionam para determinadas “faltas” no modo de construir (falta de complexidade, de resistência dos materiais, de proteção, de valor econômico, de estética resultante do acabamento). Funciona aí, pela ausência, um modelo de habitação considerado adequado para a urbanidade, frente ao qual o objeto descrito significa pela “falta”. O enunciado definidor suscita, assim, uma série de não ditos. São sutilezas atribuídas aos objetos construídos, mas que podem deslizar implicitamente para significações dos sujeitos moradores, construtores, habitantes de certas localidades urbanas ou rurais. São valores urbanísticos da habitação que estão em jogo, despertados pelos modos de dizer imbricados nos enunciados definidores.

No segundo verbete (*barraca*), o hiperônimo utilizado é “abrigo”, que também significa a utilidade de proteção ou moradia, porém com uma temporalidade provisória para essa função. Não temos aqui um discurso crítico, mas sim de aceitabilidade para a finalidade a que se destina. A adjetivação “portátil” significa a mobilidade de uma “barraca de campismo”, que pode ser transportada facilmente, e a descrição técnica dos materiais e dos procedimentos produz

a imagem de um objeto que tem firmeza (“preso”, “apoiado”, “atado”, “fincado”) e que é fabricado com materiais industrializados (“lona”, “mastros”, “cordas”, “gancho”), vistos como tecnologias e procedimentos de construção sem falhas. Já a “barraca de frutas” é definida de modo geral como uma “construção”, não apresentando a utilidade de moradia. Note-se que não se diz nesse caso que os materiais são “simples”, mas sim “leves” e de “fácil transporte”, o que indica igualmente uma certa aceitabilidade para uso no espaço urbano.

O terceiro verbete (*barraco*) traz em sua primeira acepção (“casa mal construída ou mal conservada”) o hiperônimo “casa”, seguido de duas adjetivações que apontam para falhas construtivas ou de conservação. Temos aí novamente, como em “cabana”, um modelo de construção não contemplado, que serve de referência para a avaliação arquitetônica. Note-se que neste caso não há descrição dos materiais nem dos procedimentos de construção. O que é dito se restringe a uma avaliação valorativa (negativa) da construção. Na segunda acepção, marcada como de uso no Rio de Janeiro, o adjetivo “tosca”, assim como os materiais ligados a essa noção (“paredes de tábuas e teto de zinco”) apontam para uma qualidade limitada da construção, sobretudo quando se considera o comentário que aparece em seguida: “feita sem planejamento”. Temos aqui novamente uma incidência do urbanismo¹² (planejamento urbano) em sua falta. A localização da construção (“nas encostas dos morros”) delimita um espaço específico no interior da cidade, acionando

12 Vale lembrar que a palavra “urbanismo”, como afirma Françoise Choay, é um neologismo (criado em 1910), que corresponde ao surgimento da sociedade industrial por volta do final do século XIX, e que dá nome a uma disciplina marcada por um “caráter reflexivo e crítico”: “Este termo deve ser antes definido, pois está carregado de ambiguidades. Absorvido pela linguagem corrente, designa através dela tanto os trabalhos do gênio civil quanto os planos de cidades ou as formas urbanas características de cada época. G. Bardet remonta sua criação a 1910. O dicionário Larousse define-a como “ciência e teoria da localização humana”. Este neologismo corresponde ao surgimento de uma realidade nova: pelos fins do século XIX, a expansão da sociedade industrial dá

implícitos de periculosidade e de uma urbanização desordenada: a palavra “encostas” acentua a significação de local que abala a firmeza da construção. Há também uma significação econômica atribuída aos construtores da casa (“pela população de baixa renda”), o que restringe os sujeitos ligados ao “barraco” por meio de uma distinção entre os de “baixa renda” e o restante da população.

Com a análise desses verbetes, notamos que há uma tendência a significar as construções a partir de uma memória evocada implicitamente, por meio de negações ou de faltas: um modelo de urbanidade ligado à centralidade urbana em oposição ao rural e a zonas urbanas periféricas que escapam ao planejamento urbano. Também se valorizam as construções com materiais resultantes de tecnologia industrializada, frente aos materiais “rústicos”, bem como os procedimentos que levam à firmeza das construções, em oposição aos locais ou procedimentos que suscitam periculosidade e falta de “planejamento”. Predomina, desse modo, um discurso crítico urbanístico, com uma enunciação valorativa das construções, na relação com os sujeitos e as localidades. Trata-se de um discurso avaliativo sustentado, como vimos, por um certo imaginário de habitação e de planejamento urbano.

3. O discurso artístico: a cabana e seu uso no espaço urbano

Para finalizar este percurso pelos sentidos de *cabana*, analisarei uma tomada do filme *Au bord du Monde*, mostrada na imagem abaixo, relacionando-a a trechos de uma entrevista com o diretor do filme, Claus Drexel. A imagem foi selecionada porque ela mostra uma cabana situada no espaço urbano, o que levou a questionar os sentidos desse objeto no filme, em meio aos percursos discursivos

origem a uma disciplina que se diferencia das artes urbanas anteriores por seu caráter reflexivo e crítico, e por sua pretensão científica. Nas páginas seguintes, “urbanismo’ será empregado exclusivamente nessa acepção original.” (F. Choay, *O Urbanismo*. São Paulo: Perspectiva, 1979).

que acompanhamos desde a memória fundadora da cientificidade arquitetônica até os discursos urbanísticos avaliativos nos dicionários:



Disponível em: <https://bit.ly/2oPWgaV>

A presença do que poderia ser chamado de “barraca de *camping*” no espaço urbano causa um estranhamento. Lembremos o sentido de “barraca de campismo” no dicionário Houaiss. Bem, quando esse tipo de barraca se apresenta no espaço público de uma grande cidade, é uma outra localidade (espaço urbano) e uma outra finalidade que é significada (uso temporário). Além disso, o uso da barraca de náilon, feita com materiais que envolvem uma considerável tecnologia (varetas plásticas extremamente leves e flexíveis), bem como adequação aos discursos de mobilidade atuais, produz sentidos que se afastam dos materiais “rústicos” e que proporcionam proteção do frio e da chuva. A tomada de câmera ao nível do solo enquadra a barraca, em *close*, com a cidade iluminada e envolta na bruma ao fundo. O vulto do sujeito abrigado na barraca, sem impedimentos, parece indicar uma moradia que não abala o cotidiano da cidade, a sua urbanidade.

O filme coloca em jogo os sentidos de utilidade da barraca nas situações de abrigo, nos limites entre a mobilidade e a fixação dos sujeitos, bem como interrogações a respeito dos sentidos de arquitetura e de seus modelos de habitação. A barraca pré-fabricada supõe uma padronização industrial e certificada para as finalidades específicas a que se destina, reduzindo-se os riscos de questionamento de sua qualidade.

Em várias tomadas do filme, os sujeitos aparecem em *close* em situações de pernoite, em abrigos diversificados, tendo ao fundo imagens de monumentos conhecidos, como o Arco do Triunfo, a igreja de Notre Dame, a Torre Eiffel e outras construções típicas de Paris. Com essas focalizações dos abrigos, por meio de tomadas fixas e de longa duração, temos os sentidos de uma moradia de médio ou longo prazo, ainda que sujeita a instabilidades e riscos. Importa ressaltar, em relação à memória arquitetônica científica, que o discurso do filme introduz a questão do uso da barraca por um certo sujeito, e não apenas a finalidade. No enredo, os “sem-abrigo” são acompanhados por alguns meses em sua rotina no espaço urbano, em seus costumes, inclusive no processo de adaptação ou de conquista e defesa dos abrigos no território urbano.

Um dos pontos que marcam a tensão entre a urbanidade (organização da cidade) e os usos dos sujeitos que fogem a essa memória está nos sentidos de “território” e de “fixidez”, tal como abordados pelo diretor do filme, Claus Drexel (2019, transcrição e tradução nossa), em uma de suas entrevistas:

Penso que essa noção entre aspas de “território” é importante, porque penso que o ser humano tem sempre necessidade de quadros de referência para estruturar sua vida, e nesse caso são pessoas que estão em ruptura total com as referências que se tornaram habituais para nós. Sei que temos nosso emprego, nossa família, sei que podemos voltar para casa, são referências essenciais para enquadrar nossa vida. E essas pessoas não têm mais isso. Então, diz-se sempre ‘sem

domicílio fixo', mas a fixidez é muito importante, é de fato uma referência fundamental, é assim que se cria essa referência, então eles têm mesmo necessidade disso.

No discurso do diretor, a expressão “sem domicílio fixo” surge como algo a ser questionado, na medida em que pressupõe para o sujeito que vive no espaço público uma não fixidez. Note-se que na França circula atualmente a nomeação “*sans-abri*” (sem-abrigo) para se referir aos sujeitos que dormem no espaço urbano, uma marca do discurso urbanístico que regula as políticas públicas e que afeta o modo de significar os que pernoitam no espaço público. A palavra “sem-abrigo” re-significa os chamados “vagabundos” ou “mendigos”, tal como observamos nesta definição de *sans-abri* na Wikipédia francesa:

As pessoas sem-abrigo, sem domicílio fixo, sem alojamento ou itinerantes, antigamente qualificadas de vadios ou vagabundos. que não se confundem com os mendigos, são pessoas que residem e dormem em locais não previstos para a habitação, tais como, vala, estacionamento, carro, armazém e prédio técnico, áreas comuns de um imóvel de habitação, canteiros, metrô, garagem, rua, terreno vago, etc. e erram habitualmente pela rua ou pelo espaço público. Elas são por vezes albergadas em albergues de urgência, casas de acolhimento, de modo temporário. (Sans-abris, WIKIPEDIA, 2019, tradução nossa).¹³

O termo urbanístico “sem-abrigo”, na Wikipedia francesa, está associado a “sem domicílio fixo”, outro termo que baliza as políticas públicas, significando os sujeitos pela falta de um modelo

13 No original: “Les personnes **sans-abri, sans domicile fixe, sans logis ou itinérants**, anciennement qualifiées de clochards ou vagabonds, à ne pas confondre avec les mendiants, sont des personnes qui résident et dorment dans des lieux non prévus pour l’habitation tels que cave, parking, voiture, entrepôt et bâtiment technique, parties communes d’un immeuble d’habitation, chantiers, métro, gare, rue, terrain vague, etc. et errent habituellement dans la rue ou l’espace public. Elles sont parfois hébergées dans des hébergements d’urgence, des foyers d’accueil, de façon temporaire.».

de urbanidade. Há também o questionamento das práticas de planejamento: “dormem em locais não previstos”. O verbete segue uma ordem de procedimentos urbanísticos: localizar os sem-abrigo, observar sua “errância” e abrigá-los de “urgência” ou “de modo temporário” em albergues ou casas de acolhimento. As práticas de moradia e os hábitos de longa duração dos sujeitos envolvidos ficam silenciados.

Voltando ao discurso do diretor do filme, podemos agora compreender a disputa pelos sentidos de errância/fixação no espaço público. Diante do urbanismo que faz circular o sentido de não-fixação (“sem domicílio fixo”), o discurso fílmico questiona essa imagem de errância dos poderes públicos e sustenta por meio de uma enunciação universal uma necessidade humana de referências e de fixidez (“o ser humano tem sempre necessidade de quadros de referência para estruturar sua vida”/“a fixidez é muito importante, é de fato uma referência fundamental, é assim que se cria essa referência, então eles têm mesmo necessidade disso”). Com uma perspectiva que alia o documentário a uma estética cinematográfica, as contradições do espaço público são trabalhadas de modo a desestabilizar discursos de senso-comum. No final do filme, as tomadas dos sujeitos e do céu da cidade com as nuances do alvorecer se sucedem, tendo como fundo a ária de Puccini *Nessun dorma*, a música trazendo sentidos de esforço e esperança.

| Conclusão

Na análise dos materiais do *corpus*, identificamos três discursos predominantes. No livro de Pereira (2010), um discurso didático de fundação de cientificidade da *cabana* enquanto uma racionalidade construtiva. No dicionário Houaiss (2001), um discurso urbanístico que avalia as construções e sua adequação implícita a um modelo de urbanidade e planejamento. No filme *Au Bord du Monde*, um discurso artístico que questiona as políticas públicas, mostrando as práticas de moradia no espaço urbano, o uso das tecnologias

de abrigo e a importância das “referências” territoriais, da “fixidez” e da temporalidade para os sujeitos urbanos.

Os resultados levaram à compreensão de alguns aspectos da relação entre arquitetura, urbanismo e arte. A memória arquitetônica funciona como um cientificismo que sustenta implicitamente avaliações urbanísticas nos dicionários, mesmo que não esteja presente um saber especializado explícito. Foi possível, assim, identificar discursos em que a memória arquitetônica está ligada a processos acadêmicos de seleção de terminologia, descrição, definição, exemplificação, e outros em que predominam avaliações críticas e concisas que evocam pontualmente certas regiões dessa memória. No discurso artístico notou-se uma discussão pública heterogênea, com base em uma abordagem fílmica em que são mobilizados tanto fragmentos da memória arquitetônica quanto discursos urbanísticos que incidem sobre os sujeitos no espaço público.

Observamos, assim, o léxico urbano nas fronteiras entre os discursos didáticos especializados e os que circulam em instrumentos linguísticos e produções culturais, fazendo circular sentidos que afetam a língua comum.

| Referências

CHOAY, F. *O Urbanismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

DREXEL, C. Entrevista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6nKADW_OAs4vívio. Acesso em: 05 out. 2017.

GUIMARÃES, E. (org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes, 2003.

GUIMARÃES, E. (org.). *Produção e Circulação do Conhecimento: estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes, 2001.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

ORLANDI, E. (org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

PEREIRA, J. R. A. *Introdução à História da Arquitetura – das origens ao século XXI*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SANS-ABRI. *In*: WIKIPEDIA. Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sans-abri>. Acesso em: 03 abr. 2019.

VOGT, C. A Espiral da Cultura Científica. Comciência. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml>. Campinas: Laboratório de Jornalismo (NUDECRI-UNICAMP). Atualizado em: 10 jul. 2003. Acesso em: 05 abr. 2019.



A WEB FAZ DIFERENÇA: UMA ANÁLISE DE RECURSOS DE VISIBILIDADE PARA O TRADUTOR

Érica Lima

Este trabalho¹⁴ tem por objetivo refletir sobre as representações de tradutores e da tradução encontradas na internet por meio da análise de publicações ocorridas em dois grupos de grande influência na rede social Facebook. Mais especificamente, foram escolhidos alguns memes que trazem representações do tradutor no senso comum, contrapondo-os a postagens de tradutores participantes dos grupos e às discussões desenvolvidas no âmbito universitário, fundamentadas em uma visão pós-estruturalista da tradução. Para tal análise, foi adotada uma abordagem interdisciplinar, característica da Linguística Aplicada, que abrange autores da área de Estudos da Tradução e de outros campos do saber. O texto foi dividido em três grandes blocos: inicia com uma contextualização sobre tradução, em seguida, traz algumas análises e, por fim, apresenta possíveis conclusões.

1. Sobre a tradução: considerações teóricas

A tradução sempre esteve presente em nossas vidas, seja na passagem do pensamento para a palavra, seja na passagem do não-sentido para o sentido. Contudo, embora a tradução seja vital, especialmente no mundo globalizado em que nos encontramos, o entendimento que se tem dela, principalmente no senso comum, ainda parece precário, já que, quando se fala em tradução, há ainda um predomínio de ideias voltadas à literalidade, à fidelidade e à recuperação de um sentido supostamente plasmado no texto. Tais aspectos acabam por alimentar a representação que se tem do tradutor como um sujeito que sabe ou domina as línguas envolvidas mais do que qualquer outro sujeito e, além e a partir disso, é visto como aquele que consegue resgatar o sentido do texto. Consequentemente, se há uma recuperação, não há autoria

14 Este capítulo é decorrente da participação da mesa-redonda “Horizontes da tradução: tecnologia, léxico e diferença”, feita durante o IX SELin. Foram necessárias modificações, especialmente nos exemplos utilizados, uma vez que algumas partes da apresentação foram publicadas em inglês em Lima (2018a) e em português em Lima (2018b).

ou criatividade ou decisões que dependam do sujeito-tradutor, mas unicamente de seu conhecimento de línguas e, quiçá, de culturas. A responsabilidade por uma determinada leitura, com tudo o que ela envolve (subjetividade, ideologia, conhecimento de mundo, inferências, intertextualidade etc.), é deixada de lado e espera-se que, ao traduzir, o tradutor não exerça qualquer interferência no texto.

É possível confirmar que ainda é essa a ideia predominante a respeito da tradução (ato e produto) quando observamos comentários na mídia em geral e mesmo entre os tradutores iniciantes ou pretendentes a tradutores em grupos de redes sociais, como o Facebook. De acordo com Adriana Pagano (2000), as percepções que se tem sobre o que seja traduzir, o que é uma boa tradução, o papel do tradutor etc. afetam o desempenho do tradutor-aprendiz e determinam a forma como a sociedade em geral avalia a tradução como profissão e o tradutor como agente dessa atividade. Algumas crenças abordadas pela autora são: i. A tradução é uma arte reservada a uns poucos que podem exercê-la graças a um dom especial; ii. A tradução é uma atividade prática que requer apenas um conhecimento da língua e um bom dicionário; iii. O tradutor deve ser falante bilíngue ou ter morado num país onde se fala a língua estrangeira do par linguístico com que trabalha; iv. Só se pode traduzir da língua estrangeira para a língua materna, uma vez que só dominamos esta última; v. O tradutor é um traidor e toda tradução envolve certo grau de traição (*traduttori, traditori*) (PAGANO, 2000).

Ainda hoje, observa-se que tais crenças fazem parte do discurso a respeito da tradução. Outras, não abordadas por Pagano, dizem respeito aos gêneros textuais a serem traduzidos e a maior ou menor dificuldade ou intervenção do tradutor (de sua criatividade, de seus conhecimentos específicos) segundo tais gêneros. Assim, traduzir poesia seria mais difícil do que traduzir prosa; traduzir textos técnicos envolveria mais conhecimento e menos criatividade do que tradução literária; traduzir textos de medicina requereria formação na área etc.

Essas crenças e concepções e tantas outras, como dicotomias famosas na área, tais como, tradução literal x livre; fidelidade x infidelidade; visibilidade x invisibilidade; domesticação x estrangeirização; transcrição x recuperação; criatividade x técnica acabam por direcionar a ação do tradutor e, conseqüentemente, o produto de sua atividade. Mais do que isso, a ideia que se tem de tradução e do papel do tradutor acaba por criar representações nem sempre positivas para a profissão e para o profissional.

Se, de um lado, a noção de tradução-transporte e as clássicas dicotomias persistem nos falares do senso comum sobre a tradução, de outro, pode ser observado que desde o final do século XX até hoje os estudos na área têm se desenvolvido expressivamente, com o aumento de cursos de graduação e de pós-graduação, pesquisas e publicações diversas. No Brasil, especialmente na década de noventa, as discussões ganham fôlego e aparecem publicações que questionam o papel do tradutor e a importância da tradução, tais como, Arrojo (1992, 1993), Aubert (1993), Laranjeira (1993), Vieira (1996) e Martins (1999), e outros que, nas décadas seguintes, engrossaram ainda mais essa lista.

Entre os estudos, merecem destaque os artigos de Arrojo (1992, 1993, 1996) que colocam o país na vanguarda da abordagem desconstrutivista da tradução, ou seja, é principalmente por meio dos textos da autora que são problematizadas questões caras ao pensamento contemporâneo da tradução. Segundo Marcos Siscar (2013), em terras brasileiras, mais do que em outros países, a desconstrução passa a ter um alcance maior na área de Estudos da Tradução. Nas palavras de Arrojo (1996, p. 62):

A partir de uma dessacralização do “original” e dos conceitos tradicionais de autoria e leitura, e da conseqüente aceitação de que traduzir é inevitavelmente interferir e produzir significados, num contexto em que se começam a reavaliar as relações tradicionalmente estabelecidas entre teoria e prática e ao abandonar a perseguição inócua da leitura desvinculada da

história e suas circunstâncias, a reflexão sobre tradução sai das margens dos estudos linguísticos, literários e filosóficos que sempre buscaram a repetição do mesmo e o algoritmo infalível da tradução perfeita e assume um lugar de destaque no pensamento contemporâneo filiado à pós-modernidade.

A autora recorre às ideias filosóficas de Jacques Derrida, enfatizando a impossibilidade da neutralidade em qualquer leitura e afirmando que: “traduzir, mais do que transferir, é transformar: ‘transformar uma língua em outra, e um texto em outro’ (Jacques Derrida)” (ARROJO, 1986, p. 80). Até aqueles que, na época, discordavam das ideias defendidas por Arrojo, acabam por ver seus pontos positivos. Para Paulo Henriques Britto (2001, p. 47), por exemplo,

O grande mérito da desconstrução, portanto, é ter levantado discussões que nos tornou a todos – independentemente da posição que adotemos – mais conscientes da diferença entre o que devem ser as metas da atividade tradutória e o que na prática se pode exigir de uma tradução real. Hoje, por exemplo, afirmar que uma determinada tradução de um determinado texto é a única correta ou a única possível é uma demonstração de absoluta ingenuidade teórica.

Aos poucos, a complexidade característica de qualquer processo tradutório passa a ser tema de discussões e o que antes era pensado na esfera da língua e, no máximo, da cultura do outro, dá lugar a uma gama de pesquisas com interface nas mais diversas áreas (desde aquelas associadas à linguística, tais como, lexicologia, linguística de corpus, linguística cognitiva, até áreas como a filosofia, antropologia, etnografia, psicanálise, sociologia, etc.). Nesse contexto, alguns conceitos desenvolvidos por Derrida (1971, 1986, 2001) valem a pena ser lembrados, pois auxiliam no entendimento da importância e da responsabilidade do tradutor, tais como: *différance* (OTTONI, 2000), *double bind* (NASCIMENTO, 2001), entre outros.¹⁵

¹⁵ A relação de Derrida com a tradução foi assunto de minha tese de doutorado, desenvolvida também nesse período de efervescência teórica da área (LIMA, 2003).

Resumidamente (apesar de todos os riscos que isso pode trazer), a *différance* possibilita que se entenda que o sentido não está calcado no texto, mas depende da leitura de um sujeito. A partir do *a* da *différance*, que não se ouve, mas se lê, Derrida (1971) des-hierarquiza o predomínio da fala em relação à escrita e, trazendo ao mesmo tempo o sentido de diferir e de adiar, possibilita o questionamento da suposta identidade entre o texto de partida e o traduzido. Assim, a *différance* mostra de forma incontornável que não há elementos presentes, mas rastros de cada elemento da língua ou de uma língua na outra. Nesse sentido, a produção de um novo texto é estabelecida em uma cadeia de elementos em que um conceito remete a outro em um jogo de diferenças.

Levando a ideia da multiplicidade das línguas às últimas consequências, pode-se afirmar que estamos para sempre condenados à tradução, não pressupondo a intraduzibilidade, mas a incompletude, ou seja, a permanência do texto entre o traduzível e o intraduzível, em um processo tradutório sem fim. Para Derrida, tudo é intraduzível quando se considera uma definição de tradução baseada na lei da economia (tradução de uma palavra ou uma expressão por outra, sem notas, sem acréscimos). Por outro lado, nada é intraduzível se levarmos em conta que o texto traduzido será a promessa de um outro acontecimento textual, diferente do texto de partida. Em outras palavras, “nada é intraduzível num sentido, mas num outro sentido tudo é intraduzível e a tradução é o outro nome do impossível” (DERRIDA, 2001, p. 88).

Levando em conta tal complexidade teórica, nota-se o abismo existente entre as discussões nos Estudos da Tradução e as representações coletivas daquilo que seria o papel do tradutor, como veremos a seguir.

2. Análise de algumas postagens

Os dois maiores grupos brasileiros de tradutores no Facebook¹⁶ são Tradutores, Intérpretes e Curiosos (doravante TIC) e Tradutores/Intérpretes¹⁷ (doravante T/I), com, respectivamente, 29.065 e 12.658 membros (dados de janeiro de 2019). O objetivo de cada grupo é especificado na página inicial e, como o próprio nome já deixa subentendido, no caso do TIC aceitam-se curiosos, o que demonstra certa abertura a perguntas e postagens que não seriam feitas em um grupo direcionado unicamente a profissionais, que é o intuito do T/I.

As regras dos grupos são similares: pede-se que haja respeito e consideração aos colegas, que postagens não sejam apagadas e que ofertas de cursos e trabalhos tenham relação sempre com tradução, interpretação, revisão e áreas afins. No caso do T/I, há uma observação específica de que o espaço tem por objetivo “abrigar discussões sobre terminologia, *CAT tools*, técnicas tradutórias e ampliar a rede de contatos de estudantes e profissionais da área de tradução e interpretação”, o que deixa claro que a participação é exclusiva para pessoas da área.

Como parte do projeto “O tradutor nos blogs e nas redes sociais: questões identitárias, profissionais e acadêmicas”,¹⁸ acompanhei, por três anos, as postagens feitas nos dois grupos e procurei analisar aquelas que diziam respeito diretamente a concepções de tradução e do papel do tradutor, e que tivessem como objetivo apenas expor a opinião do tradutor responsável pela postagem, sem interesse publicitário ou comercial. Assim, não foi selecionada nenhuma

16 A escolha pelo Facebook deve-se à abrangência da rede social que, em 2017, ocupava o primeiro lugar de acessos no mundo. Disponível em: <https://glo.bo/2oUYxBK>. Acesso em: 06 jan. 2018.

17 Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/tradutoresgrupo/> e <https://www.facebook.com/groups/tradutoreseinterpretes/>.

18 Projeto de pesquisa trienal (2015-2018) feito com apoio da FAPESP, processo: 2016/04502-9.

publicação proveniente de escolas, agências ou profissionais interessados na divulgação de seus trabalhos.

Parte da pesquisa aqui apresentada, de caráter empírico e qualitativo, tem por objetivo mostrar como o tradutor aparece na *web*, especificamente em postagens de memes feitas nos dois grupos anteriormente citados. É possível observar, por exemplo, como os tradutores ironizam a crença de que basta saber uma língua estrangeira para ser tradutor ou que traduzir é uma atividade extra – mas não uma profissão – uma ideia que continua aparecendo, principalmente no grupo TIC, onde são constantes questionamentos do tipo: sou fluente em inglês, como posso começar a traduzir? É possível viver só de tradução? É preciso ser formado para ser tradutor?¹⁹

Em contrapartida, vemos respostas bem-humoradas, como em algumas postagens publicadas ao longo do período da pesquisa (2015-2018) que sinalizam que, para ser tradutor, é preciso muito mais do que saber línguas. Nos memes²⁰ abaixo, por exemplo, há uma ironia direcionada a essas clássicas perguntas às quais o tradutor está exposto o tempo todo:

19 Já abordei a questão dessas postagens em outros momentos, como em Lima (2018a).

20 O meme foi um conceito desenvolvido por Richard Dawkins (1976), que parte da ideia da cópia, sempre imperfeita, de uma informação que é replicada. Ao ser trazido para a cibercultura, o meme passa a ter uma função singular de recriação com fins de humor, paródia ou até crítica político-ideológica. No *site* “Museu de Memes”, inaugurado em 2015, é possível saber mais sobre o estudo de memes e a história dos memes no Brasil. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/>. Acesso em: 08 mar. 2019.



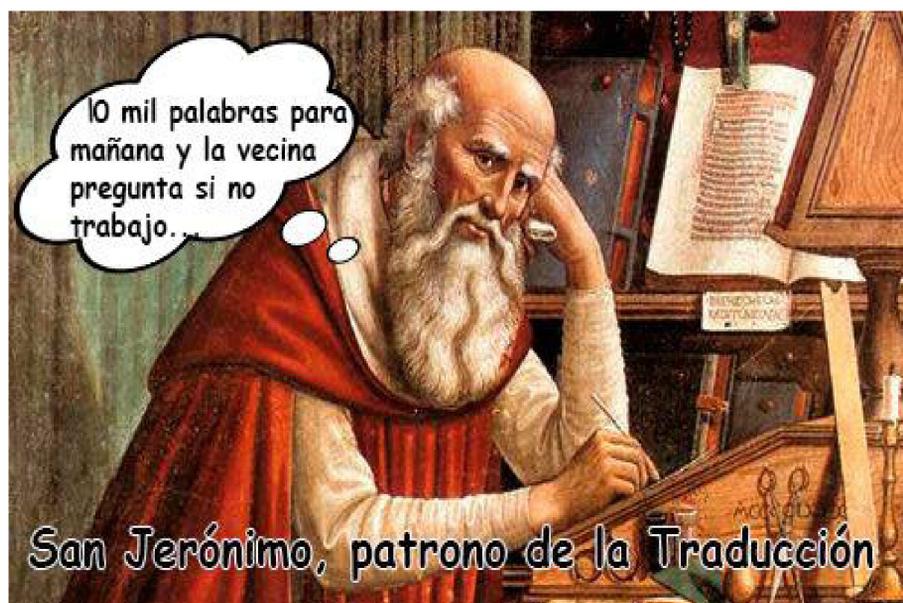
Imagens 1 e 2. Publicadas no grupo Tradutores, Intérpretes e Curiosos²¹

Observa-se que nos dois casos há a crença de que o tradutor sabe muitas línguas e, conseqüentemente, consegue traduzir qualquer palavra sem contexto. No caso do segundo meme, há ainda um ponto fundamental que é usar o GT (*Google Tradutor*), algo que tem surgido com bastante frequência, juntamente com a pergunta: “mas o tradutor não vai ser substituído pelo GT?”. Novamente, aparece o conceito de tradução como transferência de uma língua para outra e a ideia de que é preciso “dominar” as línguas – como apontado anteriormente em relação a certas crenças sobre a profissão. Outro aspecto enfatizado é a importância do contexto, algo que é cobrado em quase toda postagem com pedido de ajuda para resolução de dúvidas terminológicas que não apresenta, nem minimamente, o contexto de utilização da expressão a ser traduzida.

Outros memes recorrentes são os que ironizam o papel do tradutor na sociedade. Muitos dizem respeito ao fato de o tradutor trabalhar em casa (característica comum dos tradutores *freelancers*) e também a questões de valores, às vezes relacionando o tradutor

21 <https://www.facebook.com/groups/tradutoresgrupo/> Imagens publicadas em 2017 e 2018, respectivamente. O grupo é fechado, portanto, para ter acesso às postagens é necessário, primeiramente, pedir a inclusão como membro.

ao professor de inglês ou fazendo chacota com o fato de o tradutor cobrar muito ou ser mal remunerado, como ilustrado nos memes abaixo:



Imagens 3 e 4. Publicadas no grupo Tradutores, Intérpretes e Curiosos

Em forma de perguntas que tradutores estão acostumados a ouvir, vemos disseminar representações que se encontram socialmente ancoradas e precisam ser desconstruídas. A ancoragem faz parte de quatro conceitos desenvolvidos por Serge Moscovici (2009) e diz respeito à divulgação de uma ideia cristalizada em um determinado grupo e que, geralmente, reflete as ideologias e valores desse grupo. Dessa forma, são criadas representações que regulam nossa relação com o Outro e acabam por orientar nosso comportamento (e nossos discursos).²²

Os memes acima surgem como uma forma de os tradutores criticarem, por meio do humor, um conhecimento estereotipado e, ao mesmo tempo, criarem nossas percepções sobre a profissão. No caso da imagem 3, o número excessivo de palavras em contraste com o curto prazo e o comentário “a vizinha pergunta se não trabalho” e, no caso da imagem 4, a referência ao “precinho camarada” trazem outra questão bastante debatida: a falta de valorização do

²² Alguns aspectos relativos à representação foram desenvolvidos em Lima (2018b).

trabalho do tradutor. Assim, o profissional que replica e questiona determinadas afirmações auxilia na divulgação de outra maneira de ver a tradução e seu trabalho, aos poucos trazendo para o senso comum a conscientização da complexidade da profissão – algo bastante abordado nos estudos da tradução.

Nesse contexto, os tradutores acabam por advogar por uma mudança nas representações sociais e pela construção de um outro discurso, que leve a outras representações ou, pelo menos, ao questionamento das atuais. Refutar as piadinhas, responder de forma consciente e crítica às perguntas de curiosos que acreditam que não é preciso ter formação para ser tradutor, criar outros memes que proporcionem um maior entendimento da profissão são formas de lutar pela valorização esperada por aqueles que se identificam como profissionais da tradução. Além disso, uma maior visibilidade também possibilita que haja outras ancoragens e que se evitem conclusões pouco atrativas para o tradutor, tais como a má remuneração.

Uma série de postagens que exemplifica isso, denominada “As aventuras do tradutor”, vem sendo compartilhada desde 2015. Feita pela tradutora Julia Debasse,²³ a série traz dezenove imagens famosas de São Jerônimo, o padroeiro da tradução, com legendas bastante significativas, tanto de frases comuns dos tradutores (como “deu pau na *cat tool*”; “0 *Matches*”; “7 mil palavras até as 20h? Eu consigo!”), quanto de afirmações geralmente usadas por clientes e pela sociedade em geral (como “0,04 por palavra? Não me ofenda”; “O meu sobrinho faz inglês. Ele traduz e depois é só você dar uma ajeitadinha!”; “Mas não ficou ruim para você, agora que tem o *Google Translate*?”).

Nas interações às postagens, observa-se uma identificação tanto em relação aos percalços inerentes à profissão, por exemplo: prazos exíguos, remuneração nem sempre atraente, dificuldades terminológicas, até indignação com afirmações que não condizem

23 A tradutora autorizou a citação de seu nome neste texto.

com o que se espera do tradutor ou com o que se entende por tradução. Nesse caso, contesta-se sobremaneira a ideia de que qualquer pessoa que sabe uma língua estrangeira pode ser tradutora, além da ideia de que o *Google* irá substituir o tradutor humano.



Imagem 5: Publicada na página da tradutora e compartilhada no grupo Tradutores/Intérpretes

Observa-se, portanto, que há duas posições antagônicas: de um lado, o senso comum que considera o trabalho do tradutor algo fácil, por conseguinte, não é necessário ser bem remunerado; de outro, os tradutores que sabem o quão complexo é todo processo tradutório, que vai muito além do conhecimento de línguas. Ao trazer os estereótipos sobre a profissão nos memes, o tradutor consegue explicitar alguns pontos de defesa da profissão, inclusive a necessidade de valorização.

| Considerações finais

Já encaminhando para a conclusão, gostaria de apresentar dois memes que tratam da tradução como algo que não é simples e corrobora o que abordei na primeira parte, ao questionar a ideia de

tradução como transporte ou recuperação de sentidos. O primeiro traz o Mestre Yoda, personagem fictício de *Star Wars* que usualmente elabora a frase falando primeiro o objeto, seguido do sujeito e, por fim, o verbo. Não é sem motivos que o tradutor recorre ao poderoso guerreiro para mostrar a complexidade da tradução: o próprio nome – Yoda – significa “guerreiro”, em sânscrito, e “aquele que sabe”, em hebreu.²⁴ Além de já refletir a dificuldade da tradução no nome, toda a caracterização e o papel do personagem auxiliam na construção do sentido do meme:



Imagem 6. Publicada no Tradutores, Intérpretes e Curiosos

E se as três partes não são fáceis, obviamente são necessárias competências e habilidades que vão muito além do conhecimento de línguas. Envolve a conscientização da responsabilidade e da influência do tradutor ao produzir um novo texto que, por mais simples e despretensioso que pareça, desencadeará novas interpretações.

A segunda postagem é um cartão decorrente de frase do livro *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, “*every time a child says, ‘I don’t believe in fairies’, there is a fairy somewhere that falls down dead*” (“toda vez que uma criança diz: “Eu não acredito em fadas”, em algum lugar uma fada morre”). A frase foi recriada das mais diversas formas em

24 <https://www.yourdictionary.com/yoda>. Acesso em: 08 mar. 2018.

um meme gerado com a imagem da fada Sininho, personagem do livro.²⁵ No grupo TIC, o meme se transformou em um cartão:

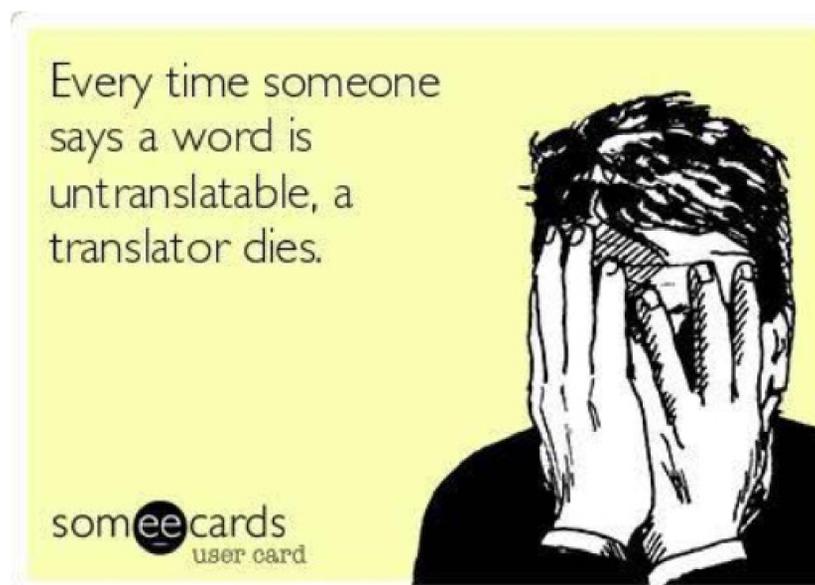


Imagem 7. Publicada no Tradutores, Intérpretes e Curiosos

A frase “toda vez que alguém diz que uma palavra é intraduzível, um tradutor morre” em conjunto com a imagem da pessoa cobrindo o rosto com as mãos permite que se interprete o meme como expressão de vergonha ou descrença em relação ao que está sendo afirmado.

Arrojo (1993) atribui a intraduzibilidade a um desejo do autor ou de uma comunidade interpretativa de manter o texto intacto. Para a autora, a questão da intraduzibilidade pode deixar de existir a partir do momento em que consideramos a tradução como uma forma de intervenção inevitável. Mais do que isso, Derrida (1986) nos mostra que faz parte da constituição do texto ser intraduzível. É o *double bind* do qual ele não pode escapar, o que não significa que a tradução não aconteça, muito pelo contrário, já que o mais intraduzível paradoxalmente é aquele que mais pede a tradução.

De acordo com o Berman (2002), embora muitas vezes a intraduzibilidade seja atribuída à diferença entre as línguas,

25 No Brasil, os memes mais conhecidos foram “cada vez que uma mãe dá miojo para uma criança, uma fada morre” e “toda vez que alguém aceita Pepsi quando não tem Coca, uma fada morre”.

a traduzibilidade continua sendo solicitada e as línguas continuam sendo traduzidas e, por isso, pode-se dizer que tanto a traduzibilidade como a intraduzibilidade são noções relativas. Enquanto a traduzibilidade diz respeito ao “destino próprio” de toda obra, a intraduzibilidade estaria relacionada à questão linguística (impossibilidade da igualdade entre as línguas). Como afirma o autor, “o intraduzível, na realidade, não é isso ou aquilo, mas a totalidade da língua estrangeira em sua estranheza e sua diferença” (BERMAN, 2002, p. 109).

Após a dispersão da torre de Babel e o advento da multiplicidade das línguas, estamos para sempre condenados à tradução, não pressupondo a intraduzibilidade, mas a incompletude, ou seja, a permanência do texto entre o traduzível e o intraduzível, em um processo tradutório sem fim. Ao brincar com a frase no meme, o tradutor, talvez inconscientemente, traz discussões bastante caras à área e possibilita uma reflexão sobre a importância da profissão.

Para concluir, gostaria de reiterar a importância da comunicação digital para a visibilidade da profissão. O que é publicado e discutido na cibercultura auxilia na abordagem de aspectos relevantes para a profissão e proporciona interações que ultrapassam a parte social e ganham uma dimensão político-ideológica. Dessa forma, mesmo que aos poucos, as representações arraigadas na sociedade passam a dar lugar a outras representações que podem levar a um maior reconhecimento e valorização da profissão.

| Referências

ARROJO, R. *Oficina de tradução. A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.

ARROJO, R. (org.). *O signo desconstruído*. Campinas: Pontes, 1992.

ARROJO, R. *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ARROJO, R. Os Estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda de inocência. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5064>. Acesso em: 19 jan. 2018.

AUBERT, F. *As(in) fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Collins Classics, Kindle Edition, 2015.

BERMAN, A. *A prova do estrangeiro*. Tradução Maria Emília Chanut. Bauru: Sagrado Coração, 2002.

BRITTO, P. H. Desconstruir para quê? *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 8, p. 41-50, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5883>. Acesso em: 19 jan. 2018.

DAWKINS, R. *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

DERRIDA, J. Freud e a cena da escritura. In: DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 179-227.

DERRIDA, J. *Parages*. Paris: Galilée, 1986.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro*. Ou a prótese de origem. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

LARANJEIRA, M. *Poética da Tradução – do sentido à significância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LIMA, É. L. A. *As operações de tradução em Jacques Derrida*. 2003. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2003.

LIMA, É. Teaching Translation in Brazilian Universities: A Study about the Possible Impacts of Translators' Comments on the Cyberspace about Translator Education. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Science Index 144, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, v. 12, n. 12, p. 1571-1574, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/34qAtpo>. Acesso em: 06 mar. 2018.

LIMA, É. Como o tradutor é visto e como se vê no ciberespaço. In: LIMA, É. (org.). *Tradução na Era Digital: avanços e desafios*. Rio de Janeiro: Editora Contexto Médico Eireli ME, 2018b.

MARTINS, M. (org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, E. *Derrida e a literatura. "Notas" de literatura e filosofia nos textos da desconstrução*. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2001.

OTTONI, P. A tradução da *différance*: dupla tradução e *double bind*. *Alfa, Revista de Linguística*, São Paulo: UNESP, v. 44 (n. esp.), p. 45-58, 2000.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor. Revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: PAGANO, A.; ALVES, F.; MAGALHÃES, C. *Traduzir com autonomia. Estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.

SISCAR, M. *Jacques Derrida. Literatura, Política e Tradução*. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, E. R. P. (org.). *Teorizando e contextualizando a tradução*. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1996.



ENTRE AUSÊNCIAS, DESCASOS E DESVALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Gretel Eres Fernández

| Introdução

Quando se pensa no lugar que as línguas estrangeiras ocupam no sistema educativo brasileiro, a primeira ideia costuma ser a de que o desprestígio e a desvalorização imperam. Entretanto, um olhar à história permite constatar que elas foram merecedoras de atenção e tiveram uma importância que, aos poucos, foi se perdendo com o passar do tempo.

Devido às diferentes medidas oficiais e às várias reformas educativas, o latim e o grego, presentes nos programas curriculares das escolas do país desde 1855, tiveram sua carga horária gradualmente reduzida até serem totalmente excluídos de nossas escolas. De maneira semelhante, as línguas estrangeiras modernas que também integravam a grade escolar desde meados do século XIX foram perdendo *status* e de obrigatórias passaram a optativas ou facultativas, sendo extintas ao longo do século XX, como foi o caso do francês, do inglês e do alemão. Estes dois últimos se tornaram optativos em 1890, ao passo que a língua italiana sempre figurou como facultativa nos programas curriculares. O espanhol, por sua vez, só foi inserido em 1942, com a Reforma Capanema, porém, destinou-se apenas um ano ao seu estudo na etapa então denominada *colégio*.

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – vigente a partir de 1962, deixou-se de determinar os idiomas a serem estudados em cada segmento – princípio mantido pelas posteriores LDBs de 1971 e de 1996 – e incorporou-se a denominação *língua estrangeira moderna*, ao mesmo tempo em que ela passou a ser ofertada em caráter complementar ou optativo. A ausência de especificação sobre quais idiomas deveriam integrar os programas de cada sistema de ensino foi considerada, à época e de maneira geral, um avanço, posto que permitia às escolas incluírem aquelas línguas que fossem mais relevantes para o seu contexto e para a comunidade, bem como possibilitava – ao menos do ponto de vista teórico – privilegiar a qualidade do seu ensino.

Contudo, as mais recentes alterações legais sancionadas em 2017 geraram grandes polêmicas e discussões entre governo, organismos não governamentais, instituições de ensino e profissionais da área, uma vez que supõem, em vários aspectos, um retrocesso educacional significativo, em especial no que afeta às línguas estrangeiras.

Nas páginas seguintes, tencionamos apresentar e discutir alguns princípios que norteiam – ou deveriam nortear – as ações oficiais relativas ao ensino de idiomas na educação regular, bem como o descaso e desvalorização que lhe são conferidos na atualidade.

| Sobre definições e articulações

É frequente que trabalhos na área de idiomas, de didática de línguas e de linguística aplicada, ao discutirem questões como as delineadas no item anterior façam referência às *políticas linguísticas*, às *políticas de formação docente* e/ou às *políticas de ensino de línguas*. Contudo, nem sempre se oferece a conceituação e abrangência de cada uma, o que pode levar a mesclas e confusões sobre qual é a preocupação específica e a quem corresponde a responsabilidade sobre elas. Tratemos, então, de esboçar algumas considerações a respeito.

São muitas as definições de *política linguística* e por não ser nosso objetivo discuti-las exaustivamente, restringimos nossas apreciações a umas poucas conceituações de caráter geral. Iniciamos por listar três delas, apresentadas por Bergenholtz e Tarp (2004):²⁶

- Para Jarvard (2001), a *política linguística* pode se referir tanto ao conjunto de leis, regulamentos e normas que estabelecem as condições de uma língua, inclusive seus direitos frente a outras línguas, e aquilo que se considera a língua correta, quanto às diversas formas de iniciativas empreendidas para, de modo ativo, incentivar, consolidar e proteger uma língua.

26 Disponível em: http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf.

- Segundo Hjort (2003), é o planejamento e os esforços de uma nação, um grêmio, uma instituição ou uma empresa para regular uma ou várias línguas frente a outras línguas e para desenvolver a língua ou estimular o seu uso correto ou recomendado.
- Os próprios Bergenholtz e Tarp (2004), por sua vez, consideram que ela é a regulação intencional das relações interlinguísticas e intralinguísticas.

Savedra e Lagares (2013, p. 15) destacam que, para Calvet, é o

[...] conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter; de que espaços sociais ocuparão. Considera este tipo de preocupações inerente à planificação do *status* das línguas.

Para Almeida Filho (2015, p. 127), *política linguística* é

[...] uma intervenção informada, deliberada e sistemática concebida por alguém investido de poder para tal e, depois, acompanhada por especialistas da área da Linguagem (linguistas e linguistas aplicados) nas questões afeitas à convivência entre línguas e o *status* relativo delas no espaço nacional.

Em entrevista, Oliveira (2016, p. 382) afirma que “as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias.”.

Já sobre a *política de formação docente*, Leffa (2001, p. 334) salienta que é preciso considerar que ela

[...] envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora.

O MEC (BRASIL, s.d., n.p.), por sua vez, esclarece que essa formação cabe à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e que seu propósito é

[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

Para alcançar tais metas, o mesmo órgão oficial (BRASIL, 2016), por meio do **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016,²⁷ estabelece em seu Art. 2º que a formação dos profissionais da educação terá como princípios, entre outros:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; [...]

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

27 Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; [...]

Como se nota claramente, tanto os textos legais quanto os elaborados por especialistas da área, ressaltam aspectos fundamentais que levariam – ao menos do ponto de vista teórico – a consistentes políticas linguísticas e de formação de professores. Resta, então, verificar quais pressupostos são relevantes quando se faz menção às *políticas de ensino de línguas*. Segundo Bohn (2000, p. 129-130),

[...] uma política de ensino de línguas será bem-sucedida na medida em que:

1. Haja uma boa circulação de informações e de decisões entre os diversos “estratos” (intelectuais) que participam da política de ensino – entre professores e pesquisadores particularmente;

2. Os processos decisórios não forem repressivos e conservadores, mas progressistas e democráticos, buscando claramente elevar o nível de participação e a qualidade desta participação entre os membros;

3. Os participantes do grupo se sintam deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições.

Mais recentemente, Almeida filho (2015, p. 132) mostrou-se preocupado com o fato de ainda não contarmos com uma *política de ensino de línguas* capaz de atender às demandas nacionais:

Política de ensino de línguas que seja apenas pontual, difusa e cumulativa não parece uma solução adequada para as questões que enfrentamos no país. Faz falta uma análise sistemática das condições em que se dá o ensino de línguas no Brasil e a formação de novas gerações de profissionais para, a partir dela, proceder-se a uma organização de política de Ensino de Línguas que atenda os reclamos do país e dos profissionais. Neste trabalho já adiantamos características de uma política a ser implantada, com ou sem apoio governamental. Não nos resta outra alternativa senão agir com consciência e critérios. É preciso agir e incentivar simultaneamente a pesquisa aplicada que possa ir desvendando e abrindo atalhos para a construção de políticas nas várias frentes que mostramos neste trabalho. É preciso ainda agir com presteza.

Levando em consideração as breves explicações anteriores, temos que se trata de três conceitos diferentes, porém interligados e interdependentes, na medida em que, para assegurar minimamente o êxito no ensino e aprendizagem de línguas na escola regular, é imprescindível contar-se com *políticas linguísticas* – textos legais, regulamentações etc. – adequadas à realidade nacional, implantadas por profissionais cuja habilitação e capacitação estejam vinculadas a *políticas de formação docente* consistentes para que, assim, possam levar à prática uma *política de ensino de línguas* capaz de, efetivamente, conduzir a um ensino eficaz e a um aprendizado condizente com as necessidades dos aprendizes e, de maneira ampla, com o que é desejável para fazer frente às demandas de estudo e do mundo laboral. Entretanto, parece que ainda estamos longe de alcançar esses propósitos, como discutimos a seguir.

| Entre o dizer e o fazer

Nas páginas precedentes, esboçamos algumas definições acerca do que se deve considerar no âmbito das políticas afeitas à nossa área. Embora se depreenda haver clareza e adequação desses conceitos ao que se almeja para o sistema educativo brasileiro, algumas medidas oficiais recentes se contrapõem a eles, resultando em princípios e determinações controversos, polêmicos e, inclusive, retrógrados. Esse é o caso da **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

Esse texto legal, entre outras disposições, altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Destacamos, aqui, apenas as modificações que afetam a área de línguas estrangeiras, por constituir-se no foco de nosso interesse neste momento.

Assim, a lei de 2017, apresenta a seguinte redação:

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. [...]

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias; [...]

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá

estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. [...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...]

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
[...]

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 62. [...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” [...]

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. (BRASIL, 2017)

Um ponto que chama a atenção é o fato de que, pela primeira vez na história do ensino de línguas estrangeiras no país, uma lei estabelece o monolinguismo. Conforme observamos anteriormente, já tivemos, no Brasil, a oferta de vários idiomas na escola regular até chegar-se à indicação da inclusão de “línguas estrangeiras modernas”, de tal forma que pode ser considerada uma medida de retrocesso a especificação de qual língua deva ser incorporada aos currículos e, pior ainda, à determinação de ser indicada a oferta de tão somente um idioma ao longo de toda a escolarização obrigatória.

Paralelamente, não serve como paliativo o fato de a língua espanhola figurar como uma eventual possibilidade de inclusão no ensino médio, bem como de outros idiomas, uma vez que, como a história comprova, tudo o que fica a critério das possibilidades das instituições tende a não se efetivar na prática. Desse modo, o que se tem é a obrigatoriedade apenas do ensino da língua inglesa, em detrimento dos interesses e necessidades dos alunos, dos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem não só questões educativas, mas também aspectos relacionados à política do país e às relações internacionais. Ademais, ao restringir ao inglês o ensino de idiomas, o citado texto legal contradiz a si mesmo, na medida em que o § 7º do Art. 35a, citado, deixa claro que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” Pergunta-se, então, como garantir a mencionada formação integral e a consistente construção do projeto de vida dos estudantes se não lhes são oferecidas opções nem outras oportunidades de ampliação de seus conhecimentos? Fica claro, pois, que o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” como algo a ser alcançado – conforme determina o § 8º, inciso II – é um postulado inatingível e, por conseguinte, totalmente desconsiderado pelos legisladores.

Como corolário do até aqui exposto, a Lei 13.415 ainda revoga outra, a Lei 11.161 de 2005 que estabelecia a oferta obrigatória do

ensino da língua espanhola. Vale lembrar que este texto legal da década passada foi resultado de muitos anos de lutas por parte das diferentes associações de professores de espanhol do país, universidades, professores, pesquisadores e estudantes. Desde a década de oitenta, inúmeras ações e iniciativas foram postas em prática com o intuito de que o ensino da língua espanhola fosse incorporado ao sistema educativo brasileiro, o que só foi conseguido em agosto de 2005²⁸ e agora, menos de doze anos após essa conquista, ignora-se não só o árduo trabalho realizado como – e principalmente – se desconsidera a importância que esse idioma tem no contexto nacional e, por conseguinte, para a formação de nossos estudantes.

| O dito pelo não dito

Às determinações impostas pela Lei 13.415 somaram-se as prescrições constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reforçam o caráter monolinguista que as escolas brasileiras assumirão daqui em diante. Assim, por um lado, tem-se a oferta obrigatória apenas da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental e, por outro, um documento normativo que deve ser utilizado no planejamento dos cursos e na organização dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2018a, p. 7-8). Para tanto, o documento detalha as competências específicas a serem alcançadas na área de Linguagens, na qual se insere a língua estrangeira:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

28 A inclusão da língua espanhola no sistema educativo por meio da lei de 2005 constituiu, sem dúvida, um importante ganho, muito embora não refletisse plenamente os anseios da comunidade acadêmica nacional à época.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018a, p. 65).

Consideramos que esses propósitos são amplos, abrangentes e adequados para esse segmento escolar. Contudo, fica claro que eles

não são compatíveis com a oferta de apenas uma língua estrangeira, uma vez que só será possível alcançá-los plenamente se for dada aos estudantes a oportunidade de terem contato com diferentes formas de expressão. Como o excerto explicita, considera-se somente a variedade de linguagens, mas não a diversidade de línguas, o que é fundamental, a nosso ver. Ao restringir as possibilidades de acesso às manifestações das identidades, das culturas, dos modos de expressão e significação, restringe-se também a visão de mundo dos alunos, as formas de aproximação ao outro e, conseqüentemente, diminuem-se as chances de alcançar a sua formação integral uma vez que a própria BNCC (BRASIL, 2018a, p. 14, grifos meus) entende que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, *rompendo com visões reducionistas* que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. *Significa, ainda, assumir uma visão plural*, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – *e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades*. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Assim, entre o dizer e o fazer existe uma lacuna que separa as determinações constantes na Lei 13.415/17 dos princípios estabelecidos na BNCC, na medida em que embora contemos com bons textos legais e oficiais, com boas propostas educacionais pautadas em concepções consistentes, a citada lei federal impõe uma política linguística restritiva, monolíngue e desconsidera a história do ensino de línguas no país e a realidade mundial, ao mesmo tempo em que priva os estudantes do ensino fundamental de terem

acesso a aulas de LE, reduz as possibilidades dos estudantes do ensino médio de aprenderem outras LE, não incentiva a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e ignora os programas de formação continuada de docentes, além de não dialogar com a BNCC, embora estipule que esse documento é o pilar tanto para o ensino na Educação Básica, quanto para os cursos de formação de professores.

Não bastassem as consequências negativas que as modificações na legislação acarretarão para a formação integral dos alunos e para a consecução dos objetivos da Educação Básica, os efeitos a curto, médio e longo prazos para a área em geral também são preocupantes. A título meramente ilustrativo cabe mencionar alguns dos problemas que já se verificam:

- *Esvaziamento e/ou fechamento de cursos de Licenciatura – Espanhol*: é lógico concluir que se a língua espanhola não mais integrará o rol de disciplinas a serem oferecidas no ensino regular, não haverá interesse por parte dos jovens para ingressarem em cursos superiores de formação de professores desse idioma, o que levará ao seu esvaziamento e, posteriormente, ao fechamento dessas licenciaturas. Não se pode ignorar, ainda, que excluir os cursos de formação inicial de professores de espanhol gerará, a seguir, um problema para o próprio nível superior, na medida em que os docentes – contratados e/ou concursados, no caso das instituições públicas – não terão mais campo de atuação nesse segmento, levando ao desemprego muitos profissionais altamente capacitados e/ou à necessidade de remanejamento para áreas nas quais são possuem a imprescindível especialização. Longe de pretender apresentar uma visão pessimista, também se pode prever o esvaziamento e, a seguir, o fechamento, de linhas de pesquisa de pós-graduação vinculadas a esse idioma. Consequentemente, também será prejudicado de maneira substancial o campo de investigações na área, com sérias perdas para o desenvolvimento da ciência, em especial, no âmbito da Linguística Aplicada e do Ensino e Aprendizagem de Espanhol.

- *Redução do mercado de trabalho para professores de Espanhol:* a partir do momento em que a Educação Básica deixe de oferecer aulas de língua espanhola, os professores desse idioma serão desligados e, em alguns poucos casos, remanejados para outra disciplina (na qual, é preciso lembrar, não necessariamente possuem formação e capacitação adequadas), de tal forma que teremos um volume muito grande de profissionais sem oportunidades de trabalho na sua área de formação, de especialização e na qual atuaram por muito tempo. Dito de outra forma, esses professores engrossarão o índice de desemprego nacional, agravando um problema social já bastante sério e delicado.
- *Demissões no mercado editorial:* ao excluir as aulas de língua espanhola da grade curricular, igualmente deixa de ser necessário contar com materiais didáticos de espanhol, como livros didáticos, dicionários, livros de leitura, livros de atividades, materiais de apoio para professores e estudantes etc. Dito de outra forma, se não há demanda, não há necessidade de produzir tais materiais, o que já está levando à demissão de profissionais altamente qualificados das áreas editoriais de língua espanhola de importantes editoras (como editores, revisores, preparadores de originais, diagramadores, ilustradores, entre outros), ao mesmo tempo em que autores também deixam de ser necessários e, portanto, também se veem sem trabalho. Resumindo: o mercado editorial também é diretamente afetado pela alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante desse panorama desalentador, ficam dúvidas, incertezas e muito desânimo frente aos rumos dados à Educação pelos legisladores que desconsideram pontos tão importantes como os apresentados até aqui.

| Caminhos possíveis

Apesar de o futuro para a área de língua espanhola no Brasil ser desalentador, constata-se a existência de alguns focos de resistência e de luta pela manutenção das aulas desse idioma nas escolas regulares. Esse é o compromisso que muitos profissionais assumiram e, sem infringir a restritiva lei federal de 2017, vêm buscando formas de garantir a formação ampla e consistente dos alunos da Educação Básica por meio da oferta de aulas de espanhol e, indiretamente, as possibilidades de trabalho para um grande número de profissionais da área de Educação. Para tanto, alguns estados da federação e vários municípios sancionaram leis estaduais e/ou municipais que incluem esse idioma nos respectivos sistemas educativos.

Esse foi o caso, por exemplo, dos estados do Acre, Piauí e Tocantins onde diferentes ações vinculadas às correspondentes Secretarias de Estado de Educação asseguram a manutenção de aulas de língua espanhola nas escolas regulares. Na mesma direção caminha a cidade de Alfenas, em Minas Gerais, localidade que implementou a disciplina em alguns colégios públicos. Em várias outras cidades brasileiras, como Alvorada do Gurgueia, no estado do Piauí, em Nova Independência, no estado de São Paulo e em cidades como Areial, Santa Rita, Bayeux, Mogeiro, Esperança, Montadas, Lagoa da Roça ou João Pessoa, todas no estado da Paraíba, tramitaram leis municipais que visam assegurar essa inclusão.

Além disso, até fevereiro de 2019, três estados brasileiros aprovaram leis que incluem a disciplina de língua espanhola nas escolas públicas: Paraíba, Rondônia e Rio Grande do Sul. Embora muitas outras unidades da federação ainda não contem com legislação específica, espera-se que ações para efetivar essa implementação sejam conduzidas, com maior brevidade, por universidades, associações de professores, docentes, estudantes, sociedade em geral e políticos comprometidos com a qualidade da Educação nacional.

Saliente-se, por fim, que ademais das questões educacionais e formativas apontadas nas páginas precedentes, a Constituição Brasileira oferece um apoio essencial para que o espanhol seja ofertado nas nossas escolas. Trata-se do Parágrafo Único do Artigo Quarto, onde se lê que “*A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.*”.

Considerando que o idioma oficial da quase totalidade dos países latino-americanos é o espanhol e que a nossa Carta Magna defende que devemos buscar a integração do Brasil e das nações do nosso entorno, torna-se lógico e natural inferir que essa ligação bem como a mencionada formação de uma comunidade latino-americana passa, indiscutivelmente, pelo domínio da língua dos nossos vizinhos. Assim sendo, a exclusão da língua espanhola dos programas curriculares da Educação Básica nacional promovida pela Lei 13.415 de 2017, além de acarretar todas as perdas já mencionadas, infringe o documento máximo do país. É dever de todos os cidadãos, portanto, agir em prol do respeito à Constituição Brasileira.

| Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Notas para uma política de ensino de línguas. *Texto Livre. Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/8225>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. *Política lingüística: conceptos y definiciones*. 2004. Disponível em: http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/download/286/252>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, STF/Secretaria de Documentação, 2018b. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. *Sistema Nacional de Formação de Professores*. Brasília, s.d., n.p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=232&Itemid=459. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. *Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. rev. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979 [1956].

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018. Colección Complementos, p. 9-18. Disponível em: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19248. Acesso em: 20 fev. 2019.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*, Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/pt/edicoes/?id=41>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/113>. Acesso em: 13 fev. 2019.



POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Helena Vieira Abrahão

Muitos têm sido os documentos oficiais produzidos pelo MEC e Secretarias de Educação dos estados que buscam sugerir caminhos para as práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas, refletindo políticas de ensino de línguas estrangeiras vigentes nos diferentes momentos históricos, introduzidas principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Entre eles, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 e 2000), as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) LI para o Ensino Fundamental e Anos Finais (BRASIL, 2017). Esses documentos, bem fundamentados teoricamente, acabam não chegando às escolas, quer pela falta de familiaridade dos professores com os novos conceitos trazidos por eles, principalmente por aqueles que há muito deixaram a universidade e não tiveram chance de a ela retornar, quer pelas dificuldades logísticas e profissionais já bastante conhecidas: grande número de alunos por sala, falta de recursos pedagógicos e tecnológicos das escolas, carga horária excessiva dos professores e baixa remuneração, entre outras, o que acarreta falta de motivação e empenho para investir no novo.

Este capítulo se inicia trazendo um breve relato da história do ensino de línguas estrangeiras no país, seguido de um panorama do ensino de inglês na escola regular brasileira e uma síntese do que propõe para o processo ensino-aprendizagem de inglês o mais recente documento do MEC, o BNCC – LI – Ensino Fundamental – Anos Finais. Por fim, discute alguns aspectos que podem dificultar a implementação de mais uma proposta oficial, propondo alguns encaminhamentos para a formação docente.

1. Um pouco de história

Tomando por base as informações sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil, trazidas na página www.helb.org.br, uma publicação da Universidade de Brasília, apresento, nesta seção, como se desenvolveu o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Tudo começou em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, uma Instituição Imperial criada para servir de modelo para as demais províncias do país. Latim, grego, francês, inglês e alemão faziam parte do currículo e eram ensinados por meio do método clássico, ou melhor conhecido como Gramática e Tradução. Somente em 1932, a escola começou a experimentar o Método Direto, em decorrência da Reforma Francisco de Campos, promulgada no ano de 1931.

Em 1942, ocorreu a Reforma Capanema, chamada de “Era do Ouro” do ensino de línguas do Brasil, considerando os avanços que trouxe. Foi com ela que se deu a criação do ginásio e a subdivisão do ensino médio em científico ou clássico e a destinação de 35 horas ao ensino de idiomas, ou seja, 15% do currículo. As línguas estrangeiras ficavam distribuídas da seguinte maneira: no ginásio, inglês e francês eram disciplinas obrigatórias; no científico, francês, inglês e espanhol integravam o currículo, sendo que 13 horas eram destinadas ao francês, 12 ao inglês e apenas 2 horas ao espanhol e, no curso clássico, além dessas línguas, eram também incluídos o latim e o grego.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, em 1971, a segunda. Com as LDBs, a obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica e em todo ensino médio foi retirada e deixada a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Essa decisão coincidiu com a grande valorização da aprendizagem da língua inglesa, com a crescente dependência cultural e econômica trazida no período pós Segunda Guerra Mundial, o que veio ocasionar a expansão das escolas particulares de línguas e a intensificação da crença de que não se aprende inglês na escola básica. Além das outras línguas terem perdido espaço, a falta de obrigatoriedade caracterizou um retrocesso para o ensino de línguas no Brasil.

Consciente da desorganização e falta de padronização no ensino de línguas no Brasil, a Associação de Linguística Aplicada

do Brasil (ALAB) promoveu, em 1996, o Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, na cidade de Florianópolis/SC, para se discutir o ensino de línguas no país. Este encontro, no qual estive presente, reuniu professores e pesquisadores do Brasil todo e, depois de muita discussão, elaborou-se a Carta de Florianópolis, que propôs a elaboração de um plano de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado por meio de um ensino eficiente. A Carta propõe várias ações em termos dos direitos linguísticos dos alunos e das necessidades de habilitação do professor. Uma segunda edição do evento ocorreu em setembro do ano de 2000 e, além de reiterar o documento anterior, foi elaborada a Carta de Pelotas, da qual fui uma das redatoras, a qual propõe um plano de ação para as políticas de ensino de línguas e formação de professores. Tais documentos tiveram alguma influência nas decisões do MEC.

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 e, com ela, o ensino da Língua Estrangeira voltou a ser obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, incluiu uma língua como disciplina obrigatória nos três anos e uma em caráter optativo, respeitadas as condições de cada instituição. Porém, essa situação começou a mudar com a Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que se refere ao ensino do espanhol e estabeleceu a inclusão da língua espanhola no ensino médio e o prazo de cinco anos para que essa lei fosse efetivada, o que parece não ter ocorrido. Uma das justificativas foi o baixo número de professores licenciados em espanhol no país. Na LDB, é abandonada a ideia de um único método e valoriza-se o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Complementando a LDB de 1996, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais 5^a a 8^a séries, cujos objetivos apoiam-se na transversalidade e sugerem para o ensino de língua estrangeira uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada pela precariedade da escola brasileira. Há de se ressaltar, no entanto, que o documento deixa aberto o desenvolvimento das demais habilidades quando o contexto escolar

possibilitar. Não parece haver nesse documento total coerência com a LDB, que se baseia no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No ano de 2000, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e, desta feita, as Línguas Estrangeiras Modernas foram incluídas na grande área de Linguagens e Códigos e foram caracterizadas como veículos para o acesso ao conhecimento. A seção IV, art. 36, Inciso II, mesmo mantendo a redação do documento anterior sobre a inclusão de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, reforçava que uma segunda língua poderia ser ofertada em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 2000).

Cabe observar que, mesmo que haja a abertura para a escolha da língua estrangeira como disciplina obrigatória, o inglês tem sido soberano até mesmo pela opção das famílias. Em minha história como professora de inglês na rede estadual de ensino em que havia um professor efetivo de francês, excelente, diga-se de passagem, a direção da escola abriu a possibilidade de os alunos escolherem entre inglês e francês. Infelizmente, o número de opções pelo francês foi ínfimo, o que impossibilitou o funcionamento da disciplina e, pelo que fui informada, a opção veio das famílias.

Em 2006, foram publicadas Novas Orientações ao Ensino Médio, que buscaram ressignificar as teorias de letramento para o contexto de ensino de línguas. Assim posiciona-se o documento quanto aos seus objetivos:

As orientações curriculares para Língua Estrangeira têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância destas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas

Estrangeiras; introduzir as teorias sobre linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática de ensino por meio destas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Até o início de 2017, estava vigorando a LDB de 1996, que estabelecia a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo a partir da 5ª série, cuja escolha ficava a cargo da comunidade escolar ou das Secretarias Estaduais e Municipais. No entanto, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 alterou a regulamentação anterior e instituiu a obrigatoriedade do Inglês no currículo do ensino fundamental, a partir do 6º ano. Ou seja, essa modificação representa um retrocesso e vai na contramão das lutas dos linguistas e linguistas aplicados pelo plurilinguismo e multiculturalismo. Felizmente, ainda podemos contar com os Centros de Ensino de Línguas públicos, como os mais de 50 espalhados pelo estado de São Paulo, que garantem a oferta de línguas estrangeiras diversas, como Espanhol, Italiano, Francês, Alemão, Japonês, e desenvolvem um trabalho de muita qualidade, obtendo excelentes resultados. Seria desejável que outros estados seguissem o exemplo de São Paulo, de forma que os alunos da rede pública não fiquem limitados à aprendizagem de apenas uma língua estrangeira, no caso, o inglês.

Na próxima seção deste capítulo, trago um panorama do ensino formal do inglês na escola pública brasileira.

3. O ensino de inglês na escola pública brasileira

Com o intuito de trazer uma visão geral do ensino de inglês na escola pública brasileira, lanço mão de um estudo recente e muito relevante, intitulado “O ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, realizado pelo Instituto de pesquisa CDE, desenvolvido a pedido do Conselho Britânico e divulgado em 2015, que teve por objetivo

entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. Essa investigação buscou compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil, incluindo políticas públicas e práticas cotidianas, coletando informações dos diferentes atores envolvidos no processo, professores de inglês, gestores públicos e coordenadores pedagógicos. A pesquisa cobriu as seguintes etapas: 1. Levantamento das leis que regem a Educação Básica do Brasil, em especial o ensino da língua estrangeira; 2. Análise do perfil dos professores de inglês da rede pública, a partir dos dados do Censo Escolar de 2013, realizado pelo IBGE; 3. Mapeamento das percepções sobre o ensino de inglês de gestores públicos, professores e coordenadores pedagógicos, por meio de entrevistas e dinâmicas, além de observações etnográficas de aulas; 4. Etapa quantitativa que incluiu a obtenção de dados estatísticos sobre a compreensão de 1269 professores das cinco regiões do país.

Os resultados do estudo demonstram que os desafios para o ensino de inglês no país são muitos, passando pela própria regulamentação federal, pela infraestrutura das instituições, pela questão formativa e também pela vulnerabilidade social das famílias atendidas pela escola.

Considerando ainda a orientação da LDB de 1996, pois à época da publicação da pesquisa ainda não havia sido promulgada a Base Nacional Comum Curricular, o que ocorreu em 2017, o documento aponta quatro instâncias decisórias das ações educacionais do país: a Constituição Federal, que garante educação para todos e a universalização do Ensino Básico; a Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta a estrutura da educação no país e confere autonomia para os estados e municípios; os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a elaboração dos currículos escolares, definindo as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, que desde que sigam a LDB e os PCNs, podem desenvolver seus próprios currículos.

Levando-se em conta que a LDB de 1996 determina o ensino de ao menos uma língua estrangeira no ensino fundamental II e no ensino médio, mas a definição da língua a ser ensinada, bem como a carga horária da disciplina, a grade curricular e as habilidades a serem trabalhadas ficam a cargo da comunidade escolar ou das Secretarias Municipais e Estaduais, o ensino da língua inglesa, até 2017, quando foi oficializada a Base Nacional Comum Curricular, era pouco regulamentado e carecia de padronização. Com essa falta de padronização, a pesquisa mostrou que o número de aulas da disciplina variava de uma a três por semana, predominando duas em mais de 70% das escolas pesquisadas (79% na rede estadual e 75% nas escolas municipais).

O fato de integrar a parte diversificada do currículo levou a língua estrangeira a receber menor importância na escola, haja vista que não recebe o mesmo peso nas reuniões de conselho quando se discute a reprovação dos alunos e quando aulas precisam ser suspensas para atividades extras, como reunião de professores ou de pais. De acordo com a pesquisa mencionada, realizada em nível nacional,

[...] as principais dificuldades encontradas (no ensino de inglês) são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos por sala, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfeitos com seus salários. (CABANA, 2015, p. 9).

Quanto ao perfil dos professores de inglês, o referido estudo evidenciou que a maioria dos professores é do sexo feminino (81%) e 55% deles têm mais de 40 anos. 87% dos docentes tem curso superior, mas somente 39% possui formação específica em língua inglesa. Os demais têm formação em língua portuguesa ou pedagogia, o que vem explicar a dificuldade que possuem com o

ensino das habilidades orais, por exemplo. Do total de professores, somente 42% são egressos de universidades públicas.

Questionados sobre as principais dificuldades que encontram em seu trabalho, citam a falta de proficiência oral na língua, além da sobrecarga em suas rotinas de trabalho, o que não lhes permite dedicar-se a um planejamento adequado para as aulas. 69% dos professores se dedica a mais de 6 turmas e 65% leciona mais de uma disciplina. Dos professores investigados, somente 35% se dedica somente ao inglês.

Perguntados sobre cursos de capacitação, 45% dos professores pesquisados alegam não fazê-los porque não são oferecidos pelas Secretarias da Educação, nas instituições privadas são caros e afirmam não ter tempo disponível para se dedicar a eles.

A observação de aulas de inglês realizadas no desenvolvimento da pesquisa, trianguladas com os discursos dos professores e gestores, ajudaram a identificar os principais obstáculos para o ensino de inglês hoje no Brasil. Em primeiro lugar, foi evidenciada a ausência de recursos didáticos. Os professores contam com o livro didático ofertado pelo programa PNLD, mas 42% considera-o avançado para o nível dos seus alunos. Este, segundo a pesquisa, passou a ter um papel complementar em sala de aula. Há, sim, muita demanda por materiais complementares e equipamentos tecnológicos para que consigam o engajamento dos alunos nas aulas. Segundo a pesquisa, os recursos mais valorizados pelos professores são aqueles a que menos têm acesso: livros (44%), projetor de *slides* (42%), aparelhos de som (35%), dicionários (33%), TV (31%), computador (26%), acesso à internet (24%), músicas (15%) e caixa de som portátil (13%). Os dados evidenciaram que somente 24% dos professores acessa a internet na sala de aula e 61% deles leva seus próprios equipamentos tecnológicos para a escola. Cabe ressaltar aqui que os documentos oficiais mais recentes que orientam o ensino de língua estrangeira na escola pública atribuem aos recursos tecnológicos um papel de grande relevância.

Entre outras constatações importantes da pesquisa está a de que “não parece haver uma função clara do ensino de inglês, não há um plano estratégico comum para o aprendizado da língua e tampouco ela é considerada relevante dentro da base curricular” (British Council, 2015, p. 20). Segundo os dados apresentados, 41% dos professores afirma que o aprendizado do idioma não é considerado relevante pelos alunos, 33% que o inglês não faz parte da realidade dos estudantes e 11% que o ensino do idioma não é considerado relevante pela escola.

As propostas apresentadas pelos professores de inglês para políticas públicas e sistemas de ensino são trazidas na página 38 do referido documento. Ressalta-se que não foram colocadas em ordem de prioridade:

- Iniciar o ensino de inglês no Fundamental I.
- Aumentar a carga horária.
- Formar turmas com menos alunos.
- Dividir os alunos em turmas por nível de conhecimento.
- Oferecer melhores salários e planos de carreira. (p. 38)

Todas essas propostas vêm sendo apresentadas há anos pelos professores de inglês, mas nunca encontraram eco nas instâncias superiores, e as mesmas dificuldades permanecem e continuam dificultando o ensino público da língua inglesa.

No que se refere à formação continuada, os professores defendem que:

Capacitações devem ser presenciais – os professores desejam interação com outros professores e alunos.

Utilização de treinadores (formadores, na minha concepção) nativos do idioma inglês, a fim de garantir melhor desenvolvimento linguístico e trocas culturais.

As sessões de capacitação devem ter foco em conversação, novas metodologias de ensino e a utilização de novas mídias, como *tablets* e aplicativos de celular.

Intercâmbios para professores são muito desejados para o aprimoramento da língua, principalmente a língua falada. (p. 38).

Quanto às sugestões para a formação continuada, gostaria de ressaltar a terceira, extremamente necessária para a efetivação das práticas sugeridas pelos documentos oficiais, principalmente no que se refere ao uso de novas metodologias e a utilização de novas mídias. Em um projeto de formação continuada, desenvolvido dentro do Projeto Teletandem Brasil em 2010, na UNESP, constatamos que alguns dos professores da rede pública não sabiam manejar computadores e não tinham, ao menos, uma conta na internet. Com relação à quarta reivindicação, que diz respeito a intercâmbios para o aprimoramento da língua e cultura em países de língua inglesa, esses, já promovidos pelo governo, precisam ser intensificados, de forma a abranger um maior número de professores de inglês de diferentes regiões do país.

Considerando que, para os professores investigados, os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, têm relevância maior no ensino de inglês do que em outras matérias, sugere-se que:

Computadores devem estar disponíveis para os alunos e professores. Acesso à internet é fundamental para a disciplina.

Projeto do tipo Datashow engaja e motiva os alunos.

Aparelho de som é item necessário.

Oferta de dicionários, revistas, livros paradidáticos, jornais, jogos e murais em inglês, sempre compatíveis com o nível dos alunos. (p. 38).

O relatório da pesquisa descrita é finalizado com a seguinte conclusão:

Apesar de todas as adversidades, o professor de inglês afirma gostar da profissão e não pensar em seguir uma outra carreira. Os principais atrativos para se manter na carreira são a estabilidade da profissão pública e a possibilidade de transformar a realidade de seus alunos. (British Council, 2015, p. 38).

Conforme já afirmado anteriormente, esta pesquisa foi publicada em 2015, dois anos antes da publicação do documento que estabelece a Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de “um documento de caráter normativo de aprendizagens essenciais que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, p.7). Na próxima seção deste capítulo, apresento de forma sucinta o que é o BNCC propõe para o ensino de inglês.

4. Base Nacional Comum Curricular – LI – Ensino Fundamental-Anos Finais

Foi somente com a publicação da Base Nacional Comum Curricular que ficou estabelecido, em nível nacional, a obrigatoriedade do inglês, a partir do sexto ano, antiga quinta série. Com esta medida, buscou-se padronizar e regulamentar o ensino do inglês nas escolas brasileiras. Sendo assim, cabe aqui uma síntese do que esse documento propõe:

1. Uma educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente interligadas. Diz o documento:

O ensino de LI pode propiciar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimento e de continuidade

nos estudos. É esse caráter FORMATIVO que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (p. 241).

2. Priorizar a função social e política do inglês, tratando-o como língua franca com foco na negociação de significados e na inteligibilidade, o que implica o deslocamento da língua inglesa de um falante ideal:

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante de língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que permite questionar a visão de que o único inglês “correto” é aquele falado pelo inglês ou americano (e o a ser ensinado). (p. 241)

[...] mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula de pertencimento a um dado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos de língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece a educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento e o respeito às diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo dos outros e de si mesmo. (p. 242)

3. Ampliação da visão de letramento ou multiletramentos. Uma das implicações do ensino de inglês

[...] diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas

sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (visual, verbal, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. A língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes de todo mundo. (p. 242)

4. Deslocamento da língua inglesa de um modelo ideal de falante, busca por romper aspectos como correção, precisão e proficiência linguística e a busca da inteligibilidade nas interações, com foco nas negociações de significados. Com relação aos conhecimentos linguísticos, assim expressa o documento:

Os conhecimentos linguísticos consolidam-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado a serviço das práticas da oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempo verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o conhecimento sistemático do inglês. Para além da definição do que é certo ou errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”. Prioriza-se também as diferenças entre LI, LM e outras línguas. (p. 245)

5. Proposta de cinco eixos organizadores para o componente língua inglesa, os quais, embora apresentados separadamente, estão intrinsecamente associados nas práticas sociais de uso da linguagem: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e interculturalidade. Sobre a oralidade, assim explicitam:

O eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (escrita) e na produção oral (fala) articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores

e ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos mediáticos verbo-visuais (cinema, internet, TV, entre outros, constituem insumos autênticos e significativas imprescindíveis para as práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas... (p. 243)

Quanto à leitura, aborda práticas decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, os quais circulam nas variadas esferas da sociedade:

[...] a vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com os gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultura dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de ensino de inglês. (p. 244).

Com relação ao eixo escrita, enfatiza-se a natureza processual e colaborativa da escrita, que deve ser autoral: “trata-se de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos autorais, nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Busca-se uma escrita autêntica, criativa e autônoma.” (p. 244).

Já a dimensão intercultural surge da compreensão de que as culturas, principalmente na sociedade contemporânea, estão em um constante processo de construção e reconstrução:

Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diferentes, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o

cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre as pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. (p. 245)

Com a apresentação dos eixos organizadores das práticas de ensino de língua inglesa na escola, pretende-se que, integrados, promovam a língua em uso sempre híbrida, polifônica e multimodal, que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, ser tratado como pré-requisito para esses usos. (p. 245)

Em síntese, o documento promove a legitimização da língua inglesa como veículo de acesso ao mundo globalizado e como uma ferramenta essencial para que o aluno brasileiro possa interagir nos mais diferentes contextos e situações, podendo exercer sua cidadania.

Uma vez apresentado em linhas gerais o conteúdo da BNCC-Inglês, busco, na próxima seção, relacioná-lo à realidade de ensino de inglês no nosso país.

5. Realidade do ensino de inglês no país e a implementação do BNCC-Inglês

Uma análise do último documento proposto pelo MEC, BNCC, aponta que ele traz algo positivo para os professores de inglês: finalmente a língua inglesa passou a ser obrigatória em todo o país, o que, de certa forma, padroniza o oferecimento de língua estrangeira nas escolas e, quem sabe, tratada com disciplina obrigatória, possa ser mais valorizada pela comunidade escolar. Pena que somente uma LE seja obrigatória, o que empobrece nosso currículo. A exemplo de São Paulo, o espaço de línguas estrangeiras pode e deve ser

mantido pela criação de Centros de Estudos de Línguas (CEL) que ofereçam o ensino-aprendizagem de idiomas que não o inglês aos alunos da rede pública.

Do ponto de vista teórico, o documento é complexo, introduz conceitos contemporâneos, como inglês como língua franca, inteligibilidade, interculturalidade, letramento, multiletramento, multimodalidade e gêneros textuais, que não são de conhecimento de muitos professores de inglês, considerando o perfil dos docentes de inglês espalhados pelo nosso país, relatado pelo Conselho Britânico (2015): somente 39% dos professores pesquisados tem licenciatura em Letras-Inglês, sendo que os demais ou são formados em Letras-Português ou são pedagogos. Destes, 55% tem mais de 40 anos, ou seja, não chegaram a estudar tais conceitos na universidade e nem mesmo em cursos de capacitação, que, segundo afirmam, são escassos na rede pública e os privados são caros, considerando seus baixos salários. Alegam também que a sobrecarga de trabalho não permite que se dediquem a sua própria formação continuada.

Se os professores se queixavam que nos documentos anteriores publicados pelo MEC não se estabelecia uma função clara para o ensino de inglês, a BNCC enfatiza o seu papel social e político, por meio do tratamento da língua inglesa como língua franca, mas entendo que, para explorar esse papel, com práticas de letramento, multiletramento, inteligibilidade e interculturalidade, faz-se essencial o uso de tecnologias o que, conforme pesquisa apresentada, ainda não chegou a muitas escolas, lembrando que somente 24% dos professores têm acesso à internet nas salas de aula e 61% destes levam seus próprios equipamentos para as aulas. Além do mais, poucos são os professores que sabem fazer uso de tecnologias com objetivos pedagógicos e precisam ser instruídos para tal. Essa realidade é reconhecida pelos professores investigados que sugerem que “as sessões de capacitação devem ter foco em conversação, novas metodologias de ensino e utilização de novas mídias como tablets e aplicativos de celular” (British Council, 2015, p. 38).

Também tais práticas exigem que o professor tenha um nível de competência linguístico-comunicativo adequado para conduzir as interações em sala de aula, o que é reconhecido pelos professores ao solicitarem cursos de capacitação com foco na conversação, até mesmo com professores nativos. Parece que a estória se repete: com a introdução e divulgação da abordagem comunicativa nas décadas de 80 e 90 do século passado, grande parte dos professores que não tinham competência, sobretudo na oralidade, continuaram a trabalhar com gramática e tradução nas suas aulas. Não estamos destinados à repetição dessa prática?

Todos os documentos produzidos anteriormente pelo MEC demandaram um trabalho de intermediação pelas Secretarias de Estado, que nem sempre ocorreram a contento. Foi procurando fazer chegar os PCNs e as Orientações Curriculares Nacionais à rede pública paulista que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. Seu objetivo foi estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências para as escolas públicas paulistas. O currículo é complementado com um conjunto de materiais dirigidos aos professores e alunos: o caderno do professor e o caderno do aluno, organizados por disciplina, série e bimestre. Neles são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino de conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem do aluno. De utilidade para os professores, principalmente aqueles que têm lacunas em sua formação e escassez de materiais didáticos, tais cadernos foram bem recebidos por um grupo de docentes e criticados por outros. De qualquer forma, representou uma preocupação do estado com o ensino efetivo de línguas estrangeiras.

Com as modificações propostas na BNCC, novos esforços das Secretarias terão de ser feitos, tendo em vista a formação docente, a elaboração de materiais e a disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas, sem os quais tais propostas terão pouca chance de alcançar as salas de aula.

E quando falo em formação docente, não estou me referindo somente a cursos teóricos tradicionais. Penso a formação docente por meio de desenvolvimento de projetos pelas Secretarias Municipais de Educação, que envolvam trabalhos cooperativos e interativos de grupos de professores, que promovam a reflexão de práticas reais de sala de aula, à luz dos novos conceitos introduzidos pelos documentos oficiais. Só assim as teorias terão chance de serem compreendidas, interiorizadas e integradas ao trabalho pedagógico.

Como atestado pelo próprio documento do British Council, os desafios para o ensino de língua inglesa, assim como de outros conteúdos, não incluem somente a questão das leis e da formação docente. Envolvem a infraestrutura das escolas, a vulnerabilidade das famílias atendidas pelo sistema público, a precária condição de trabalho e a baixa remuneração dos docentes. São questões prementes que precisam ser objeto de discussão e busca de solução pelas autoridades competentes, se quisermos promover uma educação de qualidade.

| Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcurricular.Mec.gov>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed reimp. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Linguagens, Códigos e Tecnologias: Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, 2015. Disponível em: www.britishcouncil.org.br.

HELB – História do Ensino de Línguas do Brasil. Disponível em: www.helb.org.br



A LETRA E A VOZ: DISCURSOS DA MÍDIA SOBRE A FALA PÚBLICA DE LULA

Carlos Piovezani

| Introdução²⁹

Mesmo que pudéssemos conceber nuances em seu funcionamento e tornar mais complexas as relações entre seus dois polos, acreditamos haver mais ganhos do que perdas na seguinte proposta de Michel De Certeau (2002): as descrições e os julgamentos “burgueses” sobre os desempenhos orais “proletários” são frequentemente *escritos* e reiteram o esquema profundamente ancorado em práticas e no imaginário cotidiano: “metrópole civilizada” *versus* “colônia selvagem” etc. A estas somam-se outras oposições que vão na mesma direção: natureza/cultura, corpo/alma e barbárie/civilização. Há ainda as seguintes: oralidade/escrita, voz/fala e erro gramatical/correção linguística. Nelas, podemos observar o estabelecimento de uma hierarquia entre os componentes de cada um desses pares e de uma identidade entre a disforia e a euforia frequente e respectivamente atribuídas às noções localizadas à esquerda e à direita dessas duplas. Essas oposições certamente contribuem para a organização cognitiva do mundo, mas concorrem igualmente para reproduzir relações de dominação.

Assim, as distinções entre as modalidades linguísticas da oralidade e da escrita e as oposições voz (animal) e linguagem (humana) cumprem um importante papel nessas separações e hierarquias, incidem sobre elas e ainda recebem seus influxos. Sem maiores dificuldades, é possível conceber a extensão desse funcionamento a outras separações e economias nas relações de força e dominação entre elites e classes populares, homens e mulheres, brancos e negros/indígenas, normais e loucos, heterossexuais e homossexuais, adultos e crianças etc. Além de vantagens econômicas, políticas e sociais, os primeiros integrantes de cada um desses pares usufruem

29 Este texto apresenta resultados da pesquisa “A língua, o corpo e a voz do povo: uma análise dos discursos da mídia sobre a fala pública eleitoral de Lula”, que foi financiada pela FAPESP (Processo 2016/04024-0) e desenvolvida na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris). O prosseguimento desse estudo ocorreu na UNICAMP e contou com o financiamento do CNPq (Processo 104634/2016-2).

frequentemente o privilégio da “razão gráfica”, mediante a qual julgam e classificam as vidas e as vozes dos últimos.

No Brasil de nossos tempos, a mídia de grande circulação funda-se ainda nessas oposições e consolida esse mecanismo, quando se trata de descrever e avaliar as performances de linguagem dos sujeitos pertencentes às classes populares ou que delas sejam oriundos. Com efeito, podemos identificar em jornais e revistas brasileiras discursos que tematizam de modo central ou secundário os diversos usos da língua, do corpo e da voz como marcas das diferentes classes e grupos sociais. Provenientes de tais discursos, encontram-se particularmente descrições, comentários e avaliações sobre as variedades linguísticas, sobre formas e posturas corporais e sobre características fonéticas e prosódicas do que se concebe como a fala popular. Com base nessa constatação, pretendemos apresentar aqui resultados de uma análise de discursos da mídia sobre a fala pública do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, considerando o fato de que não raras vezes se estabelecem relações de identidade ou de proximidade entre seus empregos do verbo, do corpo e da voz e aqueles dos sujeitos que pertencem às classes populares.

Em outros termos, neste capítulo, nós nos propomos a responder às seguintes questões: o que se diz na mídia brasileira dos usos linguísticos, corporais e vocais de Lula em suas práticas de fala pública? Como se formulam esses enunciados midiáticos? De que domínios eles provêm? Quais são suas relações com dizeres antigos e modernos que depreciam a fala popular? Há variações ou não no tratamento dispensado pela mídia à fala pública de Lula, na medida em que seus veículos são conservadores ou progressistas? Quais são as relações entre a depreciação da fala pública popular e os estigmas atribuídos à escuta popular da fala pública? Para que pudéssemos formular respostas mais ou menos diretas ou indiretas a essas questões, fundamentamos teórica e metodologicamente nosso estudo na Análise de discurso, derivada de Michel Pêcheux e seu grupo. Com base nessa fundamentação, analisamos uma série

de enunciados extraídos de um *corpus* constituído por textos dos jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo* e das revistas *Veja*, *Época* e *Carta Capital*, publicados desde 1989 até nossos dias.

1. História e estigmas sobre a fala pública popular

Os benefícios da liberdade de expressão não se estendem indistintamente a todos os falantes de uma comunidade linguística, uma vez que os preconceitos e discriminações contra os meios populares de expressão estão presentes nos contextos frequentemente concebidos como os mais favoráveis ao diálogo e à comunicação racional no espaço público: a democracia na Grécia clássica, a república em Roma, as Luzes na Europa etc. Em outros termos, nas experiências históricas de recrudescimento da liberdade de expressão, ainda que elas sejam mais ou menos idealizadas, o desprezo pela fala e pela escuta do povo e as difamações que elas sofrem são, guardadas as devidas proporções e diferenças, uma continuidade de censura por outros meios. Tal como vimos rapidamente aqui e como o demonstramos em outros lugares (cf. PIOVEZANI, 2016), mesmo o campo da retórica, qualificada por Nietzsche como “uma arte essencialmente republicana” (1999, p. 27), está eivado de condenações à voz e à escuta do povo. Poderíamos dizer que, novamente *mutatis mutandis*, foi isso que vimos ocorrer no Brasil em recentes capítulos de sua história, mais precisamente no período imediatamente seguinte ao final de ditadura civil-militar, que se estendeu de 1964 a 1985. Conforme sabemos, cinco anos depois do início do governo civil, cujo presidente da República foi eleito por voto indireto do congresso nacional, aconteceriam as eleições diretas em 1989.

Naquela ocasião, Luiz Inácio Lula da Silva, que havia sido operário, líder sindical e deputado na assembleia nacional, apresentou-se como candidato, assim como o faria novamente em 1994 e em 1998, eleições nas quais foi derrotado, e em 2002 e 2006, das quais

saiu vitorioso. O período que se inicia em 1985 é frequentemente chamado de “abertura democrática”, o que acarretava a ideia de que desde então não havia mais limites e censuras explícitas à liberdade de expressão. Isso não significava, porém, que o espaço público estivesse pronto a acolher sem restrições e discriminações a própria voz do povo ou a fala daquele que então se apresentava como seu porta-voz.³⁰ Foi, antes, o inverso que se produziu: a visibilidade e a importância de alcance nacional adquiridas por alguém oriundo de uma classe socioeconômica miserável e que não havia as credenciais e o nível de educação formal requeridos para o postulante a um tal cargo, acrescentadas à possibilidade crescente de seu sucesso eleitoral, radicalizaram os discursos e as atitudes discriminatórias.

Além disso, a naturalização dessas discriminações ganhou uma potência e uma abrangência inéditas, na medida em que eram produzidas ou transmitidas por veículos da grande mídia brasileira. Com efeito, não é por geração espontânea que surgem os preconceitos e intolerâncias nem tampouco por propriedades intrínsecas dos sujeitos que são suas vítimas. Aprendemos com Pêcheux (1990 e 1997, entre outros) que as constantes lutas de classes e as demais relações de força que se processam no interior de uma sociedade materializam-se em ideologias, que, por sua vez, materializam-se em práticas, entre as quais as práticas discursivas desempenham um papel privilegiado nessa materialização ideológica. A história das lutas sociais não apenas estará refletida nos textos que produzimos, mas também, e sobretudo, os constituirá no próprio âmago de suas formulações, nas quais se materializam os discursos. É a esse fenômeno que Orlandi chamou de “historicidade do texto” (1998, p. 54). A série de enunciados – que se trata aqui somente de uma amostra – que reproduzimos logo abaixo demonstra que as performances oratórias de Lula, um orador proveniente das classes populares e da atuação sindical e um representante em alguma medida contíguo das classes trabalhadoras brasileiras, sempre

30 Sobre a noção de porta-voz, ver: Pêcheux (1990), Zoppi-Fontana (1997) e Ramos (2013).

sofreram julgamentos depreciativos e deslegitimantes. Os discursos e as ações que descreditam a fala pública marcada pelos traços populares, tanto quanto a escuta popular dessa e de outras falas públicas, atravessam a longa duração histórica e as fronteiras do espaço, dos campos institucionais e dos campos de saber e são ainda onipresentes no Brasil contemporâneo. Tais discursos veem em Lula, antes, durante e depois de seus mandatos como presidentes da República, um alvo privilegiado.

2. A língua, o corpo e a voz de Lula na mídia

2.1 A língua, o corpo e a voz do candidato

A propaganda de Lula, à noite, procurou conter um pouco a agressividade. O programa voltou a atacar Collor, mas deu também espaço para um discurso em que Lula tentou se aproximar da classe média. O objetivo é escapar da retórica de porta de fábrica e acalmar os eleitores assustados com o radicalismo do primeiro turno. (*Folha de São Paulo*, caderno Diretas, “Lula faz discurso para tranquilizar classe média”, 30 de novembro de 1989, p. 6).

Como aconteceu em outros debates, Lula escorregou no vernáculo. O candidato deixou algumas perguntas sem resposta. Uma delas foi quando um dos entrevistadores quis saber se ele coagiria a oposição caso houvesse uma reação ao seu governo. Em outras perguntas, lançou mão de frases de efeito para fustigar seu adversário. (*Folha*, caderno Diretas, “Lula usa discurso moderado como tática eleitoral”, Emanuel Neri, 15 de dezembro de 1989, p. B2).

É verdade que Lula continua menor que Brizola e tem apenas um terço do eleitorado de Fernando Collor de Melo. A questão concreta da atual fase de campanha, entretanto, é que o candidato do PT com sua barba de camponês, sua barriga de Pancho Villa e seus erros de concordância de quem não completou o curso ginásial tornou-se um concorrente com

chances de, ao menos em tese, instalar-se futuramente na residência oficial do chefe da nação, com pompa, com fraque e com o direito constitucional de fazer e acontecer, por mais que sua visão esquerdista possa assustar todos aqueles que terão de tratá-lo como presidente da República. Um espanto. [...] Lula faz uma campanha com o apetite de quem pretende chegar lá [...] e diz, com sua voz grossa e rouca, que pretende fazer um governo que beneficie os pobres e prejudique os ricos. (Veja, “Lula entra no jogo”, 18 de outubro de 1989, ano 22, nº 41, edição 1101, p. 45).

Como líder dos metalúrgicos no ABC, Lula passou 10 anos batendo na porta dos mais ilustres gabinetes da indústria paulista para pedir aumento salarial aos empregados. Agora, se levar a melhor sobre seu adversário no segundo turno das eleições, o primeiro colocado Fernando Collor, pode acontecer de os maiores empresários do país serem obrigados a marcar audiência para serem recebidos no 3º andar do Planalto por um operário barbudo, que fala português errado e não tem o dedo mínimo na mão esquerda. Esse candidato, Lula, faz perguntas que o eleitorado de Collor entende e, embora use sua gramática tumultuada e não tenha o invólucro elegante do ex-governador de Alagoas, fala numa língua entendida pelo mesmo público. (Veja, “A arrancada de Lula”, 22 de novembro de 1989, ano 22, n. 46, ed. 1106, p. 54 e 66).

Muita gente que assistiu ao debate se divertiu com os tropeços de Lula na gramática. O candidato trocou tempos verbais, mudou o advérbio menos para menas e chegou a criar uma nova expressão – a promessa de gatos e sapatos. Com um vocabulário pequeno, ele se valeu, no debate, de seu raciocínio rápido e do uso de frases curtas e coloquiais, fáceis de entender. [...] Lula fez um discurso emocionado para a platéia de mais de 10.000 pessoas que se aglomeravam em frente à prefeitura da cidade, usou sua arma mais conhecida – a linguagem popular e agressiva. (Veja, “Debates. Cenas secretas”, 13 de dezembro de 1989, ano 22, n. 49, edição 1109, p. 54 e 59).

A fala de Lula é manifesta e reiteradamente avaliada como agressiva e, quando não o é tanto assim, consistiria numa simulação de não o ser ou se limitaria a uma mera tentativa de “conter *um pouco* a agressividade”. De modo análogo, as propostas endereçadas à classe média são apresentadas como tentativas de sua propaganda eleitoral para se aproximar desse setor da sociedade, ou seja, como uma estratégia de manipulação. Por outro lado, sua “retórica de porta de fábrica” – expressão na qual distinguimos facilmente o julgamento elitista do enunciador que a utiliza –, “o radicalismo” e a condição de “assustados” dos eleitores seriam práticas, fenômenos e estados reais e evidentes. Os sintagmas nominais determinados por artigos definidos (“a agressividade”; “O objetivo”; “da retórica de porta de fábrica”; “o radicalismo”; e “os eleitores assustados”; neste último, há ainda a evidência do estado anímico dos eleitores, expressa no adjetivo, sob a forma reduzida de uma oração adjetiva restritiva) são pré-construídos que produzem o efeito de evidência de cada um desses elementos. Enfim, há ali ainda outra oposição fundamental que vai acompanhar os comentários midiáticos sobre Lula durante toda sua vida pública: ele seria um ser duplo, um indivíduo bifronte, porque é violento e radical – seja ele movido por astúcia seja motivado por franqueza –, mas se mostra igualmente calmo e tranquilo, seja no intuito de simular e de dissimular o que realmente é, seja para tentar agradar todo mundo. A partir da posição do enunciador da mídia hegemônica, Lula é, portanto, um homem de duas caras, a da violência e a do diálogo, tal como um Janus brasileiro e decaído da pior espécie. Esse enunciador produz assim e ao mesmo tempo o efeito de que nos revela a verdade do que ele próprio denuncia e o de que ele aponta as mentiras, os segredos e as estratégias de Lula.

Sua fala seria agressiva, assim como sua língua, deformada. Quando o foco das avaliações midiáticas recai sobre o que consideram ser os erros e as inconsistências dessa última, esses tais equívocos são descritos como algo que não cessa de se repetir. “Como aconteceu em outros debates, Lula escorregou no vernáculo”. A suposta reincidência das incorreções gramaticais é

mencionada com uma ironia, plena de desdém, mediante o emprego de “escorregou”, expressão coloquial, sugestiva e sarcástica. Além disso, seu desempenho é ainda observado a partir do que teria sido outra estratégia retórica: deixar sem resposta algumas questões, o que indicaria seu déficit de conhecimento – reiteradamente se dizia que Lula não estava “preparado” para o cargo de presidente; isto é, se tratava de uma maneira mais ou menos indireta de se referir ao fato de que ele não possuía educação formal suficiente – e responder a outras, valendo-se de “frases de efeito”.

Se o emprego dessas frases já depõe contra o orador, utilizá-las “para fustigar seu adversário” é ainda mais grave. Estaríamos aí diante de uma tática oportunista para um fim não menos perverso. Não é tampouco devido ao acaso o fato de que o enunciador afirme que uma das questões deixadas sem resposta tenha sido justamente aquela que indagava “se ele coagiria a oposição caso houvesse uma reação ao seu governo”. Nesse discurso, o silêncio de Lula equivale e se encadeia com sua astúcia, seu radicalismo e sua agressividade e produz o efeito de confirmação de uma conduta já conhecida, mas sem coragem para ser confessada.

Os enunciados sobre o desempenho oratório do então candidato produzidos a partir da posição discursiva da tradicional mídia brasileira tendem a ser ainda mais chocantes e ofensivos, quando o perfil do candidato é traçado pela revista *Veja*, por meio da exposição manifestamente preconceituosa e discriminatória de sua língua, de seu corpo e de sua voz: “o candidato do PT com sua barba de camponês, sua barriga de Pancho Villa e seus erros de concordância de quem não completou o curso ginásial”; “sua voz grossa e rouca”; “um operário barbudo, que fala português errado e não tem o dedo mínimo na mão esquerda”; “embora use sua gramática tumultuada e não tenha o invólucro elegante”. A crueza e a crueldade das expressões não deixam a menor dúvida da alta conta em que a revista tem todos aqueles que trazem em si as marcas reais ou imaginárias de pertença ou proveniência das classes populares, em geral, e Lula, em particular. O que poderia ser concebido como seus trunfos ou como suas capacidades linguísticas e oratórias – “faz

perguntas que o eleitorado de Collor entende”; “fala numa língua entendida pelo mesmo público”; “uso de frases curtas e coloquiais, fáceis de entender”; e “um discurso emocionado” –, assim como sua presença de espírito (“seu raciocínio rápido”) e seu senso de ocasião, o que, aliás, sempre foi uma preocupação maior da retórica, à qual os gregos antigos chamavam de *kairos*, tornam-se fraquezas ou trapaças ou são ainda drasticamente depreciadas relativamente ao enorme conjunto do que os precede e os sucede. Além das expressões ultrajantes mencionadas logo acima, há ainda apenas nesses fragmentos de *Veja* as seguintes: “os tropeços de Lula na gramática”; “sua arma mais conhecida – a linguagem popular e agressiva”; e “um vocabulário pequeno”. Ou seja: “discurso emocionado” é parafraseado por “linguagem popular e agressiva”, tal como ocorre desproporcionalmente com cada elemento que pudesse conter algum valor eufórico em sua performance de linguagem. Ademais, a sombra da acusação do sujeito de duas caras continua a rondar e a marcar o Lula candidato.

As alegadas evidências da agressividade das falas de Lula, de sua língua deformada e da condição bifronte do candidato, mas também sua desidentificação com o *habitus* de voz, comportamento e vestuário burgueses são apresentadas em formulações veementes, quando não ofensivas e hostis, a despeito do eventual efeito de humor no enunciado: “Muita gente que assistiu ao debate se divertiu com os tropeços de Lula na gramática. O candidato trocou tempos verbais, mudou o advérbio menos para menos e chegou a criar uma nova expressão – a promessa de gatos e sapatos.”. A pressuposta diversão de “muita gente” e os eventuais risos derivados dos “tropeços de Lula na gramática” e da criação de uma expressão rapidamente cedem lugar ao tom grave e amargo que se produz com os enunciados e expressões que os emolduram contextualmente – “O candidato trocou tempos verbais, mudou o advérbio menos para menos”; “um vocabulário pequeno”; “sua arma mais conhecida – a linguagem popular e agressiva” – e com os já-ditos bastante consolidados do interdiscurso sobre as deficiências e deselegâncias dos usos e hábitos linguísticos e comportamentais do povo pobre.

2.2 A língua, o corpo e a voz do presidente

O falar errado de Lula não constitui um dado isolado e sem consequências. Sua “palavra tosca” arrasta consigo o “pensamento banal”, que, por sua vez, responde pelo “ato irrelevante”. As aberrações linguísticas condicionam a banalidade do pensamento e a irrelevância dos atos de um governo sem forma nem figura de governo. Se tudo se limitasse aos erros gramaticais de Lula, seria fácil absolvê-lo.

Mas o que denunciam aqueles erros não se resume à quebra das regras acadêmicas da linguagem, e sim algo muito mais grave – o simplismo das ideias, inadequado à complexidade dos problemas de governo, e a ineficácia da conduta, limitada a medidas irrelevantes, isto é, paliativas.

Dirão os incautos que Lula, homem do povo, tem o direito, e até a obrigação, de falar errado. [...]

Aqui é que mora a dúvida. Lula fala, mesmo, a língua do povo? Basta falar errado para falar a língua do povo? Sabemos que a língua popular, na sua informalidade, tem sabores insubstituíveis e é vivamente expressiva, quer na versão da fala plebeia da população, quer na versão caipira, ou na versão sertaneja. [...]

Fica evidente que Lula, por mais populista que quisesse ser, nunca poderia adotar, na íntegra, nem a língua caipira, nem a do sertanejo, nem a de Adoniran Barbosa, sem cair no ridículo atroz. Lula não é “doutor”, mas também não é caipira, nem sertanejo, e há muito tempo deixou de ser o pau-de-arara, emigrado do Nordeste. Seu perfil mais autêntico é o de membro da elite metalúrgica do ABC, camada diferenciada de trabalhadores, da qual saem os grandes líderes sindicais, que se recusam a falar errado (Paulinho, Marinho, Feijó e outros).

Então, o que faz Lula? A fim de parecer homem do povo, ele se limita a maltratar a língua, engolindo os esses, violentando a sintaxe, forçando erros de concordância, como se isso bastasse para “falar gostoso o português do Brasil”. Em suma, Lula forja um arremedo da língua popular, distante tanto dos padrões da linguagem formal, como dos usos legítimos da fala popular (caipira, sertaneja ou periférica). O discurso de Lula degenera num Frankenstein assustador. “A gente tem que ser gentis”, soltou outro dia. [...]

O povo também estropia a língua, mas com inocência. Na fala estropiada de Lula há de tudo, menos inocência. (*Estado de São Paulo*, caderno Espaço Aberto, Gilberto de Mello Kujawski, “O linguajar de Lula”, 17 de fevereiro de 2005, p. A2).

O que inicialmente se ressalta nesse texto que passamos a considerar e que nele funciona como fundamento de sua própria razão de ser consiste na relação que seu enunciador pretende estabelecer entre a crítica da aparência, isto é, o que ele diz sobre a fala de Lula, e o que seria a crítica de algo bem mais sério e grave: os pensamentos e os atos do presidente.³¹ Sabemos que esse tipo de articulação entre o exterior do corpo e de seus signos, que podemos ver, ouvir, tocar e experimentar, de um lado, e o interior dos homens, o que se passaria em seus corações, em suas cabeças e em suas almas, esteve e está constantemente presente em diferentes contextos históricos. É muito provável que ela tenha se configurado como uma constante antropológica no modo de se proceder às

31 Marli Quadros Leite (2008) dedicou uma análise ao texto “Em nome da lei do pior esforço”, de Dora Kramer, igualmente publicado no *Estadão* (edição do dia 26 de janeiro de 2005), no qual a jornalista sustenta haver uma atitude populista no que seria uma opção deliberada de Lula em falar “incorretamente” e denuncia o efeito perverso decorrente dessa opção por um “companheirês que desqualifica o idioma”, uma vez que sugeriria aos menos instruídos que esse modo de expressão não somente seria válido, mas também recompensador. O texto de Kujawski que ora analisamos foi confessadamente motivado pelo de Kramer, ainda que evidentemente o tenha sido, antes, pela identificação ideológica ao mesmo discurso ao qual a jornalista se filiou e reproduziu.

interpretações que fazem os seres humanos de seus semelhantes. Pois é justamente a partir de algo tão absolutamente consolidado nas maneiras de sentir e de pensar que esse texto descredita a fala de Lula e, por extensão, sua capacidade de julgamento, suas decisões e medidas, ao produzir o efeito de que pretende discorrer essencialmente sobre seu desempenho oratório. Assim, a crítica pode se tornar ao mesmo tempo mais crível e pertinente, na medida em que não será difícil que os leitores do *Estadão* sejam conduzidos por um processo discursivo que se assenta em esquemas do tipo: exterior/interior, forma/conteúdo, linguagem/pensamento, atos/palavras etc. Peso e valor suplementares adicionam-se, portanto, à crítica, uma vez que ela trata da fala de Lula, certamente, mas para visar um alvo mais relevante e prejudicial, os programas e as ações do governo do PT.

Frequentemente condenada em Lula, a agressividade, desta vez presente nas próprias formulações do texto de Kujawski, surge sem disfarces ou nuances: a “palavra tosca” é índice de “pensamento banal” e de “ato irrelevante”. O léxico dessa adjetivação não deixa dúvida alguma. Aqui a força do preconceito cumpre uma função decisiva, porque os traços populares da fala de Lula são apresentados, em conformidade com a concepção hegemônica, como erros. Essa suposta evidência, por sua vez, pode produzir o efeito de que os pensamentos e os atos do presidente são do mesmo modo e evidentemente equívocos, com o agravante de que a banalidade e a irrelevância não seriam inócuas, tendo em vista o mau exemplo linguístico e comportamental dado por Lula e as consequências tão ou mais danosas de suas decisões e ações governamentais.

O enunciador sugere ainda que as características populares da fala de Lula seriam uma artimanha e uma marca de seu populismo. Corresponderiam a uma simulação da condição popular, no intuito de um benefício próprio. Não se trata aqui do questionamento de um porta-voz, para denunciar a confiscação da própria voz do povo, nas circunstâncias em que ela estaria sendo representada e, por isso, em boa medida, silenciada, por alguém que não pertence efetivamente

às camadas populares; nem se trata tampouco da defesa do direito dos sujeitos das classes exploradas e desfavorecidas de falar por si mesmos e com suas próprias vozes. Além disso, tanto no texto de Kujawski quanto no de Kramer, podemos facilmente identificar, em conjunto com a ênfase e a violência de suas formulações, uma considerável carga de ironia em seus ataques que vão da performance oratória de Lula ao seu caráter: “populismo desabrido”; “companheirês que desqualifica o idioma”; “agredindo o português, sem deixar quase nenhuma frase incólume”; “as aberrações linguísticas”; “a banalidade do pensamento”; “a irrelevância dos atos de um governo sem forma nem figura de governo”; “ridículo atroz”; “Lula forja um arremedo da língua popular”; “O discurso de Lula degenera num Frankenstein assustador”; e “Na fala estropiada de Lula há de tudo, menos inocência”.

Finalmente, é preciso ressaltar nesse discurso conservador e intolerante uma condescendência igualmente ferina. Postura, esta, sim, populista, que consiste em reconhecer a “beleza do morto” (cf. DE CERTEAU *et al.*, 1989), ou seja, uma atitude que corresponde a conceber as ações e manifestações populares como tanto mais belas quanto mais inofensivas. Numa concepção elitista e folclórica, a voz do povo pode ter graça e encanto, desde que seja embalsamada, exótica e inócua, porque devidamente inerte ou exclusivamente animada nos limites do espetáculo que diverte. Na esfera pública, no cenário da política nacional, busca-se impedir que o povo fale, mesmo que sua manifestação não seja mais do que um resto, porque feita por um seu porta-voz que já não mais fazia parte dos plebeus, proletários e dominados, mas que guardava ainda em sua fala as marcas de classe que continuavam a ser objeto privilegiado de perseguição. O enunciador não reconhece nem disfarça o engodo que o envolve e que ele reproduz: “a língua popular [...] tem sabores insubstituíveis e é vivamente expressiva”, mas só “na sua informalidade”.

2.3 A língua, o corpo e a voz do ex-presidente

O presidente que cometeu mais gafes na história do Brasil conseguia quase sempre roubar a cena ao abrir a boca. [...] Sua voz rouca, com erros de português, metáforas de futebol e piadas do povão, era o elo com a massa, na versão sindicalista exaltado ou do lulinha paz e amor. O Brasil teve outros oradores inflamados [...] que se expressavam com vigor também na escrita. Lula não. Exerce uma liderança oral. A maioria da população brasileira não domina a palavra escrita. [...] Num país assim, a voz é hipervalorizada como capital simbólico. Lula sempre falou demais. (*Época*, Ruth de Aquino, 30 de março de 2012).

O relativo reconhecimento da capacidade comunicativa de Lula e mesmo de sua eloquência – “consequia quase sempre roubar a cena ao abrir a boca” – é precedido pelo que se apresenta como um dado real, grave e evidente: “O presidente que cometeu mais gafes na história do Brasil”. Com efeito, trata-se aqui de um julgamento que não tem coragem nem vontade de se assumir como tal e que se dissimula sob a forma de uma constatação, cujo acolhimento seria feito sem objeções. A popularidade do ex-presidente, devida em larga medida a seu talento oratório, é também ela reconhecida para ser mais bem e imediatamente questionada e deslegitimada. Porque seu “elo com a massa”, aqui compreendidos todos os preconceitos antiquíssimos e sempre presentes que recaem sobre esta última, somente se produz por meio da voz e da fala, ambas supostamente plenas de falhas, erros e mau gosto: “Sua voz rouca, com erros de português, metáforas de futebol e piadas do povão”. Como de costume, a duplicidade de Lula é onipresente; desta feita, inclusive, apontada com ironia aberta e hostil: “na versão sindicalista exaltado ou do lulinha paz e amor”. Em suma, competência retórica de Lula é subsumida numa série de alegadas impropriedades, que a questionam, desqualificam e a transformam no avesso de qualquer aptidão legítima.

Cabe, além disso, às duas modalidades linguísticas cumprir seus papéis na oposição fundamental, que herdamos de concepções antigas e modernas, registradas nas páginas da filosofia grega clássica e na das Luzes: de um lado, situam-se a escrita, as letras e os letrados, a leitura, o mundo das ideias e a autonomia do espírito e da razão; de outro, estariam a oralidade, a voz e os iletrados, a fala e a escuta, o mundo sensível, o aprisionamento do corpo e a manipulação pelas emoções. As relações entre a liderança que seria exclusivamente oral e a massa que somente pode contar com sua deficiente escuta não poderiam ser afirmadas de modo mais explícito, preconceituoso e intolerante.

Desde os antigos, já se impunha a ideia de que a voz e fala só poderiam ser bem aceitas, caso viessem em estilo “correto, límpido, elegante e bem adaptado” e em emissão vocal “fácil, nítida, agradável, bem romana, isto é, sem sotaque campesino nem estrangeiro”.³² Além disso, há constantemente uma estratégia que consiste em depreciar ao mesmo tempo os oradores populares e a escuta das pessoas do povo, mediante esse dispositivo de transferências recíprocas das deformidades e dos estigmas de uns aos outros, que por seu turno produz a deslegitimação de ambos. Para fazê-lo, o mecanismo vale-se invariavelmente da remissão das aparências às essências, das expressões aos conteúdos etc. Assim, as “gafes” podem ser admitidas como tais, em função da evidência construída em torno da “voz rouca” e da fala plena de “erros de português, metáforas de futebol e piadas do povão”. Cadinho das gafes, dos erros, da ignorância e do mau gosto, a massa e o povão não poderiam ser mais bem atraídos do que por aquilo que impregna o que seria sua própria essência. Tal como o indicamos, na esfera pública, no cenário da política nacional, qualquer palavra do povo ou de um seu representante que porta em seu corpo e em sua voz as marcas populares torna-se excesso: “Lula sempre falou demais.”.

32 Conferir Courtine, J-J. “A voz do povo: A fala pública, a multidão e as emoções na aurora da era das massas”. *In*: COURTINE; PIOVEZANI (2015).

2.4 A língua, o corpo e a voz de Lula na mídia progressista

Não há horizonte de elegância possível para um homem que, ao sentar-se, estufe a barriga e quase arrebente os botões da camisa. Os adversários de Lula não consideram esse, nem seus erros de português, como um *handicap*. Na verdade, temem parecer almofadinhas. [...] Se o seu anti-Lula tem o perfil de Fernando Henrique: você entende que o anti-Lula deve falar, apresentar-se e comportar-se melhor que o candidato do PT. Ele não tem o comportamento-padrão que se espera de um homem de campanha: é excessivamente sincero para comer uma buchada de bode e dizer que gostou, seu discurso é mais inteligente que astuto e ele põe todos os ss e rr no lugar. Essas virtudes pessoais seriam tidas, em campanha, como fraquezas do candidato. As pesquisas vêm demonstrando um fenômeno contrário. Há inclusive quem o julgue lindo. (*Carta Capital*, 1ª edição, “Teste: monte você mesmo O Anti-Lula”, agosto de 1994, p. 31 e 34).

Nós o havíamos dito, os preconceitos sobre a fala pública popular e a escuta popular da fala pública ultrapassam as barreiras do tempo, dos espaços e dos campos de saber. Sua força e seu alcance podem até mesmo extrapolar as diferenças entre as posições ideológicas. Se é verdade que nós não os encontramos com a mesma constância nem com a mesma intensidade, tal como ocorre nos veículos da mídia conservadora, o desprezo por certos traços característicos da fala popular não está, entretanto, completamente ausente dos discursos progressistas. É exatamente isso que percebemos nessa passagem da revista *Carta Capital*.

De fato, o alvo de seu enunciador é o fenômeno da invenção de um adversário ideal e idealizado para vencer Lula em cada uma das eleições presidenciais que o político do PT se apresentou como candidato. Contudo, e a despeito da consideração e do apoio não dissimulados que a revista dedicou a Lula, há uma inegável

presença das depreciações das marcas do corpo e da língua de Lula, justamente daquelas que são frequentemente associadas aos comportamentos e expressões tipicamente concebidos como populares e que são constantemente objeto de discriminação: “Não há horizonte de elegância possível para um homem que, ao sentar-se, estufe a barriga e quase arrebente os botões da camisa”; “seus erros de português”; “o anti-Lula deve falar, apresentar-se e comportar-se melhor que o candidato do PT”. Além disso, o enunciador parece não coadunar e até mesmo recusar o mecanismo exterior/interior, forma/conteúdo etc. – FHC “põe todos os ss e rr no lugar”, mas nem por isso é ali considerado melhor do que Lula; ele é o anti-Lula, que, apesar de “falar, apresentar-se e comportar-se melhor que o candidato do PT”, deve ser denunciado como o candidato não comprometido com as causas populares, as ideias progressistas etc. Isso não significa, porém, que não se continue a considerar os usos e hábitos de Lula como incorreções linguísticas e como comportamentos deselegantes. Enfim, os efeitos de leveza e humor, a atenuação do preconceito e o distanciamento do enunciador em relação ao que é dito, produzidos tanto pelas escolhas lexicais quanto pela enunciação delocutiva, não impedem a perpetuação e a difusão das depreciações das aparências, costumes e modos populares de expressão. Em alguma medida, talvez ocorra até mesmo o inverso, na medida em que esses efeitos recrudescem a repetição dos preconceitos, sem um sentimento de culpa. Aqui não parece não haver ciência da discriminação nem dolo nem remorso, porque o menosprezo pelas marcas do povo se encontra desembaraçado do agravamento de outrora, dos interesses escusos e da hostilidade dos adversários ideológicos.

| Considerações finais

Não nos resta dúvida alguma: à fala pública de Lula foram constantemente atribuídas a inaptidão linguística, e não raras vezes até mesmo uma ausência absoluta de qualquer habilidade com a língua, como se sua fala não fosse mais do que uma soma de

erros (“agredindo o português, sem deixar quase nenhuma frase incólume”; “as aberrações linguísticas” etc.), e se limitasse à rudeza de seus modos de expressão. As descrições, os julgamentos e as classificações de seu desempenho oratório depreciam, portanto, sua língua, mas nem por isso poupam seu corpo e sua voz, invariavelmente objetos de qualificações que vão do desdém aos ataques manifestos e aviltantes. Além disso, reiteradamente se afirma que sua linguagem é agressiva e, quando Lula passa muito ao largo de alguma ênfase ou de qualquer indício assertivo, optando por tons amenos e pela abertura ao diálogo, a acusação de sua condição bifronte está sempre presente. A partir de uma posição ideológica conservadora, os enunciadores da mídia tradicional rotulam de “radical” o porta-voz que denuncia a miséria e reivindica melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras e populares e de “duas caras” aquele que busca negociar e arrefecer as resistências às suas propostas. Provavelmente tão cego ao seu preconceito quanto convicto da realidade do que ouve e vê, o sujeito desse discurso crê descrever um fenômeno, quando emite suas opiniões e formula suas avaliações: “Lula usa discurso moderado como tática eleitoral”.

Salvo por esse que é apresentado como um dos principais estratagemas retóricos de Lula, a saber, suas tentativas de agradar a todos – os operários e os empresários, os ricos, os pobres, mas também a classe média... –, as demais propriedades e características imputadas a suas performances oratórias tendem a conduzir para a mesma direção: o rebaixamento de uma fala humana à condição de um ruído da natureza, a diminuição do *logos* à *phoné*, numa palavra, a redução da *vox*, da linguagem dirigida e devotada ao outro semelhante da espécie humana, ao *rumor*, a uma confusão sonora e bestial (cf. SALAZAR; PIOVEZANI, 2016). Assim, a força da fala de Lula é minada e perde ao menos uma boa parte do poder, tal como já tende a ocorrer mesmo com as discretas propostas progressistas de alguma transformação social formuladas no que se poderia considerar como o registro de linguagem formal, o estilo elegante e na mais perfeita “correção” gramatical.

Alguns instantâneos de uma história da fala pública popular e da escuta popular da fala pública poderiam ser suficientes para demonstrar a longa duração dos estigmas da deformidade e da violência atribuídos à língua, ao corpo e à voz dessa fala, que, é preciso dizê-lo, é antes dirigida ao povo do que propriamente do povo, e daqueles da impulsividade, da volubilidade e da ignorância da escuta das classes pobres e marginalizadas. A atribuição desses preconceitos conhece ainda uma grande força e um alcance de longo fôlego, que são, conforme reiteramos, suficientemente potentes para ultrapassar limites do tempo e do espaço e ainda outras fronteiras. Contudo, isso não significa que as discriminações da voz do povo e/ou de seus porta-vozes, que apresentem também eles traços populares em suas manifestações e comportamentos, e ainda da escuta das massas plebeias são exatamente idênticas em suas formas e conteúdos.

Entre as modificações produzidas no interior dos discursos sobre as práticas de fala e de escuta populares, é preciso ressaltar ao mesmo tempo a emergência de um lugar sem precedentes à voz e à recepção do povo a partir da segunda metade do século XIX e de certa tendência a dissimular os preconceitos que incidem sobre elas ou a atenuá-los, por meio de formulações mais sutis. Essa tendência geral não impede a reiteração das discriminações, desde as mais discretas até as mais violentas, mas produz transformações importantes sobre os efeitos desencadeados por estas últimas. Se assim não fosse, a possibilidade de uma reação como esta – “A linguagem de Luiz Inácio Lula da Silva é a do povo, a que o povo entende.” (*Folha*, Painel do leitor, Aldo Lins e Silva, 15 de dezembro de 1989, p. A3) –, ainda que ela continue a ser minoritária, seria praticamente nula. Em contrapartida, as condenações da linguagem popular, em geral, e a de suas manifestações públicas, em particular, tal como ocorre com Lula (cf. PIOVEZANI, 2015), continuam a ser hegemônicas.

Um dos efeitos mais nefastos dessas condenações do desempenho oratório de Lula é justamente a discriminação e a

deslegitimação da voz e da escuta populares. Assim, a política e a psicologia tornam-se talvez mais do que nunca inextrincavelmente ligadas: a garantia fundamentada na certeza de um julgamento positivo de sua performance linguística produz uma fala e um sujeito seguros de si mesmos, ao passo que a timidez e a insegurança, que antecipam sanções negativas, embargos e ataques, produzem não raramente o silêncio e a ausência ou, ao menos, uma grande insuficiência das iniciativas emancipadoras e cidadãs. Ao eleger eleitos e rebaixar rebaixados, mediante discriminações e deslegitimações da expressão popular, os sujeitos e os discursos do preconceito condenam a voz pela qual o povo expressa suas dores e suas queixas e, assim, calam suas justas reivindicações e suas necessárias revoltas.

| Referências

COURTINE, J-J.; PIOVEZANI, C. (org.). *História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso*. Petrópolis: Vozes, 2015.

COURTINE, J-J. A voz do povo: a fala pública, a multidão e as emoções na aurora da era das massas. *In*: COURTINE, J-J.; PIOVEZANI, C. (org.). *História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 261-289.

DE CERTEAU, M.; JULIA, D.; REVEL, J. A beleza do morto: o conceito de cultura popular. *In*: REVEL, J. *A invenção da sociedade*. Lisboa: Difel, 1989, p. 49-75.

DE CERTEAU, M. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 2002.

NIETZSCHE, F. *Da retórica*. Lisboa: Veja, 1999.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PEREIRA, M. R. O discurso do presidente operário a trabalhadores: a função de porta-voz e seus desdobramentos. *In: Anais do VI Seminário de Estudos em Análise do discurso (SEAD)*. 2013. Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/PAINEIS/ODiscursoDoPresidente.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

PIOVEZANI, C. Falar em público na política contemporânea: a eloquência pop e popular brasileira na idade da mídia. *In: COURTINE, J-J.; PIOVEZANI, C. (org.). História da fala pública*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 290-337.

PIOVEZANI, C. Instantâneos de duradouros estigmas. Discursos sobre as vozes popular e feminina: da retórica antiga à mídia contemporânea. *In: CURCINO, L. et. al. (org.). (In)subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 73-99.

SALAZAR, P.-J.; PIOVEZANI, C. A voz humana na era das redes sociais. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 167-178, 2016.

ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.



PORTA DOS FUNDOS E HUMOR POLÍTICO NO YOUTUBE: O CASO DA REPERCUSSÃO DE “ESQUERDA TÚNICA”

Márcio Antônio Gatti

| Introdução

O que apresento neste capítulo de livro é uma tentativa de articulação de minhas pesquisas sobre humor nas redes sociais digitais e o tema da mesa “Política no discurso midiático: questões contemporâneas” na qual este trabalho foi primeiramente apresentado na ocasião do IX Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP – São José do Rio Preto, em 2017. Naquela apresentação, pretendi articular estas pesquisas ao tema geral da mesa e do evento, analisando a repercussão de um vídeo produzido pelo grupo de humor Porta dos Fundos³³ na rede social YouTube. O que faço aqui é reproduzir e reformular algumas análises apresentadas na ocasião do evento.

O vídeo a que me refiro e que será objeto de análise chama-se “Esquerda Túnica”.³⁴ E de fato há nele uma problemática bastante atual, que é a polarização que assistimos dia a dia em todos os lugares, em nossa sociedade, entre uma certa esquerda e uma certa direita. Além disso, em relação ao humor, há elementos que nos remetem a uma discussão sobre seus limites e também sobre a dimensão moral da linguagem. Algo do que eu não vou tratar especificamente e de modo aprofundado neste trabalho, mas que tem sido também de meu interesse e sobre o que tenho pesquisado atualmente.

Neste trabalho, tento observar o vídeo de dois modos. O primeiro será uma tentativa de análise da própria cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2006a, 2006b, 2015, entre outros) mais

33 “O Porta dos Fundos é um coletivo de criação e produção de conteúdo multimídia [...]. Criado em 2012 [...], o projeto começou despretensioso, com a produção de vídeos curtos para a internet [...]. Hoje o Porta dos Fundos é um dos maiores canais do YouTube Brasil, com mais de 14 milhões de inscritos, além de produzir conteúdo em formatos variados para plataformas diversas. Desde abril de 2017, o Porta também faz parte de um dos maiores grupos de comunicação, a Viacom”. Do *site* do Porta dos Fundos, disponível em: <https://bit.ly/2NFx538>. Acesso em: 13 fev. 2019.

34 Disponível em: <https://bit.ly/32nF0qZ>. Acesso em: 15 fev. 2017.

especificamente da cenografia, do vídeo, ou seja, o modo como seu cenário, os figurinos e outros detalhes da enunciação incidem nos sentidos produzidos ali. Interessa, então, o modo como os personagens se vestem, como são caracterizados, o que e como falam, o cenário reproduzido etc. O segundo modo de observação será um movimento de análise da repercussão provocada e de uma certa polêmica em torno do vídeo. Em um primeiro momento, procuro observar os próprios comentários que o YouTube permite ao usuário fazer logo abaixo do vídeo. Em um segundo momento, fora do vídeo e de sua periferia, mas também no espaço do YouTube, em um outro canal de um youtuber que tem uma notoriedade nessa rede por conta de seus posicionamentos bastante conservadores, Nando Moura. Este youtuber produziu um vídeo em que responde àquele do Porta dos Fundos, repercutindo-o negativamente. O objetivo é, pois, analisar a repercussão nesses dois espaços do próprio YouTube.

| “Esquerda Túnica”: cenografia do descompasso

O vídeo “Esquerda Túnica” tem, sem dúvida, um potencial polêmico, justamente porque tem recortes temáticos principal e secundário que estão no imaginário da população como algo sobre o que sequer poderíamos discutir, que são a política e a religião. O vídeo aborda a política mais incisivamente, de uma forma mais dura, veiculando uma crítica a essa polarização que ocorre no contexto político brasileiro, mas usa de uma estratégia que toca na temática religiosa, sobretudo com uma certa representação de Cristo.

O cenário do vídeo é composto por um ambiente de mata e embora não tão estereotipado como os cenários típicos que remetem à época de Cristo, associado ao figurino, este bem estereotipado nos leva a crer que o vídeo está se referindo ao tempo e ao espaço em que viveu Jesus. Tratar-se-ia, portanto, de uma fala pública de Cristo, uma pregação a algumas pessoas que estão ali, aparentemente para ouvi-lo:



Imagem 1: Cenário e figurino

Fonte: Captura de tela do vídeo “Esquerda Túnica”

Nessa cenografia composta pelo vídeo, o Cristo representado pelo ator Fábio Porchat inicia falando alguns dos ensinamentos atribuídos a Jesus e bastante conhecidos:

“E todos aqueles que desejam me seguir, que doem tudo aos pobres”

“É mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha do que um rico entrar no reino dos céus”

E após ser confrontado, já com alguns xingamentos (“vai pra Cuba, maconheiro, comunista”), ele diz que: “O dinheiro corrompe a alma do ser humano”.

A partir desse momento, há uma série de acusações contra Cristo e uma balbúrdia se instaura. As pessoas que ali se encontram passam apenas a repetir sem parar bordões típicos de um dos lados dessa polarização política dos dias atuais:

“Sabe onde é que não tem dinheiro? Em Cuba”

“Vai pra Cuba”

“Você gosta de bandido? Então leva um pra casa”

O que está em jogo, na verdade, em termos humorísticos, é um descompasso entre uma fala e as outras, isto é, entre a fala de Cristo e as falas das pessoas que o ouvem. Trata-se de um descompasso histórico, que promove o efeito de sentido humorístico. Temos um figurino e um cenário que indicam um modo de ser e estar no mundo que, juntamente com as falas do personagem principal, remetem ao tempo de Cristo. Em contrapartida, a fala das demais personagens insere uma problemática atual, derivada da polarização já mencionada: a intolerância ao diferente, a impossibilidade de diálogo, a agressividade. O que faz rir é, pois, o próprio descompasso entre uma fala e outra, entre a fala de Cristo e a daqueles que o ouvem. Estas falas deslocadas se configuram como gatilhos (RASKIN, 1985) para o riso. O vídeo recria essa polarização existente na cena política brasileira, de tal modo que um dos efeitos de sentido é que Cristo, novamente, não seria compreendido.

Nessa sequência de falas ofensivas, duas se destacam. E isso ocorre justamente porque recriam xingamentos, ofensas e designações atuais, misturando o debate político brasileiro contemporâneo, marcado pela polarização, e elementos do passado, especialmente do tempo de Cristo, imbricando e exigindo do interlocutor um complexo jogo de memórias:³⁵

“Esquerda Túnica”

“Herodes mito”

Estes dois enunciados remetem à memória de outros da atualidade, por exemplo, os bordões “esquerda caviar” e “Bolsomito”. Essa recriação é também um dos possíveis disparadores do efeito humorístico, quando se tem o reconhecimento desses enunciados. A expressão “esquerda caviar” é uma forma pejorativa de discursos conservadores se referirem a membros da esquerda, que seriam, segundo esses discursos, hipócritas por defenderem pautas da esquerda, mas viverem luxuosamente. “Caviar” seria o termo que faz referência direta à vida luxuosa. É expressão corrente também

35 A respeito da memória em Análise do Discurso, ver Paveau (2013).

desses mesmos discursos a expressão “socialista de iPhone”, cujo funcionamento é semelhante ao de “esquerda caviar”. O nome “Bolsomito” faz referência direta ao atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, representante da extrema direita no país. Trata-se de aglutinação de parte das palavras “Bolsonaro” e “mito”. Já em 2017, ano de publicação do vídeo, esse bordão era corrente e nas eleições de 2018, que levaram Bolsonaro ao Palácio do Planalto, foi muito utilizada.

O modo como os enunciados são falados no vídeo remetem diretamente a uma forma de atuação política dos sujeitos dos discursos conservadores que configurariam como um lado da polarização política: a agressividade, a pouca propensão ao diálogo e mesmo a distorção (ou interincompreensão, como veremos abaixo). Novamente, o descompasso entra em cena. Elementos do passado se juntam a outros do presente: as palavras “esquerda” e “mito” remetem ao funcionamento político/discursivo de um dos lados da polarização atual, e “Herodes” e “Túnica”, combinadas com as palavras anteriores, deslocam a produção de sentido para o tempo de Cristo.

Sintetizando, podemos dizer que partimos de um plano de fundo religioso para chegar a uma crítica ao contexto político contemporâneo, cuja polarização já mencionada seja talvez a característica mais evidente. Mas há outras questões que tento analisar no vídeo: parece-me que ele impõe certas questões que são próprias tanto do debate político, quanto do funcionamento midiático contemporâneo, cuja participação dos usuários de internet e de redes sociais importa bastante.

| Atuação política no YouTube: considerações sobre comentários e produção de vídeos

De tal modo, ressalto como a repercussão deste vídeo se instaura a partir da sua publicação, na própria rede YouTube, em dois espaços específicos: o espaço do comentário e o espaço da própria

produção de vídeos. Antes de entrar especificamente na repercussão, curiosamente, o vídeo “Esquerda Túnica”, de modo caricatural, parece sintetizar o próprio funcionamento da interincompreensão como fundamento das polêmicas, teoria desenvolvida por Maingueneau (2005) em “Gêneses do Discurso”. É interessante observar como o que se estabelece no vídeo, de fato, é um não diálogo, em que há dois posicionamentos ideológicos distintos e isso é o que provoca a reação exacerbada dos participantes, provocando a interincompreensão e a produção de simulacros.

Partindo para a repercussão nos comentários no próprio vídeo,³⁶ mas também evidenciando as marcações que atestam de alguma maneira a dimensão da repercussão (número de visualizações e marcações “gostei” e “não gostei”) na data em que consultei o vídeo, 15 de fevereiro de 2019, estavam contabilizadas mais de 3 milhões de visualizações (não é o vídeo mais popular; o que foi mais visto no canal do Porta dos Fundos é o que se chama “Rola”, com mais de 30 milhões de visualizações); 182 mil pessoas marcaram como “gostei” e outras 49 mil marcaram como “não gostei”. Ao total, 13.532 comentários foram efetuados no espaço do vídeo no YouTube. Se pensarmos nos compartilhamentos nas outras redes sociais, esse número de comentários se multiplica sobremaneira. São números bem elevados, e isso revela de alguma forma o caráter controverso do vídeo.

No caso dos comentários, há uma certa regularidade, impulsionada pelos fatos correntes da política. Como o vídeo tem praticamente dois anos, os comentários orbitam em torno de seu conteúdo e do cenário político do momento em que o internauta produz o comentário. Há assim, comentários, por exemplo, a respeito das eleições de 2018, e outros mais antigos, cujo foco veremos abaixo:

36 A possibilidade do comentário em redes sociais, e também em portais de notícias, tem se configurado como um importante espaço de disputa política. Além do que, mostra numa esfera pública posições muito acirradas nas quais os limites da moralidade são postos à prova.

Comentário 1:³⁷

FC: Sério mesmo que a galera dos comentários está achando que o objetivo do vídeo é ofensa religiosa? Que doideira rs. Interpretação da galera ta boa mesmo rsrs.

Respostas a esse comentário:

LF: FC então qual a sua interpretação?

RL: FC desculpa ae inteligente qual interpretação seu burro

RL: a sim , mais o problema é que faz isso com Cristo, não poderia fazer com outra figura ? a impressão q dá que estão zuando o a crença das pessoas

LF: RL pois é. até agora não vi eles zuando Alá

LH: LF que zuar o que, me fala em qual parte do video eles difamaram/zuaram Jesus Cristo ou a crença nele, vamos pode começar, ô falta de interpretação que chega a dar vontade de mandar pra aquele canto

LF: LH Falta de interpretação é deles por citar passagens da bíblia e mudar todo o contexto de Jesus. O conservadores são em sua grande maioria cristas e são anticomunistas, o Gregorio Dovivie é sempre criticado pelos conservadores por ser esquerdista e nesse vídeo ele se coloca no lugar de Jesus achando que o próprio Jesus possuía ideologias iguais ao deles. Então isso sim é um ataque a todos o cristas conservadores. e não é apenas nesse vídeo que ele faz isso, São muitos.

37 Optei por manter o anonimato dos comentadores, embora os comentários sejam públicos e abertos a quem acessar o vídeo e mesmo sabendo que podem se tratar de pseudônimos. Os comentários estão disponíveis na página do vídeo, já veiculada em nota anterior. Mantive também a escrita apresentada pelos comentadores, com exceção dos nomes, estes foram transformados em siglas.

Comentário 2:

AC: Gente, eles não estão criticando a fé cristã, estão criticando a política atual do Brasil usando algo que todos entendemos ao menos um pouco: a religião cristã.

Respostas a esse comentário

RM: Pouca gente entendeu a crítica, o que é normal entre a maioria dos religiosos?

FY: AC realmente eles usaram religião para polemizar e assim conseguir views de fanáticos religiosos.

RP: Que utilizem outra maneira. Simples !!

CI: usar o islamismo ngm tem coragem né? é porq os “cristãos intolerantes” não vão revidar com tiros e bombas...

RM: CI Quem fode o Brasil não são os islâmicos.

LL: Muito menos a mensagem que Cristo prega que é a propagação do amor e elevação espiritual. O que fode o Brasil são pessoas, falhas como todos e que talvez até se dizem cristãos mas não o são, pois um dos mandamentos é não roubaras.

RM: LL Repare que seu pensamento é o de um ateu, afirmando que tudo de bom ou ruim no Brasil e no mundo, com exceção dos eventos naturais, são causados exclusivamente por humanos. Isso é o que chamamos de vida real. Na vida real, no dia a dia da humanidade, vc SABE que ser cristão não lhe dá nenhuma vantagem e nem lhe torna melhor em nada, se comparado a alguém com outra crença ou nenhuma crença. Pense nisso.

LL: Pq vc criaria seres pensantes se vc não os deixasse agirem por conta própria, qual o significado, tocar gado? Mas vc pode instruí-los ao melhor caminho. Deus não muda o exterior, se vc permite ele muda o seu interior, e a sua percepção de mundo [...]

Podemos observar nesses comentários que o assunto passou a ser religião, em essencial uma interpretação de que o vídeo faz um ataque à figura de Cristo e o difama. De certa maneira, segundo os comentadores, também ofende os praticantes do cristianismo. Por outro lado, temos aqueles que defendem que o vídeo é um material sobre política e não sobre religião. A controvérsia caminha por esse lado. Instaura-se mais uma vez um processo de interincompreensão, pois são posições distintas que ao interagirem estabelecem um diálogo marcado pela incompreensão mútua, baseada na semântica própria de cada um dos discursos. A exegese praticada pelos comentadores caminha assim para dois lados, um mais fundamentalista religioso e outro menos crente ou pelo menos mais brando. Para um deles, a aparição da figura de Cristo sendo atacada daquela forma é intolerável crítica à fé, para outros a religião é escada para a crítica social.

A repercussão nos comentários, em geral, é mais negativa do que positiva, isto é, há uma manifestação de descontentamento com o vídeo que é baseada numa interpretação de que há blasfêmia contra a religião, e este seria o tema verdadeiro desta obra de ficção. A controvérsia desliza, então, da polarização política inicial tratada no vídeo para uma outra polarização: ataque à religiosidade *versus* não ataque à religiosidade. A política vai se apagando nos comentários e a religião assume o lugar mais importante. De tal modo que os comentários passam a funcionar como um diálogo (na maioria das vezes marcado pelo processo de interincompreensão) entre os comentadores que aos poucos abandonam a exegese do vídeo.

O que se vê, no geral, é a manifestação de discursos antagônicos, cujo encontro no espaço dos comentários faz a controvérsia aparecer e os atritos se revelam na forma de xingamentos (“qual sua interpretação, seu burro”) e ironia (“Pouca gente entendeu a crítica, o que é normal entre a maioria dos religiosos”). O comentário é, assim, um espaço contemporâneo privilegiado para o aparecimento do dissenso (e obviamente gera excelentes materiais de análise para analistas do discurso, antropólogos, sociólogos, cientistas

políticos etc.). É necessário compreender também que espaços como estes são excelentes lugares de manifestação da polêmica, esta compreendida como inevitável exercício em regimes democráticos (cf. AMOSSY, 2017).

Passando agora a um outro espaço em que se estabelece uma controvérsia – o da própria produção de vídeos no YouTube – um dos comentadores de “Esquerda Túnica” é o youtuber Nando Moura, que tem um canal homônimo na rede social. Ele é conhecido por seu posicionamento conservador e suas críticas direcionadas ao espectro político da esquerda.

O vídeo de Nando Moura em questão se chama “O Jesus Comunista’ da Porta dos Fundos”,³⁸ e consiste em uma fala de 13 minutos diante de uma câmera estática, que focaliza o rosto e as mãos do youtuber.



Imagem 2: Nando Moura

Fonte: Captura de tela do vídeo “O Jesus Comunista’ da Porta dos Fundos”

38 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nc_QPWY9oqI. Acesso em: 15 fev. 2019.

O primeiro ponto importante da argumentação de Nando Moura é uma busca pela autoria do vídeo de Porta dos Fundos. Assim, para ele, é necessário dizer que além de ser um material do grupo, é roteirizado por Gregório Duvivier, com quem ele vai de fato rivalizar. No início, o youtuber ataca frontalmente a concepção política do integrante do grupo de humor. Concepção que Gregório Duvivier tem demonstrado nas suas falas públicas. Dos integrantes do grupo Porta dos Fundos é o que mais se posiciona politicamente e tem uma posição de esquerda. A partir dessa constatação de que quem fala, de fato, é a concepção política de Duvivier, Nando Moura vai passar a fazer uma argumentação calcada em quem seria o verdadeiro Jesus. Antes, porém, ele qualifica Duvivier com duas expressões muito interessantes, para o ponto de vista de quem analisa. Que são:

“Socialista de iPhone”

“Comunista de MacBook”

É interessante do ponto de vista analítico, porque novamente aparece a memória de outros enunciados em que se designa a esquerda e os adeptos de algum pensamento de esquerda. Trata-se praticamente da mesma estratégia dos personagens que passam a xingar o Cristo do Porta dos Fundos (“esquerda túnica”, “esquerda putanheira”, “esquerda piroqueira”), cuja virulência caracterizaria essa polarização política contemporânea. Para além disso, na estratégia argumentativa, Nando Moura primeiramente, como já disse, busca por alguém para responsabilizar, um autor para o vídeo, dizendo o seguinte:

“[Gregório Duvivier] se coloca na posição de Jesus Cristo e diz ‘vocês são hipócritas, vocês que estão me atacando, vocês que estão falando mal de mim, quando na realidade Jesus Cristo é tão marxista e comunista como eu’”

Ocorre, a partir daí uma inversão. Oposta à que ocorre em “Esquerda Túnica”. Lá nós temos um ponto de partida religioso,

aqui político. Lá se desdobra em política, aqui em religião. Ou seja, a argumentação de Nando Moura se desdobra a partir de uma posição política afetando uma posição religiosa que ele vê como falaciosa. Ele passa, então, a argumentar que Cristo seria alguém que não teria defendido nenhuma revolução política, nem econômica e justifica isso com a leitura de vários trechos bíblicos, para marcar essa posição de que o Cristo real não era revolucionário, atacando a corrente cristã Teologia da Libertação, como sendo a teoria que teria influenciado Duvivier, e que seria a responsável por representar Cristo como um marxista. Nesse deslize para a religião, ele vai caracterizando um Cristo que ele diz ser diferente daquele que é exposto no vídeo de Porta dos Fundos:

“É que Jesus Cristo quando estava junto com os pecadores, ele se juntava a eles para dizer ‘não peque mais, pare com isso imediatamente’ [...]. Ele estava lá para dizer o que era certo”

Também na resposta de Nando Moura, como nos comentários, há uma tendência de pôr em relevo a religião como o tema de “Esquerda Túnica”. Vale ainda ressaltar mais um trecho da fala do youtuber no vídeo, para ilustrar que, embora este seja majoritariamente entrecortado pela religião, o ponto de partida é político ideológico. Nesse trecho se pode verificar de que espectro fala o youtuber:

“O Gregório Duvivier, você acha que ele vai se desfazer de seu iPhone, de seu MacBook de não sei quantos mil reais?”

O youtuber diz isso para justificar que Cristo não queria que, segundo sua interpretação, as pessoas se desfizessem de seus bens, porque isso era impossível, tratava-se apenas de algo alegórico. O trecho citado reitera as designações “socialista de iPhone” e “Comunista de MacBook”, parafraseando-as e realçando a posição ideológica de Nando Moura, num típico simulacro (MAINGUENEAU, 2005) do discurso outro.

| Conclusão

Primeiramente, nessa controvérsia causada pela circulação do vídeo, pudemos observar um funcionamento bem próximo da teoria da interincompreensão proposta por Maingueneau, visto que não há de fato um acordo, pois não há uma escuta possível. As pessoas ouvem o que de fato elas podem ouvir. Esse é um funcionamento bastante típico da interincompreensão, e que vai gerar polêmicas, ou pode gerá-las. Se isso se transforma numa polêmica, ou faz parte de uma maior (que é de fato minha hipótese) é algo a se verificar.

Nessa repercussão do vídeo, ainda, podemos concluir, nesses dois espaços do YouTube, que temos uma tendência de mudança de direção argumentativa. O vídeo do Porta dos Fundos, predominantemente, desliza de uma questão religiosa para uma questão política, o que é uma das questões que provocam o efeito de humor, juntamente com o descompasso entre elementos atuais (polarização política) e do passado (aspectos cenográficos que remetem ao tempo de Cristo). Enquanto se pode observar na controvérsia que, nos comentários e no vídeo de Nando Moura, o deslize ocorre de outra forma: do político para o religioso.

Algo que ainda podemos nos perguntar é se o vídeo é um evento discursivo de dimensão moral (PAVEAU, 2015), visto que sua circulação impôs interpretações tão antagônicas e que ora atacam como uma blasfêmia ora o defendem como crítica social. O que faria um texto se transformar em um evento discursivo de dimensão moral? Há uma disputa pela moralidade ou pela imoralidade, ou pela decência ou indecência daquele discurso quando há um descompasso entre os parceiros da enunciação, entre receptor e emissor. Quando, de fato, um dos parceiros (o receptor) não concorda e se sente ofendido, ou identifica a ofensa a alguém, pode ocorrer um evento discursivo de dimensão moral.

Quando se passa a analisar a controvérsia, observa-se que em geral ocorre uma desconsideração de que se trata de um

discurso humorístico, de um texto que está enquadrado no campo do humor (ver POSSENTI, 2018) e que por isso está submetido às regras do próprio Campo. O que a controvérsia deixa claro é que há um descompasso entre enunciadores e co-enunciadores, entre os parceiros da enunciação, em especial, quando se julga o texto humorístico como um texto seríssimo. Temos então um problema de partida: para julgar esse vídeo como um evento discursivo moral há de se desconsiderar sua filiação ao seu campo de origem. Este também é um problema para o qual deve-se dedicar mais tempo, mas que toca especialmente no funcionamento do próprio campo humorístico: quais os limites do humor?

Há outras duas conclusões que podemos tirar em relação ao funcionamento do comentário na internet e nas redes sociais. Primeiro, é possível observar que há uma certa animosidade, uma certa hostilidade quando há temas tradicionalmente controversos, em especial, religiosos (estamos diante de uma onda fundamentalista?³⁹). Em segundo lugar, uma tendência que se mostra no comentário, seja nas redes sociais ou em jornais e portais de notícia que disponibilizam espaço para este tipo de interação, é que há frequentemente desvios dos assuntos que são tratados no texto que deu origem aos comentários. Frequentemente, há inclusive ofensas. Nessa repercussão que observamos aqui, pode-se dizer essas tendências se confirmam.

| Referências

AMOSSY, R. *Apologia da Polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2006a.

39 Em 2017, eu ainda tinha dúvidas.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar, 2006b.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

PAVEAU, M.-A. *Os Pré-Discursos: sentido, memória e cognição*. Campinas: Pontes, 2013.

PAVEAU, M.-A. *Linguagem e Moral*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

POSSENTI, S. O humor é um campo. *In: POSSENTI, S. Cinco Ensaios sobre Humor e Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2018.

RASKIN, V. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel, 1985.



SOBRE A ESCRITA, AS MULHERES E O HUMANO

Maria Angélica Deângeli

Talita Storti Garcia

| O contexto (do evento)

Se é justo dizer que as discussões sobre identidade encenam um gesto político, logo, só faz sentido falar de identidade a partir de um campo político-epistemológico que não ignore as diferenças (políticas) do referido conceito. Com esse gesto, passamos da esfera da palavra, do simples dizer, para o terreno conceitual, do querer-dizer, e essa passagem se faz não sem reivindicar um espaço capaz de abarcar múltiplas políticas de identidades.

Assim, é de uma perspectiva identitária plural, em mais de uma voz, que inscrevemos nossa fala nessa coletânea que reúne os trabalhos apresentados durante o IX Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP (SELin), realizado no ano de 2017, no câmpus de São José do Rio Preto.

A inscrição da data e do lugar não pretendem encerrar tais discussões – as que aconteceram por ocasião do evento e as que, eventualmente, se apresentam aqui – num espaço de reflexão intramuros. Elas visam apenas sinalizar o lugar de onde falávamos e as circunstâncias que vivíamos: geograficamente, uma cidade do interior do estado de São Paulo; politicamente, o momento pós-*impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Era agosto de 2017.

A temática do evento “Pesquisas em Linguística: questões epistemológicas e políticas” fazia, de algum modo, ecoar nossas inquietações tanto acadêmicas quanto políticas, e tal preocupação era perceptível nas tarefas mais elementares do cotidiano. Nos corredores e nos bastidores, nas conferências e nas discussões gerais do seminário, algo não dito tinha sido escutado e estava posto em discussão.

Dessa forma, o convite para participar do IX SELin, como colaboradoras na organização do seminário, abria-se como uma possibilidade de fala, e era também um gesto de amizade por parte das colegas que estavam à frente do evento. Éramos convidadas a falar, de algum lugar, ainda que fosse num simples aceno de

agradecimento àquelas e àqueles que se dispuseram a estar em São José do Rio Preto para discutir questões linguísticas, epistemológicas e políticas.

A cena dessas falas transforma-se agora em outra cena, a da escrita. Trata-se de dar corpo aos acontecimentos, repensar questões, engajar-se em discussões que viabilizem não necessariamente a reprodução dos fatos daquele momento, mas, ao contrário, possibilitem a partilha de ideias daquelas e daqueles que, ao aceitarem tal convite, inscrevem inevitavelmente seu pensamento num espaço identitário múltiplo. É nesse espaço-tempo que encontramos lugar para tratar dos desafios identitários e políticos que se colocam para a mulher, na cena contemporânea. Preocupação que compartilhávamos naquele momento e que ainda nos ocupa.

| Escrita(s) e mulheres

Em seu ensaio *A farmácia de Platão* (1968/1991), Derrida traz para a cena um antigo mito egípcio sobre a origem da escrita. Trata-se do diálogo entre Sócrates, “aquele que não escreve, mestre de Platão” (NASCIMENTO, 2004), e seu discípulo Fedro, em que o primeiro narra a este último o nascimento da escrita e a maneira como esta é recebida no ato de sua criação. Segundo a narrativa, o deus Toth teria ofertado ao Deus-Rei Tamuz uma de suas últimas invenções: os caracteres escritos (*grámmata*). Para Toth, a escrita seria um auxílio à memória, um conhecimento que teria por efeito “tornar os Egípcios mais instruídos e mais aptos a lembrar” (DERRIDA, 1991, p. 21). O Deus-Supremo Tamuz, que desconhecia a escrita, considera a oferta de Toth como uma ameaça e rejeita a invenção. Os caracteres escritos, para Tamuz, em nada auxiliariam os homens; eles seriam, ao contrário, um “veneno” (*phármakon*) para a memória viva (*mnéme*), uma vez que se trataria de uma simples recordação ou rememoração (*hupómnésis*) estabelecida a partir de caracteres mortos. Assim, retomando Platão, Derrida (1991, p. 47) escreve:

Contrária à vida, a escritura – ou se preferirmos, o *phármakon* – apenas *desloca* e até mesmo *irrita* o mal. Tal será, no seu esquema lógico, a objeção do rei à escritura: sob pretexto de suprir a memória, a escritura faz esquecer ainda mais; longe de ampliar o saber, ela o reduz. Ela não responde à necessidade da memória, aponta para outro lado, não consolida a *mnéme*, somente a *hupómnésis*. Ela age, pois, como todo *phármakon*.

O que Derrida coloca em jogo ao retomar a cena da origem da escrita é toda a “lógica” que rege a filosofia ocidental, ou seja, a supremacia do *logos*, o privilégio do discurso falado, supondo a presença de um pai vivo, que em seu nome e em sua autoria, enquanto pai-autor, diz e é a própria verdade. Se para o deus subalterno, Toth, a escrita era remédio para curar o mal do esquecimento, para Tamuz, não passava de um mal maior, um *phármakon* nocivo, ou seja, um veneno. São os vários sentidos do vocábulo *phármakon* que Derrida explora em todo o ensaio e que o levam a afirmar: “Esse *phármakon*, essa ‘medicina’, esse filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência” (1991, p. 14).

Acusada de matar o pai, a escrita entra em cena como “presente envenenado”; ao se ofertar como substituta do discurso vivo, da presença plena do pai, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como parricida e órfã, tal como assinala Nascimento (2004, p. 21):

Nos diálogos de Platão, e não apenas no *Fedro*, a escrita vem marcada por uma dupla caracterização: ora é vista como “órfã”, e assim corre todos os riscos de quem não conta com a assistência paterna [...]. Ora, de outro lado, a escrita é vista como suspeita e acusada de “matar” seu próprio pai, e não simplesmente de tê-lo perdido. O texto escrito pode dizer aquilo que o pai-falante jamais diria, constituindo uma traição à origem do discurso e um parricídio em relação ao seu autor.

Vários gestos são encenados nessas leituras que interpretam o nascimento da escrita no ocidente, e cabe, sobretudo, destacar

a visada política que os perpassa. É a própria instituição filosófica, a filosofia como expressão de um “discurso vivo e autocentrado” (NASCIMENTO, 2004, p. 26), remetendo a uma origem única, indivisível, idêntica a si mesmo, que somos levados a interrogar. A escrita, na cena evocada por Derrida, desloca esse lugar de verdade, ou o lugar como verdade encarnado pelo *logos*, introduz o diferimento no corpo do discurso, opera um desdobramento, ou seja, uma multiplicação da memória na ausência do pai vivo, e abre, assim, espaço ao “mais de um”, a mais de uma voz; vozes que são repetidas, diferidas, “entrecruzadas” e que, no devir plural de suas manifestações, se tornam uma ameaça ao poder do próprio *logos*. Considerada sob essa perspectiva, a escrita parece revestir-se de uma *função democrática*, o que certamente atrapalha a soberania do rei Tamuz” (NASCIMENTO, 2004, p. 25, grifos nossos). É nesse sentido, partindo do pressuposto de que a escrita dissemina a diferença na identidade do *logos*, que Derrida denuncia os três preconceitos que perpassam a metafísica ocidental: o logocentrismo, o privilégio do *logos*, ou seja, o privilégio do discurso falado na presença de seu pai-autor; o fonocentrismo, que remete ao centramento na *phoné*, a qual “ao ouvir-se-falar (*s’entendre-parler*) toma a *própria voz* como índice da unidade discursiva e como fundamento fenomenológico da consciência” (NASCIMENTO, 2004, p. 25), e o falocentrismo, que pode ser lido como o privilégio do falo, este entendido como representação do pênis. O campo do saber, tal como exposto por Derrida, constitui-se predominante pela figura do masculino, de um pai soberano, de um discurso vivo e de um sujeito autoconsciente.

Essas denúncias, esboçadas no campo filosófico, fizeram-se ouvidas além de todas as fronteiras disciplinares, e a escrita como reivindicação do político ganhou espaço em diversos movimentos sociais.

Na França, o movimento feminista dos anos 1970 vê surgir um grupo de escritoras⁴⁰ que denuncia a subversão dos modelos patriarcais não tanto pelo engajamento político, mas pelo viés de uma escrita capaz de transformar a ordem social. Se essas feministas criticam os valores privilegiados pela sociedade – a competência, a racionalidade, a competição, a violência – valores considerados masculinos, elas o fazem, sobretudo, por meio de uma inovação estética emblemática. Escritoras como Hélène Cixous, Luce Irigaray, Annie Leclerc, Chantal Chawaf, Júlia Kristeva, dentre outras que aderiram à luta no campo de batalha literário, são as precursoras do que se tornou conhecido como *écriture femme* (escrita mulher) ou *écriture féminine* (escrita feminina). Inspirando-se nos trabalhos de pensadores como Foucault, Deleuze, Derrida ou Barthes, elas buscam propagar, por meio da escrita, um pensamento dito “subversivo” e aliado a uma “vontade de desconstrução das categorias binárias clássicas que confortaram a ‘sociedade burguesa’” (NAUDIER, 2001, p. 59).

Se, por um lado, a luta visando à abolição do patriarcado assim como do capitalismo, ao fim das relações de opressão e de exploração, da bipolarização entre os sexos era consenso entre as feministas; por outro, questões como a própria definição atribuída à mulher, a inscrição do feminino no campo literário, a invenção de uma estética vinculada ao corpo, a reivindicação de uma “palavra de mulher” (*parole de femme*) as fazia divergir entre si.

Assim, o movimento feminista francês dividia-se basicamente em duas correntes principais: as “diferencialistas” ou “essencialistas” e as “igualitaristas”. As primeiras reivindicavam uma especificidade feminina, a produção de um discurso cuja figura central girava em

40 Cabe mencionar que a cena literária francesa é dominada, desde os anos 1950, por duas correntes literárias: a dos existencialistas, que reúne figuras como Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, e a dos escritores e romancistas que reivindicam uma “espécie de arte pela arte” (*Nouveau roman*) e que, a partir dos anos 1960, se juntam aos intelectuais do grupo Tel Quel (cf. NAUDIER, 2001, p. 58).

torno da mulher, de tudo o que tinha relação com o corpo feminino (gozo sexual, gravidez, parto, menstruação) (cf. NAUDIER, 2001, p. 62); elas associavam o patriarcado a uma sociedade masculina que negaria a identidade e os valores femininos. Tais feministas eram muito próximas das teorias psicanalíticas, das letras modernas e da linguística e, nessa perspectiva, a escrita aparecia-lhes como uma “lógica alternativa às estruturas patriarcais” (OLIVEIRA, 2007, p. 6) capaz de se opor ao discurso falocêntrico e romper com sua sintaxe de dominação e de exclusão.

Numa outra vertente, mais voltada para a análise sociológica e histórica do patriarcado, combatendo também os mecanismos repressivos de poder, mas recusando a ideia de uma especificidade feminina, encontravam-se as igualitaristas. Para essas feministas, a luta das mulheres assemelhava-se à luta pela igualdade em geral. Elas consideravam que as diferenças eram “desprovidas de efeitos outros que puramente míticos ou ideológicos, tendo importância apenas a título de base para a prática e para a justificação da dominação masculina” (DHAVERNAS-LÉVY, 1995, p. 382).

É, então, no terreno literário e pela reivindicação de uma escrita que se concebe como espaço do reconhecimento da diferença e da alteridade que as diferencialistas acreditam poder promover a reabilitação do papel da mulher na sociedade. A escrita é o instrumento que lhes permitirá performar a diferença, denunciar a opressão do masculino, o caráter incontornável da diferença sexual por meio da invenção de uma palavra de mulher, ou como afirma Annie Leclerc (1974, p. 62), pela criação de um estilo literário que “invente a mulher”.

Nesse contexto político e ideológico, a denúncia da supremacia masculina passa pela defesa do feminino na escrita, mas de um feminino que busca quebrar os estereótipos de uma literatura sentimental fundada sobre a docilidade feminina e sobre as reproduções clássicas da representação da mulher como sujeito sensível, intuitivo e sonhador. Erigida em patamar de “estética

subversiva” (NAUDIER, 2001), a escrita feminina representa para essas mulheres o direito de disporem de seus próprios corpos, denunciarem as violências conjugais, marcarem suas diferenças em relação às representações hegemônicas da mulher e de seu papel na sociedade. Tal escrita constitui-se então como espaço de abertura ao outro, ao diferente, ao feminino como plural e como possibilidade de ruptura e subversão da ordem patriarcal (Cf. OLIVEIRA, 2007).

É nesse sentido que Cixous (2010, p. 46), uma das expoentes da escrita feminina, se faz porta-voz da luta contra a exclusão das mulheres e forja a noção de “sexto”, convidando todas as mulheres a escreverem “os verdadeiros textos de mulher, textos com sexo de mulheres”. Trata-se para Cixous (2010, p. 50), assim como para outras escritoras engajadas nesse movimento, de compor com uma escrita capaz de “exceder” o discurso “que rege o sistema falocêntrico”, uma escrita cuja identidade residiria na expressão de sua própria fluidez e na manifestação de sua diferença.

Dessa forma, a reivindicação de uma literatura identitária fundada sobre o pertencimento sexuado é, para tais pensadoras, um gesto político que visa inscrever o feminino no plural, o universal no singular, numa espécie de desapropriação de tudo que concerne ao território do próprio e à noção de propriedade, tal como afirma Cixous (2010, p. 60-61):

Se há algo “próprio” à mulher é paradoxalmente sua capacidade de se desapropriar sem cálculo: corpo sem fim, sem “limite”, sem “partes” principais, se ela é um todo, é um todo composto de partes que são todos, não simples objetos parciais, mas conjunto movente e intercambiável [...]. Isso não quer dizer que ela é um magma indiferenciado, mas que ela não monarquiza seu corpo ou seu desejo. [...] sua escrita pode apenas prosseguir, sem nunca inscrever ou discernir contornos [...]. Somente ela ousa e quer conhecer a partir de dentro, do qual, excluída, ela não cessou de ouvir o antes-da-linguagem.

O texto de Cixous, *Le rire de la Méduse*, em que ela convoca abertamente todas as mulheres a aderirem a uma escrita feminina, foi publicado pela primeira vez em 1975, no número 61 da revista *L'Arc*, edição especial em homenagem a “*Simone de Beauvoir et la lutte des femmes*” (cf. REID, 2013). O que chama a atenção no contexto da publicação é que, num volume dedicado à companheira de Jean-Paul Sartre, Cixous é a única a criticar o princípio da igualdade ontológica defendido por Beauvoir e a reivindicar a criação de um espaço feminino autônomo, distinto do masculino no pensamento e no corpo, na relação com o mundo e com a sexualidade.

Le rire de la Méduse pode então ser lido como um manifesto, dado seu efeito performativo. De acordo com Reid, seria adequado reunir sob o nome de manifestos “os textos que [...] tornam ‘manifestas’, exprimem, declaram, revelam posições fortes capazes de serem partilhadas por determinado grupo de pessoas e de influenciarem sua maneira de ver, de se comportar e de agir”. Tal é o tom do texto de Cixous. Nele, há um apelo deliberado para que a mulher “escreva a mulher”. É um imperativo a ser ouvido em todo ensaio:

É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva a mulher e convoque as mulheres para a escrita, da qual foram violentamente afastadas como o foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal. É preciso que a mulher se coloque no texto – como no mundo, e na história – com seu próprio movimento. (CIXOUS, 2010, p. 37).

A autora se interroga sobre o motivo de a história da escrita ter se confundido com a história da razão, respondendo assim aos ditames da tradição falocêntrica (2010, p. 44). Para Cixous, há algo de paradoxal nessa inversão de valores, pois a escrita deveria ser o espaço da mudança, da ruptura, o poderoso *phármakon* capaz de colocar em risco a soberania do rei Tamuz. Sob essa perspectiva, a escrita só faria sentido como expressão de um pensamento

41 A edição a que nos reportamos aqui data de 2010 e foi publicada pela Galilée.

subversivo e desviante, como invenção de uma outra maneira de pensar e dizer a mulher, uma “arma antilogos” (p. 46), e não sua perpetuação. É para combater essa “economia libidinal e cultural – logo, política, tipicamente masculina” (p. 43), na qual a escrita parece ter sido encerrada, que se voltará Cixous em seu ensaio. Conforme destaca Oliveira (2007, p. 4-5, grifo nosso):

É importante assinalar que, para Cixous [...], a feminilidade não é um registro simbólico que remeta imediatamente ao universo das mulheres; tampouco a masculinidade exclusivamente aos homens. De acordo com a autora, a *economia política do masculino e do feminino* está organizada por exigências e obrigações diferentes, que ao serem sociabilizadas e metaforizadas, produzem signos, relações de força, relações de produção e de reprodução, um imenso sistema de inscrição cultural legível como o masculino e o feminino.

Se há os que resistem a admitir a pertinência de uma distinção entre escrita masculina e escrita feminina, eles o fazem, segundo Cixous, por uma injunção histórico-política que sempre objetivou silenciar a mulher, desprovê-la de seu próprio corpo, ignorar seu desejo e sua voz. O não reconhecimento dessa economia política do masculino e do feminino é, para a autora, o que impede a mulher de se fazer ouvir *em-corpos* (CIXOUS, 2010, p. 56), em línguas, pois a mulher só “significa com seu corpo” (CIXOUS, 2010, p. 47). Assim, é no corpo e pelo corpo, território que lhe foi privado, que ela encontrará um modo de libertação e de expressão completamente novos: “É preciso que ela se escreva porque é a invenção de uma escrita *nova, insurreta*, que, no momento de sua libertação, lhe permitirá efetuar as rupturas e as transformações indispensáveis em sua história” (CIXOUS, 2010, p. 45).

Ao escrever ela se *inscreve* como sujeito de um corpo fenomenal vivido, de um espaço pulsional experimentado, e não mais como corpo-objeto-feminino relegado aos bastidores das cenas literárias e políticas.

Para tais escritoras, a desconstrução do sistema que buscam empreender toma como objeto não apenas a ideologia burguesa e/ou dominante, mas também as estruturas e as imagens da linguagem patriarcal, o logocentrismo. Esse movimento centrado na textualidade, ou seja, no material próprio da língua de onde a mulher foi excluída, visa combater a repressão contra a palavra feminina. Inscritas na transgressão das normas sociais e das representações masculinas na instituição literária, as lutas feministas se situam no nível epistemológico por meio de um trabalho de contestação do pensamento falocêntrico em vigor. A identidade das mulheres deve ser concebida não mais em referência ao universo masculino, mas na afirmação de uma subjetividade radical. Se as mulheres são corpos, como afirma Cixous (2010, p. 57), mais do que corpos elas são escrita. A explosão “possível” e “inelutável” do feminino deverá se fazer na língua e pela língua. Embora cientes da dimensão do trabalho a ser efetuado, tais pensadoras acreditavam na possibilidade de escrever uma nova história, a Cixous (2010, P. 51) cabendo afirmar:

Impossível *definir* uma prática feminina da escrita, de uma impossibilidade que se manterá, pois nunca se poderá *teorizar* essa prática, encerrá-la, codificá-la, o que não significa que ela não existe. No entanto, ela sempre excederá o discurso que rege o sistema falocêntrico; ela tem e terá lugar num outro espaço para além dos territórios subordinados à dominação filosófica. Ela só poderá ser pensada pelos sujeitos que rompem com os automatismos, os frequentadores das margens que nenhuma autoridade jamais subjuga.

Se o movimento das feministas diferencialistas deve ser apreendido no contexto do pós-maio de 68, e se o pensamento pós-moderno não poupou críticas, como menciona Oliveira,⁴²

42 Em seu artigo “*Écriture féminine: um olhar a partir da estética da existência*” (2007), Oliveira traz algumas considerações que muito nos interessam a respeito da discussão sobre a escrita feminina, mas que não serão desenvolvidas no contexto deste trabalho. Citamos a seguir um longo excerto de seu ensaio a fim de situar o leitor no movimento dessa crítica. Assim, de acordo com Oliveira:

aos trabalhos dessas pensadoras, cabe destacar que a luta que empreenderam em defesa da reivindicação de uma subjetividade feminina, a inscrição da mulher-sujeito-corpo-desejo-sofrimento-resistência, nos interstícios do político, do social e do literário, é inegável.

Elas fizeram, e ainda fazem, falar inúmeras mulheres sem voz, sem memória, sem escrita, submetidas às estruturas patriarcais tão presentes em nossos discursos e “nas tarefas mais elementares de nosso cotidiano”; mulheres marginalizadas pela simples condição de ser ou estar mulher, proibidas de falar e de agir em seu próprio nome. É nessa perspectiva que, a nosso ver, a escrita feminina teve um papel significativo no âmbito dos chamados movimentos feministas e que deve, ainda hoje, ser considerada, para além do contexto particular em que surgiu, como um gesto político singular, capaz de dizer a diferença e a própria alteridade da condição humana da mulher.

| Uma outra nota (ao modo de conclusão)

Embora as lutas feministas, em suas mais diversas acepções, tenham feito avançar, de modo significativo, o debate sobre a condição da mulher na atualidade, muito resta a ser feito no que diz

“[...] vale a pena mencionar que a crítica mais representativa, dentro da perspectiva do essencialismo virá de Judith Butler. A feminista estadunidense colocará em questão a noção de universalidade da identidade feminina e insistirá que buscar um sujeito estável do feminino acaba por gerar exclusões com consequências coercitivas e reguladoras. Butler nega a ideia de que é necessária uma identidade para a ação política, pois, segundo ela, não há identidade atrás das expressões de gênero. A identidade se constitui de forma performática pelas expressões que são tidas como seus resultados. [...]. Por outro lado, em oposição às reflexões propostas por Judith Butler, Seyla Benhabib (1990), outra feminista americana, tem afirmado de forma categórica, que não é possível pensar uma política feminina sem um sujeito e que, para o feminismo avançar como movimento social, não pode abrir mão da noção de universalidade. [...]. Esses dois breves exemplos são citados apenas como referências para perceber que a discussão em torno do essencialismo e do universalismo está longe de ser superada... (p. 2-3).

respeito à legitimação do lugar de fala (esta aqui também entendida como escrita) da mulher.

Se tentarmos responder afirmativamente ao questionamento feito por Spivak⁴³ e considerarmos que, apesar de suas condições históricas e subjetivas, a mulher pode fazer-se ouvir, cabe-nos ainda perguntar, como o faz a autora, de que lugar(es) emerge(m) essa(s) fala(s) e quem fala nesse(s) lugar(es) de enunciação.⁴⁴

De acordo com Spivak (2010, p. 85), no âmbito da produção colonial, “o sujeito subalterno não tem história e não pode falar”, recaindo sobre o sujeito feminino o ônus maior desse mutismo. Assim, tais constatações levam-na a formular as seguintes perguntas:

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da “mulher” parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. [...]. E a mulher continuará tão muda como sempre esteve. (SPIVAK, 2014, p. 110-112).

Às quais responde:

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à mulher como item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definhou. A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar como um floreio. (SPIVAK, 2014, p. 165).

O problema que se coloca, para Spivak (2014, p. 14), é que todo ato de resistência do sujeito subalterno, dentre os quais a mulher figura em primeiro plano, está “imbricado no discurso hegemônico”.

43 Aqui referimo-nos ao seu famoso ensaio “Pode o subalterno falar” (2014), ou seja, ao prefácio da tradução para o inglês, feito pela própria autora, da obra *Gramatologia* (1967), de Jacques Derrida.

44 Para uma discussão detalhada sobre o assunto, ver o trabalho de Costa (2002), intitulado “O sujeito no feminismo: revisitando debates”.

É nesse sentido que se argumentará que o subalterno não pode falar, visto que é sempre falado pelo outro; sua narrativa, sempre contada de um lugar outro que não o de sua subalternidade.

Se é certo que, por um lado, o discurso sobre o outro (o colonizado, o subalterno, a mulher) passa inevitavelmente pelas vias do centro (aquilo que conhecemos como Ocidente), por outro, é também fato que essas vozes outras (com o devido cuidado para que a “outridade” não se torne um lugar vazio de especulação sobre o outro nem um discurso estigmatizado sobre a diferença), buscam incessantemente dizer, às margens, mas ao mesmo tempo dentro das estruturas de opressão, a singularidade de sua condição de sujeitos.

No entanto, não se trata de encerrar o debate na lógica do centro ou das margens, do mesmo ou do outro, da dominação ou da subordinação, mas de aceitar, como afirma Costa (2002, p. 85) que:

[...] de saída, já estamos diferentemente situados em lugares de privilégio e de opressão, e que só podemos narrar qualquer coisa a partir de nossos pontos de vista específicos (o que é aqui compreendido no sentido literal e metafórico, ou seja, tanto como um lugar geográfico específico quanto como uma localização imaginada, política e mental).

Enquanto mulheres, brancas, letradas, do terceiro mundo, experimentamos o duplo desafio de estar ao mesmo tempo dentro e fora do jogo. Falantes, por vezes afônicas, acreditamos que trazer para a cena as vozes de tantas mulheres esquecidas, abandonadas, emudecidas (vozes de marias, medeias, dilmas e marieles) é um gesto simbólico (e também de amor) que nos permite pensar uma política da condição da mulher; pois (re)pensar a mulher é, sem dúvida, repensar o humano. Trata-se de um imperativo em nossos dias.

| Referências

- CIXOUS, H. *Le rire de la méduse*. Paris: Galilée, 2010 [1975].
- COSTA, C. L. O sujeito no feminismo: revisitando debates. *Cadernos Pagu*, n. 19, p. 59-90, 2002.
- DHAVERNAS-LEVY, M. J. Différence, égalité: enjeux épistémologiques, enjeux stratégiques. *Ephesia*, p. 382-386, 1995.
- DERRIDA, J. La pharmacie de Platon. In: DERRIDA, J. *La dissémination*. Paris: Seuil, 1972. p. 71-199.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- LECLERC, A. *Parole de femme*. Paris: Grasset, 1974.
- NASCIMENTO, E. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NAUDIER, D. L'écriture-femme, une innovation esthétique emblématique. *Sociétés Contemporaines*, n. 44, p. 57-73, 2001.
- OLIVEIRA, M. J. *Écriture féminine: um olhar a partir da estética da existência*. 2007. Disponível em: www.filoesco.unb.br/foucault. Acesso em: 25 jan. 2019.
- REID, M. En-corps, brèves observations sur le manifeste d'Hélène Cixous. *Tangence*, n. 103, p. 21-30, 2013.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014.



AUTORIA E ORGANIZAÇÃO

Carlos Piovezani

Professor Associado do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e bolsista de produtividade do CNPq. Foi coordenador do PPGL/UFSCar entre 2013 e 2016 e é atualmente coordenador do Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR/UFSCar) e do Grupo de Estudos sobre a Voz no Discurso (VOX/UFSCar). Fez graduação em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Dourados), mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara) e estágio de doutorado na Université de Paris III / Sorbonne Nouvelle. Entre 2016 e 2018, fez ainda pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É autor de *Verbo, Corpo e Voz* (Editora UNESP, 2009) e organizador de obras coletivas, tais como: *Saussure, o texto e o discurso* (Parábola, 2016), *História da fala pública* (Vozes, 2015), *Presenças de Foucault na Análise do discurso* (EdUFSCar, 2014) e *Legados de Michel Pêcheux* (Contexto, 2011).

E-mail: cpiovezani@hotmail.com

Érica Lima

É professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e do Programa de graduação em Letras, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e dedica-se principalmente a Teorias de Tradução, Interpretação de Textos e Prática de Tradução Português-Inglês. Tem Mestrado em Linguística Aplicada à Tradução, também pela UNICAMP, e Doutorado em Letras, pela UNESP de São José do Rio Preto. Entre suas publicações, há artigos sobre Tradução e ensino de Português como Língua Estrangeira. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre questões relacionadas à subjetividade e ética do tradutor e sobre formação de tradutores.

E-mail: ericalalima@gmail.com

Fernanda Correa Silveira Galli

Graduada em Letras pela UNESP/Assis (1997), mestre em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa pela UNESP/Assis (2002), doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP (2008) com estágio-sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2007), pós-doutora em Ciência da Informação e Comunicação pela FFCLRP/USP (2012) e em Estudos Linguísticos pelo IBILCE/UNESP (2018). Atualmente, é docente vinculada ao departamento de Letras da UFPE e pesquisadora do NEPLEV/UFPE; atua, também, como docente colaboradora, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP, nas linhas de pesquisa Oralidade e Letramento e Estudos do Texto e do Discurso. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, principalmente na Análise do Discurso de linha francesa, com a investigação de temas como: discursos na/da contemporaneidade, tecnologias digitais, leitura e escrita.

E-mail: fcsgalli75@gmail.com

Gretel Eres Fernández

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, onde atuou como docente a partir de 1988. Pós-doutorado pela *Universidad de Murcia* (Espanha) em parceria com a USP (2009). Atualmente aposentada, continua vinculada à Pós-graduação na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia. É autora de vários artigos, capítulos de livros e de diversos livros – didáticos e paradidáticos –, muitos em coautoria. É colaboradora do MEC, coautora das Orientações Curriculares – Ensino Médio – Espanhol (BRASIL, 2006) e membro do Conselho Editorial de diversos periódicos da área. Integrou as comissões organizadoras de eventos e participou de várias bancas de defesas de teses, concursos e de exames de certificação em espanhol. Orientou nove dissertações de Mestrado, seis de Iniciação Científica e nove teses doutorais, além de ter supervisionado uma pesquisa pós-doutoral. Atualmente orienta um trabalho de mestrado. É líder do Grupo de Pesquisa

Ensino e Aprendizagem de Espanhol e seus interesses concentram-se na área de Educação – ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas estrangeiras.

E-mail: igmefern@usp.br

José Horta Nunes

É graduado em Letras (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), tem mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1992), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e pós-doutorado pela École Normale Supérieure de Lyon (2004). Atualmente, é pesquisador do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos da cidade e do léxico urbano, história dos dicionários, discurso de divulgação científica.

E-mail: johnunes@live.com

Márcio Antônio Gatti

É doutor (2013) e mestre (2007) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pela mesma universidade, é licenciado em Letras (2004). Atuou como professor na educação básica da rede estadual paulista (de 2004 a 2014) e como gestor na rede municipal de Campinas/SP (entre 2013 e 2014). Desde 2014, é professor do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* Sorocaba. Atua como pesquisador do Grupo Fórmulas e Estereótipos – Teoria e Análise (FEsTA – UNICAMP) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia, Cultura e Sociedade (NEPeTeCS – UFSCar). Tem se interessado pelas manifestações do humor observando seu funcionamento nas mídias contemporâneas, sobretudo nas redes sociais digitais.

E-mail: maggatti@ufscar.br

Maria Angélica Deângeli

É docente de curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. Mestre em Estudos Linguísticos (Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III) e doutora em Letras (UNESP). Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/São José do Rio Preto, na linha de pesquisa “Estudos da Tradução”. É tradutora, autora do livro *A literatura na língua do outro* (2012) e organizadora da obra *Tendências contemporâneas dos Estudos da Tradução* (2015). É supervisora de língua francesa na Oficina de Tradução (UNESP/São José do Rio Preto).

E-mail: angelica.deangeli@unesp.br

Maria Helena Vieira Abrahão

Possui Licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou estudos de pós-doutorado na Penn State University, PA, USA. Presentemente atua como docente voluntária junto ao PPG em Estudos Linguísticos da UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, onde orienta mestrados e doutorados. Seu interesse está voltado principalmente para os temas: formação de professores, crenças, ensino-aprendizagem de línguas e tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores. Coordena o Grupo de Estudos Socioculturais na Formação de Professores de Línguas, credenciado junto ao CNPq. Tem publicações em periódicos nacionais e internacionais e participou, como organizadora, de oito livros que tratam de questões de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores.

E-mail: mhabrao@gmail.com

Roberto Gomes Camacho

Tem graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1973), Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1978), doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1984), Pós-Doutorado em Gramática Funcional pela Universidade de Amsterdã (2005), Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2009) e pós-doutorado em Gramática Discursivo-Funcional pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional de Lisboa (2011). Aposentou-se em junho de 2018 como Professor Associado, mas continua a atuar como docente e orientador no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos no regime de serviço voluntário. Publicou os livros *Classes de Palavras na Perspectiva Discursivo-Funcional. O papel da nominalização no continuum categorial* em 2011 pela Editora da UNESP, *Da linguística formal à linguística social* em 2013 pela Editora Parábola e *Estratégias de relativização e construções alternativas nas línguas indígenas do Brasil*, em coautoria com Gabriela Maria de Oliveira pela Editora Cultura Acadêmica da UNESP, em 2013. É atualmente bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1C.

E-mail: roberto.camacho@unesp.br

Sandra Denise Gasparini Bastos

Graduada em Letras (Licenciatura em Português e Espanhol) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Câmpus de São José do Rio Preto (1993), Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Araraquara (2004). Atualmente, é Professora Assistente Doutora de Língua Espanhola do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, atuando, na Graduação, nos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor e, na Pós-graduação, no

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Descrição e Análise Funcional de Língua Falada e Escrita. É membro do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional e do Grupo de Pesquisa Gramática de Usos do Português (CNPq). Desenvolve estudos descritivos sobre o português e o espanhol sob o aparato teórico do Funcionalismo de linha holandesa, em especial, o modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (GDF).

E-mail: sandra.gasparini@unesp.br

Talita Storti Garcia

É graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol (2003), Mestre em Estudos Linguísticos (2006) e Doutora em Estudos Linguísticos (2010) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Atua como professora Assistente Doutora do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista, câmpus de São José do Rio Preto, onde exerce atividades na Graduação e na Pós-graduação. É pesquisadora na área de Linguística e tem interesse em temas que envolvam descrição de língua falada e escrita.

E-mail: talita.garcia@unesp.br

Índice remissivo⁴⁵

Academia Brasileira de Letras	26
Acordo Ortográfico	27
Aculturação	24
Agronegócio	29, 30
Alunos	28, 81, 92
Análise do Discurso	41, 136
Arquitetura	34
Arte	149
<i>Au Bord du Monde</i>	34
Barraca	34
Barraco	34
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	79, 92
<i>British Council</i>	100
Cabana	34
Candidato	113

45 Esse índice traz alguns conceitos discutidos ao longo dos capítulos. As páginas indicadas representam a primeira ocorrência do conceito dentro de cada capítulo.

Capacitação	78, 99
Casa	34, 63, 135
Caverna	34
Cientificidade	35
Competências	67, 82, 97
Conhecimento	35, 57, 76, 95, 118, 150
Conhecimentos linguísticos	104
Conservadores	77, 112, 134
Construções	39
Contexto político	134, 154
Controvérsia	141
Crenças	57
Currículos	79, 93
Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	20
Derrida	150
Desconstrução	58, 153
Dialeto	17
Didático	35, 86, 98

Discriminação	29, 84, 126
Discurso artístico	48
Discurso urbanístico	44
Discursos	49, 64, 110, 136, 159
Dominação	111
<i>Écriture féminine / écriture femme / escrita feminina</i>	153
Educação	28, 73, 92, 114
Ensino-aprendizagem	92
Enunciados	46, 112, 136
Fala pública	110, 134
Fixidez	50
Formação continuada	77, 100
Formação de professores	76, 94
Habitação	44
História	34, 59, 73, 113, 156
Humor	38, 62, 119, 133
Identidade	17, 37, 60, 82, 105, 111, 149
Interculturalidade	103

Interincompreensão	137
Intervenção	25, 57, 75
Lei 13.415	81, 96
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	73, 93
Leitura	57, 86, 94, 125, 151
Letramento	95
Léxico	34, 56, 104, 122
Língua espanhola	81, 94
Língua estrangeira	29, 57, 73, 92
Língua franca	23, 103
Língua inglesa	79, 93
Linguagem	17, 34, 75, 96, 111, 133, 155
Línguas indígenas	22
Luiz Inácio Lula da Silva	112
Lutas feministas	158
Memes	56
<i>Menir</i>	34
Mídia	29, 57, 83, 101, 111

Moradia	40
Movimento feminista	153
Mulheres	111, 150
Nação	17, 75, 116
Nacionalidade	17
Oralidade	104, 111
Patriarcado	153
Polarização	133
Políticas de ensino de línguas	74, 92
Política linguística	22, 74
Políticas públicas	46, 75, 97
Práticas pedagógicas	28, 91
Racionalidade	37, 153
Tradução	36, 56, 93, 160
Urbanismo	21, 36
Violência	22, 98, 117, 153
Voz	111, 149

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Letraria 