

MIRANTES EPISTEMOLÓGICOS DA LINGUAGEM:

**PESQUISAS LINGÜÍSTICO-LITERÁRIAS
NA CONTEMPORANEIDADE**

 EDITORA
**BORDÔ
GRENA**

Orgs.

Ana Lourdes Queiroz da Silva

Alessandra Ferro Salazar Caro

Ana Silvina Ferreira Fonseca

MIRANTES EPISTEMOLÓGICOS DA LINGUAGEM:
PESQUISAS LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS NA
CONTEMPORANEIDADE

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

Ana Lourdes Queiroz da Silva

Alessandra Ferro Salazar Caro

Ana Silvina Ferreira Fonseca

ORGANIZADORAS

**MIRANTES EPISTEMOLÓGICOS DA LINGUAGEM:
PESQUISAS LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS NA
CONTEMPORANEIDADE**



Catu, BA

2022

© 2022 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Fotografia da capa: Ana Silvína Ferreira
Fonseca
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Ana Lourdes Queiroz da
Silva e Ana Silvína Ferreira Fonseca

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

M672

Mirantes epistemológicos da linguagem: [Recurso eletrônico] pesquisas linguístico-literárias na contemporaneidade / Organizadoras Ana Lourdes Queiroz da Silva; Alessandra Ferro Salazar Caro; Ana Silvína Ferreira Fonseca. – Catu: Bordô-Grená, 2022.

2750 kb 158fls. il: color

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-94-9

1. Linguagem. 2. Linguística. 3. Literatura. I. Título.

CDD 450

CDU 45

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	9
<i>Ana Lourdes Queiroz da Silva, Alessandra Ferro Salazar Caro e Ana Silvína Ferreira Fonseca</i>	
O RASTRO DISCURSIVO MARCADO PELAS CENAS VALIDADAS: O NEGRO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO PELO VIÉS DA PUBLICIDADE	11
<i>Ana Lourdes Queiroz da Silva</i>	
MARCAS DISCURSIVAS EM PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS: O CONSUMO PELA PERSUASÃO	25
<i>Ana Silvína Ferreira Fonseca e Francimary Macêdo Martins</i>	
LAÇOS E EMBARAÇOS DA VIDA: A SUBJETIVIDADE DO PERUANO EM CONVERSACIÓN EN LA CATEDRAL	42
<i>Alessandra Ferro Salazar Caro</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: POR UMA APRENDIZAGEM DESGRAMATICALIZADA DOS GÊNEROS TEXTUAIS	61
<i>Ângela Maria do Nascimento e Marize Barros Rocha Aranha</i>	
OS PÁSSAROS DESORIENTADOS SE ESFACELAVAM FEITO PERDIGOTOS:A AMÉRICA VISTA PELAS LENTE DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ	80
<i>Fábio Júnio Vieira da Silva</i>	

A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM MONOGRAFIAS DOS CURSOS DE FÍSICA E MATEMÁTICA LICENCIATURA: UM ESTUDO COMPARATIVO	94
<i>Fabiola de J. Soares Santana, Ana Flávia dos S. Martins e Raíce Adrielle R. Martins</i>	
“EU PENSAR ELE CIÚME (FULANA)”: O PROCESSO DE TOPICALIZAÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUES POR SURDOS	112
<i>Manuela Maria Cyrino Viana</i>	
UM OLHAR SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO EM 2022	126
<i>Sonia Mugschl</i>	
AS REDES SOCIAIS DA WEB COMO LOCUS DE PESQUISA LINGUÍSTICA	137
<i>Veraluce da Silva Lima</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	152
SOBRE AS ORGANIZADORAS	156

APRESENTAÇÃO

Foi pensando exatamente na possibilidade de vislumbrar um belvedere de saberes capazes de descortinarem um vasto horizonte de teorias, princípios, estudos, hipóteses e resultados dos mais diversos campos que resolvemos apresentar a obra *Mirantes epistemológicos da linguagem: pesquisas linguístico-literárias na contemporaneidade*.

Entender como o conhecimento é construído, qual a relação de uma teoria com os dados observáveis e, compreender, neste contexto, que cada episteme relaciona-se com o mundo por meio de objetos observacionais e objetos teóricos, constituem-se como rotas essenciais nos estudos das linguagens.

Ainda nesse aspecto, há de se ressaltar e ter profundo respeito à evolução das teorias, não por serem ultrapassadas ou superadas cronologicamente, mas ao considerar o acréscimo de novos dados, demonstrando a diversidade do observacional, os quais são consubstanciados por meio “de um trabalho humano sobre a realidade” (BORGES NETO, 2004), o que também demarcaria a não-neutralidade das regionalidades científicas.

Outra importante contribuição desta coletânea diz respeito aos tributos ao mundo teórico criado por meio da definição de objetos teóricos diversos e aplicados. Sob este eixo, o poder descritivo e explicativo mostra as fronteiras do que é de fato Ciência, ao ressaltar recorrências e regularidades reaplicáveis em outros objetos observacionais, posto que “a teoria cria um mundo seu, que não se confunde com um mundo tal como observamos”. Como ressalta Borges Neto (2004, p. 62):

Cada teoria delimita para si um objeto observacional, ou seja, uma porção da realidade que constitui o seu objeto de estudos. Essa porção da realidade pode consistir quer de elementos puramente linguísticos, num sentido estrito (fonemas, morfemas, palavras, sentenças, textos etc), quer em elementos linguísticos acoplados a seu contexto de produção, situação histórica, conjunto dos conhecimentos dos falantes que os empregam etc. Ela pode privilegiar a língua escrita ou a língua falada, considerar uma ampla gama de variações dialetais, de registros etc ou selecionar um estrato superior da linguagem, definido, quer por um corpus de

textos canônicos, quer por uma “norma culta” ou por outro critério qualquer. A porção da realidade estudada pode ainda consistir na totalidade das línguas e de seus diferentes estágios de evolução ou restringir-se a algum subconjunto geográfica ou historicamente delimitado.

Nesta esteia, este livro justifica-se plenamente pelo respeito à diversidade científica, pelo compromisso firmado com a difusão, por meio das contribuições de pesquisadores de renomadas instituições brasileiras, ao apresentar em suas pesquisas possibilidades de vislumbrar o mundo da linguagem de um firme MIRANTE ESPISTEMOLÓGICO.

Ana Lourdes Queiroz da Silva

Alessandra Ferro Salazar Caro

Ana Silvina Ferreira Fonseca

CAPÍTULO 1

O RASTRO DISCURSIVO MARCADO PELAS CENAS VALIDADAS: O NEGRO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO PELO VIÉS DA PUBLICIDADE

Ana Lourdes Queiroz da Silva

RESUMO

Neste artigo, proponho-me a evidenciar, por meio da análise de propagandas, quais os estereótipos do negro em suas relações com o trabalho circulam no Brasil. Para tanto, utilizarei o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa e de base enunciativa (Maingueneau, 2005), propondo a descrição e a análise dos anúncios publicitários, com base na observação do funcionamento das cenas validadas no interior das cenografias, a fim de demonstrar a presença dos arquétipos postos a circular socialmente.

Palavras-Chave: Negro; Publicidade; Cenografia; Cenas validadas.

INTRODUÇÃO

Este texto trata dos discursos que surgem no campo da publicidade, os quais são construídos sobre o negro em suas relações com o trabalho no Brasil. Proponho-me a explicar, por meio do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso (doravante AD) de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2001, 2005, 2006), mais especificamente por meio das cenas validadas, como estas instâncias cenográficas carregam saberes e crenças que contribuem para a manutenção de estereótipos sobre a relação do negro com o trabalho.

As análises se valerão das práticas discursivas constantes nos anúncios publicitários, considerando tanto a parte linguística, quanto a não linguística das cenografias em análise. Isto porque, para Maingueneau (2005), a prática discursiva como unidade de análise pode integrar domínios semióticos variados. Uma prática intersemiótica propõe um modelo comprometido com a integração das diversas semioses da AD, focando nas produções de ordem não

linguística, assim pois “o pertencimento a uma mesma prática discursiva de objetos de domínios intersemióticos diferentes exprime-se em conformidade com o mesmo sistema de restrições semânticas” (MAINGUENEAU, 2005). Dessa forma, assim como o enunciado, definido como produções linguísticas, os demais domínios semióticos também “estão submetidos por sua prática discursiva a um certo número de condições que definem sua legitimidade” (MAINGUENEAU, 2005, p. 148). Uma competência é construída para então relacionar a rede que rege semanticamente as instâncias da discursividade, de forma a “estender sua validade de textos que pertencem a outros domínios semióticos” (MAINGUENEAU, 2005, p. 150).

O texto está dividido em três momentos. Na primeira seção farei uma apresentação geral do negro na publicidade no Brasil, expondo as temáticas mais recorrentes de sua relação com o trabalho, momento no qual também apresento, pelas vias históricas, a situação social do negro no país. A seguir, apresentarei os conceitos norteadores para a análise, com ênfase em cenografia, importante espaço com o qual os interlocutores são capturados pelos discursos, e os desdobramentos desta cenografia em cenas validadas. Por fim, serão feitas as análises de propagandas, a fim de constatar o que essas cenas evidenciam sobre o negro em suas relações com o trabalho.

RASTROS HISTÓRICOS

Após o racismo científico entre os séculos XVIII e XIX, quando o negro é discursivizado pela ciência como um problema científico, o século XX apresenta como produto discursivo, os enunciados em torno da democracia racial, período no qual o negro é enunciado de maneira idealizada, como um sujeito cidadão, com direitos sociais iguais aos dos brancos. No entanto, o discurso que transversaliza esse período se resumirá à condição de invisibilidade.

Termo cunhado por Gilberto Freyre, a democracia racial vigorou no cenário nacional entre os anos de 1900 e 1940. De outro modo, o mito caracteriza um país inteiramente livre de bloqueios institucionais para a igualdade entre as raças e, mais que isso, um país em grande parte, isento de preconceito e discriminação racial informais.

Quanto a este cenário, Lima (2004) afirma:

O mito da democracia racial, ao tempo em que promete a anulação da cor/raça, no plano biológico e cultural, “dissimula a discriminação racial no plano sociológico. Como discriminar alguém que não existe? (...). Aqui se manifesta outra característica do mito da democracia racial brasileira: a invisibilidade da ‘massa dos negro-mestiços’. Essa invisibilidade nega a existência dos negros, o que em última instância retira deles a humanidade e radicaliza a discriminação contra os mesmos, porque é da essência do racismo a desumanização do oprimido racialmente”. (LIMA, 2004, p. 18)

Na sua essência, esse discurso anula toda e qualquer discriminação e preconceito racial, apontando para a igualdade de oportunidades para negros e brancos.

Os novos saberes difundidos a partir de então são fundamentados, segundo Freyre (1933), pela influência do processo de “miscigenação biológica e cultural” do povo brasileiro em um ambiente de “quase reciprocidade cultural”, onde as práticas dos povos atrasados eram aproveitadas pelos povos adiantados.

Segundo Freyre (1933), a formação social brasileira, tanto quanto a portuguesa, fez-se pela solidariedade de ideal ou de fé religiosa, que supre a lassidão de nexos ou de mística ou consciência de raça.

Assim, mesmo envoltos nos ideais em torno da democracia racial, os discursos de ordem religiosa, científica e política ainda determinam a forma como o negro é enunciado nos quadros que circulam socialmente. A sobreposição de enunciados primeiros ainda sustenta as fronteiras de sentidos sobre os quais o negro é visto: carente espiritual e politicamente.

Lima e Vala (2004, p. 236) expõem as preocupações cristãs dos colonizadores portugueses que, de alguma forma, revisitam o mito fundador do século XVI - criado sem fé e sem lei - para quem a escravidão é uma forma de redenção da alma:

No período da escravidão no Brasil, a relação senhor/escravo era concebida de uma maneira diferente. Existia uma **relação afetiva** do senhor para com o escravo, mais notadamente **para com as escravas**, o que fez surgir um importante percussor da democracia racial brasileira denominado “**mito da escravidão benevolente**”. (grifo nosso)

Assim, o preto bem tratado também passa a figurar nos quadros discursivos sobre o sujeito negro no Brasil; uma forma de atenuar os males causados à consciência dos senhores de escravos, por serem cristãos, bem como defender a escravidão contra as críticas recorrentes, as quais davam conta que o tempo médio de um escravo na lavoura de cana-de-açúcar era de sete anos e a mortalidade entre as crianças negras nascidas no Brasil colônia era de 90% (RIBEIRO, 1996; SCHWARCZ, 1996 *apud* LIMA;VALA, 2004, p. 237).

A partir desse ponto, é pertinente questionar se o discurso da democracia racial que circula paralelo ao discurso do preconceito de ter preconceito, poderia continuar a ser sustentado, se o negro ainda é construído pelos mesmos enunciados, aos moldes do século XVI, tempo em que “negros, mestiços, cristãos novos e índios eram impedidos de ocupar cargos de confiança¹, sob a alegação de não possuírem nem tradição católica, nem título de nobreza” (LIMA; VALA, 2004, p. 238).

Entre 1950 e 1963, a revista *Anhembi* surge questionando as condições sociais do negro em um Brasil aberto às oportunidades para todos.

Com as transformações, a sociedade capitalista e o discurso de universalização em relação aos direitos do cidadão, pelo menos em tese, a ideia de uma sociedade escravocrata passa a ser injustificável.

Nesse contexto, o negro é enunciado sob os antigos estereótipos, não mais para fundamentar o trabalho do africano como escravo, mas demarcando uma nova forma de habitar o mundo. O negro encontra-se, portanto, entre o lamento da escravidão e o descaso dos senhores e do Estado que não assumiram a manutenção dos ex-escravos no novo sistema de trabalho, fato que constitui a exclusão dos negros do exercício da cidadania (BASTOS, 1988).

A cor negra passa a indicar mais que uma diferença física. Ser preto é motivo para espoliação, pois “o fundamento pecuniário, quer da escravidão, quer da exploração do escravo, compeliu os brancos a procurarem as razões emocionais, racionais e morais da escravidão da relação senhor/escravo” (BASTOS, 1988, p. 24).

¹ Para ser candidato aos cargos de confiança do contexto em questão (coletor de impostos, vereador, escrivão de juízo etc), era necessária a apresentação de um atestado genealógico, a fim de comprovar que o aspirante era limpo de sangue, ou seja, não possuía nenhum membro da família pertencente a “raças impuras” (LIMA;VALA, 2004, p. 238).

Novamente, a sobreposição de discursos revela as práticas discursivas em relação ao negro nesse momento histórico. Diferenças culturais e religiosas sublinham o peso da cor e “coisificam” o negro para a condição e mercadoria barata.

A cor age, pois, de duas maneiras, seja como estigma social, seja como estatuto social inferior. Se assim é, quanto mais o negro se aproximar do branco, pela tez, pelos traços do rosto, nariz afilado, cabelos lisos e lábios finos, maiores suas possibilidades de ser aceitos. (BASTOS, 1988, p. 25)

A coexistência de sentidos fronteiriços, para as condições de enunciabilidade do sujeito negro, revelam uma espécie de insolubilidade das práticas discursivas responsáveis pela construção da identidade do sujeito de cor.

Apesar da ideia de democracia racial, o que na verdade circula é o sentido de um sujeito privado dos seus direitos básicos. A espoliação social do sujeito negro, mesmo diante dos novos saberes instituídos, demonstra a exumação de antigos discursos, bricolando o preto a uma rede de enunciações já conhecidas.

Em 1951, a Lei Afonso Arinos surgiu com o objetivo de combater os crimes contra cor praticados formalmente em hotéis, escolas, instituições públicas etc. Infelizmente, em seus resultados, pela falta de rigorosidade na fiscalização, não contribuiu na produção de um comportamento mais humano em relação ao sujeito negro no Brasil.

Em 1988, a Constituição Federal trouxe em seu bojo os sentidos de igualdade para o sujeito negro, o qual passa a ser visto sob as lentes de uma questão fenotípica. Em 1989, a Lei Caó (7716/89) ratifica a mesma ideia de igualdade já assegurada pela Lei Magna. A partir de então, outras leis surgiram a fim de instaurar outras formas de enunciar o sujeito negro na sociedade.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), por exemplo, reatualiza esse percurso sobre o negro e reorienta o posicionamento deste sujeito. Além da proposta de inserção social, os enunciados trazem à tona o discurso de um negro valorizado em suas origens², fazendo surgir as condições

² A questão da valorização das manifestações culturais, outrora enunciadas como crime no Código Penal de 1890.

de possibilidades e uma nova forma de habitar e se movimentar no mundo, contemplando, de forma mais específica, a publicidade:

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística. Parágrafo único. A exigência disposta no caput não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. **Aplica-se à produção de peças publicitárias** destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário. § 1o Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2o Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3o A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4o A exigência disposta no caput não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

Na atualidade, o protagonismo compõe mais uma camada de sobreposição que se entremeia aos diversos discursos que dispersam as identidades do sujeito negro na história.

Nesse sentido, ao pensar na presença do negro na publicidade, as representações de subalternidade e ascensão estarão presentes nas cenografias, justificando o embate regrado dos discursos em oposição ao seu Outro, que surge esvaziando o espaço ocupado e, a partir desse conflito, deixando surgir novas identidades.

BREVES CONCEITOS NORTEADORES: CENA ENUNCIATIVA E SUAS INSTÂNCIAS

Diferente das tradicionais noções de “contexto ou de situação de comunicação”, as quais podem ser utilizadas sob uma perspectiva sociologista da enunciação, dentro da qual os atores envolvidos no processo ocupam lugares sociais previamente definidos, a cena enunciativa refere-se a um quadro/processo bem definido em que as ações verbais e não verbais validam um discurso:

O discurso pressupõe essa cena de enunciação para poder ser enunciado, e, por seu turno, ele deve validá-la por sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente. (MAINGUENEAU, 2016, p. 75)

Maingueneau (2001) concebe a cena enunciativa constituída por três dimensões: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. A cena englobante diz respeito ao tipo de discurso, considerando o estatuto pragmático desse discurso, ou seja, é necessário conhecer a sua finalidade a fim de que seja compreendido. A cena genérica refere-se ao gênero, à medida que suscita expectativas associadas à finalidade, papéis para os parceiros, inscrição de lugar e tempo, suporte, composição e uso linguístico específico. Essas duas cenas englobam o quadro cênico, o qual “define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido” (MAINGUENEAU, 2001, p. 87).

No entanto, é diretamente com a cenografia que o coenunciador se defronta, como se o discurso se originasse dali, o que leva o quadro cênico para segundo plano. A cenografia é, portanto, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem

o discurso e aquilo que esse discurso engendra: ela legitima um enunciador que, por sua vez, deve legitimar um enunciado. Nesse processo de originar e engendrar o discurso por meio de sua própria enunciação, a cenografia, muitas vezes, se vale de quadros já instalados na memória coletiva, denominado de *cena validada*. (MAINGUENEAU, 2001, p. 51). Dessa forma,

Se falamos de cena validada e não de cenografia validada não se caracteriza propriamente como um discurso, mas como um estereótipo autonomizado, descontextualizado e disponível para reinvestimentos em outros textos. Ela se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias. (MAINGUENEAU, 2001, p. 92)

Logo, há nas cenas validadas algo de pré-estabelecido, uma anterioridade sob a forma de estereótipo que, de acordo com Amossy (2022, p. 31), “se trata de representações cristalizadas, esquemas culturais pré-existentes, através dos quais cada um filtra a realidade em seu entorno”.

CENAS VALIDADAS E AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO TRABALHO

O recorte de *corpus* apresentado contempla propagandas situadas a partir da década de 2010, ano em que surgiu o Estatuto da Igualdade Racial, trazendo ao negro a oportunidade de respeito e valorização nas mais diversas áreas sociais que, até então, ou o viam como minoria ou como uma força de trabalho de base, sem a oportunidade de ascensão e reconhecimento social.

Figura 1: Campanha Bombril



Fonte: <http://economia.ig.com.br/2015-04-28/bombril-e-acusada-de-racismo-por-campanha-com-empregada-domestica-negra.html>

Na propaganda “Hoje o brilho é todo dela” (Bombril) (figura1), o dia da empregada doméstica é enaltecido pelo anúncio da lâ de aço que aciona o jogo linguístico sobre a palavra brilho, lembrando a importância do trabalho doméstico, ao mesmo tempo que evoca a força braçal que dá brilho às painéis ao friccionar o instrumento de limpeza sobre a superfície a ser limpa, tudo isso representado por uma mulher negra quando, ao mesmo tempo, evoca a força de trabalho e a dedicação de alguém que se confunde ao ambiente da cozinha de uma família, validando quadros de saberes que encenam a mulher negra como o tipo ideal para o trabalho doméstico, imagem que é comumente replicada nas tramas brasileiras.

Para a cenografia que origina e desenvolve este discurso convém que a figura da mulher negra esteja na cozinha em destaque, afinal trata-se do dia da empregada doméstica. A presença desta mulher não só explica um modelo instalado na memória coletiva, como um arquétipo cristalizado, mas também mostra o estabelecimento de um estereótipo que se apresenta como repertório na origem desse discurso.

Figura 2: Campanha publicitária Duloren



Fonte: <https://www.putasacada.com.br>

No anúncio publicitário da Duloren, “*Manda quem pode, obedece quem tem tesão*” (figura 2), a relação diferença/desigualdade é levada a cabo pelo enunciado “*Manda quem pode (...)*”, no caso, a senhora branca com ares europeus, que acorrenta o negro, para dominá-lo como um animal. Na contrapartida, como forma de dispor de si, algo vetado ao negro na condição hierárquica da diferença enunciada de um lugar colonial, o estereótipo do negro é construído tendo o sexo como trabalho prestado. A cenografia do anúncio é

apoiada na cena do negro servil, conhecido pela força física e virilidade. Ainda observando os arquétipos cristalizados que circulam e são reinseridos nos funcionamentos discursivos, a substituição da expressão “(...)obedece que tem juízo” por “(...)obedece que tem tesão”, coloca o negro na condição de ser guiado pelo puro instinto, tal qual um animal, uma vez que as palavras *juízo/tesão* são equiparadas a sinônimas para atender ao funcionamento da prática discursiva proposta na cena enunciativa que dá sentido ao discurso do negro subserviente e disponível a atender a todas as vontades da senhora branca que, literalmente, o domina por correntes.

Ainda observando os modelos instalados na memória coletiva, nas campanhas publicitárias produzidas pelo Estado, uma instituição enunciativa oficial, é comum a tensão que repousa sobre o negro como marginal, exercendo a condição como trabalho. No anúncio publicitário abaixo “*Disque denúncia – Quando você denuncia a gente vê tudo*”, a atividade laboral e marginal se confundem na cena que valida o negro em suas relações com o trabalho: a comunidade maximiza o olhar para o negro que dispõe de si e da força que tem para o crime. A cenografia legitima a ideia de que os negros devem ser vigiados pelas atividades marginais e o Estado, do outro lado, vê tudo.

Figura 3: Disque denúncia



Fonte: www.diskdenuncia.org.br

Nessa direção, a partir do código penal de 1890, o modo de enunciar autenticou o lugar da marginalidade para o negro, sentido ratificado e materializado de múltiplas formas. A época alimentava saberes enunciados

pelas instituições oficiais os quais atestavam que o negro era, assertivamente, um tipo mental sem valor, assim caracterizado: “(...) não serve nem para o modo de viver da raça superior, nem para o da raça inferior, que não presta enfim para gênero algum de vida” (RODRIGUES, 2011, p. 58).

Ainda sob o estereótipo da subalternidade e das atividades marginais, o negro, boa gente, engraçado e ignorante, finalmente, teria como ascender socialmente e dispor de sua liberdade pelo seu talento. No entanto, o lugar que o considerou como livre, também o tornaria imóvel para outras identidades profissionais. O início do século XX é marcado por polêmicas nos grandes clubes de futebol, antes exclusivos para a elite branca, e que passaram a aceitar o negro analfabeto e trabalhador braçal nos campos. O negro, de porte forte e de traços rápidos, ocupou um lugar no futebol brasileiro que demarcou o momento de fama e ascensão que muitos meninos passaram a ter como salvação, no lugar da subalternidade:

Figura 4: Campanha Igualdade Racial



Fonte: <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/2800/propeg-cria-para-o-governo-federal-e-explica-o-lugardonegro/>

A força e a velocidade cristalizaram o estereótipo do negro atleta, que ascendeu profissional e financeiramente, mesmo sem acesso ao saber. E, ao mesmo tempo que trouxe reconhecimento para os campos de futebol e pistas de atletismo, esportes com predominância negra, trouxeram um tom de limitação ao desenvolvimento do negro em outras esferas profissionais. Nesse sentido, a propaganda do governo federal “*Lugar do negro é no esporte e em todo lugar*”, no mês de campanha pela igualdade racial, surge como apelo pela

possibilidade pela mobilidade profissional do sujeito negro. Os braços postos em sinal de igualdade atrelado ao enunciado mostram que o negro pode estar em todos os lugares para desenvolver suas atividades profissionais e não somente naquelas que estão ligados aos arquétipos de força, velocidade, virilidade e outras formas de habitar o mundo social que validam os estereótipos negros na vida social nas cenas validadas.

Nessa esteira, os estereótipos que circulam a partir da validação das cenas no rastro discursivo das cenografias filtram uma realidade que, apesar da legislação, ainda é muito injusta para o negro. Essa anterioridade constante nesses arquétipos sempre chamam o negro para o lugar da subserviência, da ausência de saber e, portanto, da falta de reconhecimento profissional.

Na campanha do Ministério Público do Trabalho (2010), questões sobre a igualdade de oportunidade no mercado de trabalho para mulheres negras constituem os enunciados da propaganda que colocam um executivo de pele branca e uma mulher de pele negra lado a lado. A ocupação de cargos de liderança por mulheres negras no Brasil é apresentada pelo anúncio como uma situação distante de acontecer, apesar da legislação garantir a igualdade de oportunidades para brancos/negros. O enunciado *“No Brasil, somente 0,3% dos cargos de gerência são exercidos por mulheres negras. Não deixe o preconceito escolher por você. Pela igualdade da mulher negra o mercado de trabalho”* coloca em destaque *“os cargos de gerência”*, uma atividade muito distante dos repertórios de cenas disponíveis para serem validadas em uma cena enunciativa. O estranhamento se dá pela ausência de anterioridade discursiva, pois, até então, o negro era subalterno, doméstico e bruto. Nesse sentido, ainda que esses novos modelos apareçam, ainda continuarão “brigando” para manter-se como verdadeiros, pois trata-se de modelos constantes na memória coletiva, os quais podem ser rejeitados ou valorizados socialmente.

Figura 5: Ministério Público do Trabalho/2010

Qual dos dois exerce cargo de gerência?
No Brasil, somente 0,3% dos cargos de gerência são exercidos por mulheres negras.

NÃO DEIXE O PRECONCEITO ESCOLHER POR VOCÊ.
PELA IGUALDADE DA MULHER NEGRA NO MERCADO DE TRABALHO.

Denuncie: www.prt4.mpt.gov.br

Apelo: Uma campanha:

STV MPT

ENSAIOS DE UM MOMENTO CONCLUSIVO

Por meio das análises dos anúncios publicitários, é possível observar que, mesmo com as garantias estabelecidas por lei, a memória coletiva ainda não libertou o negro dos estereótipos ligados à subalternidade, à força bruta e à hipersexualização como forma de trabalho. Esses indícios foram observados e descritos nas cenografias das publicidades, as quais dão origem aos discursos engendrados nos anúncios publicitários e legitimam o que convém enunciar, ainda que a imagem do sujeito negro dali oriunda seja um produto fora dos padrões do que a legislação determina como aceitável à sociedade brasileira.

Esse panorama é justificado por dois vieses: pela cenografia, apresentada por Maingueneau, como uma instância do funcionamento discursivo e, portanto, submetida a uma ordem anterior – o interdiscurso – justificando seu caráter instável e fundamentado historicamente; e pelas cenas validadas que põem em uso os estereótipos e arquétipos do negro, disponíveis nos quadros de crenças e saberes, outro nível de anterioridade, que se acoplam ao linguístico e circulam, dando a impressão que, apesar de toda ascensão conquistada social e profissionalmente, a sombra do Outro ainda habita aquela grade de sentidos no/pelo discurso e que aloca o negro em uma posição de injustiça. Desta forma, os estereótipos já instalados na memória coletiva, os quais servem de repertório ou de anterioridade no funcionamento do discurso dentro de uma cena enunciativa, fazem surgir a tensão entre o que é enunciado e as marcas que ficam como rastros, uma vez que a cenografia mostra a sobreposição de discursos anteriores, baseada em tempos e lugares diversos.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth; HERSCHBERG PIERROT, Anne. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba. 2001.
- BASTOS, Elide Rugai. Um debate sobre a questão do negro no Brasil. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 20-26, abr./jun.1988
- LIMA, Marcus; VALA, Jorge. Racismo e democracia racial no Brasil. IN: *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*. Lisboa: Colibri, 2004.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicações*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (orgs.). Curitiba: Criar Edições, 2006.
- MUSSALIM, Fernanda. A constituição de identidades femininas no Discurso Publicitário. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 109-124, jun de 2007.

CAPÍTULO 2

MARCAS DISCURSIVAS EM PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS: O CONSUMO PELA PERSUASÃO

Ana Silvina Ferreira Fonseca

Francimary Macêdo Martins

RESUMO

Evidenciar se as marcas discursivas presentes em anúncios publicitários são capazes de persuadir o consumidor a adquirir um produto foi o objetivo deste estudo. O corpus é formado por dois anúncios publicitários publicados na revista veja, impressa, de 16/11/2011. As marcas utilizadas estão presentes em Maingueneau (2001): marcas linguísticas (uso dos verbos no infinitivo e no imperativo), cena de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia) e *ethos*; serão abordados ainda os conceitos de gênero textual, anúncio publicitário, persuasão, discurso, mídia e sociedade de consumo.

Palavras-chaves: Análise do discurso; Marcas discursivas; Gênero textual; Anúncio publicitário

INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso (doravante AD), como indica o próprio nome, trata especificamente do discurso, termo que etimologicamente tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento, é, pois, uma prática de linguagem. Levando-se em consideração o homem como um ser social e histórico e entendendo a língua não como sistema abstrato, a AD preocupa-se com a língua no mundo e as produções de sentido dos sujeitos enquanto membros de uma comunidade. Transmitir informações não é suficiente ao se produzir um discurso, há necessidade de uma produção de significados com a mensagem emitida.

O discurso é, pois, uma prática do sujeito agindo sobre o mundo de uma forma contextualizada, marcando de alguma forma uma posição. Para isso, é necessário que ele faça sentido para quem o produz ou para quem o recepta e, dependendo das condições de produção, seu sentido muda.

Os discursos vinculados pela mídia operam um jogo que constituem identidades baseadas na “condução” do que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida. Nesse cenário, situam-se textos como os de linguagem publicitária, veiculados na grande mídia, responsável por modelar esses textos, que são dispositivos representativos de persuasão midiática.

Van Dijk (2005) afirma que o discurso midiático é a fonte principal do conhecimento, das atitudes e da ideologia das pessoas, isso tanto das elites como das classes populares. A mídia é grande responsável pelo fluxo de informações em nossa sociedade, influenciando na formação da opinião pública em relação às pessoas, grupos e organização, favorável ou desfavoravelmente.

A linguagem publicitária é rica em argumentatividade com o sentido explícito de convencer, consciente ou inconscientemente, o leitor da mensagem e possível consumidor do produto anunciado. São mensagens que mexem com as emoções, com o juízo de valor e com os conceitos ideológicos já existentes na sociedade, e essas ações mercadológicas empurram os consumidores para um *frenesi* de aquisições, saciando desejos da fantasia. A sociedade consumista tem como mola propulsora a mídia e suas ações encantadoras no sentido de incitar os sonhos e os desejos dos consumidores.

O discurso dos anúncios publicitários se reveste desse tipo de influência, acabando por direcionar opiniões, e utiliza inúmeras formas de neutralizar o senso crítico do leitor convencendo-o a qualquer coisa. Por isso, é importante identificar essas marcas discursivas organizadas na linguagem publicitária e quiçá perceber como elas podem impactar a vida do consumidor.

Ao analisar uma publicidade, deve-se levar em consideração o conjunto organizado de imagens e proposições que se identificam com algum propósito persuasivo. As marcas discursivas presentes nesses textos levam o leitor a “consumir” o produto veiculado.

Portanto, este artigo tem o claro propósito de evidenciar as marcas discursivas presentes em anúncios publicitários da Revista Veja, impressa, de 16/11/2011, observando-se as marcas que são capazes de persuadir o consumidor a adquirir um determinado produto. Para isso, serão analisados

dois anúncios observando-se as marcas linguísticas (uso dos verbos no infinitivo e no imperativo), a cena de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia) e o *ethos*: critérios de análise propostos por Maingueneau (2001).

O GÊNERO TEXTUAL ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

A origem dos estudos dos gêneros remonta ao tempo de Aristóteles, ou melhor, “a noção tradicional de gênero foi inicialmente elaborada no âmbito de uma poética, de uma reflexão sobre a literatura” (MAINGUENEAU, 2001, p. 64). Seu conceito foi se modificando e ampliando no decorrer dos anos. Hoje, as pesquisas sobre gêneros estão voltadas ao interesse em percebê-los pelo seu lado dinâmico, social e interativo.

Portanto, os gêneros discursivos são fenômenos históricos vinculados à vida social e cultural. Uma de suas funções é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. São eventos maleáveis, plásticos e dinâmicos que surgem com tanta rapidez e precisão quanto as novas tecnologias e atividades socioculturais. Vê-se, pois, que os gêneros são compreendidos a partir de uma perspectiva social, não se restringindo às suas questões linguísticas, composicionais, formais, mas sim à análise do ato de fala, do enunciado com enfoque no domínio social ou esfera comunicativa.

Concebidos como ocorrências linguísticas que acontecem em situações comunicativas concretas, os gêneros discursivos têm sido objeto multidisciplinar de análises, provavelmente porque desenvolvem a produção textual com matérias que efetivamente circulam na sociedade. Por isso, o estudo com base nos gêneros é algo que fascina. É aplicar as teorias nas práticas discursivas diárias. Sendo assim, analisá-los significa arrolar conjuntamente questões relacionadas às marcas linguísticas, à cena de enunciação, ao *ethos* e a uma série de outros aspectos centrais que levam a perceber esse fascínio.

Bakhtin (2003, p. 264) afirma que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”.

De acordo com Maingueneau (2001, p. 60) “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero discursivo”, e “tais categorias correspondem às necessidades da vida cotidiana”. Desta forma, por entender que o anúncio

publicitário surge como uma necessidade do homem de divulgar e vender determinados produtos, analisamos alguns desses anúncios com base na teoria discursiva defendida por esse autor.

Um anúncio publicitário é um conjunto organizado de imagens e proposições que se identificam facilmente, nos remetendo sempre a um produto, a um serviço, a uma marca, a uma instituição. Caracteriza-se, principalmente, por ser composto de texto ou imagem, ou de ambos (PENINOU, 1976).

Os anúncios publicitários escolhidos para este estudo proporcionam a análise das principais características que lhes são peculiares: a cenografia, as imagens, os textos linguísticos, a linguagem utilizada, enfim elementos que são capazes de persuadir o consumidor e levá-lo a crer que, de fato, aquilo que está sendo anunciado lhe será útil, necessário.

A linguagem deste gênero é permeada por elementos linguísticos: verbos no infinitivo e no imperativo; linguagem figurada; frases curtas e concisas; adjetivos; advérbios; elipses *etc.* Outros elementos somam-se a estes: palavras-chave; neologismos; modismos; gírias; e, regionalismos, conforme o contexto em que o anúncio está sendo construído. Estes elementos linguísticos contribuem para o anúncio publicitário funcionar, como destacam Alves e Calvo (2011, p. 10):

[...] como um estímulo motivador para sensibilizar e condicionar psicologicamente os desejos do indivíduo, criando uma necessidade, através da repetição e da visualização, principalmente no campo dos conceitos e das imagens, interferindo no comportamento individual e coletivo, porque possui uma finalidade utilitarista que o aliena plenamente. O gênero anúncio publicitário se torna algo natural e simples, presente na vida social e individual dos sujeitos, por meio de uma linguagem simbólica carregada de força e de poder.

A estrutura do anúncio publicitário é formada basicamente por um título, geralmente lúdico, em que predomina a conotação e a função apelativa da linguagem, pois seu objetivo é atrair a atenção do público-alvo. Junto ao título, somam-se as imagens dispostas de maneira criativa e inusitada, conforme as características do que está sendo oferecido. Em seguida, aparece o corpo do texto, parte reservada para desenvolvimento da ideia contida no título:

esta mensagem é formada por frases concisas, claras, objetivas, focadas nas características do consumidor e muitas vezes incompletas, dando margem à imaginação do leitor. E, por último, a identificação do produto/marca, isto é, uma espécie de assinatura do anunciante, é a impressão de sua marca de fato, algo que tem a “cara” do produto, que o diferencia dos demais, essa marca pode vir através de um slogan, como exemplo temos: “BOMBRIL – Mil e uma utilidades”; “SKOL – a cerveja que desce redondo”; “CEF – Vem pra Caixa você também, vem!”

Com base nas características elencadas, não se pode esquecer de que um anúncio publicitário difunde uma marca que imprime ao produto uma imagem clara e duradoura, portanto sua mensagem precisa ser persuasiva para que possa despertar o interesse, o desejo de compra. Por outro lado, conforme Citelli (2002, p. 69):

Pode-se produzir um anúncio aparentemente rompedor de certas normas preestabelecidas, causando um forte impacto no receptor através de mecanismos de ‘estranhamento’, ‘situações incômodas’, que levam, muitas vezes, à indagação ou à pura indignação.

É como afirma Cerveira (2009, p. 31) “A linguagem persuasiva, comum no gênero anúncio, consiste em direcionar o receptor a uma mudança de atitude. Tanto a estrutura interna, quanto os elementos exteriores ao ato, estrategicamente elaborados, geram persuasão”.

A persuasão estava inicialmente relacionada à tradição do discurso clássico, à retórica, que tinha preocupação não somente com a eloquência, o bem falar, “mas fazê-la de modo convincente e elegante, unindo arte e espírito” (CITELLI, 2002, p. 7). Entretanto, este mesmo autor defende que a retórica não é a persuasão, mas sobretudo a possibilidade de revelá-la. Persuadir é, antes de mais nada: “Sinônimo de submeter, daí sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada idéia. É aquele irônico conselho que está embutido na própria etimologia da palavra: per + suadere = aconselhar” (CITELLI, 2002, p. 13, *sic*).

PACHECO (2006), ao traçar características básicas da retórica, afirma que a persuasão é exercida no discurso por meio da argumentação e com o uso de uma linguagem comum do cotidiano e do conhecimento de todos.

Cabe esclarecer que a escolha do gênero anúncio publicitário, cuja finalidade é promover a marca de um produto ou de uma empresa, de um serviço, ou uma ideia, deve-se à inteligente capacidade que seus criadores têm de persuadir o consumidor a adquirir um determinado produto ou serviço. É essa capacidade de criação de textos interativos, geralmente com mensagem publicitária feita com base naquilo que se presume ser interessante para quem busca algo a ser consumido, que o torna instigante, interessante.

Com isso, vê-se comumente anúncios que fazem um apelo ao consumo, incitam e levam as pessoas a sonhar e a ter desejos pela coisa a ser consumida. Neste gênero, portanto, o consumidor é o alvo principal, por isso não se pode deixar de levantar inicialmente seu perfil, levando em consideração “[...] suas características socioeconômicas, dados demográficos, hábitos, estilos de vida, preferência e motivação [...]” (GRACIOSO, 2002, p. 85).

Nestas análises, portanto, foram considerados os sujeitos, as concepções acerca dos modos de organização do discurso, as cenas da enunciação e o *ethos* presentes nas propagandas escolhidas.

MÍDIA E SOCIEDADE DO CONSUMO

Na sociedade contemporânea, os meios de comunicação estimulam os sujeitos a consumir não somente para satisfazer suas necessidades básicas e para marcar posições sociais, mas, sobretudo, para se constituírem como sujeitos coletivos.

O consumo pode ser entendido como uma forma de mediação entre as esferas pública e privada, trabalho e lazer. Ao consumirmos bens materiais e imateriais, nós nos constituímos como indivíduos e negociamos nossos próprios significados no jogo comunicativo entre o coletivo e o individual, o global e o local (ROCHA e CASTRO, 2009).

Em relação ao consumo na atualidade, Bauman (2001, p. 99) constata que a vida das pessoas está organizada em torno do consumo, pois “é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis”. Nesse cenário, o discurso publicitário se potencializa. A mídia se torna, portanto, o sistema mais eficiente nesse processo, pois de forma persuasiva, influencia o público.

A mídia, até o final dos anos 80, era uma palavra de uso restrito aos publicitários e jornalistas, para se referirem à divulgação que uma informação

recebia nos meios de comunicação, especialmente aos meios de transmissão de notícias e informações: jornais, rádio, revistas e televisão. Só a partir dos anos 90, o emprego da palavra “mídia” se generalizou passando a se referir também aos processos de comunicação mediada por computador (SANTAELLA, 2007). Nas palavras dessa autora, “mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

A revista, meio de veiculação do objeto deste artigo (anúncios publicitários), tem um público leitor diversificado, e entre uma notícia e outra, aparecem “apelos” de consumo de automóveis, telefonia, informática, produtos de limpeza e beleza, dentre outros. Todos com o objetivo de, através da linguagem, articular um jogo de construção de sentido de “encantar” o leitor, possível consumidor.

No caso desta revista, *Veja*, das mais de cento e setenta páginas, incluindo capa e contracapa, setenta e cinco delas continham anúncios publicitários, incluindo meia página ou página inteira: isso equivale a aproximadamente 43% de páginas contendo anúncios. Resumindo, a cada três páginas de notícias, tem-se uma propaganda ou um anúncio veiculado. Por vezes, há a presença de mais de seis páginas, em sequência, só de anúncios.

Essa “insistência” na veiculação dos anúncios induz o leitor a vê-los, especialmente porque eles vêm acompanhados de elementos linguístico-enunciativos (imagens e textos) chamativos, impactantes, que prendem a atenção deste leitor, motivando e incentivando o consumo de algo que talvez não fosse necessário, somente supérfluo. De acordo com Santaella (2003, p. 25): “a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento, que elas veiculam”.

Os anúncios publicitários, veiculados midiaticamente, seja na forma impressa ou digitalizada, utilizam-se de uma linguagem com elementos discursivos marcantes, como os adjetivos, os verbos no infinitivo e imperativo, metáforas, trocadilhos, rima e outros, todos com sentido persuasivo. Além destes elementos, os estereótipos são comuns, como a exposição de alguém com boa aparência remetendo a um modelo a ser seguido.

Categorias de análise

O objeto de estudo deste artigo são anúncios publicitários, textos que serão analisados tentando evidenciar as marcas discursivas específicas deste tipo de gênero.

Os pressupostos básicos de análise do objeto desse trabalho seguem as teorias da AD, propostas por Maingueneau (2001). Com esse propósito serão analisados dois anúncios publicitários publicados na Revista *Veja*, nº 46, de 16 de novembro de 2011, que são especificamente anúncios de carro e de medicamento. Esses textos foram escolhidos aleatoriamente, porém adequados às categorias propostas por Maingueneau (2001), tais como: as marcas linguísticas (uso dos verbos no infinitivo e no imperativo), a cena de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia) e o *ethos*.

O infinitivo

Partindo do pressuposto de que os leitores da *Revista Veja* dominam o léxico e a gramática da Língua Portuguesa e de que conseguem compreender o sentido das palavras e as regras de sintaxe, os anúncios publicitários analisados vão demonstrar a persuasão do consumidor por meio do uso dos verbos no infinitivo e no imperativo. Obviamente que não são apenas estas marcas linguísticas que convencem o consumidor a adquirir um produto, é preciso levar em consideração o contexto, as condições enunciativas de apresentação dos produtos, as imagens, o próprio enunciado, enfim elementos que possam contribuir para um maior ou menor grau de persuasão.

Os verbos servem para marcar tempo e pessoa, porém existem casos em que isso não acontece, como por exemplo em “Não fumar”: mostra que o sujeito da enunciação não fica evidente, mas pode-se concluir que ele se dirige a quem lê, portanto, quem não deve fumar é quem está lendo o cartaz, ou talvez quem o criou, então o sujeito da enunciação pode ser o próprio enunciador ou o destinatário.

Maingueneau (2001, p. 23) destaca que:

Um verbo no infinitivo não exprime necessariamente uma injunção ou, na forma negativa, uma interdição. Em frases “independentes”, um infinitivo sem sujeito expresso não pode ser assertivo, ou seja, apresentar um enunciado como verdadeiro ou falso. Quando o

enunciado é não assertivo, por exemplo, Deixar a casa! ele pode ser interpretado como um desejo, um conselho, uma ordem... É preciso, portanto, determinar, entre os valores não assertivos do nosso exemplo, aquele que, neste caso, é pertinente: a injunção.

É importante então, interpretar o sentido do infinitivo no enunciado, levando-se em consideração as condições enunciativas nas quais ele está inserido, pois no exemplo “Não fumar”, se colocado em uma repartição pública, quem o ler vai entender que a placa indica uma ordem, uma imposição.

O imperativo

Outra marca linguística recorrente em anúncios publicitários é o uso do verbo no imperativo, imprimindo ao enunciado um sentido às vezes conotativo, outras apelativo, e, em outras, sugestivo, sem esquecer as vezes em que o enunciador solicita algo ao interlocutor. O modo imperativo é recorrente ainda pelo fato de ser usado para manifestar ordem, apelo para que o produto seja adquirido. Seu tempo torna-se indeterminado uma vez que sendo usado para estimular a aquisição desse produto, subtende-se que a ação verbal ainda está por se concretizar e para que isso ocorra é preciso que a argumentação seja feita de forma persuasiva, com verbos que imprimam uma marca imperativa.

A produção de um texto publicitário pressupõe a necessidade de conhecimento de mundo tanto do enunciador quanto do receptor, pois é a partir do suposto grau de conhecimento do receptor que o enunciador cria o enunciado, manifestando uma sequência de ordens que o levam a mudar de comportamento em relação ao que está sendo mostrado.

A cena de enunciação

A cena de enunciação é compreendida no interior do enunciado e possibilitada pela referenciação dos dêiticos, responsáveis pela construção espaço-temporal e pessoal confirmada pelos enunciados. Para Maingueneau (2006, p. 250):

[...] quando se fala de *cena de enunciação*, considera-se esse processo “do interior”, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio

movimento em que se desenrola. Um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é *encenada*.

Para tornar mais didática a compreensão de cena de enunciação, Maingueneau (2001) aborda três outros conceitos, quais sejam: *cena englobante* que equivale ao tipo de discurso; *cena genérica* que equivale aos gêneros de discurso – estes dois formam o *quadro cênico*; e *cenografia* que é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra.

Para Maingueneau (2001) é difícil categorizar o tipo de discurso, mas isso pode ser feito a partir do momento em que se descobre qual a sua função social, ou seja, é um discurso político, um discurso literário, um discurso publicitário etc? A essa capacidade de inserir os discursos dos indivíduos em uma dessas categorias, Maingueneau (2001) chama de cena englobante. Um exemplo disso seria em uma aula, a cena englobante seria o discurso pedagógico, apesar de que tanto para os co-enunciadores como para os analistas do discurso, essa cena não diria o bastante, uma vez que é na cena genérica que os co-enunciadores assumem seus papéis.

Na cena genérica, por sua vez, são os gêneros que vão determinar os papéis sociais a serem assumidos pelos co-enunciadores, bem como os lugares e os tempos que podem ser usados. Para Maingueneau (2008), são os gêneros que vão definir o papel de seus participantes.

Por fim, a interação dos co-enunciadores ocorre, na verdade, por meio da cenografia, que para Maingueneau (2001, p. 87):

[...] não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. [...] A cenografia implica, desse modo, um processo de entrelaçamento paradoxal. Logo no início, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação.

O ethos

Inserida na Análise do Discurso por Dominique Maingueneau, a noção de *ethos* remonta à retórica antiga, sobretudo a partir das ideias de Aristóteles

que o definia como sendo um discurso produzido pelo orador que deve apresentar credibilidade. Amossy (2005, p. 10) corrobora essa ideia ao dizer que “Os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”.

Os analistas do discurso, porém, vão além dessa noção, pois não se prendem apenas aos discursos políticos e jurídicos (fonte de estudo aristotélico), mas expandem esse estudo para o estudo discursivo do *ethos*. Maingueneau (2001, p. 95) confirma essa expansão ao dizer que os enunciados são apresentados como sendo o produto de uma enunciação que implica uma cena: “Mas isso não basta: toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além texto”.

Em princípio, não existe um *ethos* preestabelecido, este se constitui no âmbito da atividade discursiva, ou melhor:

São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: eu sou isso e não aquilo. (MAINGUENEAU, 2005, p. 70)

É com base nas assertivas aqui elencadas, e dentro dos critérios estabelecidos, que serão pautadas as análises dos anúncios publicitários escolhidos.

Análises dos anúncios

O anúncio ora analisado foi publicado na Revista Veja, nº 46, de 16/12/2011, e trata da divulgação do novo modelo do carro Fiesta para o ano 2012, da empresa Ford. A proposta da revendedora foi informar ao consumidor o fato de o carro ter sido criado com tudo que pudesse facilitar sua vida, portanto, como a própria propaganda diz: *New Fiesta 2012 chegou com tudo*.

Figura 1: Anúncio Publicitário do New Fiesta (2012)



Fonte: Revista Veja, nº 46, de 16/12/2011.

Como marcas linguísticas percebe-se o uso do verbo *fingir* no infinitivo nos enunciados: *“Vou fingir que nem vi o vermelho”* e *“Vou fingir que nem vi o azul”* , demonstrando que os sujeitos dos enunciados são evidentes (as mulheres que dirigem os carros) porque os verbos no infinitivo não marcam tempo e pessoa, porém o auxiliar *“vou”* acaba marcando-os, dando identidade aos enunciadore. O verbo *fingir* (mostrar o contrário do que é) apesar de aparentar a não intencionalidade das motoristas em ver o outro carro, cumpre sua função no discurso. Entretanto, as imagens demonstram que a verdadeira intenção dos enunciadore é, de fato, ver o outro carro.

A presença dos verbos no imperativo *descubra* e *consulte* não veiculam uma ordem propriamente dita, mas uma ordem camuflada, isto é, quase como um conselho que deverá ser seguido pelo leitor/usuário para chegar ao produto final desejado e, também, satisfatório. Deixa explícita a autoridade do locutor em relação aos atos (passos) a serem seguidos, inclusive com ações em uma ordem pré-estabelecida: *“Gostou? Descubra muito mais em newfiesta.com.br”* e *“Consulte a disponibilidade em um Distribuidor Ford”* .

Quanto à cena de enunciação, que envolve a cena englobante, a cena genérica e a cenografia, é possível delimitar neste anúncio cada uma delas em especial. A cena englobante, isto é, aquela que se caracteriza pelo tipo de discurso, que no caso se insere no discurso publicitário. A cena genérica, que equivale ao gênero de discurso, é identificada como anúncio publicitário. A

Já este anúncio, também publicado na Revista Veja, nº 46, de 16/12/2011, trata da divulgação do suplemento vitamínico-mineral composto por cálcio e Vitamina D3, indicado para ajudar na prevenção da osteoporose.

Como marcas linguísticas foram identificadas o uso do verbo **ter** no infinitivo no enunciado “*Ter ossos fortes ou fracos não é mais uma questão de tempo e sim de escolha*”. Neste caso, o verbo **ter** é usado como se estivesse dando uma opção/ideia de que é o consumidor quem vai escolher entre ficar com ossos fortes ou fracos depois dos 40 anos.

É possível perceber que o uso do verbo **ter** no infinitivo, apesar de não marcar pessoa nem tempo, fica subentendido, pois ele é estipulado no discurso por meio de duas possibilidades de análise: a primeira trata do tempo entre a decisão de tomar o suplemento e tomá-lo de fato, e a segunda seria o próprio fato da doença se manifestar nas pessoas após os 40 anos.

Quanto ao verbo **apresentar** em “*Pessoas acima de 40 anos podem apresentar deficiência na absorção de cálcio...*”, a marca de tempo e pessoa é percebida pelo auxiliar “podem”, e demonstra que se o consumidor está se aproximando dos 40 anos, deve se cuidar para não ter ossos fracos no futuro.

Já em relação ao verbo **desenvolver** em “*Com isto, ficam mais suscetíveis a desenvolver a osteoporose*”, vê-se que ele está sendo usado no sentido de que o consumidor que não usar Calcitran D3 poderá ter a doença futuramente. Aqui as marcas de tempo e pessoa também não estão evidenciadas, mas fica subentendido que se destina ao consumidor e que o tempo é futuro.

O uso do verbo **prevenir** em “[...] *ajudando a prevenir a deficiência de cálcio*”, por sua vez, vem precedido do auxiliar “ajudando” mais a preposição “a” indicando que com o uso antecipado do vitamínico, pode-se evitar a doença osteoporose. O verbo **repor** em “*Basta 1 comprimido diário para repor*”, disposto no rodapé do anúncio, indica a necessidade de acrescentar ao organismo desgastado pelo tempo um comprimido que restaure as perdas de vitamina D3 e cálcio no decorrer dos anos.

A presença do verbo no imperativo no trecho “*Tenha ossos sempre fortes com Calcitran D3*”, exerce a função de aconselhar o consumidor a utilizar o medicamento para que mesmo depois dos 40 anos ele continue tendo ossos fortes. Deixa explícita, pois, a autoridade do enunciador em relação aos passos a serem seguidos pelo usuário.

A presença marcante dos verbos no anúncio tem forte impacto com a clara pretensão de levar o leitor a consumir o produto, gerando nele uma ação imediata porque relaciona a tempo.

Quanto ao quadro cênico, as análises são as mesmas feitas para o primeiro anúncio. A cenografia, por sua vez, revela por meio dos textos verbais e não verbais que o anúncio tem um público, de certa forma determinado, pessoas acima dos 40 anos, principalmente do sexo feminino, que ao ver os benefícios trazidos pelo composto vitamínico e a própria imagem de uma mulher, possivelmente mãe (aparece uma criança na cena), é uma pessoa disposta, ainda jovem e saudável. A cena validada uma mulher disposta, saudável e feliz para o cumprimento das atividades diárias e leva a consumidora a sentir de imediato o desejo de comprar o produto para desfrutar de tudo que ele pode proporcionar-lhe.

O *ethos* desse anúncio é reconhecido quando se percebe no texto a construção da imagem do enunciador para atrair o consumidor afirmando, além dos benefícios do produto, a facilidade que ele tem de ser encontrado nas principais farmácias e drogarias, bem como sua economicidade, pois essa marca (Calcitran D3) “*Tem boa relação custo-benefício. Basta 1 comprimido diário para repor as suas necessidades diárias de vitamina D3 e cálcio*”.

CONCLUSÃO

O texto verbal de um anúncio publicitário dialoga com imagens: trata-se de uma tática de aproximação com o público. Considerando-se que a mídia age ideologicamente sobre a sociedade, quando a influência se dá na relação de consumo com a produção de identidade dos sujeitos por meio de aparatos linguísticos-enunciativos, as marcas nos textos são utilizadas na composição de discurso que produzem o desejo do leitor.

Esse desejo é incitado por meio de práticas sociais historicamente disseminadas que persuadem o leitor a consumir determinados produtos, que passam a ser desejados como necessidade à existência: “*os impulsos sedutores, por serem eficazes, devem ser transmitidos em todas as direções e dirigidos indiscriminadamente a todos os co-enunciadores*” (BAUMAN, 1998, p. 55). O público leitor acaba por ser persuadido a possuir e consumir determinados

objetos, e adotar certos estilos de vida, entendendo que essa é a condição necessária para a felicidade, talvez até para a dignidade humana.

Os anúncios publicitários analisados neste estudo concretizam e validam as concepções e os objetivos deste tipo de gênero, que evidenciam marcas notadamente persuasivas. Cumpre destacar que mesmo sendo anúncios veiculados no meio impresso, e mudar bastante no meio digital, as marcas continuam presentes, mesmo mudando o suporte. Ou seja, é um tipo de análise que pode ser feita a qualquer momento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A.; CALVO, L. C. S. *O gênero textual anúncio publicitário: análise de sua implantação em sala de aula*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/333-4.pdf. Acesso em: 4 de abr. 2022.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-16.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.
- CERVEIRA, M. de C. *A intergenericidade em anúncios publicitários: uma abordagem semiolinguística*, 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2009.
- CITELI, A. *Linguagem e persuasão*. 15ª.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GRACIOSO, F. *Propaganda: engorda e faz crescer a pequena empresa*. São Paulo: Atlas, 2002.

- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PACHECO, G. de B. F. *Retórica e nova retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaim Perelman*. PUC-Rio. Disponível em: encurtador.com.br/dpBE3. Acesso em: 4 de abr. 2022.
- PENINO, G. *Semiótica de la Publicidad. Colección Comunicación Visual*. GG, S.A., Barcelona, 1976, p. 61 -80. Disponível em: encurtador.com.br/psyA8. Acesso em: 20 de nov. 2011.
- ROCHA, R. de M.; CASTRO, G. G. S. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. *Revista LOGOS 30*. Tecnologias de Comunicação e Subjetividade. Ano 16, n.1, semestre 2009. Disponível em: www.logos.uerj.br/PDFS/30/04_logos30_RoseGisela.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2011.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, dezembro 2003, quadrimestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 20 de nov. 2011.
- VAN DIJK, T. A. Nuevo racismo y noticias: un enfoque discursive. In: Mary Nash, Rosa Tello, & Núria Benach (Eds.). *Inmigración, género y espacios urbanos*. Los retos de la diversidad. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005, pp. 33-55. Disponível em: <http://www.discursos.org/oldarticles/Nuevo%20racismo%20y%20noticias.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2011.

CAPÍTULO 3

LAÇOS E EMBARAÇOS DA VIDA: A SUBJETIVIDADE DO PERUANO EM CONVERSACIÓN EN LA CATEDRAL

Alessandra Ferro Salazar Caro

RESUMO

No presente artigo, analisaremos a subjetividade do peruano por meio da obra *Conversación en la Catedral* (2001), publicada inicialmente em 1969, pelo escritor peruano Mario Vargas Llosa. A narrativa apresenta o Peru como um microcosmo ficcional, os seus problemas sociais e raciais, os seus costumes e o seu autoritarismo. Entrelaçando realidade e ficção, Mario Vargas Llosa constrói seu romance versando sobre os problemas que afetam o peruano, apresentando incertezas e dúvidas de um indivíduo que se questiona, caracterizando assim o homem contemporâneo. Para respaldar essa investigação, utilizaremos as contribuições de Mignolo (2005, 2008, 2017), Quijano (2000), Agamben (2009) e Barthes (2013).

Palavras-Chaves: América Latina; Literatura contemporânea; Vargas Llosa; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Para este artigo, apresentaremos uma análise do romance intitulado *Conversación en la Catedral*, do escritor peruano Mario Vargas Llosa. Inicialmente, abordaremos sobre a vida intelectual e as contribuições de escritores e pensadores que inspiraram e influenciaram sua escrita e seu pensamento, em seguida, apresentaremos a obra e, por fim, uma análise do romance pelas lentes das teorias da descolonialidade e da contemporaneidade.

Por sua complexidade moral e literária, o romance, *Conversación en la Catedral* (2001), é considerado pela crítica como uma grande produção de arte que mescla o literário e o real. A obra se apresenta dividida em quatro livros e estes em capítulos, que narram quatro histórias independentes, porém ao

mesmo tempo unidas entre si pela temática. De acordo com Vargas Llosa, este é o romance que mais lhe deu trabalho, entre revisões e reescrita, e que “se tivesse que salvar do fogo só um dentre os que escrevi, salvaria este” (VARGAS LLOSA, 2013, p. 05).

Nessa obra, o escritor aborda as relações de poder e dominação aplicadas nas distintas camadas da sociedade peruana, destacando os interesses políticos e econômicos que chocam com a condição ideológica e comprometem a conduta do peruano. Llosa faz um retrato da hierarquia da colonialidade manifestada nas esferas de poder (político, econômico e cultural) por meio do discurso da modernidade.

O preconceito, a desigualdade e as relações de poder são os aspectos preponderantes que permeiam toda a narrativa. A subjetividade do peruano está presente nas estruturas de poder, ser e saber, denotando o reflexo do processo de colonização do continente. As inverdades inventadas com o propósito de obter lucros, as desigualdades e os preconceitos que ainda aparecem transvestidos com novos trajes e, a partir dessa nova vestimenta, faz emergir na diegese os mais variados discursos.

LLOSA: A AUTORIA, A VIDA INTELECTUAL E O SUJEITO POLÍTICO

Jorge Mario Pedro Vargas Llosa nasceu na cidade de Arequipa, em 28 de março de 1936, localizada ao sul do Peru. Na obra *El pez en el agua memorias* (1993), o escritor relata sobre a infância e o impacto traumatizante quando sua mãe lhe disse que seu pai havia morrido, mas passados dez anos, ela resolve contar o que de fato ocorreu com o seu pai. Para a surpresa do escritor, o seu progenitor estava vivo e havia regressado para o seio familiar, criando uma situação desconfortável para o autor que não o via como pai, mas como um rival que conquistou o que antes ele considerava que era somente para ele, a atenção e o carinho da mãe.

Em sua obra, *El pez en el agua memorias* (1993), o escritor comenta que sua infância ao lado da mãe e dos avôs materno era segura, sentia-se querido e amado, entretanto quando os pais resolveram morar juntos, a vida tornou-se insuportável, pois o pai era um ser violento.

Sin decir palabra, me pegó una cachetada que me derribó al suelo, me volvió a pegar y luego me metió al auto a empujones, donde empezó a decir esas terribles palabrotas que me hacían sufrir tanto como sus golpes. Y, en la casa, mientras me hacía pedirle perdón, me siguió pegando, a la vez que me advertía que me iba a enderezar, a hacer de mí un hombrecito, pues él no permitiría que su hijo fuera el maricueca que habían criado los Llosa. (VARGAS LLOSA, 1994, p. 29)

Com o comportamento inadequado, o pai do escritor, Ernesto Vargas, despertava a ira no filho, que o via como um estranho. Na década de 1950, o pai obrigou o filho a fazer a seleção no Colégio Militar Leoncio Prado, que segundo Ernesto, nessa instituição com regimento rígido, o filho seria disciplinado e transformado em homem. Obediente ao pai, Vargas Llosa fez a seleção e foi aprovado, porém não era o que ele almejava. No Leoncio Prado, ele descobriu a violência, a crueldade e o rancor, permanecendo durante dois anos em regime interno. Apesar dos desconfortos vivenciados e testemunhados, o colégio o inspirou a escrever seu primeiro romance “A Cidade e os Cachorros” (1963), com esta obra traduzida para 30 idiomas, Vargas Llosa foi premiado com o Nobel da Literatura em 2010.

(...) debo al Leoncio Prado haber descubierto lo que era el país donde había nacido: una sociedad muy distinta de aquella, pequeña, delimitada por las fronteras de la clase media, en la que hasta entonces viví. El Leoncio Prado era una de las pocas instituciones —acaso la única— que reproducía en pequeño la diversidad étnica y regional peruana. Había allí muchachos de la selva y de la sierra, de todos los departamentos, razas y estratos económicos. (VARGAS LLOSA, 1993, p. 54)

Com regras estabelecidas, o colégio aceitava jovens de distintas classes sociais e regiões do Peru. De acordo com Vargas Llosa, a vida no Leoncio Prado era decepcionante, as humilhações eram constantes, para além das regras da instituição, os cadetes veteranos criaram outras regras que eram designadas para os ingressantes. A dor latente não cessava. A masculinidade tinha que ser afirmada. Uma ordem que longe da vigilância era estilhaçada e prevalecia a desordem, onde desafiar as regras fazia parte das normas da natureza

masculina. Os sonhos estavam comprometidos, a vida militar não tinha brilho, o desejo de estar no Leoncio Prado, como já dito, não era o desejo do escritor.

No ambiente escolar, Vargas Llosa procurou desenvolver a escrita, aproveitando os momentos de ócio para escrever cartas e romancinhos, trazendo a lume dores que se tornavam a força motriz para a vida que pulsava e que poderia ser expressa pelas palavras. O escritor tinha convicção que a ideia de ser poeta não era nada confortável, mas com o amadurecimento e com a intenção de se opor ao futuro que o pai desejava, o escritor encontrou na escrita prazer e alento. A escrita virou ofício, as técnicas foram lapidadas e com vigor, o escritor foi aceito, reconhecido e premiado.

Arrebatado pelo desconforto, Vargas Llosa procurou ver a vida por outro prisma, encontrou na arte da escrita entusiasmo para transformar a própria vida e, assim, mergulhando no mundo da literatura, o escritor começou uma viagem incansável no tempo e no espaço, buscando inspirações para escrever suas obras. Em 1953, Vargas Llosa ingressou para a Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estudou Letras e Direito, atitude que causou aborrecimentos para o pai, pois ele não aceitava a inclinação do filho para a carreira literária. Nos anos seguintes, já com dezoito anos, Vargas Llosa casa-se com sua tia, Julia Urquidi. Dessa união, o autor se inspirou a escrever a obra *Tia Julia e o escrevinhador* (1977).

Premiado com a bolsa Javier Prado em 1959, o escritor foi para Espanha. No continente europeu fez doutorado na Universidad Complutense de Madrid, onde obteve o título de Doutor em Filosofia e Letras. Logo após, resolveu se estabelecer em Paris. Na Cidade Luz, foi premiado com o Prêmio Leopoldo Alas por sua obra *Los Jefes* (1959).

Em 1960, Vargas Llosa regressa ao Peru, divorcia-se da Julia Urquidi e casa-se com a sua prima Patrícia Llosa. Nessa mesma década, o continente latino-americano estava passando por um tumulto no aspecto político-social, devido à Guerra Fria e à Revolução Cubana, esta última despertou olhares do mundo para a América Latina. Com essa visibilidade, os escritores latinos desenvolveram suas escritas apresentando características como por exemplo: tempo não linear, a polifonia de vozes, o jogo com as palavras, trazendo ambientes urbanos e rurais, dando destaque à história, à política e à identidade regional e nacional do continente. A essa reviravolta na escrita deu-se o nome

de *Boom* latino-americano¹. Vargas Llosa e outros escritores latino-americanos representantes do *Boom* romperam com as normas estabelecidas pela literatura latina americana e adotaram características das narrativas estrangeiras, empregando as técnicas de diferentes pontos de vista e fazendo uso do monólogo interior, eles apresentaram para a Europa e para os demais continentes que a América Latina não era somente o continente das ditaduras, mas que havia escritores e pintores com sensibilidade para expressarem as manifestações artísticas para todo o mundo.

Em 1965, na capital cubana, o escritor formou parte do jurado dos prêmios Casa de las Américas e do Consejo de Redacción da revista Casa de las Américas. Nos anos seguintes, Vargas Llosa passou a frequentar o país, mas logo o encanto pela ilha foi se perdendo. Em 1971, Vargas Llosa rompeu os laços com Cuba, após o escritor manifestar desconforto com a atitude de Fidel Castro, ao acusar o escritor cubano, Herberto Padilla, de ser contrarrevolucionário. A partir desse episódio, o pensamento e a visão de mundo do escritor peruano passaram por mudanças ao se tornar crítico do regime de Fidel Castro.

Em 1981, com uma carreira auspiciosa no Peru, o escritor comandou o programa peruano La torre de Babel, transmitido pela Panamericana Televisión; em 1983, presidiu a Comisión de Investigadora del caso Uchuraccay, a pedido do presidente da república, Fernando Belaunde Terry. Nos anos 1980, Vargas Llosa surpreendeu os leitores quando assumiu sua obstinada posição de direita liberal, pois antes se apresentava como “de esquerda”, simpatizante da Revolução Cubana.

En mi juventud como muchos escritores de mi generación, fui marxista y creí que el socialismo sería el remedio para la explotación y las injusticias sociales que arreciaban en mi país, América Latina y el resto del Tercer Mundo. Mi decepción del estatismo y el colectivismo y mi tránsito hacia el demócrata y el liberal que soy- que trato de ser- fue largo, difícil, y se llevó a cabo despacio ya raíz de episodios como la conversión de la Revolución Cubana, que me había entusiasmado al principio, al modelo autoritario y vertical de la Unión Soviética, el testimonio de los disidentes que conseguía

¹ Movimento literário que surgiu entre 1960 e 1970, do qual participaram o próprio Vargas Llosa, Cortázar, Carlos Fuentes e Gabriel García Márquez.

escurrirse entre las alambradas del Gulag, la invasión de Checoslovaquia por los países del Pacto de Varsovia, y gracias a pensadores como Raymond Aron, Jean-François Revel, Isaiah Berlin y Karl Popper, a quienes debo mi revalorización de la cultura democrática y de las sociedades abiertas. (VARGAS LLOSA, 2010)

Essa memória individual que foi conservada pelo escritor, refere-se às suas próprias experiências, mas que contém presença da memória do grupo social, no qual ele faz parte. Quando Vargas Llosa reconstrói suas memórias, a partir das memórias de outros. O escritor retoma o conceito de memória coletiva defendida pelo sociólogo Maurice Halbwachs (2006), em uma dimensão de memória sociológica que vai além do plano individual, pois “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos [...] Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Ou seja, as memórias de um indivíduo estão entrelaçadas à sociedade, nunca são só memórias individuais. Para Halbwachs (2006), a memória reconstrói o tempo passado e apoia-se no compartilhamento de interesses e lembranças em comum com outras pessoas.

Vargas Llosa traz na obra os quadros sociais do Peru dos anos 60, inspirados pelas memórias, experiências vivenciadas e ficcionais. De acordo com Darío Villanueva, teórico e crítico literário espanhol, “el peruano nunca ha defraudado a su público en este terreno” (VILLANUEVA, 2012, p. 107). Vargas Llosa, em seu ofício, se inspirou em grandes escritores:

Flaubert me enseñó que el talento es una disciplina tenaz y una larga paciencia. Faulkner, que es la forma - la escritura y la estructura - lo que engrandece o empobrece los temas. Martorell, Cervantes, Dickens, Balzac, Tolstói, Conrad, Thomas Mann, que el número y la ambición son tan importantes en una novela como la destreza estilística y la estrategia narrativa. Sartre, que las palabras son actos y que una novela, una obra de teatro, un ensayo, comprometidos con la actualidad y las mejores opciones, pueden cambiar el curso de la historia. Camus y Orwell, que una literatura desprovista de moral es inhumana y Malraux que el heroísmo y la épica cabían en la actualidad tanto como en el tiempo de los

argonautas, la Odisea y la Ilíada. Disponível em: Elogio de la lectura y la ficción | Cultura | EL PAÍS (2010)

Assim, por sua extensa produção, acreditamos que tenha sido relevante relatar esse percurso sobre a vida do escritor, demonstrar e apresentar os conflitos, angústias e insatisfações que o levaram a mudar a sua visão de mundo e encontrar na literatura uma forma de resistência ao poder e questionar a realidade em que está inserido. “A boa literatura mostra a insuficiência da vida, a limitação de todo poder para preencher as aspirações humanas” (VARGAS LLOSA, 1994, p. 93). A leitura de obras literárias possibilita uma reflexão do mundo, pois permite interrogar e compreender as sociedades. Conforme afirma Ferreira,

A literatura pressupõe cognição, entendimento, interpretação, experiência, visão organizada da realidade; quer dizer, a literatura se relaciona ao conhecimento, à capacidade referencial da linguagem humana, é a necessidade de dar sentido à existência. (FERREIRA, 2016, p. 06)

O desenvolvimento da humanidade poderia reduzir-se à história das relações entre as palavras e o pensamento. Paz (2012, p. 37) afirma que “todo período de crise se inicia ou coincide com uma crítica da linguagem. Inesperadamente um novo vocábulo surge provocando uma crise no sentido. Quando as palavras se corrompem e os significados se tornam incertos, o sentido de nossos atos e de nossas obras também é inseguro”. As dúvidas e inseguranças se apossam do ser e as palavras se distorcem provocando equívocos inesperados, pois o homem é feito de palavras, e, com o passar do tempo, as mesmas passam por ressignificações.

Nessa perspectiva, ao fazer uso da linguagem metafórica, o escritor conduz o leitor ao mundo fantástico do real ao imaginário, pois delinea, constrói, dá forma e deforma, procedendo assim, representa por meio da arte literária o período conturbado da ditadura que assolou a sociedade peruana da segunda metade do século XX. Período em que o Peru sofreu um terrível golpe de estado, que impossibilitou as pessoas de se expressarem, a imprensa foi censurada, a corrupção escancarada, demonstrando, assim, as relações de poder. O Peru é um país que demonstra fragilidade de ordem política e social,

apresentando fortes semelhanças com os outros países do continente latino-americano.

As narrativas do escritor peruano são reconhecidas e premiadas em vários países. Vargas Llosa e os contemporâneos que fizeram parte do *Boom*, trataram de construir suas obras a partir das impressões cristalizadas e materializadas sobre o abuso de poder, as torturas, as perseguições, as discriminações sociais e os conflitos que aniquilavam as suas respectivas nações.

OS MEANDROS DA NARRATIVA: OBRA E CONTEXTO

Conversación en la catedral apresenta-se como uma das opções de leitura do momento ditatorial do general Manuel Odría². Considerada em 2001, pelo diário espanhol *El Mundo*, como uma das 100 melhores obras em espanhol do século XX[4], ela traz a lume sentimentos múltiplos de um povo oprimido, materializado em uma linguagem acessível e repleta de emoções. De acordo com Carlos Garayar (1989), Vargas Llosa sempre admitiu ser um leitor de novela de cavalaria e, por seu compromisso com esse gênero literário, descobriu a liberdade com a qual os autores podem ultrapassar a fronteira do real para o ficcional, em busca de sensações que permitam apresentar uma representação mais completa da realidade. “Como un universo autosuficiente y como una suma abarcadora capaz de comprender diversos niveles de realidad³”.

Por seus argumentos e por sua complexidade, a obra foi considerada uma grande produção literária. Vargas Llosa retrata o Peru da década de 1950,

² Manuel Odría foi um militar de destaque do exército peruano, participou como chefe do Estado Maior durante a guerra do Equador em 1941, atuou na batalha de Zarumilha, foi designado Ministro do Governo e Polícia do governo de José Luís Bustamante y Rivero, a quem destituiu do cargo, assumindo o comando do país. Em 1948, Odría juntamente com os aliados do presidente Bustamante insistiram para que o presidente Bustamante ilegalizasse o partido Alianza Popular Revolucionária Americana (APRA), porém o presidente não cedeu ao pedido e, devido a isso, o gabinete se revoltou e assim iniciou a crise política entre o governo e os militares. Odría que era o chefe da Guarnição de Arequipa, saiu contra o governo, considerou o ato subversivo e deportou o presidente Bustamante y Rivero para a Argentina. <http://www.deperu.com/abc/biografias/2433/manuel-a-odria>. Acesso em 20/03/2022. Manuel A. Odría (deperu.com).

³ “Notas sobre la idea de totalidad en la narrativa de Vargas Llosa”. En *Literaturas Andinas*. Año I, Nº2, 1989, p 42. [Citado por Carazas Salcedo, María Milagros, en: “Imagen e identidad del sujeto Afroperuano en la Novela Peruana Contemporánea”. 21 págs; p. 2. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/Human/Carazas_SM/PDF/Cap4.pdf.

como uma sociedade oprimida pelo sistema no qual os mais fracos se sujeitavam aos caprichos dos mais fortes e as mulheres eram submissas aos homens, dominadas e disciplinadas; elas não opinavam na sociedade. O escritor apresenta diálogos que se intercalam, a principal história gera histórias secundárias que se entrelaçam, nesse ínterim, o escritor aborda aspectos biográficos, históricos e culturais. E, apresenta temas como a política, a ditadura, os conflitos, as angústias, as frustrações e as incertezas, características do sujeito contemporâneo. Os personagens entrecruzam seus atos com destino à degradação coletiva. Na primeira página da obra, a personagem Santiago se questiona em qual momento o Peru fracassou:

Desde la puerta de *La Crónica* Santiago mira la avenida Tacna, sin amor, automóviles, edificios desiguales y descoloridos, esqueletos de avisos luminosos flotando en la neblina, el mediodía gris. ¿En qué momento se había jodido el Perú? [...] Él era como el Perú, Zavalita se había jodido en algún momento. Piensa: ¿En cuál? [...] El Perú jodido, piensa, Carlitos jodido, todos jodidos. Piensa: No hay solución. (VARGAS LLOSA, 2001, p. 17)

Na narrativa, o personagem Santiago se apresenta inseguro e sem muita esperança. O protagonista se vê exaurido no Peru, marcado pelas restrições da liberdade, perseguição política, corrupção e desencanto pessoal. Portanto, a narrativa conduz o leitor a refletir sobre o indivíduo contemporâneo, ou seja, o sujeito que não se adapta ao seu próprio tempo, que está atravessado por conflitos e carrega muitas incertezas. De acordo com Agamben (2009), o sujeito contemporâneo é um sujeito deslocado, descontente com o tempo porque não vê a luz, mas sim a escuridão da própria época.

Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo. A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. (AGAMBEN, 2009, p. 59)

O sujeito quando está em conformidade com sua época, ele percebe e consegue ver as possibilidades nas incertezas. Ao olhar para as luzes, o sujeito

questiona as brechas deixadas no meio da escuridão, questiona o passado e vê as possibilidades de mudanças.

Os sentimentos de derrota, insegurança e insatisfação trazem à tona os diferentes valores que viabilizam a dominação entre os homens. As práticas autorizadas historicamente, mediante acontecimentos sociais, cristalizam sistemas de regras que determinam lugares e subjetivações, que ora dominam, ora são dominadas.

Nessa conjuntura, a literatura oportuniza ao leitor a compreensão da vida, expressando semelhanças com a realidade histórica e irrompendo com retóricas e discursos que foram, por longo tempo, acolhidos como verdades absolutas. Antonio Candido (2004) afirma que “o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada por meio da personagem, que é a concentração deste” (CANDIDO, 2004, p. 55). Compartilhando de pensamento próximo ao de Candido, Vargas Llosa (2011) afirma que “no se escriben novelas para contar la vida sino para transformarla, añadiéndole algo” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 07). Assim, os textos literários nos permitem refletir, questionar a sociedade, a cultura e os diferentes discursos que foram construídos sem dar voz aos vencidos que, ao longo do tempo, foram oprimidos e dominados.

Os escritores latino-americanos desenvolveram suas narrativas abordando temas do que constituía o processo histórico de construção do continente, como: resistências, apropriação dos recursos naturais, exploração do trabalho, dominação dos corpos, classificação racista, cultura e outros. Portanto, a arte literária serve de apoio para a compreensão desses conflitos e de outros que abalam o homem. Por outro lado, a literatura está ligada a saberes que nos dão liberdade para sermos seres mais complacentes e mais humanizados. Nesse sentido, os autores ao criar suas personagens expõem desconfortos e emoções que podem sensibilizar os leitores, tornando-os mais tolerantes e proporcionando uma reflexão acerca dos problemas que afligem a vida humana. A literatura é assim: “assume muitos saberes [...] todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] ela é a realidade, pois é, o próprio fulgor do real” (BARTHES, 2013, p. 18) “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”.

No fragmento abaixo, Vargas Llosa apresenta a personagem Zoila com um discurso pautado no conhecimento sustentado pela episteme da

modernidade. Na diegese narrativa, alguns adjetivos são atribuídos à personagem Zoila, ela é branca, goza de sua ascensão social, é casada com Fermín, apoiador do regime de Odría e empresário que atua na indústria farmacêutica e no ramo da construção. Nessa selva de pedras e riquezas, os indivíduos são enveredados a produzir, reproduzir e se manter no poder. Em *Conversación en la Catedral* são escancaradas as distinções de classes sociais, um grupo manda e outro obedece, um domina e outro é dominado.

¡Vender a sus hijos! – dijo la señora Zoila -. ¿Quieres algo más horrible que eso?

-Yo procuraba no verlos ni hablar con ellos –dijo Santiago-. Me llevaba con los viejos cada vez peor.

Días, semanas sin llover en Puno, la sequía había destruido cosechas, diezmado el ganado, vaciado aldeas, y había indios retratados sobre paisajes resecos, indias ambulando con sus hijos a cuestras sobre surcos agrietados, animales agonizando con los ojos abiertos y los títulos y subtítulos aparecían entre signos de interrogación:

-Tienen sentimientos, pero sobre todos tienen hambre, mamá – dijo Santiago-. Si los venden, será para que no se les mueran de hambre.

¿Trata de esclavos entre Puno y Juliaca a la sombra de la sequía?

-Qué otra cosa hicieron además de discutir los editoriales de los periódicos y leer libros marxistas-dijo Carlitos.

¿Indias venden criaturas a turistas?

-No saben lo que es un hijo, una familia, pobres animalitos-dijo la señora Zoila- Si no se tiene que comer, no se tiene hijos. [...]

-Supongo que no le echarás la culpa al gobierno de que no llueva en Puno-dijo don Fermín-. Odría quiere ayudar a esa **pobre gente**. Estados Unidos ha hecho un donativo importante. Se les va a mandar ropa, alimentos (VARGAS LLOSA, 2001, p. 186, grifo nosso)

Vargas Llosa intercala e joga com as palavras no fragmento. Ao referir-se à personagem, Dona Zoila, o escritor apresenta qualidade de sublimidade, onde vidas humanas são dispensadas e o que não está de acordo é visto como atrasado ou bárbaro. Nesse sentido, a descolonialidade convida a uma releitura da história problematizando os pensamentos tidos como verdades que são

vistos por um único prisma, o da colonialidade/modernidade. Portanto, Mignolo (2017) sugere desatar os nós histórico-estruturais e, neste caso, começa com “o nó histórico estrutural racial, em que as diferenças coloniais e imperiais foram ancoradas”, sustentadas em uma hierarquia racial/étnica que privilegiava o europeu em detrimento do não europeu. Dussel (2000) afirma que a modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade e “a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica)” (DUSSEL, 2000, p. 49).

Na obra, *La idea de América Latina: La herida colonial e la opción decolonial*, Mignolo (2005) aborda sobre quatro domínios da experiência humana que a matriz colonial opera; domínio econômico: apropriação recursos naturais, a exploração da mão de obra e o controle das finanças; domínio político: controle da autoridade; domínio social: controle do gênero e da sexualidade; domínio epistêmico e subjetividade: controle do conhecimento e da subjetividade.

Cada uno de los dominios se entrecruzan con los demás: la apropiación de la tierra y la explotación de la mano de obra se vinculan con el control de las finanzas, la autoridad, el género, y el conocimiento y la subjetividad. El funcionamiento de la matriz colonial puede pasar inadvertido, y cuando sale a la superficie, se lo explica por medio de la retórica de la modernidad. (MIGNOLO, 2005, p. 36)

Sucintamente, por trás da retórica do “descobrimento” para espanhóis e portugueses, o continente latino-americano deixou desolados os donos das terras, assujeitados a uma elite branca, cujo interesse era obter lucros e usufruir de tudo que América lhe proporciona, sem pedir licença foram entrando, exterminando e se apropriando das terras e, dessa forma, dominaram aqueles que aqui estavam.

Mignolo (2005) aborda que o encontro e desencontro de diferentes histórias visando a uma única, a do europeu, derivou a ideia de descobrimento da América. Entretanto, para que uma história seja a principal, há critérios delineados que implicam obrigação que “debe existir um sistema classificatório que favorezca la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas” (MIGNOLO, 2005, p. 10). À vista disso, para justificar a

apropriação das terras e a exploração da mão de obra, a colonização construiu a concepção racista entre os povos. O indígena e o negro africanos nasceram para o europeu, sendo a base para a classificação da humanidade idealizada no imaginário do europeu.

Nessa fantasia concretizada, o dono virou escravo e o invasor virou patrão, em uma dinâmica camuflada de modernidade e promovida por um discurso velado com marcas de dominação e exploração aos que foram denominados de “bárbaros”. Nesse imbróglgio descomunal, a história foi arquitetada e contada em prol dos conquistadores ao afirmar que a América foi descoberta. De forma geral, a classificação e a categorização do mundo foram marcadas sob a perspectiva do prisma europeu, a do homem branco.

Nessa conjuntura, surgiu o racismo desencadeando as desigualdades. No excerto da obra, os jovens estudantes que frequentavam a Universidad San Marcos são categorizados como “indios, cholos, chinos, negros” (VARGAS LLOSA, 2001, p. 53). Categorização que foi determinada pelo europeu que impôs suas leis, língua e costumes.

Desse modo, concretiza-se que o indivíduo que detém e goza das prerrogativas do poder, dita as regras e os espaços que cada sujeito deve ocupar, demarcando as relações de hierarquias e *status*. No âmbito do contexto histórico do descobrimento da América, as sociedades que não se expressavam com as línguas imperiais da Europa não eram consideradas e eram vistas como sem história.

De acordo com esse pensamento, Mignolo afirma que:

la historia es un privilegio de la modernidad europea, y para tener una historia hay que dejarse colonizar-se, es decir, dejarse dominar, voluntariamente o no, por una perspectiva de la historia, la vida, el conocimiento, la economía, la subjetividad, la familia o la religión moldeada por la historia de la Europa moderna, que ha sido adoptada como modelo oficial, con leves modificaciones, por Estados Unidos”. (MIGNOLO, 2005, p. 17)

Os nativos, sem domínio das línguas oficiais da Europa, foram chamados de bárbaros, termo que ainda se faz presente na subjetividade do povo peruano.

De acordo com Mignolo (2005), Bartolomé de Las Casas contribuiu para o imaginário racial do mundo moderno/colonial ao propor critérios para classificar de bárbaros os indígenas que estavam no Novo Mundo.

Para De Las Casas, a primeira classe de bárbaros correspondia aos grupos humanos com condutas violentas, cujo sentido de justiça e razão era bizarro. A segunda classe era categorizada bárbara, aquela que não dominava o latim, pois era a condição que garantia a verdade dos enunciados, uma vez que, o latim era a língua para evocar a Deus. De Las Casas justificou que o bárbaro não se dedicava aos estudos das letras: poesia, retórica, lógica, história e aos outros campos do conhecimento. Na terceira classe de bárbaro estava aquele que não possuía um sistema básico de governabilidade. A quarta classe se referia a dos racionais, “filósofos, políticos sabios y pulidos” que tinham uma estrutura legal, porém eram infieis ou pagãos por “no tener una religión verdadera ni abrazar la fe cristiana (Mignolo, 2005, pp. 13-14). No que tange aos Incas e Astecas, De Las Casas reconheceu que eles eram racionais, tinham uma forma de governar, eram sábios e polidos, portanto, não os viam bárbaros de forma pejorativa negativa, apesar de desconhecerem o cristianismo e o latim. Portanto, concluiu-se que os primeiros “bárbaros del mundo moderno/colonial no eran “latinos”.

Dessa forma, De Las Casas contribuiu para que a subjetividade do peruano fosse marcada por um pensamento hispanista e outro indigenista ainda presente nos discursos com interpretações incongruentes nas variadas camadas sociais e culturais.

Conversación en la Catedral apresenta um período particular da sociedade peruana. Os personagens são reflexos de uma sociedade instável que os grupos não se reconhecem nos espaços que permeiam. Vargas Llosa cria personagens caricaturados com novos tons e costumes, abordando as inquietações de um país sem esperança, atravessado pela corrupção com traços incertos favorecendo uma classe. O afroperuano na narrativa, representado por Ambrosio, após deixar o cargo de motorista de don Fermín, precisa matar cachorros para sobreviver. Cayo Bermúdez, o *cholo*, ocupa o cargo de Ministro do Interior, descrito como manipulador, tem o ofício de manter o regime no poder. Santiago se vê fracassado e decepcionado com a situação que o país passa, o personagem oscila entre burguesia e ideologia comunista, e se apercebe incapaz de organizar e colocar em prática seus objetivos, o que acaba levando-

o às contradições e insegurança que refletem nas relações sociais, conforme o excerto da obra:

-Nadie debía darse cuenta, eso era lo principal-dice Santiago-. No escribo versos, creo en Dios, no creo en Dios. Siempre mintiendo, siempre haciendo trampas.

-Mejor ya no tomes más, niño – dice Ambrosio.

-En el colegio, en la casa, en el barrio, en el círculo, en la Fracción, en *La Crónica*-dice Santiago-. Toda la vida haciendo cosas sin creer, toda la vida disimulando.

-Bien hecho que mi papá te botó tu libro comunista a la basura, jaja- dijo la Teté.

-Y toda la vida queriendo creer en algo-dice Santiago-. Y toda la vida mentira, no creo. (VARGAS LLOSA, 2001, p. 136)

As personagens são esboçadas apresentando as incertezas e os desencantos da sociedade peruana que estava atravessada pelo autoritarismo e pelo preconceito social e racial. A capital, Lima, é o centro do poder e o espaço que motiva as pessoas de outras regiões a migrarem para lá. Salazar Bondy, em sua obra intitulada *Lima La Horrible* (1974), procura desmistificar a imagem da capital colonial do imaginário do peruano. As crenças que sustentam a forma de vida colonial é uma ficção construída para sustentar um grupo hegemônico no poder.

As estruturas de poder herdadas pelo colonialismo, ainda se fazem presentes na sociedade peruana, de forma caricaturada pela modernidade/colonialidade do poder. A sociedade foi se organizando, os valores foram sendo construídos e as relações humanas tinham o espelho da violência, submissão, opressão e exploração.

A descolonialidade busca desconstruir as inverdades inventadas e vendidas pelo europeu, que ainda fazem parte da subjetividade do povo peruano, verdades essas que foram fabricadas para excluir uns e beneficiar outros.

La estructura de poder fue y aún sigue estando organizada sobre y alrededor del eje colonial. (...) La colonialidad del poder aún ejerce su dominio, en la mayor parte de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado-nación moderno". (QUIJANO, 2000, p. 237)

A América latina é conhecida pela dominação e exploração caracterizando um padrão de poder, em que dependendo do modo como entendemos a estratificação social, podemos pensar em ‘classes privilegiadas’ política, social, econômica, racial e culturalmente, por exemplo, e ademais da questão de gênero. É possível falar em mais ou menos privilégios entre privilegiados. Vargas Llosa em sua obra apresenta uma sociedade estruturada no poder, dominada por um discurso controlador, que conduz à segregação racial, estabelecendo e dotando alguns grupos e espaços de distinções. Dessa forma, o escritor constrói, limita o espaço e a posição que cada sujeito ocupa na sociedade, as relações vão se alicerçando e, assim, uma ideia de dominação vai sendo delineada, onde cada espaço conquistado denota poder e, dessa forma, vai se estruturando a sociedade com estratégias plurais presentes nas instituições de ensino, nas classes sociais, nas relações familiares, na religião, nas relações amigáveis, no trabalho e nos discursos marcados pela exclusão com lacunas que privilegiam um grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de colonização na América Latina deixou consequências, marcas e feridas que ainda jorra sangue no sujeito latino. Antes não existiam as classificações por raça, gênero ou classe social. Com essas classificações, surgiram as desigualdades que são produzidas pelos discursos e ressignificados. Dependendo do contexto, algumas produções discursivas, como o racismo, valem-se da subjetividade, ao separar o grupo levando em consideração a etnia ou a cor, ou seja, não está diretamente conectada a uma ordem hierárquica ou dominadora, mas pode estar atrelada a uma relação social articulada historicamente. A questão é a entrada no ‘mundo’ em um modo de relação com outro, o diferente, o mundo moderno, a lógica das relações: esse novo mundo é para exploração, para o benefício do conquistador, do colonizador e, portanto, terra, natureza, recursos e pessoas são enquadrados no mesmo grupo.

Em *Conversación en La Catedral*, Vargas Llosa apresenta o nativo como subalterno, apresentando características do colonialismo, ainda que de forma velada. O romance é uma ficção, mas dialoga com a realidade ao apresentar determinadas visões, interpretações que compõem uma forma de entender essa realidade. Trata-se de uma representação que é transformada mediante a

linguagem literária distorcendo sutilmente o real por meio da imaginação. Dessa maneira, os personagens mantêm certa relação com o real, porém isso não quer dizer que elas sejam uma cópia de alguém da sociedade real, mas podem ser encontradas características que viabilizem as comparações, ou seja, os personagens com que transitam no romance representam a realidade dada do Peru. Com laços e embaraços é possível perceber a realidade da América Latina que foi herdada pelo colonialismo, pautada pela retórica da modernidade e nutrida por um discurso de salvação, que ainda está presente nas práticas discursivas, e que desencadeiam as desigualdades sociais, raciais, culturais e identitárias do latino-americano.

Após a análise, foi possível perceber novos campos de investigações que podem ser desenvolvidos em estudos futuros como: análise do discurso, o entrelaçar entre história e literatura, a identidade do sujeito peruano, igualdade e discriminação no que tange ao gênero, e possibilidade de um estudo comparativo da literatura brasileira e peruana que trate sobre os aspectos culturais, políticos, formas de dominação e opressão. Temáticas relevantes, uma vez que os temas são de grande importância para a academia e sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Argos editora do Unochapecó - Chapecó, 2009.
- BARTHES, R. *Aula*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BONDY, Sabatían Salazar. *Lima la horrible*. Ediciones Peisa -LIMA-Perú, 1974.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio e outros. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DUSSEL, Enrique (2000). “*Europa, modernidad y eurocentrismo*”, em LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

- FERREIRA, Eduardo Cesar Maia Filho. As aspirações da crítica humanista. *Revista Fronteiras do Pensamento*, num 18564. Abril, 2016, p. 6-7. Disponível em: <http://flipzh.clicrbs.com.br/jornal-digital/pub/gruporbs/?numero=18564>. Acesso: 03/04/2022.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.
- MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. 2017. Disponível em: www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPpx5Zr3yrMjh7tCZVK/?format=pdf. Acesso em: 23 ago.2021.
- PAZ, Octavio. *O arco e a Lira*. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht - São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PROYECTO MILENIUM. *Lista completa de las 100 mejores novelas en castellano del siglo XX*. Disponível em: <http://www.elmundo.es/elmundolibro/2001/01/13/anticuario/979503106.html>. Acesso: 07/03/2022.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. 2000. Disponível em: <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>. Acesso em 05 jul.2021.
- VARGAS LLOSA, Mario. *Conversación en la catedral*; España: Suma de letras, S.L; 2001.
- VARGAS LLOSA, Mario. *La verdad de las mentiras*. Ensayos sobre literatura. Editora Alfaguara S.A. Colección Alfaguara literaturas, 2011.
- VARGAS LLOSA, Mario. *El pez en el agua memorias*. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona, 1993.

VARGAS LLOSA, Mario: *Conversa na Catedral*; tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. – Rio de Janeiro: Objetiva 2013.

VARGAS LLOSA, Mario: Elogio de la lectura y la ficción. *El país*.
Dezembro de 2010. Disponível em: http://elpais.com/diario/2010/12/08/cultura/1291762802_850215.html. Acesso: 10/03/2022.

VARGAS LLOSA, Mario: *Peixe na água: memórias* / Tradução Heloísa Jahn.- São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VARGAS LLOSA, Mario *La verdad de las mentiras*. Ensayos sobre literatura. editora Alfaguara S.A. Colección Alfaguara literaturas, 2011.

VILLANUEVA DARÍO. DE LA CIUDAD Y LOS PERROS AL NOBEL DE LITERATURA. In: VARGAS LLOSA, M. *La ciudad y los perros*. Edición conmemorativa del cincuentenario. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. 1 ed. Buenos Aires: Alfaguara, 2012.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: POR UMA APRENDIZAGEM DESGRAMATICALIZADA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ângela Maria do Nascimento

Marize Barros Rocha Aranha

RESUMO

Esta pesquisa partiu de estudos sobre formações docentes na aprendizagem. Tem como objetivo investigar de que maneira as formações continuadas contribuem para o ensino de produção textual. Caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, de natureza básica. Fundamenta-se nas abordagens de Imbernón (2011), André (2016), Papi (2005), Tardif (2014), Bakhtin (2003), Koch (2009), Marcuschi (2008) e Bortoni-Ricardo (2004). Buscou-se aporte nas contribuições da BNCC. Espera-se a internalização da ideia sobre a importância das formações no ensino de produção textual.

Palavras-chaves: Formação docente; Produção textual; Gênero textual.

INTRODUÇÃO

Ler e escrever bem sempre foram habilidades almejadas em todos os âmbitos. Atingir a excelência na escrita é se encaixar em uma sociedade em que a exigência para ter bons produtores de textos nunca foi tão valorizada e requisitada. Contudo, resultados insuficientes demonstram um ineficaz ensino de produção textual nas escolas.

Observa-se que o ensino acontece de um modo mecanizado, sendo transmitido aos alunos de forma metódica e absorva de sua funcionalidade social. Para Bakhtin (2003, p. 261), “(...) a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da

multiforme atividade humana”. É nesta perspectiva multifacetada e incontável dos gêneros, que muitas vezes, aspectos e características sociointeracionistas são desconsiderados e/ou não esclarecidos aos alunos.

O ensino de produção textual nas escolas tem se configurado apenas por meio de abordagens linguísticas e gramaticalizadas. Desviado, desta forma, do que é preconizado na BNCC (2016, p. 77), a qual estipula que o professor deve trabalhar a

(...) análise e reflexão sobre a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

Nesse sentido, uma nova perspectiva para o ensino de produção textual emerge dentro deste contexto, cuja necessidade da proficiência da escrita é importante, em concomitância com um ensino que não segue a uma linha de dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Assim, há necessidade de uma nova orientação para o ensino de produção textual e é, neste contexto, que se insere a formação continuada no ensino de produção escrita, não com uma proposta definitiva e redentora, mas como um espaço de debates, reflexões e estimulador de novas metodologias de trabalho.

Foi levando em consideração os aspectos sobre o ensino insatisfatório de produção textual e da importância das formações continuadas voltadas para esta área de aprendizagem foi que surgiu a necessidade de debater e investigar sobre o ensino de produção escrita e como as formações continuadas podem ser significativas para um novo direcionamento de trabalho.

Desta forma, a situação problematizadora deste estudo foi: de que maneira as formações continuadas para professores podem contribuir para resultados significativos no ensino de produção textual e quais suas contribuições para que o ensino dos gêneros textuais possa ter um caráter sociointeracionista, atendendo assim, ao solicitado pela BNCC? Pretende-se com esta discussão proporcionar um novo olhar para o ensino de produção escrita nas escolas, assim como também possam ser concretizadas novas

reflexões sobre a necessidade de práticas de trabalho voltadas para o aspecto social e comunicativo dos textos.

Aspira-se instigar o debate sobre a necessidade e importância das formações continuadas no ensino de produção textual. Contribuindo assim, para a discussão impreterível e fundamental destas formações, direcionadas especificamente para a área de produção escrita. Neste sentido, justifica-se discutir de que forma as formações podem ressignificar a prática de trabalho no ensino de produção textual e de que modo os professores podem estimular a funcionalidade sociointeracionista dos gêneros textuais.

Metodologicamente, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica especializada, a qual fundamentará as discussões levantadas. Nessa perspectiva, esta pesquisa busca apoio teórico em autores como Imbernón (2011), André (2016), Papi (2005) e Tardif (2014), os quais apresentam estudos sobre a importância e a necessidade de formações continuadas, bem como da figura imperativa do professor reflexivo. Além destes, buscou-se fundamentar a pesquisa no viés específico da área de linguagem, por meio de autores como Bakhtin (2003), Koch (2009), Marcuschi (2008) e Bortoni-Ricardo (2004). Como forma de direcionamento sobre como devem ser trabalhados os gêneros textuais, buscou-se também, aporte teórico nas contribuições da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), vislumbrando neste documento, um excelente meio de redirecionamento e ressignificação da prática de ensino em produção escrita.

A relevância da pesquisa, baseia-se na necessidade de promover formações voltadas para o professor no ensino de produção textual, considerando os resultados insatisfatórios no ensino de produção escrita, assim como na importância da ressignificação e redirecionamento de prática de trabalho, a fim de articular novas metodologias, as quais viabilizem resultados significativos.

O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: POR UM OLHAR SOCIOINTERACIONISTA

A proeminência da escrita, em uma sociedade letrada como a nossa, torna-se a cada dia mais evidenciada, uma vez que, escrever está presente em muitas atividades desenvolvidas pelos seus usuários. Em função disso, exige-se

a capacidade de produzir bons textos. Para Koch (2003, p. 26), “(...) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”.

Por outro lado, há o professor que mesmo contemplando as metodologias apresentadas pelos livros didáticos e/ou fontes de informações, como por exemplo, a internet, não consegue atingir de forma eficaz com o seu trabalho o objetivo do ensino de produção textual. A aprendizagem mecânica da aquisição da escrita distancia-se da realidade do aluno, pois este, muitas vezes, só visualiza a produção de textos como apenas uma atividade para fins avaliativos.

Diante deste cenário, faz-se necessário um novo olhar para o ensino de leitura e, neste estudo, especificamente, o ensino de produção escrita, isto porque ambas as ações estão ligadas dentro de um contexto social de comunicação. Valendo desta situação, propõe-se uma reflexão sobre a necessidade e importância da formação continuada no ensino de produção escrita. Visto que, diante de práticas cristalizadas de trabalho, há a necessidade do professor repensar suas atividades e construir novas metodologias. André (2016, p. 32), reforça sobre esta formação para o professor

Orienta-se para a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar esta situação, buscar elementos para entendê-lo melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática.

A gramaticalização do ensino de produção textual, focado somente na apreensão de características textuais, não responde ao solicitado pela BNCC, que requer o envolvimento de todos os enunciadores textuais: gênero, suporte, esfera de circulação e adequação à norma padrão. Contrapondo desta forma, ao que é solicitado pela BNCC, para o ensino de produção escrita

Desenvolver estratégias de *planejamento, revisão, edição, reescrita /redesign e avaliação de textos*, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores

envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL 2016, p. 76)

Observa-se nas solicitações e anseios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um alcance maior do que uma simples observação ou adequação de características textuais em produção por parte dos alunos. No momento em que é requerido que sejam feitas as produções em conformidade ao contexto e à variedade linguística, espera-se que o professor, ao conduzir o comando da atividade, possua estratégias e metodologias que fomentem no aluno a percepção social e comunicativa da produção de textos, e não somente a mecanização de regras, que teoricamente, reproduzirá textos absortos, sem conexão ao contexto real da objetividade dos gêneros textuais. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2009, p. 23) assevera que “(...) quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio”.

Partindo do pressuposto de que tal dificuldade em instruir as atividades e propostas de textos, esteja ligada também, à ausência de estudos voltados para qualificação profissional, a pretensão desta pesquisa, foi endossar o valor das formações continuadas para o exercício docente e especificamente, ao ensino de produção textual. Conforme argumentado anteriormente, nem sempre a apropriação de conhecimento conduzirá o docente para a viabilização positiva do ensino. Então, é neste aspecto, que a formação de professores, encaixa-se não como uma solução definitiva, mas como uma alternativa que pode contribuir para novas metodologias educativas. Para Papi (2005, p. 51), “(...) o fato de que o professor continua sendo o principal agente de formação dos alunos faz com que a qualidade dos resultados da aprendizagem seja inseparável da qualificação e da competência dos professores”.

Considerando que a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, a formação continuada pode subsidiar o trabalho do professor, no sentido de atender esse componente curricular dentro da sala de aula, instruindo o docente a contemplar em suas práticas uma aprendizagem da leitura e da escrita em seu uso social. Assim, a formação docente, torna-se tão importante para o ensino de produção escrita. Isto porque, muitos professores, ainda trabalham os gêneros textuais desarticulados do contexto sociointeracionista.

Para Marcuschi (2008, p. 55-56)

(...) o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua diária e nos seus modos de agir e interagir.

É nesse sentido, que o ensino de produção escrita necessita ser revisto e repensado. Os alunos precisam tomar consciência da função social da escrita e do quanto ela é relevante no contexto social. Essa tomada de consciência em relação à escrita, só será possível, mediante a uma nova postura do educador. Desta forma, a política de fomentação e articulação da formação de professores nesta área de ensino poderá ser um fator de significância positiva para transformação de conhecimento desta área.

Dentro desta conjuntura de articulações de práticas e reflexões, o docente poderá, durante o processo de aquisição de conhecimento e compartilhamento de ações e atividades, validar o conhecimento profissional coletivo. Imbernón (2011, p. 72)

No sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

As trocas de experiências e compartilhamento de atividades podem ser fomentadas dentro do espaço formativo com outros professores, promovendo assim uma reflexão conjunta. É nesta linha de pensamento, que as discussões sobre a didática sociointeracionista da produção escrita, poderá ser construída e promovida dentro da sala de aula. Este trabalho coletivo e social já é articulado e instruído pela BNCC (2016, p. 18), quando enuncia:

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com

base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Verifica-se, por meio do solicitado pela BNCC, que as decisões que propõem ações que se adequem ao contexto social do aluno sejam importantes para os novos direcionamentos do professor. Em especial, o professor de produção textual. Manter processos contínuos de formação docente permitem ao educador ressignificar constantemente seu trabalho.

A dinamicidade da circulação dos textos, faz com que estes se reconfigurem, mediante a velocidade das informações da sociedade. Sendo necessário assim, novas metodologias de trabalho, em relação ao ensino de escrita.

Desta forma, a abordagem apresentada solicita um olhar específico para o ensino de produção escrita, reverbera como uma necessidade singular de formações continuadas, voltadas ao ensino de produção textual. As discussões, estudos e novas práticas de aprendizagem poderão fazer com que o ensino desta área se torne real e significativo.

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Embora haja um grande quantitativo de estudos que abordem o ensino dos gêneros textuais, é fato que a necessidade do permanente debate, sobre esse tema, seja importante. Primeiramente, por se tratar de instrumentos de comunicação e participação social, os gêneros sempre estarão em constante adaptação ao meio. Além disso, facilitar ou pelo menos, viabilizar o trabalho do professor em sala de aula, é algo sempre oportuno, uma vez que, o processo de aprendizagem, requer diariamente, meios que permitam a eficiência do ensino. Assim, a escola se torna um local instigador de trabalho com os gêneros textuais, conforme este pensamento, apresentado por Koch

(...) a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre classes, entre escolas – texto livre, correspondência escolar, jornal da classe, da escola, murais etc. Os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento. Há também uma naturalização, mas de outra ordem: situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1994 apud KOCH, 2002, p. 57)

Sendo a escola um local fomentador do pensamento crítico sobre a função social dos gêneros textuais, cabe ao professor trabalhar atividades que demonstrem ao aluno sua aplicabilidade no cotidiano. Compreender os gêneros textuais é entender a nossa sociabilidade comunicativa. É compreender que o processo comunicativo precisa estar em consonância com as transformações do meio social.

Para tanto, a visão apenas categórica do ensino dos gêneros precisa ser revista. Muitas vezes, o professor apenas repassa as características cristalizadas dos diversos textos disponibilizados em nosso meio. Esta valorização do estudo dos gêneros como algo relacionado ao lado social e entrelaçado com as atividades humanas é algo defendido por Marcuschi. Para o autor (2008, p. 155 e 156)

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que, não concebemos os gêneros como modelos de estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos que ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Esta visão não estanque dos gêneros é necessária, considerando a ótica multicultural da diversidade destes. Conduzir o aluno a refletir sobre como

estes textos se constituem e circulam socialmente é o mais viável. Segundo Bakhtin (2003 p. 5)

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo desta atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Logo, o ensino da língua, pautado no real uso dos gêneros textuais, possibilita ao aluno realizar reflexões sobre a realidade da língua materna no contexto comunicativo desta. Não seria apenas o domínio de capacidades básicas, como localizar dados básicos, ou outras informações apenas de cunho linguístico metódico. Faz-se necessário o perpassar de outras habilidades para que haja uma consciência crítica de que os gêneros textuais refletem a sociedade a qual os alunos pertencem, e se apropriarem de tal reflexão é seguramente estar inserido nela. Segundo Koch (2009, p. 53),

(...) o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de ordem, artigo de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita nossa capacidade metatextual para construção e intelecção de textos.

Este contato com textos da vida cotidiana apresentados pela autora é inevitável. Diariamente, tem-se contato com uma diversidade de textos, os quais nos permitem a percepção da variabilidade e a necessidade de adaptação, de acordo com contextos e situações possíveis. Para a BNCC (2016, p. 511), a fomentação do ensino em relação aos gêneros, dentro deste contexto exige:

Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e

ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Esta adequação em relação à produção de textos usando os gêneros como suporte deve estar ligada ao contexto social. Neste viés de pensamento, Marcuschi (2008) afirma que a postura do ensino da língua deve pautar-se no ensino de uma visão de seu objeto e do estabelecimento de uma relação com ele. Desta forma, ensinar os gêneros em sala de aula, deve mostrar esta relação de interacionismo discursivo do aluno.

Considerando que o texto é uma materialização do discurso e que o produto deste com a língua vai construindo um processo de interação do indivíduo e com o meio, faz-se necessário que as atividades propostas pelo docente em sala de aula considerem a produção escrita aliada ao contexto social e cultural dos alunos. Desta forma, estas novas conduções de prática de trabalho podem ser revistas e repensadas. Sendo reconfiguradas para que seu alcance pedagógico, seja de fato, concretizado no espaço escolar.

Deve-se levar em conta, que a escrita é um fenômeno social, e que por sua vez necessita que seu usuário considere este aspecto algo relevante e importante no processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem e o amadurecimento deste caráter social e interacionista, serão validados mediante a condução e o trabalho do professor. Segundo Koch (2009, p. 155)

Os textos não são apenas meios de representação e armazenamento (arquivos) de conhecimento – portanto, não são apenas “realizações” linguísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos – mas sim formas básicas de constituição individual e social do conhecimento, ou seja, textos são linguística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social. Incluem-se aí todos os modos de uso comunicativo de formas coletivas do conhecimento, que necessitam ser considerados como formas de distribuição comunicativa do conhecimento: somente assim nas sociedades modernas, o conhecimento coletivo complexo pode reivindicar validade e relevância social.

Dentro desta perspectiva, insere-se a importância e a necessidade de formações voltadas para reestruturação deste olhar do educador, por uma

aprendizagem ligada ao contexto interacional da diversidade de textos. Até porque, além do caráter variável dos textos, deve-se considerar, sobretudo, as mudanças que estes possuem, diante de uma sociedade tecnológica, a qual constantemente, apresenta características mutáveis.

É neste aspecto mutável, multifacetado e inovador, que a proposta de políticas educacionais de formações pedagógicas, encaixa-se como uma alternativa, a qual, já confirmada aqui neste artigo, não é uma proposta definitiva e libertadora, mas auxiliadora no processo educativo de produção de textos.

Fazer com que os alunos tenham êxito no processo da escrita é algo que todos devem almejar, tendo em vista haver diversos fatores que impedem tal excelência. Desta maneira, a formação do educador para trabalhar a escrita e o ensino dos gêneros discursivos torna-se algo necessário. A formação docente proporcionará esta reflexão de que escrever bem e estar ciente da funcionalidade social dos textos torna o usuário da língua um cidadão consciente da importância da interação comunicativa.

A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR REFLEXIVO NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: POR UM OLHAR FORMATIVO DO PROFESSOR

O ensino de produção escrita pautado no direcionamento à função social dos gêneros textuais, permite ao aluno realizar análises e reflexões do uso real da língua, bem como de que forma esta pode ser importante numa concepção sociocomunicativa. Esta visão social da linguagem e, por sua vez, da escrita será viabilizada por meio de um novo olhar do docente, desarticulando do ensino de produção escrita o conceito meramente metalinguístico. Para Marcuschi (2008, p. 55-56), o trabalho em língua materna para a produção de textos deve também “(...) ir da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir”.

Esta percepção da palavra ao texto e deste, por sua vez, para a execução de produções pautadas nos gêneros textuais será viabilizada e ratificada, caso haja um trabalho de conscientização quanto à aprendizagem significativa e entrelaçada ao contexto real da linguagem. Para tanto, faz-se necessário um

trabalho diferenciado do professor de língua e produção textual no tocante à escrita. Muitas vezes, o profissional possui apenas um conhecimento técnico do assunto, ou tem endossado de práticas corriqueiras as quais, em sua maioria, estão desconexas do objetivo necessário da diversidade textual. Este professor não possui um conhecimento voltado para o ensino social do discurso ou conhece o ensino dos gêneros, apenas por um viés de descrição da língua. Sabe-se que a linguagem, possui um processo de interlocução, interação e construção de sentidos entre os indivíduos. Assim, o sujeito, apropriando-se deste contexto, ao executar um produto desta verbalização, que é o texto escrito, necessitará materializar sua aprendizagem, apresentando um produto que demonstre esta funcionalidade social.

Esta ótica de um professor reflexivo perante sua prática é importante, uma vez que, por meio de suas ações, o educador analisa, reflete e reestrutura suas ações educativas, objetivando um alcance didático mais expressivo em relação aos alunos. Dentro desta linha de pensamento, a autora e professora Marli André, afirma

Adotando essa perspectiva e tendo como horizonte a aprendizagem significativa dos alunos, defendemos um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino. (ANDRÉ, 2016, p. 18)

Assim, a importância desta reflexão crítica no ensino de produção escrita poderia ressignificar a aprendizagem dos gêneros textuais. Contudo, faz-se necessário que tanto os docentes, quanto a gestão e as pessoas que estão à frente de setores pedagógicos mobilizem-se no sentido de proporcionar espaços formativos, os quais fomentem reflexões sobre novos olhares em relação ao ensino de produção de textos, e conseqüentemente dos gêneros discursivos.

Dentro deste viés de pensamento, a autora Silmara Papi, valida esta temática, reafirmando que

(...) as demandas sociais, ao colocarem na educação suas expectativas, depositam-nas também sobre o professor, agente formal da educação institucionalizada, e constituem desafios à

prática docente, influenciando o desenvolvimento de sua profissionalidade. (PAPI, 2005, p. 33)

Estas demandas sociais, no tocante ao ensino de produção escrita, de fato, esperam um trabalho do professor, articulando a diversidade de textos ao ensino, ratificando dentro da aprendizagem a interação social discursiva. Para Bortoni-Ricardo, “(...) os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). É durante o processo de construção e interação comunicativa, que o aluno verifica a potencialidade interacionista dos textos. A comunicação, por meio do contato com múltiplos textos, faz com que o aluno perceba, as múltiplas funções da língua.

Assim, este contexto sociointeracionista da língua bem como a importância e a necessidade de formações voltadas para o professor, as quais viabilizem seu trabalho no ensino de produção textual, são de extrema relevância. Dentro de espaços formativos, o educador, por meio de estudos, debates e reflexões, analisa sua prática e buscará, mediante tais ações, ressignificar seu trabalho. Sobre esta percepção do professor reflexivo, Tardif comenta:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos “ou reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia. (TARDIF 2002, p. 286)

Todas estas ações do professor, dentro do espaço formativo, são validadas, uma vez que, o aumento desta eficácia em suas atividades poderá ser atingido, justamente, por conta destes momentos proporcionados pelas formações como, a reflexão, a troca e a partilha de conhecimentos. Analogicamente, pode-se relacionar este professor reflexivo, o qual produz saber específico ao seu trabalho, ao docente que está sendo abordado neste artigo. O professor de produção textual necessita continuamente de formações específicas de metodologias para a prática de seu trabalho. O dinamismo dos gêneros textuais faz com que os meios dos quais os docentes utilizam para o

processo de aprendizagem sejam ressignificados, numa busca constante de aprimoramento.

A BNCC evidencia a importância do trabalho com a variedade dos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Sem falar na sua abordagem preocupante com a sociolinguística aplicada ao ensino. Desta forma, a prática reflexiva deve estar continuamente ativa, considerando a mutação dos gêneros discursivos em nosso meio. Assim, em relação à produção escrita, o documento citado afirma

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (BNCC, 2016, p. 12)

Essas considerações e reflexões demonstram as condições necessárias de produção de textos, no que tange à circulação de diferentes gêneros nas diversas mídias e campos de atividade humana. Por conseguinte, o trabalho em produção escrita deve estar voltado para este olhar sociointeracionista em questão. Embora, haja um entendimento sobre a necessidade deste trabalho voltado por uma perspectiva interacionista do uso escrito da linguagem, fazem-se importantes as formações com o objetivo de trabalhar os gêneros discursivos, por um olhar desgramatizado e mais socialmente voltado ao uso do texto. Para Bakhtin (2003 p. 4) “(...) o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”.

Para o autor Imbernón (2011, p. 48), “(...) os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada às suas

necessidades profissionais em contextos educativos e sociais de evolução”. Acompanhar socialmente a evolução dos gêneros e, por sua vez, poder transpassar aos alunos, responderá positivamente as solicitações sociointerativas da diversidade dos gêneros.

Considerando a diversidade e o dinamismo dos textos inseridos na sociedade, a lógica de trabalho com eles, anseia por metodologias inovadoras, as quais alcancem nos alunos a aprendizagem e a reflexão da variabilidade dos discursos. Em acordo com isto, o objetivo deste artigo é fomentar a permanente discussão sobre a importância de formações continuadas, voltadas para o ensino de produção textual. Visto que, muitas vezes, o profissional, ainda que, saiba do caráter heterogêneo dos textos, desconhece estratégias inovadoras, perante a modalidade multifacetada do discurso.

Ainda segundo o autor Imbernón (2011 p. 51),

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais adjacentes. (Imbernón 2011 p. 51)

Essa reflexão sobre a prática, fomentada pela formação continuada, dará novos meios de trabalho para o docente. Isto porque, o espaço formativo proporciona um redirecionamento de olhar numa perspectiva de ressignificação de metodologias. Além disso, a troca de experiências e o debate coletivo sobre o trabalho diário trazem um endossamento de conhecimentos, os quais alimentam atividades transformadoras. Até porque, formações coletivas são importantes para construções pedagógicas. O poder de um professor isolado é restrito, visto que, “(...) a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação de instituição e da prática coletiva de profissionais” (IMBERNÓN 2011, p. 52).

As redefinições de conteúdos, planejamentos e postura do professor de produção escrita, serão necessários perante a grande variação de textos que circulam em nosso meio. Compreender a diversidade textual, assim como, saber trabalhar na prática de ensino, apresentando aos alunos, não somente

aspectos linguísticos, mas, sobretudo, características sociais e interacionistas dos textos, valorizando desta forma, seu poder comunicativo, é algo impreterível. Logo, é dentro deste enfoque diverso, social e mútuo dos textos, que faz a formação continuada para o professor de produção textual, uma ação tão veemente fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores sempre será uma estratégia pedagógica importante e necessária dentro do contexto escolar. Promover a discussão e a reflexão sobre a prática de trabalho, e assim, viabilizar alternativas de alcance de aprendizagem, para conseguir êxito didático, é uma forma de preocupação com o sucesso dos alunos.

Tal estratégia pode provocar nos professores mudanças significativas na forma como estão conduzindo e aplicando suas metodologias. A importância das formações continuadas não é somente para o aprimoramento da prática de trabalho, mas também, para o fortalecimento da troca de experiências e didáticas, as quais podem servir, para equiparação e reflexão de procedimentos educativos. Deste modo, tornam-se ainda mais necessárias e essenciais, as formações pedagógicas, uma vez que, a aprendizagem de produção escrita, há muito, cristalizou-se, apresentando uma prática metódica, de cunho apenas, linguístico, desassociado do uso real dos textos.

O ensino de produção escrita deve propor ao aluno uma “(...) reflexão sobre os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos” (BNCC 2016. p. 77). Assim, para atender ao proposto pela BNCC, faz-se essencial haver estudos, discussões e reflexões sobre qual conteúdo está sendo trabalhado em sala de aula, e desta maneira, ressignificar a prática pedagógica.

Assim, tentamos suscitar discussões relevantes para a temática abordada, uma vez que, o debate apresenta sobre a importância das formações continuadas no ensino de produção escrita. Ademais, as formações do professor poderão assegurar aplicabilidade de atividades que contemplem a aprendizagem dos gêneros, atendendo ao uso sociointeracionista dos textos. Isto porque, o trabalho do educador poderá ser ressignificado.

Ao sugerir como questionamento desta pesquisa a forma como as formações continuadas podem contribuir para resultados significativos no

ensino de produção textual, buscou-se propor um ensino próximo à dinamicidade social dos gêneros textuais, então trabalhados no dia a dia do professor de produção escrita.

Considerando este desdobramento dos gêneros textuais, a discussão levantada no presente texto, valida-se como importante e necessária. Esta transfiguração do gênero como ferramenta de comunicação, bem como, objeto de ensino e aprendizagem no contexto educacional, só será possível, por meio de metodologias didáticas que respondam a um contexto sociointeracionista dos textos do cotidiano. Desta forma, acredita-se que as formações continuadas poderão contribuir e responder positivamente para este novo conceito de ensino dos gêneros discursivos.

Outro fator relevante discutido, refere-se à importância do professor reflexivo no ensino de produção escrita. Tal discussão foi necessária, considerando que para haver uma nova postura e uma ótica inovadora no ensino de produção textual, o professor deve refletir sua prática e buscar dentro do contexto, ao qual trabalha, ações pedagógicas que demonstrem alinhamento ao universo social do aluno.

Para tanto, contribuições de autores que colaboram com esta discussão sobre formação de professores foram relevantes para o endossamento do debate. André (2016, p. 19) afirma, “(...) quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo, crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente”. Assim, na perspectiva da autorreflexão, buscou-se apresentar neste estudo que tal ação, poderá ser fomentada e redirecionada, nos processos formativos educacionais.

É válido relembrar, que a proposta inicial desta discussão, nunca foi sugerir a formação continuada como uma alternativa definitiva e redentora de soluções prontas, mas, sobretudo, contribuir e estimular para um debate coletivo sobre a necessidade das formações de professor, por uma linha específica do ensino de produção textual.

Pretendeu-se, antes de tudo, uma reflexão importante e sobre a necessária formação continuada, por um viés específico no ensino de produção textual. Em geral, sabe-se que as formações contemplam, em sua maioria, áreas maiores de ensino, desviando de suas discussões, ensinamentos específicos, como por exemplo, a produção de textos. Acredita-se, que o realinhamento e a

consonância do trabalho pedagógico, em concordância com o caráter sociointeracionista dos textos, atenda ao caráter dos gêneros textuais. Bakhtin (2003, p. 285) fala que “(...) a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento”.

Não obstante, o debate e a discussão sobre as formações continuadas voltadas para o ensino de produção textual estejam ainda galgando espaços no contexto escolar, acredita-se que a ampliação de fomentações dessas discussões poderá ser um importante avanço para a concretude de ações pedagógicas alinhadas a esta área específica.

Espera-se que novas discussões sejam levantadas a partir do que está proposto neste texto, promovendo diálogos que suscitem a importância dos espaços de formações, vislumbrando a especificidade do ensino de produção escrita. Novos redirecionamentos de trabalho, provocarão novas reflexões e poderão contribuir para uma postura inovadora perante o ensino dos gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papiros, 2016.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão*. 2016. Disponível em: <http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao2.pdf>. Acesso em 09/09/2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época; vol 14).
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez, 2003.

- MARCUSCHI, Luís. Antônio. *Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. *Professores: formação e profissionalização*. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Editora. Vozes, 2014.

CAPÍTULO 5

OS PÁSSAROS DESORIENTADOS SE ESFACELAVAM FEITO PERDIGOTOS: A AMÉRICA VISTA PELAS LENTES DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Fábio Júnio Vieira da Silva

*“La calor del mediodía me adormeció y no lo sentí
llegar.*

Pero abrí los ojos y estaba

allí, a mis pies, en medio de una luz rosada”.

Llosa

RESUMO

O presente artigo tem como premissa apresentar uma reflexão tomando como base a personagem Úrsula do romance, *Cem anos de Solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, numa perspectiva de representação sociológica da personagem no que diz respeito ao feminino e sua alocação como representante de uma América solitária, diversificada e hospitaleira. Uma vez que a centenária se apresenta como uma mulher submissa, mas que diante da narrativa assume uma postura distinta, frente aos acontecimentos que lhe são imprimidos. A ideia de aceitação e sobretudo de adaptação às situações que seu marido e seus entes queridos a impõe. Para tal, nos utilizaremos das teorias que embasam a criação literária e seus propósitos. Nesse viés, lançaremos mão a teóricos como Bakhtin (2014), Goldmann (1976) e Moreno (1979), com objetivo de subsidiar nossa leitura a respeito da personagem.

Palavras-chaves: Úrsula; Cem anos de Solidão; América; Gabriel García Márquez; Criação Literária.

APRESENTAÇÃO MÍNIMA

Lançado em 1967, *Cem anos de Solidão*, obra do escritor colombiano, Gabriel García Márquez, possui como cenário principal o povoado, a fictícia Macondo, cujos fundadores foram José Arcádio Buendía e sua família. O realismo mágico está presente em toda a narrativa, mas não nos ateremos a isso nesse texto. Márquez é Nobel de Literatura e essa obra tida como uma obra prima da Literatura moderna, ou seja, uma das representantes da América Latina na literatura mundial.

DESBRAVANDO A NARRATIVA

Avançar na narrativa fazendo percursos quase improváveis e eleger um único aspecto do objeto é o mesmo que fundar Macondo. E fundar tal lugar é de certa forma enfrentar os percalços que a tessitura textual nos oferece, e temos que fazê-lo sem hesitar.

Cem anos de Solidão nos apresenta como uma mata fechada, um novo continente, um espaço colossal para se aventurar e desvendar um mundo que transita entre o mágico e o real sem firulas e sem perder o encanto de um texto (que) se multiplica e não se subtrai ao falar de política, história e acima de tudo sobre o ser humano e seus conflitos de ordem pessoal e sua busca por conhecimento para entender os fenômenos que tão de perto o rodeia. O coletivo é representado prioritariamente pelas façanhas realizadas pelas personagens que trazem em suas performances aspectos das atitudes de uma comunidade que está em constante transformação, graças ao intenso trânsito de personagens que representam culturas diferentes.

Estabelecer liames entre a obra e a América é um dos objetivos desse texto, o que seria facilitado de certa forma, se tomássemos como ponto de partida o pensamento de Moreno (1979, p. 194), pois para tal autor a obra representa a:

[...] história de toda uma família que passa da inocência à destruição; a criação de um lugar místico – centro do mundo como em toda a história mágica – que é Macondo; a queda dos homens; a exploração e a corrupção de um povo concreto da América espanhola; a presença da mulher – mulher-mãe, mulher-fundação – que se chama Úrsula.

É evidente que toda essa representação feita pelo teórico reforça nossa escolha pela personagem feminina e matriarca da família como objeto de análise, pois esse processo de inocência, evolução e destruição é bem-marcado pela performance dada à personagem pelo narrador, atuação essa que no decorrer desse texto tentaremos pormenorizar, trazendo a lume as peripécias e suas representações. Dizer que a personagem representa uma dada realidade não resolve nada, a tentativa aqui é reafirmar através de determinados pontos de vista que a personagem, Úrsula, tem um papel tão central quanto a própria Macondo, povoado no qual a narrativa toma desde sua origem:

Macondo era então uma aldeia de vinte casas de pau a pique de telhado de sapé construídas na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitava por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. O mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome, e para mencioná-las era preciso apontar com dedo. (MÁRQUEZ, 2018, p. 9)

O lugar descrito acima se constitui a partir da chegada dos pioneiros da família, que na tentativa de chegar ao mar e resolvem fundar ali uma comunidade acolhedora e ao mesmo tempo tão imprevisível. O excerto acima descreve basicamente a origem da comunidade como o surgimento do homem nos textos fundamentais, principalmente no que diz respeito ao contexto judaico-cristão. O mundo recente em que as coisas, os animais e as plantas não possuíam nomes, pensando em um mundo adâmico, o homem teria necessidade de nomeá-las, o que mais impressiona não é só a junção inocência e humanidade cientificamente evoluída, mas os conceitos de criacionismo e evolucionismo existentes nesse fragmento, assim como todo o romance, de alguma forma está permeado por princípios científicos e religiosos, além das superstições que alguns personagens carregam.

É interessante pensar que a narrativa traz em seu bojo um traçado histórico colombiano com seus conflitos armados, suas revoluções e os costumes da população. Nosso foco nesse texto é apontar como a personagem Úrsula representa não somente a Colômbia, país do escritor, mas toda a América Latina solitária, e para tanto utilizaremos alguns conceitos como espaço, tempo na constituição das atuações da personagem, pensando tudo isso como um modo de representação de mundo, alocando como as palavras de Candido:

Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *praxis* socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo. (CANDIDO, 2006, p. 65)

E, é com base nessa condição de representação de mundo ou de aspectos específicos de uma dada realidade, que nos motivamos a utilizar como recorte a personagem e seus percursos narratológicos, para isso observaremos a construção da personagem pelo narrador e suas implicações como representante da família e de uma América tão explorada e tão acolhedora. Graças às criações literárias, podemos fazer uma leitura dos signos linguísticos e através desses focalizar o mundo de uma forma diferenciada e com lentes, providenciadas pelas mais variadas teorias.

A MULHER ÚRSULA: TEMPERO PARA UMA AMÉRICA CALIENTE E ACOLHEDORA

Em seu livro *Mulheres*, publicado pela LPm em 2011, Eduardo Galeano coleciona crônicas nas quais faz menção às mulheres que avocaram papéis importantes nos países americanos de fala hispânica, Rigoberta, Evita Peron, Maria de la Cruz entre outras que enfrentaram muitas adversidades, perdendo famílias e até mesmo a própria vida em prol do interesse coletivo. A mulher em um patamar de subalternidade, depois de adquirir alguma autonomia se erige para defender uma causa. Essas heroínas foram moldadas no fogo das batalhas reais, sangue e balas de fuzis foram as motivações que tais moveres e atos foram alavancados pela necessidade de sair de um lugar de exploração e sujeição exacerbada que as lançaram na história como construtoras de um papel feminino distinto dos ordenados ou condicionados pela sociedade, mulher dona de casa e não da casa.

Em que mulheres nesse *naipe* se aproxima de Úrsula? Ou melhor; como Úrsula representaria tais mulheres na literatura? Um palpite inicial talvez seja Úrsula a representação humana, de suas necessidades, suas ingenuidades suas determinações e lutas mesmo que para manter um lar minimamente

organizado. Outra coisa seria a capacidade de saber se posicionar frente a adversidades, fazendo fluir depois dos caminhos percorridos as experiências adquiridas através das dores e das perdas, fazendo das cicatrizes marcos memoriais de vitórias e possibilidades de êxito.

Úrsula aparece pela primeira vez na tessitura textual como uma personagem que tem um senso de equilíbrio e com uma visão de futuro aguçados mesmo com toda “ingenuidade” que a narrativa nos apresenta. Quando Melquíades exhibe os lingotes de imã para José Arcádio, seu marido, e ele quer adquiri-los ficamos sabendo pelo narrador que o cigano tenta dissuadi-lo de seus intentos, ele, porém, não dá ouvidos, recorrendo à mulher, nesse momento somos informados de que: “Úrsula Iguarán, sua mulher, que contava com aqueles animais para espichar o minguado patrimônio doméstico não conseguiu dissuadi-lo” Márquez (2018, p. 10), a submissão da mulher não lhe permitiu permanecer com os víveres, cedeu à vontade do esposo que conseguia convencê-la de que as condições financeiras sofreriam um acréscimo com a aquisição. Essa submissão gerara ao casal prejuízos, no entanto a esperança era perene. Melquíades um cigano bom e honrado, como enfatiza bem o narrador, sempre que traz algo novo procura de certa forma convencer José Arcádio da inutilidade de tal objeto, o que instiga ainda mais a personagem, ao utilizar o termo ‘honrado’ para caracterizar o cigano, o narrador indiretamente rotula os demais quando diz que “José Arcádio Buendía não acreditava na honradez dos ciganos” (p. 10). A insensatez não parte da personagem feminina que parece centrada e tem objetivos claros, no entanto se coloca sob o julgo do esposo que possui uma curiosidade exacerbada de um alquimista. Essa aproximação da personagem com as mulheres da sociedade atual se dá pela maneira de encarar e ver a vida não como algo impossível de ser mudado, não assumindo um papel secundário no relacionamento familiar, mas colocando em xeque sua visão de mundo mesmo que isso lhe cause dores, “Úrsula chorou de consternação. Aquele dinheiro fazia parte de um cofre de moedas de ouro que seu pai tinha acumulado ao longo de uma vida inteira [...] nem tentou consolá-la” Márquez (2018, p.10), nessa perspectiva de ver o mundo, nossa personagem vai sendo moldada, vai aprendendo com o percurso espaço-temporal. Esse percurso histórico e temporal na narrativa e denominado estrada por Bakhtin (2014):

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupo, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras (...), enfim toda estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. (BAKHTIN, 2014, p. 74)

O gênero romanesco abarca e faz ecoar múltiplas vozes, não somente pelo seu caráter híbrido, muito mais pela representação das falas, ou ainda mais, pelas diversidades de falas em suas estratificações. Uma vez que todas as classes sociais, religiões, nacionalidades, idade e sexo estão embrenhadas nas narrativas romanescas. Nesse contexto, elegemos a voz da mulher dona de casa e progenitora que de maneira sublime representa o feminino nas mais diversas fases da história e representa, do nosso ponto de vista, uma América dispare, porém com muita força e essa representação, como dissemos até agora, está atrelada a uma atuação da personagem e seu lidar com o tempo e o espaço. Sendo o romance o suporte no qual se desenvolve os atos das personagens, mais ainda a diversidade de linguagem, ou seja, plurilíngue de acordo com o filósofo soviético:

No romance, os encontros ocorrem frequentemente na ‘estrada’. Ela é o lugar preferido dos encontros casuais. Na estrada (‘a grande estrada’) cruzam-se num único ponto espacial e temporal os caminhos espaços temporais das mais diferentes pessoas, representantes de todas as classes, situações, religiões, nacionalidades, idade. Aqui podem se encontrar por acaso, as pessoas normalmente separadas pela hierarquia social e pelo espaço, podem surgir contrastes de todas as espécies, chocarem-se e entrelaçarem-se diversos destinos. (BAKHTIN, 2014, p. 350)

Essa retomada que o teórico faz enfatizando as questões sociais amarradas às tessituras da narrativa servem-nos de fundamento para pensar as artes de maneira geral como um produto social de capacidade comunicativa, capacidade essa arraigada ao tempo e ao espaço de contemplação. Momento esse que vai além do enlevo pessoal, abrangendo as mais variadas leituras que

nos permitem tal objeto, tal arte, ou seja, ao tomar como objeto de contemplação *Cem anos de Solidão*, mesmo que sejamos um leitor desavisados, somos “obrigados” de certo modo, a conhecer alguns aspectos sociais para continuar a leitura ou mesmo a contemplação, uma vez que a própria narrativa nos oferece marcos temporais já no início e além disso nos patenteia um personagem com o título de coronel, fazendo-nos buscar na memória toda estratificação da elite do exército. Mesmo o leitor comum está diante de palavras e essas geralmente possuem uma semântica vasta, além de serem costuradas por ideologias.

Isso tudo fora mencionado para subsidiar a resposta ao questionamento feito anteriormente, pois se o romance traz consigo as estratificações sociais e as vozes dessas de acordo com o filósofo, esse mesmo romance tem um poder de representatividade até certo ponto congruente, pois a personagem assume um papel de mãe de família, esposa e avó, podendo ir além, se tornando parte essencial em grupos com os quais se identificam, isso é bem patente na sociedade atual.

Nossa personagem em análise assume o papel de provedor da casa, trabalhando na horta com as crianças, enquanto o marido não se importava com ninguém, “Úrsula e as crianças se arrebatavam de trabalhar na horta cuidando da banana e da batata-doce, do aipim e do inhame, da abóbora e da berinjela” Márquez (2018, p. 10), ela assume um papel destinado ao homem, na perspectiva judaico-cristã, não por uma mera ingenuidade, muito mais pela necessidade, uma vez que o marido começa a se debilitar mentalmente adquirindo, de acordo com o narrador, o hábito de falar sozinho. O que é genial nessa mulher é sua força, um outro tradutor utilizou a expressão “Úrsula e as crianças suavam em bicas na horta” Márquez (1987, p. 6), aclarando o que havíamos dito, suar bicas, se arrebatar no trabalho é também assumir a condição da trabalhadora, no caso braçal que não é raro na nossa América Latina, mulheres que produzem pela força do braço o alimento, dá matéria prima às indústrias e proveem o alimento à suas casas. Muito mais que isso, são as responsáveis imediatas pelos filhos que têm sob sua custódia. Mulheres temperadas e experimentadas nos mais diversos trabalhos, que não fogem à batalha diária para ver sua prole protegida e alimentada. Úrsula é uma autêntica representante dessa mulher que faz ecoar no romance sua voz, áspera, porém

com vigor absurdo, um desejo de manter a casa em ordem e com uma hospitalidade assombrosa.

A religiosidade anteriormente mencionada faz parte dessa mulher forte, enquanto o marido trabalha com o mercúrio “Úrsula não lhe deu importância: levou as crianças para rezar” Márquez (2018, p. 14), as causas do marido parecem se reduzir a ele, a personagem se posiciona na defensiva, já havia tido muitos prejuízos com as façanhas do marido que transformara as moedas em ‘torresmos carbonizados’. Nesse momento da narrativa, nossa personagem se revolta: “Quando os ciganos voltaram, Úrsula havia predisposto contra eles a população inteira” Márquez (2018, p. 15), a audácia da personagem e sua capacidade de influenciar fica patente, a população é alocada para contrapor aos ciganos, mesmo que os ciganos tenham conseguido se safar de alguma forma, o narrador nos avisa que Úrsula é quem predispõe a população, ou seja, a credibilidade dessa personagem é patente.

O cuidado que a personagem tinha com as coisas era semelhante ao que o esposo tinha pela alquimia, ela é descrita na *diegese* a partir de um comparativo com o personagem masculino:

A diligência de Úrsula andava passo a passo com a do marido. Ativa, miúda, severa, aquela mulher de nervos inquebráveis, e que em nenhum momento de sua vida alguém a ouviu cantar, parecia estar em todas as partes do amanhecer até alta noite, sempre perseguida pelo suave sussurro de suas anáguas redondas. Graças a ela, o chão de terra batida, os muros de barro sem cair, os rústicos móveis de madeira construídos por eles mesmos estavam sempre limpos, e as velhas arcas onde era guardada a roupa exalava um perfume morno de alfavaca. (MÁRQUEZ, 2018, p. 15)

Todas as características da mulher prendada aparecem nesse fragmento de textos, esse tom de igualdade com o marido que se esvai a partir do segundo momento da fala do narrador, só a diligência parece ter pé de igualdade. Na segunda parte do enunciado, três adjetivos se comprometem em elucidar a princípio a qualidade de nossa personagem, são eles, “ativa, miúda e severa”, da maneira que esses adjetivos aparecem no enleio narrativo a força da expressão nos leva a crer que Úrsula segue um padrão social aceitável para uma mulher que precisa de cumprir com suas obrigações na condição social estabelecida, uma pessoa ativa é aquela que se apresenta, é atuante, dinâmica e que suas

atividades têm seus fins atendidos, ou seja, ela é eficaz em tudo que se propõe a fazer. Já o segundo termo vem impregnado de ambiguidade, miúda pode fazer referência à estatura ou é dito para rebaixar, pois temos como sinônimos, fedelha e pirralha, em todo caso não nos ateremos aos termos depreciativos, uma vez que a severidade apresentada no excerto é seguida por uma descrição mais interiorizada, mulher de nervos inquebráveis, nos causa um certo estranhamento tal expressão, não por se tratar somente de uma personagem feminina, que para o senso comum evoca o sexo frágil, com o sentimento à flor da pele, nossa personagem é ruborizada, cauterizada, seus sentimentos, principalmente a melancolia é extinta pelo narrador e para reforçar tal ideia, segue-se ‘em nenhum momento na de sua vida alguém a ouviu cantar’, há um embrutecimento e uma espécie de masculinização da personagem, a rusticidade de sua habitação e reflexo da sua vida dura, o chão de terra e os móveis de madeira são tão secos como seus sentimentos. Vale lembrar que isso ocorreu paulatinamente, as situações fizeram com que se aflorasse essa sequidão. Quando lemos esse fragmento nos vem à memória a obra, *Doutor Fausto*, de Thomas Mann, publicada pela Companhia das Letras em 2015, em seu capítulo IV, o narrador apresenta a mãe da personagem principal dessa “biografia”, a senhora Buchel, mãe de Adrian Leverkühn, que tinha todo material fônico para ser uma cantora:

O encanto dessa voz tinha sua origem na musicalidade intrínseca, que de resto permanecia latente, já que Elsbeth não se interessava pela música e, por assim dizer, não acreditava nela. Acontecia que de passagem agarrasse um violão antigo que enfeitava uma parede da sala de estar e nele dedilhasse alguns acordes, acrescentando-lhes de vez em quando uma que outra estrofe cantarolada de algum *lied*. Mas não ousou nunca cantar realmente, se bem que – disso tenho absoluta certeza – houvesse nela a matéria – prima de uma excelente cantora. (MANN, 2015, p. 32)

Diferente de Úrsula, a senhora Buchel ousava dedilhar um violão e cantarolar, no entanto os contextos das narrativas são bem diferentes, ainda que haja nas duas narrativas uma estrutura familiar tradicional e interesses bem peculiares, basta observarmos os maridos para entender suas vocações pelos cientificismos e as mulheres pelas atividades domésticas, o que aproxima as personagens femininas também às distancia se atentarmos para a arte que uma

tende a praticar mesmo que em nível não profissional e a outra que ninguém nunca a ouviu sequer cantarolar. O acesso e o *modus vivendi* das duas personagens são diferentes à medida que uma está em um contexto citadino e a outra em um contexto bastante ruralizado, um povoado com poucas casas.

Úrsula é uma personagem latino-americana e Buchel europeia o que, por si só, já geraria um conflito, isso sem levar em conta os tipos de narradores e as propostas do gênero, um se propõe a fazer uma biografia de um músico e o outro, de certa forma, elucidar através da narrativa em terceira pessoa o processo de identidade e memória cultural latino-americano. A Europa em pleno desenvolvimento num período em que as chamadas superpotências estavam aliadas para combater a ditadura cruel de Adolf Hitler, a personagem de Mann emerge no romance com trajes rústicos alemão feitos em casa, e constituída de uma roupagem cultural que parece fugir do trabalho braçal, uma representação digna de ser aprofundada em um estudo mais rigoroso que trade desse aspecto continental, bom como da representação da mulher no processo de emancipação e lutas por direitos iguais. Não vamos entrar nesses pormenores para não fugir a nosso objetivo que é estabelecer liames de representação de uma América tendo como base a personagem Úrsula, de *Cem anos de Solidão*, e por ela insuflar uma ligadura caracterizando-a como mulher representante do feminino na América de fala hispânica-portuguesa.

Pensar o romance como uma arte que surge no marsúpio da sociedade, é o que faz Lucien Goldmann em *A sociologia do Romance*, pois os fatos sociais são os pilares que dão sustentação ao texto ficcional. Entretanto, mesmo em uma comunidade relativamente nova como é o caso de Macondo, elementos do capitalismo estão presentes e fazem frente ao modo de vida, seja em qualquer esfera, tais elementos são frequentemente essenciais para a sobrevivência do indivíduo e os classifica entre os detentores dos meios e modos de produção, isso poderia ser abordado em outro momento, no entanto fazemos menção a isso na tentativa de nos localizarmos e entendermos os pressupostos teóricos goldmanianos, que parte de uma perspectiva social e a partir da sociedade busca inserir seus conceitos nas artes, preferencialmente nas literaturas.

Quando trata dos problemas da sociologia do romance ele diz:

Ora, o primeiro problema que uma sociologia do romance deve abordar é o da relação entre a *forma romanesca* e a *estrutura* do meio

social onde ela se desenvolveu, isto é, do romance como gênero literário e da moderna sociedade individualista. (...), o romance caracteriza – se como a história de uma pesquisa de valores autênticos de um modo degradado, numa sociedade degradada, (...) pela redução dos valores autênticos ao nível implícito e ao seu desaparecimento enquanto se apresentam como realidades manifestas. (GOLDMANN, 1976, p. 15. Grifos do autor)

No excerto elegido por nós há um destaque em itálico, nos chama a atenção, muito mais pela construção do enunciado do que pelas palavras, forma e estrutura. Em Bakhtin, há um estudo amplo sobre forma e conteúdo do gênero romanesco e suas possíveis implicações na representação de uma dada realidade perpassada pelos discursos e suas ideologias em um processo dialógico. Há nesse momento em Goldmann uma leitura da forma, que parece abranger tanto a forma quanto o conteúdo na literatura, que se vincula e se inter-relaciona com a estrutura do meio social, ou seja, da sociedade em que essa obra foi produzida, isso é plausível quando se trata de uma sociologia que tem o romance como seu objeto de estudo caracterizando-se como a história de uma pesquisa de valores, que tais valores assumem uma autenticidade a partir de sua coletividade e cristalização, e que a literatura, por muitas vezes produz uma desconstrução de paradigmas tidos como valores autênticos e imutáveis. Em suma, a sociologia do romance aponta o romance como fruto da estrutura social que reflete os próprios aspectos cruciais da cultura em que está inserido e por assim o ser serve como material de estudo e compreensão dos fatos sociais, bem como suas frequentes mudanças.

Quando lemos, por exemplo, Joyce, em *Retrato de um artista quando jovem*, notamos com o passar da leitura a mudança na forma de escrita, um “amadurecimento”, refletindo a passagem temporal e as peripécias do personagem principal. As estruturas sociais são mantidas e temas como religião e economia são trazidas a lume na trama, servindo de amparo do ponto de vista da sociologia do romance como subsídio para compreender a sociedade e suas mudanças.

O que acontece em *Cem anos de Solidão*, no seu fazer narrativo é a apresentação de um dinamismo da exploração de uma América rica em cultura e diversa em seu povo. Que tem sua origem não no barro como Adão, mas no milho, ser forte produtor de alimento e que se diversifica, essa narrativa de

origem sobre o surgimento do homem americano que diverge do surgimento do homem europeu. Em *Popol Voh, o Livro do conselho dos povos maias quichês*, os deuses tentam fazer o homem com alguns elementos naturais e todos falham incluso o feito com barro em que não há sustentação para o corpo. Os deuses só conseguem tal feito, a criação humana, com o milho que era a principal fonte de alimento dos maias. Esse ser completo e de variadas cores, pois o milho maia é colorido, diferente dos cultivados em técnicas de monocultura, principalmente na região centro-oeste do Brasil, o milho transgênico de cor amarela.

Não teríamos como falar em *Cem anos de Solidão* e sobre a representação América pela personagem Úrsula, sem pensar nesse fenômeno social chamado romance, sem as escritas ficcionais que enriquecem a história e o acesso às estéticas romanescas de Mann, Joyce e muitos outros que, de certa forma, influenciaram escritores de gerações posteriores em todo mundo e o fazem até o presente momento.

Nessa perspectiva, entrelaçando o romance e suas personagens aos fatos sociais que têm como ponto de partida a comunidade ou é reflexo dessa sociedade, o tema morte é também retomado com a personagem Úrsula, vejamos o fragmento:

Amanheceu morta na quinta-feira santa. Na última vez em que tinham ajudado Úrsula a fazer as contas de sua idade, nos tempos da companhia bananeira, calcularam entre cento e quinze e cento e vinte dois anos. Foi enterrada numa caixinha pouco maior que a cestinha que Aureliano tinha sido levado, e muito pouca gente assistiu ao enterro, em parte porque não eram muitos os que se lembravam dela, e em parte porque naquele meio-dia fez tanto calor que contra as paredes e rompiam as telas metálicas das janelas para morrer nos quartos. (MÁRQUEZ, 2018, p. 354)

A senhora que procura a todo custo juntar a família em um único lugar, morre. Em uma data muito significativa, pois antecede a morte de Jesus, para os cristãos essa semana tem um significado especial, no que tange à religião, temos na América Latina uma forte influência, pois seus colonizadores foram em sua grande maioria católicos e catequizaram os que aqui já habitavam.

A solidão logra *status* de esquecimento e enterro, apesar da família parecer enorme e que seus entes vão se esvaindo, seja por batalhas individuais

ou mesmo pelas lutas políticas, a matriarca tem um velório e um caixão simples. A mulher que lutara por sua comunidade, que mostrara força é esquecida, um fator leva a crer que alguns fenômenos naturais tenham apagado das memórias a imagem e não somente a imagem, mas todos os atos da desbravadora, da mulher-mãe e pai. Século de vivência e exploração apagados por um meio-dia de calor e pássaros mortos.

O que mais se pode dizer de tais pássaros, que rompem telas metálicas coisas que só a narrativa pode nos dar e, se formos tentar uma análise semântica, poderíamos atribuir alguns juízos de valor sobre os pássaros desorientados e as telas metálicas rompidas que mais afiguram-se a um período de guerra do que a um dia festivo ou mesmo de enterro de uma mulher que fora exemplo para tal comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de ler algumas obras e ler *Cem anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, não pretendendo fazer neste momento alusão às obras, mas enfatizar que a obra como um todo faz uma representação da solidão da América e a representante dessa em particular no romance é a personagem Úrsula, com suas performances que perpassam à da condição de explorada à hospitaleira e esquecida.

Essa ideia de representação pode não ser unânime por parte dos críticos literários, e é bom que assim o seja, pois, os diferentes pontos de vista sobre um determinado objeto geram diferentes teorias e essas agregam valores às obras de arte. No caso de *Cem anos de Solidão*, o ponto de vista da sociologia tem sido predominantemente utilizado para defender tal argumento, pois na tessitura da narrativa estão embrenhados muitos dos aspectos socioculturais latino-americanos. As influências que essa parte do continente recebeu dos europeus e o processo de aculturação aqui poderia sem dúvida ser representado pelo cigano Melquíades, isso até já foi temática para alguns artigos sociológicos que abordam esse texto fenomenal de Márquez.

Cem anos de Solidão, é a solidão desse continente que foi e é explorado e que segue sendo acolhedor como no princípio. Um continente multicolor e de culturas tão variadas que assombra, mas *alumbra* caminhos que geram esperanças de melhorias, que visa não ser explorado, mas alcançar destaque

entre as superpotências mundiais e que em seu interior luta por causas muito maiores, as riquezas escondidas, as enterradas pela personagem e que ninguém consegue surrupiar, mas todos tentam fazer com que ela diga. O foco na narrativa é o ouro, o dinheiro, porém o verdadeiro tesouro da América é seu povo.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul. 2006.
- Galeano, Eduardo, *Mulheres*; tradução de Eric Nepomuceno. – Porto Alegre: L&PM, 2011.
- Márquez, Gabriel García. *Cem Anos de Solidão*. Tradução de Eliane Zagury. 48.ed. São Paulo: Record, 1987
- Márquez, Gabriel García. *Cem Anos de Solidão*. Tradução de Eric Nepomuceno 105. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- BAHTIN, Mikhail, *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini. 7.ed. São Paulo, Hucitec, 2014.
- GOLDMANN, Lucien. *Sociologia do romance*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.
- JOYCE, James. *Retrato do artista quando jovem*. Tradução de Jose Geraldo Vieira. 20.ed. Rio de Janeiro, Nova fronteira, 2017.
- MANN, THOMAS. *Doutor fausto: a vida do compositor alemão Adrian Leverkühn narrada por um amigo*. Tradução de Herbert Caro. 1. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.
- MORENO, César Fernández et. al. (org.) *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- Popol Vuh – *Libro Del consejo de los índios quiches*. Traducción: Miguel Ángel Asturias y J.M. González de Mendoza. Disponível em: <https://www.samaelgnosis.net/sagrados/index.htm>. Acessado em set. de 2018.

CAPÍTULO 6

A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM MONOGRAFIAS DOS CURSOS DE FÍSICA E MATEMÁTICA LICENCIATURA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Fabiola de Jesus Soares Santana

Ana Flávia dos Santos Martins

Raíce Adrielle Ribeiro Martins

RESUMO

O gênero monografia é, antes de tudo, muito maior do que uma mera estrutura formulaica organizada em padrões estilísticos e litúrgicos da instituição acadêmica, mas uma ação social da cultura acadêmica que faz parte do sistema de atividades para a finalização de um curso de graduação ou especialização. Este estudo tem por objetivo principal investigar o funcionamento e a construção da argumentação em monografia produzidas por estudantes dos cursos de Física, Matemática e História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Para a concepção de gênero textual como ação social, utilizou-se, neste estudo, a noção proposta pela perspectiva teórica de gênero sociorretórica de linha anglo-americana de Miller (1984) e Bazerman (1988, 2005, 2006). A partir de uma abordagem quali-quantitativa, foram analisados 40 (quarenta) monografias, com o objetivo de identificar os traços distintivos, textuais e discursivos de um contexto situacional específico e as escolhas argumentativas de graduandos dos cursos de licenciatura, objetos desta pesquisa. Na análise da argumentação, utilizou-se o Tratado da Argumentação, de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) com o fito de identificar as compatibilidades e disparidades das escolhas argumentativas pelos graduandos relacionadas às particularidades de cada área científica.

Para isso, foram observados os dados de um quadro comparativo, a partir dos resultados das análises, entre os Cursos de Física e Matemática. Os resultados apontam que as escolhas argumentativas dos estudantes de Física Licenciatura configuram-se, em sua expressiva maioria, em uma argumentação fundada e baseada na realidade, fincadas em teorias céleres e de relevância científica, por meio da exemplificação; das experiências reais; da demonstração dos fenômenos físicos, químicos e quânticos; da apropriação de um discurso objetivo, intransponível e corroborado em comparação com referenciais científicos e experimentais de suas teses. Já os estudantes de Matemática Licenciatura firmam-se também em autoridades condicionadas pelo prestígio; mas peculiarmente defendem suas ideias com um discurso direto pelo qual eliminam etapas e processos; utilizam-se de casos particulares, como o uso de exemplos, modelos, fórmulas, ilustrações e gráficos; aproveitam informações ditas anteriormente, no intuito de ligar os fatos que compõem seu raciocínio; apresentam ao seu auditório os atos seguidos de sua consequência; e, em alguns casos, fazem uso da probabilidade para fundamentar numericamente seu discurso. A contribuição desta pesquisa está em subsidiar o ensino da língua na perspectiva do domínio da escrita e dos gêneros acadêmicos.

Palavras-chaves: Monografia; Argumentação; Gênero textual.

INTRODUÇÃO

Este estudo originou-se do projeto de pesquisa *Interações acadêmicas e gêneros escritos: proposta de ensino de língua com fins específicos*, em especial de dois planos de trabalho *A construção da argumentação em monografias dos cursos de Matemática e Física Licenciatura*.

A exigência da Academia na produção de conhecimento, proclamadas e manifestadas nos mais variados tipos de gêneros textuais e discursivos, revela a importância do ensino da Língua Portuguesa, além do que já se sabe dela enquanto língua materna. A prática do ensino do Português é transformadora e determinante para acadêmicos das mais diversas áreas científicas, pois instrui e reforça a ideia de que a monografia, assim como os demais gêneros, excede

as demandas do protocolo acadêmico, pois, mais do que isso, tipifica ações, relações e identidades sociais (BAZERMAN, 2005).

É com base nisso, que este estudo surge com o intuito de investigar meios teóricos e práticos, para orientar pesquisadores graduandos a reconhecerem e exercitarem a argumentação em gêneros textuais acadêmicos a partir das escolhas argumentativas e suas variações mais frequentes no contexto de produção da escrita acadêmica em cada cultura disciplinar, em especial, no caso em tela, Física e Matemática. A partir da análise e do confronto dos constructos argumentativos relativos às monografias de áreas distintas, pode-se perceber como a cultura e o discurso disciplinar, forjados pelas práticas sociais convencionadas academicamente, pelas preferências lexicogramaticais e linguísticas, valores e crenças, influenciam a compreensão da produção do gênero monografia. Para Bhatia (2004), os gêneros são sensíveis a variações disciplinares, portanto, é importante conhecer as variações das diversas culturas disciplinares e de que forma os textos são produzidos e estabelecidos socialmente nas comunidades discursivas acadêmicas. A compreensão dessas distintas variações das escolhas argumentativas pode também ser resultado dos aspectos sociais e culturais dessas comunidades que se refletem na configuração dos gêneros monografia no que tange à construção de sua argumentação.

Para a compreensão da noção de gênero como ação sociorretórica, este estudo baseia-se na abordagem teórico-metodológica da análise de gênero textual de linha anglo-americana desenvolvido por Miller (1984, 1994, 2012) e Bazerman (1988, 2005, 2006), sobre gêneros do texto e do discurso. Além disso, diante do enorme leque de possibilidades de linhas de pesquisa que estudam os gêneros textuais, utilizamos as pesquisas de John Swales (1981, 1990, 2004) quanto à organização sociorretórica e os propósitos comunicativos do texto na Academia, haja vista o objeto de estudo deste trabalho - monografia - ser uma manifestação do gênero acadêmico concernente a uma comunidade discursiva com propósitos comunicativos específicos no contexto em que se insere.

Os gêneros, como ação sociorretórica de Miller (1984), organizam o sistema de atividades dos diversos contextos da vida humana e, principalmente, reafirmam que a língua é uma atividade interativa inserida no universo das práticas sociais e discursivas, que envolve interlocutores e propósitos comunicativos estipulados. Nessa perspectiva, o texto nada mais é do que o

registro de tal sistema comunicativo, manifestado sob a forma de diferentes gêneros do texto e do discurso.

Quanto à análise argumentativa das monografias, foi utilizada A Nova Retórica de Perelman e Tyteca (2005), cujo estudo preconiza uma lógica dos juízos de valor explanados em um texto, estabelecendo determinados critérios universais para a aferição desses valores, em vez de atribuí-los ao arbítrio de cada um. Sendo assim, as monografias foram analisadas conforme às tipologias argumentativas, compostas por categorias e constructos, pelos quais destacamos os fenômenos de maior incidência nas escolhas dos argumentos utilizados pelos graduandos. Para isso, foram objetos de análise 40 (quarenta) monografias, publicadas entre os anos de 2018 e 2021, sendo 20 (vinte) do Curso de Física e 20 (vinte) do Curso de Matemática Licenciatura, lotados no Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN/UEMA).

Com tal entendimento, intenta-se lançar à comunidade acadêmica as características discursivas predominantes em cada Curso e demonstrar, na prática, que um gênero é muito mais que uma obrigação acadêmica em uma fórmula pronta. E, por meio disso, subsidiar pesquisadores e futuros profissionais a desenvolverem seus textos acadêmicos utilizando as muitas formas e funções dos gêneros, conscientes do seu fazer científico na produção de trabalhos de conclusão de curso, objetos de análise desta pesquisa.

A partir dos problemas aqui debatidos, surgem as seguintes indagações: Como a argumentação é construída no gênero monografia do Curso de Física e Matemática? Quais as estratégias de persuasão usadas pelos estudantes? Existe diferença entre a argumentação matemática e física? Quando comparados os resultados com um curso de ciências humanas, serão encontradas muitas peculiaridades? Por que diferem? De que forma reconhecer os tipos de gêneros como substrato social facilitará na construção da argumentação?

Na próxima seção, apresentaremos a noção de gênero textual como ação socioretórica, principal norte para a prática do ensino da Língua Portuguesa na produção dos gêneros, a partir dos estudos de Miller (1984, 1994, 2012) e Bazerman (1988, 2005, 2006) e da noção de gênero do discurso constituído por Bakhtin (1997).

GÊNEROS DO TEXTO E DO DISCURSO

Primeiramente, ao tratar de gêneros textuais e discursivos, não se pode anular os princípios históricos de especulação e conceituação de Gênero que nortearam os estudos que constituíram sua noção científica. Investigações que sobreviveram ao longo da história impulsionadas por um desejo incessante de legitimar o Gênero como ação social tipificada e recorrente. Dos gêneros literários (épico, lírico e dramático) definido por Aristóteles, aos amplos estudos de Bakhtin (1997), Carolyn Miller (1984, 1994, 2012) e Charles Bazerman (1988, 2005, 2006), dentre outros linguistas, sobre gêneros do texto e do discurso, apresentam-se aqui os registros atemporais brevemente contextualizados.

É importante frisar a noção geral de gênero, definida por Bazerman (2006, p.23), como formas de vida, modos de ser. Para ele, são ambientes de aprendizado, lugares de onde o sentido é construído: “os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”. Tal como distinguiu Carolyn Miller (1984, 1994), os gêneros são formas de ação (1984) e artefatos culturais (1994), o qual, segundo ela, não deixavam de ser também fenômenos linguísticos.

O que acontece é que os falantes, ao fazerem uso da língua, percebem que um tipo particular de enunciado se mostra eficaz em certas circunstâncias e, assim, tendem a usar determinados enunciados para determinados fins. Tal sistema lógico e retórico passa a ser entendido como o princípio para a formulação de gêneros, noção expressa por Bazerman (2006, p. 27) ao dizer: “o conceito retórico de gênero associa, desde a tradição clássica, a forma e o estilo do enunciado”.

Bazerman (2005) e Miller (2012) também abordam os gêneros como atividades sociais que, para primeiro, pensar o gênero como substrato social implica em concebê-lo como fato social. Para o linguista americano, os fatos sociais são “as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras (...) se definem situações como reais, elas são reais em suas consequências” (BAZERMAN, 2005, p. 23). Ainda, segundo os autores, os gêneros do texto estão relacionados com temas que são fundamentalmente matéria de compreensão social, o que implica que a língua tem o papel de representar socialmente a experiência do indivíduo no mundo. Para Bazerman (2005), os

gêneros textuais são tipificações que atribuem forma e significado às circunstâncias e que direcionam os tipos de ação na sociedade. Essa visão de gênero inspira-se também nos estudos de Miller (1984), precursora da forma de pensar o gênero como ação social.

Em *Genre as social action*, artigo de Miller publicado em 1984, apresenta-se a visão de que os gêneros são ações sociais tipificadas, sobretudo da tipificação retórica, como traços herdados pela visão retórica Aristotélica. Miller assevera que:

Os gêneros retóricos têm sido definidos pelas semelhanças de estratégias ou de formas nos discursos (...) porque enfatizam alguns aspectos sociais e históricos da retórica que outras perspectivas não fazem (...) os gêneros podem representar uma ação retórica tipificada.” (MILLER, 2012, p. 21)

O gênero textual é também entendido por Miller como resultado de um discurso, traços herdados pela análise do discurso de linha francesa, que considera a retórica fruto da experiência e imersão social. Contudo, um gênero se torna um complexo de traços formais e substanciais que criam um “efeito particular numa dada situação [...] ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (MILLER, 2012, p. 24).

Na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997, p. 277) desenvolveu a noção de gênero do discurso em que concebe que cada esfera de utilização da língua como construtora dos tipos de enunciados, o que hoje é denominado de gêneros do discurso:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Nas próximas seções, serão elencados os preceitos teóricos que fundamentaram as análises argumentativas das monografias, versados desde a *Retórica* de Aristóteles (2005) à *Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

FUNDAMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO: DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA À NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E TYTECA

Na Grécia Antiga, a argumentação partia de discussões sobre temas da *pólis* grega, o que se tornou herança para o Ocidente na construção das mais variadas tipologias de gêneros - não só textuais como também discursivos. Em contrapartida, os sofistas a entendiam como uma arte que devia ser compreendida para o melhoramento da oratória.

A arte da retórica de Aristóteles (2005) colocou em pauta os três tipos de argumentos: *pathos*, *ethos* e *logos*, que se referia ao auditório, ao orador e ao discurso utilizado para demonstrar o sustento da tese que teria compromisso com a verdade e que, por isso, poderia ser perigosa. Sendo assim, nota-se que Aristóteles fundou a sistematização da argumentação.

É necessário salientar dois aspectos da obra aristotélica: em primeiro lugar, a importância atribuída por Aristóteles (2005) ao seu auditório, pois grande parte de sua obra dedica-se a constatar as diferentes emoções e convicções peculiares a diversos tipos de público na relação com o orador. Em segundo, é preciso reconhecer seu pioneirismo como o precursor da noção de que a retórica é, em si mesma, moralmente neutra, mas que, por outro lado, pode ser usada em favor do bem ou totalmente em contrário dele.

Posteriormente, as bagagens deixadas pela filosofia Aristotélica preconizaram o surgimento de outros sistemas argumentativos, propostos por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005, p. 08), em *Tratado da Argumentação - a Nova Retórica*. Afirmam com veemência que “a argumentação é uma possibilidade de diferentes discursos”, dando margem a questionamentos em torno do funcionamento do discurso e do discurso no texto.

Segunda a *Nova Retórica*, argumentar também é compreendido, de modo generalizado, como “o ato de persuadir, de pensar nos argumentos que influenciam ou convencem determinado interlocutor” (PERELMAN, 2005, p. 08).

Na próxima seção, serão elencadas as tipologias argumentativas, divididas entre categorias e respectivos constructos, segundo a *Nova Retórica*, a partir da noção defendida de que o processo argumentativo tem seus valores atribuídos logicamente.

A LÓGICA MATEMÁTICA DA ARGUMENTAÇÃO A PARTIR DA NOVA RETÓRICA

Perelman e Tyteca (2005) acreditam que os tipos de argumentação estariam ligados à lógica e à matemática, mas que, ao contrário da lógica contemporânea derivada da tradição cartesiana e leibniziana, que limita o pensamento retórico a um tipo de acervo intelectual do indivíduo, a lógica aristotélica, por sua vez, classifica a retórica a um processo lógico, mas de possibilidades infinitas, variáveis e constantemente mutáveis.

Esta obra é, inclusive, um dos principais almanaques para teoria jurídica moderna, pois além de fundamentar os muitos recursos retóricos para construção de um argumento válido e convincente, defende que por intermédio do resgate da lógica aristotélica, haverá de nascer uma semente adequada ao tratamento e análise dos problemas jurídicos contemporâneos, capazes de reinventar as dimensões do sistema jurídico em seu funcionamento dinâmico na prática.

É com base na lógica aristotélica que a Nova Retórica sistematizou, simplificadamente, o complexo processo argumentativo estabelecido entre o auditório e o orador. Denomina-se, portanto, três grandes sistemas: os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundam a estrutura do real, demonstrados no subseção, a seguir.

Categorias e constructos das técnicas argumentativas no tratado da argumentação

O quadro a seguir, esquematiza o funcionamento dos argumentos, bem como suas facetas ao relacionar-se com o auditório. Rodriguez (2014) organizou em quadro o funcionamento da argumentação defendido por Perelman e Tyteca (2005).

Quadro 1: Funcionamento da Argumentação

ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS	<ul style="list-style-type: none">• CONTRADIÇÃO E INCOMPATIBILIDADE;• RECIPROCIDADE;• TRANSITIVIDADE;• INCLUSÃO• COMPARAÇÃO;• SACRIFÍCIO;• PROBABILIDADES.
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	<ul style="list-style-type: none">• RELAÇÃO DE SUCESSÃO (CAUSAL, PRAGMÁTICO, DESPERDÍCIO, DIREÇÃO, SUPERAÇÃO);• RELAÇÃO DE COEXISTÊNCIA (PESSOA-ATO, AUTORIDADE, HIERARQUIA, GRAU E ORDEM).
ARGUMENTOS QUE FUNDAM A ESTRUTURA DO REAL	<ul style="list-style-type: none">• FUNDAMENTAÇÃO POR UM CASO PARTICULAR (EXEMPLO, ILUSTRAÇÃO, MODELO);• FUNDAMENTAÇÃO POR ANALOGIA OU METÁFORA.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de RODRIGUEZ, 2014¹

No Quadro 1, é possível observar as muitas possibilidades apresentadas em um discurso. Determinadas, inclusive, pela objeção do que o orador está disposto a conceder ao público (auditório), sendo eles valores ideológicos ou não.

Argumentação Quase-lógica

Esta categoria da argumentação é ligada, sobretudo, ao que é comparável, que não é considerado totalmente arbitrário, mas também não é evidente, entendida como comparável ao raciocínio lógico ou matemático. Logo, quando se afasta da lógica ou se ausenta dela, enquadra-se a esta tipologia argumentativa.

Argumentos Baseados na Estrutura do Real

Enquanto os Argumentos Quase-lógicos preconizam um aspecto mais racional do discurso, derivado de fórmulas matemáticas, os que se baseiam na estrutura da realidade se alicerçam nela para “estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN, 2005, p. 297).

¹ RODRIGUEZ, Ana Miriam Carneiro. *Breve percurso dos estudos sobre argumentação*. 2017.

Argumentos que Fundam a Estrutura do Real

Ao contrário do argumento que se respalda na realidade, este critério, em específico, ajuda a criar novas realidades, através do qual apropria-se de uma técnica argumentativa mais comprovativa, evidente, palpável, capaz de ressignificar o que já existe e fundar novas teorias.

É neste sentido, que estas referências sobre gênero e argumentação fundamentaram a pesquisa que ora propomos, cujas análises expressas nos capítulos seguintes, fornecerão subsídios para que os estudantes de Graduação, sobretudo os futuros licenciados em Física e Matemática, reconheçam e exercitem os gêneros textuais acadêmicos a partir de suas características formais e funcionais, a fim de que realizem operacionalmente os propósitos comunicativos do gênero monografia e as práticas sociais que o envolvem.

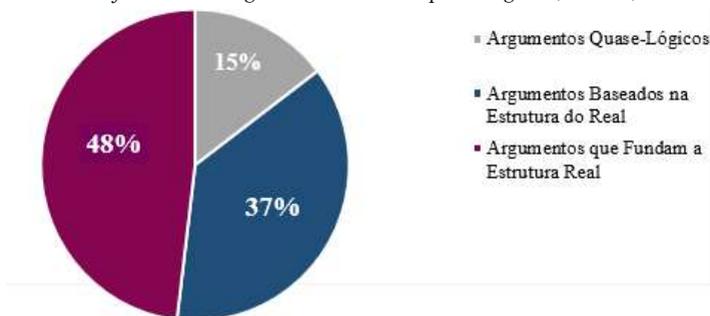
ANÁLISE DAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS MAIS RECORRENTES NAS MONOGRAFIAS

Ao longo desta seção, destacam-se as seis categorias e constructos argumentativos com maior incidência nas monografias do Curso de Física, partindo do pressuposto já defendido, de que um gênero é construído por meio de escolhas argumentativas previamente selecionadas para adequar-se ao auditório.

A análise foi realizada em 40 monografias, para então, identificarmos uma regularidade (ou frequência) de ocorrência de um ou mais tipos de argumentos, cujos autores tendem a fazer escolhas a partir de seu conhecimento não somente retórico, como de mundo.

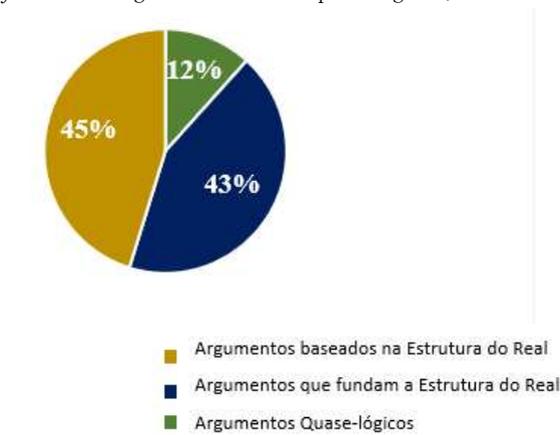
Pela análise quali-quantitativa, os fenômenos argumentativos proeminentes foram identificados, classificados e numerados. A seguir, apresentaremos respectivamente, os resultados das análises das monografias do Curso de Física Licenciatura e, em seguida, Matemática.

Gráfico 1: Porcentagem das Ocorrências por Categoria (FÍSICA)



Fonte: Elaborado pelas autoras por meio de pesquisa documental e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014.

Gráfico 2: Porcentagem das Ocorrências por Categoria (MATEMÁTICA)



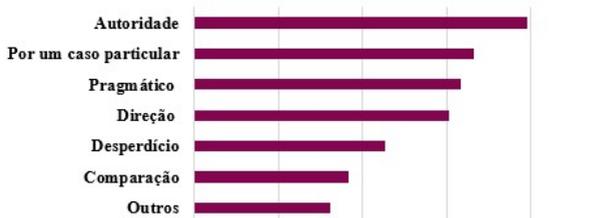
Fonte: Elaborado pelas autoras por meio de pesquisa documental e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014.²

No Gráfico 3 e 4, estão relacionadas as seis maiores ocorrências por constructo do Funcionamento da Argumentação, com base no levantamento de dados quantitativos extraídos por meio de pesquisa documental. Respectivamente, por ordem de incidência, serão descritas as escolhas

² PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

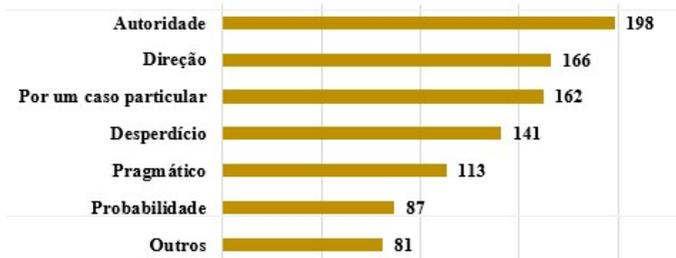
argumentativas e as exemplificações com os trechos recortados das monografias do Curso de Física e de Matemática.

Gráfico 3: Quantidade de Ocorrências por Constructo (FÍSICA)



Fonte: Elaborado pelas autoras por meio de pesquisa documental e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA.³

Gráfico 4: Quantidade de Ocorrências por Constructo (MATEMÁTICA)



Fonte: Elaborado pelas autoras por meio de pesquisa documental e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014.4

FÍSICOS E MATEMÁTICOS: QUAIS AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NAS ESCOLHAS ARGUMENTATIVAS?

Ao longo deste estudo aprofundado sobre a argumentação em monografias de dois Cursos de Licenciatura, Física e Matemática, foi possível

³ PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

⁴ PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

perceber algumas particularidades individuais, como também, semelhanças entre eles.

COMPARATIVO POR CATEGORIA

No Gráfico 5, evidenciam-se em percentual as Categorias de maior destaque em cada Curso.

Gráfico 5: Comparativo das Categorias Argumentativas entre Física e Matemática



Fonte: Elaborado pelas autoras por meio de pesquisa documental e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014.⁵

Os percentuais apontam, claramente, a uma conclusão geral de que tanto no Curso de Física quanto no Curso de Matemática, predomina, quase que igualmente, as mesmas categorias das técnicas argumentativas. Ambos demonstram que os graduandos se apropriam de uma construção retórica que se baseia e funda a estrutura do real.

Em termos respectivos, o Curso de Física (48%) sai a 3 pontos percentuais à frente em relação à Matemática (45%), na aplicação do *Argumento Baseado na Estrutura do Real*. Tal indicativo, embora apresente uma média quase idêntica, revela que os futuros físicos mais que os matemáticos, tendem a utilizar-se de argumentos provenientes de fatos reais.

⁵ PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Em contrapartida, observa-se que o argumento de segundo maior percentual: o que *Funda a Estrutura do Real*, é 6% mais utilizado pelos matemáticos (43%) que os físicos (37%), o que indica que os argumentos no Curso de Matemática tendem a criar novas perspectivas do real, em relação ao Curso de Física. Por último, com menor incidência em ambos os Cursos, os *Argumentos Quase-lógicos*, são 2 pontos percentuais mais recorrentes na Física (15%) do que na Matemática (12%), sendo possível deduzir que as monografias de Física possuem argumentos mais racionais e lógicos se comparado à Matemática.

COMPARATIVO POR CONSTRUCTO

No Gráfico 6, são evidenciados os seis Constructos argumentativos predominantes em cada curso. Em esquema de cores, é possível observar 5 (cinco) dos 6 (seis) constructos mais recorrentes em ambos os cursos, com exceção (destacado em vermelho), de dois constructos que se observou exclusividade: na Física, a *Comparação*, e na Matemática, a *Probabilidade*.

Gráfico 6: Comparativo por Constructo (FÍSICA e MATEMÁTICA)



Fonte: Elaborado pelas autoras por meio de pesquisa documental e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014.⁶

⁶ PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O *Argumento de Autoridade* é o único constructo comum aos dois cursos, tanto em grau de ocorrência quanto em posição (1.º), sendo proporcionalmente igual nas monografias de Física e Matemática, o que revela que os graduandos têm igualmente o cuidado ao referenciar seus argumentos em instituições ou personalidades de prestígio.

Depois disso, todos os outros constructos são manifestados em proporções diferentes. Por meio do comparativo, é possível afirmar que os estudantes do Curso de Física utilizam mais de *Casos Particulares* para fundamentar seu argumento, ao fazer uso de exemplos, ilustrações e modelos, bem como evidenciam em maior grau o discurso *Pragmático* em comparação com a Matemática. Já os estudantes do Curso de Matemática se apropriam de um argumento mais *direcionado* e tendencioso à opinião do orador (no caso, o estudante-autor), assim como reaproveitam os argumentos sem *desperdiçá-los*.

Com exclusividade, observam-se dois constructos inerentes a cada Curso, em Física, as monografias apresentam significativamente argumentos por meio da *comparação*; e já na Matemática, é evidente com frequência o uso da *probabilidade*.

CONCLUINDO SEM FECHAR

Após a apresentação dos distintos conceitos e singularidades da noção de gênero do texto e do discurso como ação sociorretórica, e a compreensão de que organizam atividades sociais nos mais diversos contextos, surgiu a preocupação em compreender e classificar a argumentação como processo construtivo do Gênero Monografia, categorizado a partir da *Nova Retórica*.

Ao estudar a monografia como parte obrigatória para conclusão de um curso de graduação, desafia-se a uma nova perspectiva para além do entendimento dela enquanto gênero, como também na investigação do papel da argumentação para elaboração de um trabalho acadêmico coerente e compatível com os propósitos comunicativos do texto e do orador.

Nota-se, portanto, de que é imprescindível a desmistificação da argumentação em textos acadêmicos como uma habilidade rara dominada por poucos, ao contrário, argumentar é uma atividade facilmente reconhecível fora do domínio acadêmico, pois é intrínseca às diversas situações do convívio social, da atividade humana, da comunicação consigo e com os outros, de modo

que, conhecer bem as técnicas de reconstrução e avaliação de argumentos, capacita os interessados a nelas agir mais lúcida e eficientemente.

Por essa razão, tomando o conceito de Bazerman (2005) de que o gênero é uma ação social com uma determinada função social, pode-se compreender as especificidades de cada tipo de argumentação dentro das monografias de Física e Matemática Licenciatura, de uma universidade pública do Estado do Maranhão, no Brasil.

Ao observar as análises feitas, observou-se que as escolhas argumentativas dos futuros Físicos em suas monografias, configuram-se, em sua expressiva maioria, em uma argumentação fundada e baseada na realidade. Fincadas em teorias céleres e de relevância científica, por meio da exemplificação; das experiências reais; da demonstração dos fenômenos físicos, químicos e quânticos; da apropriação de um discurso objetivo, intransponível e corroborado em comparação com referenciais científicos e experimentais de suas teses.

Já os futuros Matemáticos firmam-se também em autoridades condicionadas pelo prestígio; mas peculiarmente defendem suas ideias com um discurso direto pelo qual elimina etapas e processos; utilizam-se de casos particulares, como o uso de exemplos, modelos, fórmulas, ilustrações e gráficos; aproveitam informações ditas anteriormente, no intuito de ligar os fatos que compõem seu raciocínio; apresentam ao seu auditório os atos seguidos de sua consequência; e, em alguns casos, fazem uso da probabilidade para fundamentar numericamente seu discurso.

Tais escolhas feitas pelos estudantes confirmam o que já pleiteava a retórica aristotélica: o conhecimento do auditório é vital para o sucesso da argumentação, já que, conforme apresentado durante toda pesquisa, o orador sempre fundamentará seu discurso sob determinados acordos prévios estabelecidos pelo e com o auditório. Quanto melhor se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição, e, portanto, melhor prestigiada será a argumentação. Com isso, nota-se que cada indivíduo ou grupo de indivíduos apropriam-se de um tipo de construção retórica com a qual acreditam que o seu público deva compreender e, principalmente, ser facilmente persuadido. Para isso, demonstram seu domínio sobre os temas propostos e, quase inconscientemente, seu conhecimento sobre o gênero.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES, De Anima. *Retórica*. Lisboa: 2. ed. Imprensa - Casa da Moeda, 2005.
- BAKHTIN, Mickail. *Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal*, 1997.
- BAZERMAN, Charles. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificações e interações*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel, São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1993.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- DEL'ISOLA, Regina L. Pèret. *Gêneros Textuais: o que há por trás do espelho?* – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. p. 4-19.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman. N. 1989.
- GRACIO, Rui Alexandre. *Tipologias argumentativas* (Perelman & Olbrechts-Tyteca). Disponível em: <https://www.ruigracio.com>. Acessado em 26 de novembro de 2019.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold, 1978.

- HASAN, R. *Text in the Systemic-functional Model*, in: Dressler, W. (org), *Current Trends in Text linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 1978.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 5 ed. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- MILLER, Carolyn R. *Genre as social action*. *Quarterly journal of speech*, v. 70, 1984.
- MILLER, Carolyn R. *Gênero Textual, Agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.
- PERELMAN, Chaïm. OLBRECTHTS-TYTECA, Lucie. *O Tratado da argumentação - A nova retórica*; - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RODRIGUEZ, Ana M. C. *Breve percurso dos estudos sobre argumentação*. MEMENTO Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras-UNINCOR, 2017.
- SWALES, J. M. *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- SWALES, J. M. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.

CAPÍTULO 7

“EUPENSAR ELE CIÚME (FULANA)”: O PROCESSO DE TOPICALIZAÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS POR SURDOS

Manuela Maria Cyrino Viana

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo de dialogar sobre o fenômeno da topicalização analisando o funcionamento, em português do tópico sentencial em estruturas sintaticamente diversas das construções sujeito-verbo-objeto relacionando com o português escrito de surdos. Os resultados, nos revelam uma produtividade relativamente baixa das ocorrências em estudo no texto escrito. O que levamos a questionamentos sobre possíveis hipóteses: há um processo de mudança em curso e as topicalizações podem ser analisadas como um tipo de alçamento a sujeito motivado discursivamente.

Palavras-Chaves: Topicalização; português escrito; Língua Brasileira de Sinais.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é analisar o funcionamento em português de questões referentes ao tópico relacionando com construções escritas da Língua Portuguesa voltada ao surdo. As ocorrências em estudo exibem as possibilidades estruturais de variações a partir de construções especificamente sobre as topicalizações, deslocamento a esquerda e alçamento, que se aproximarem mais do objeto de estudo da escrita da Língua Portuguesa por surdos.

A motivação para tal recorte do objeto deve-se à necessidade de perceber se a construção da escrita em Língua Portuguesa por surdos aparece o

tópico, já que ele - o surdo - apresenta outra língua como primeira na sua formação, utilizando o português escrito como uma segunda língua.

As línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, ou seja, a Língua de Sinais Brasileira e o português, no contexto mais típico no Brasil, fazem parte do contexto educacional e da vida dos surdos fora da escola. Esta realidade necessita ser analisada no tocante à escrita, por constituir-se meio de comunicação entre esses sujeitos e a comunidade ouvinte.

É de suma importância entender as dificuldades do surdo frente ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, para posteriormente possibilitar a ele o acesso a essa forma de comunicação, que mediará as interações e ampliará os conhecimentos na comunidade ouvinte onde vive, uma vez que é a comunidade majoritária.

O presente trabalho consta de um aprofundamento da linguagem e da teoria do funcionalismo, seguido da conceituação de tópico e esclarecimento de três tipos de categorias existentes: topicalização, deslocamento a esquerda e alçamento; finalizando com abordagem da construção do tópico na escrita do surdo e a língua de sinais.

O FUNCIONALISMO, A LINGUAGEM E O TÓPICO

Os linguistas funcionais defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete de algum modo a estrutura da experiência, e que sendo a linguagem uma faculdade humana, a estrutura linguística revelará o funcionamento da mente. (MARTELOTTA, 2013).

A visão funcionalista preocupa-se não só com as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas, mas também com as regras pragmáticas, ou seja, os interesses que as governam e interagem verbalmente com essas regras (SILVA, 2012).

Ao pensar na linguagem humana, encontramos duas funções principais: a de representação e a de comunicação do conhecimento /experiência, as quais nos leva a refletir acerca desses interesses: o primeiro refere-se à representação cognitiva que correspondem aos níveis da informação lexical e o segundo, a um sistema de codificação comunicativo constituído pelo código sensorio-motor periférico (NARO, 2008).

Martelotta (2013) considera a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Assim, diante da postura assumida pelos funcionalistas, nos interessa estudar “como o usuário que opera a língua”, estudando, portanto, também a competência comunicativa. Com isso, Mussalin (2011) ressalta que essa ideia vem em primeiro lugar, mas que poderemos pensar em um segundo plano: estabelecer o objeto de estudo baseado no uso real, uma vez que o processo de aquisição da linguagem considera que a criança desenvolve o sistema linguístico subjacente ao uso mediante a exposição de contextos naturais.

Já a concepção de língua, para Martelotta (2013) é percebida como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Nessa relação entre língua e linguagem, Pontes (1987, p. 12) nos fala que é preciso observar a língua no seu uso diário e perceber que nela encontramos diversas características, entre elas o tópico, que pode ocorrer repetidas vezes nas construções, de forma “abundante em frequência como em variedades de tipos.”

As construções de tópico são estruturas sintaticamente diversas das construções sujeito-verbo-objeto (SVO), uma vez que apresentam um tópico marcado seguido de um comentário, constituído de uma sentença com sujeito e predicado (ORSINI; VASCO, 2005).

Consideramos que o tópico é uma categoria discursivamente dependente e que a topicalização é uma construção marcada, motivada basicamente pelo parâmetro importância temática (GIVÓN, 2001) onde um termo é deslocado para o início da frase, em posição de destaque. (BOTELHO, 2010).

Interessante comentar que os estudos para identificar a posição das funções na estrutura da frase e o seu papel na interpretação dos enunciados têm ocupado muitos investigadores. Mas corroborando com Silva (2021, p. 02), consideremos que “*tais* investigações estão longe de serem consensuais, pois a questão das funções pragmáticas sofre uma clivagem terminológica, sendo abrangente e, também, distinta de autor para autor”. As incertezas sobre essa

temática permanecem, mesmo se pensarmos em cada perspectiva linguística que encontramos na literatura. E mesmo a que tratamos aqui - o funcionalismo, dentro dela, há divergências.

O termo topicalização refere-se a uma das estratégias sintáticas da qual se serve o português do Brasil para pôr em evidência um elemento no texto conversacional. Podemos considerar que é um fenômeno de natureza discursivo-pragmática, pois o usuário pode centrar sua atenção a uma parcela do enunciado que julgue relevante, enfatizando-a. Certas partes de um texto são enfatizadas não só porque são centrais (focais) no discurso, mas também porque são vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto o que o ouvinte interpreta (GONÇALVES, 1998).

A topicalização é uma propriedade dos referentes nominais tipicamente na função sintática de sujeito ou de objeto. “As construções marcadas ou de topicalização destacam-se as de deslocamento à esquerda e à direita, de *dative-shifting* e de *raising* (alçamento)” (GIVON, 2001b, p. 34).

O mesmo autor ainda comenta que a noção de topicalização está diretamente associada ao uso pragmático da ordenação de palavras na oração e se fundamenta no princípio icônico da sequencialidade: a ordem e a importância, assim a fatia de informação mais importante é colocada na frente.

Na topicalização o tópico está vinculado a uma categoria vazia, no interior da sentença-comentário, exercendo, pois, uma função na oração. Ex: A carne eu já deixo de um dia pro outro. (ORSINI E VASCO, 2005, p. 35). Na língua falada, segundo Silva (2012, p 6) “é muito comum o tópico iniciar a oração quando o falante quer destacar algum termo”.

Silva (2012, p. 6) conceitua que “o termo topicalizado não é retomado na sentença-comentário. O enunciado se caracteriza pela existência de uma categoria vazia no interior do comentário, que poderia ser preenchida pelo tópico externo à sentença.”

O deslocamento à esquerda segundo Orsini e Vasco (2005), define-se pela presença na sentença comentário de um pronome-cópia (um dos pronomes pessoais) ou de outro constituinte vinculado ao tópico. Para Silva (2012, p 6) “verifica-se a retomada do elemento inicial na sentença-comentário”. Exemplo dessa realização, é apresentado por Botelho (2010, p. 57) “as praias do Nordeste, elas são todas muito lindas; O salão de festas, eu também só dava as festinhas dela lá”.

Pontes (1987) diferencia topicalização e deslocamento a esquerda, como o primeiro não tendo pronome e a segunda com pronome, que pode ser elidido, e não ocorrer distinção entre ambos. Givón (2001 *apud* PONTES 1987, p. 77) diz que deslocamento a esquerda é usado para mudança de tópico, considerando uma construção “*topic-shifted*”.

No deslocamento à esquerda há um vínculo sintático entre o termo topicalizado e a oração-comentário. A diferença reside no fato de ocorrer, no deslocamento à esquerda, uma retomada do termo topicalizado por um termo na oração-comentário (BOTELHO, 2010). No deslocamento à esquerda, portanto, há um movimento de um termo da oração-comentário para a posição de tópico, que é gerado da mesma forma que nas línguas de tópico.

Para a questão do alçamento, Givón (2001 *apud* NARO, 2008) admite que o mecanismo de alçamento, o sujeito existe em português como uma construção de topicalização pragmaticamente motivada, porém não se aplicam ao português quando há restrição de impessoalidade e supressão do sujeito de infinitivo e ao tipo de verbo de atividade mental.

O alçamento pode ser constituído segundo Givón (2001b, p. 272 *apud* NARO, 2008) das seguintes maneiras: um verbo de atividade mental envolvendo um argumento nominal ou um proposicional; dentro do argumento proposicional, um sintagma nominal é o tópico importante, mais comumente o sujeito da oração. Esse tópico importante é alçado e convertido de argumento da oração subordinada a argumento da oração principal. Registra ainda que existem alçamento de objeto e de sujeito como nos exemplos de objeto: “Ela viu Joao sair (ela viu João - objeto nominal); de sujeito: João é difícil agradar (sujeito alçado).”

No português, os traços de alçamento na construção topicalizada podem ser de um constituinte nominal/adverbial da oração subordinada a sujeito da oração principal (NARO, 2008). Podemos inferir que uma construção de alçamento padrão, é representada quando o sujeito da subordinada está deslocado numa posição de tópico como no exemplo: Eles parecem estar doente (HENRIQUES, 2008).

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O TÓPICO

As construções de tópico em língua escrita são encontradas desde os mais antigos escritores da língua. O tópico, na verdade, se liga ao discurso, cujo tema anuncia. A topicalização é muito mais comum na língua escrita do que o deslocamento à esquerda (PONTES, 1987).

Dubois *et al* (1993, p. 590) define topicalização como “uma operação linguística que consiste em fazer de um constituinte da frase o ‘tópico’, isto é, o tema, de que o resto da frase será o comentário”. Em português esse tipo de topicalização é possível, principalmente na linguagem oral. O tipo de estrutura topicalizada mais comum em língua portuguesa é aquela em que um termo da frase é deslocado para a posição de sujeito – para o início da frase (Ex.: Ontem nós fomos a praia).

Conforme Silva (2012, p. 6), “o fenômeno da topicalização é muito comum na língua oral”. Ocorre pelo falante a antecipação do assunto a ser tratado, quando quer dar ênfase. Ouvintes usam quase a mesma estrutura morfo-sintático-semântica para o português falado e para o escrito. Relação essa não estabelecida entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita. Para os surdos, a aquisição da língua escrita não representa apenas mais uma modalidade da língua, como ocorre com o português falado e escrito, em que, mesmo com as apropriações pertinentes de cada modalidade, a relação entre o som ouvido e falado, o fonema, assume relação mais direta com a letra escrita, ou grafema. A aquisição da modalidade escrita representa a alfabetização em uma outra língua com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas. Por isso, as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais (QUADROS; KARNOOP, 2004).

no conjunto de problemas enfrentados pelo surdo, enfrenta-se ainda a ausência de diferenciação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa oral e/ou escrita, já que eles concebem o sinal como um gesto da fala, a fala como a sonorização do sinal e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros. No entanto, o surdo apresentará alterações na produção escrita, visto que é um sujeito bilíngue, que necessita conhecer a diferença entre as duas línguas (GÓES, 2002).

Nas línguas de modalidade gestual-visual, as transformações se dão em relação à ordem das palavras, expressões faciais e/ou corporais e, às vezes, morfologicamente por meio do movimento. Por exemplo, na LIBRAS a ordem utilizada é SVO, e se quisermos focar o objeto, este, temporariamente, antecede o sujeito e, simultaneamente, uma expressão facial, com o sentido de ênfase, é coarticulada ao sinal que está na função de objeto. A expressão facial, sendo uma marcação não manual, é o traço que marca os tipos de frase: interrogativa, exclamativa e imperativa e o movimento diferenciam os tipos de verbos direcionais. (GOLDFELD, 2002).

Outro fator que deve ser considerado, é o fato de que na língua de sinais, as palavras não se constituem a partir de sons que se combinam, mas sim, de mãos que se movimentam no espaço e se organizam de forma simultânea e não linear. É importante, também, considerarmos que na Língua de Sinais Brasileira não há artigo e que as preposições são raríssimas e o tempo verbal, por exemplo, é manifestado por meio do sinal do próprio verbo junto aos sinais ‘agora’, ‘passado’ e ‘futuro’ (ZENI, 2010).

Desta forma, aparecem na escrita do português pelos surdos tópicos nas frases. Silva (2021) comenta que, embora seja mais comum na língua oral, podemos encontrar o fenômeno da *topicalização também na língua escrita e acrescenta que seu uso é evidenciado quando se trata dos estudos de redação do item “tópico frasal”* (SILVA, 2012, p. 6). No caso da topicalização, na Língua Brasileira de Sinais, os tópicos estão associados à marcação não-manual obrigatória, a qual não é identificada nos dados iniciais das crianças. Em algumas ocorrências de OV - Objeto e verbo - registam as instâncias de tópico, estando esta marcação relacionada à prosódia que, por alguma razão de ordem fonológica a criança ainda não a marca, embora já tenha a categoria de tópico (PIZZIO; QUADROS, 2011).

Zeni (2010 *apud* PICHLER, 2001) postula que as produções não-manuais aparecem colaborando com a formação do tópico, e que as construções topicalizadas são estabelecidas claramente.

Na pesquisa que estamos realizando sobre a escrita dos surdos em português como segunda língua, percebemos que os surdos utilizam a *web* e as redes sociais em proporções antes não realizadas. Nosso instrumento de coleta de dados foi formado pelos discursos produzidos pelos surdos com Ensino Médio completo, na rede social *WhatsApp*. Antes, porém, criamos um grupo

nessa rede social formado por surdos usuários da Libras como primeira língua e passamos a nos comunicar semanalmente, por meio de bate-papos sobre os mais variados assuntos.

Neste trabalho, apresentamos um diálogo de um dos discursos selecionados do *corpus* que construímos. Ressaltamos, contudo, que, no trabalho, discurso está sendo tomado como língua e uso vinculados à interpretação, que produzem efeitos de sentidos ao tomar a palavra, e que é um processo sempre em aberto, em construção (BACCEGA, 1998), que faz dialogar com as questões discursivas e estudos culturais.

Para preservar o anonimato dos sujeitos, estabelecemos um código de identificação: primeiramente, atribuímos a palavra ‘surdo’, para cada interactante; ao lado de uma numeração de 1 a 5, para caracterizar os participantes da interação realizada sobre o tema “namoro” e “cinema”.

Silva (2012) revela que o estudo do tópico, ultrapassa os limites da análise sintática para chegar ao nível discursivo. Sendo assim, ao refletirmos sobre as partes do discurso que apresentam significados para nossa pesquisa, num movimento de afastamento/aproximação em relação a escrita dos surdos em Língua Portuguesa com 2ª língua, percebemos fenômenos que se repetem, como: ausência de artigo, uso inadequado do verbo, aplicabilidade incorreta ou não estabelecimento de concordância; uso da topicalização; domínio da estrutura sintática SVO, dentre outros.

No Quadro a seguir, destacamos essas partes significativas do discurso, para nossa análise sobre o uso do tópico na escrita do português como 2ª língua. Ele é composto pelas “conversas” transcritas *ipsis litteris*, conforme podemos comprovar a seguir as conversas sobre o primeiro tema “namoro”:

Surdo 1 – Ei (surdo2) você ter namorada?

Surdo 2 – (carinhas sorrindo, carinha piscando o olho e legal).

Surdo 1- uma graça mas é serio?

Surdo 2- brincadeira ela e eu ter outros namorados.

Surdo1- Quem? Hahahahahaa

Surdo 2 – segredo (carinhas de boca fechada)

Surdo 3- kkkkkk (surdo2) tá curioso feio kkkk acho que (fulano) esta apaixonado de (fulano)

Surdo 4- kkkkkkk

Surdo 1 - (carinha de espanto)

Surdo 2- Eu pensar ele ciume (fulana).

Surdo 5- (carinhas sorrindo e legal)

Surdo 3- Para que (fulano) pergunta feio pra (outro fulano). Deixa lá ele segredo comunicação outro.

Surdo 4 – kkkkkk

Apresentamos as conversas sobre o segundo tema, “cinema”:

Surdo 1- “viu filme?”

Surdo 2- “ já vi”(filme)

Surdo 1- “gostou nota?”

Surdo 1- “ 9 Mad Max”

Surda 3- “ sim Mad Max fui com ele”

Quadro 1: Unidades de Sentido e Discurso Articulado

Interactantes	Unidades de Sentido	Discurso Articulado em Língua Portuguesa (Escrita Padrão)
1	1.Ei (surdo2) você ter namorada? 2. uma graça mas é serio? 3.Quem? Hahahahahaha 4. (carinha de espanto) 5. viu filme? 6. gostou nota? 7. 9 Mad Max	1. Ei (surdo 2) você tem namorada ? 2. não tem graça, é sério ?. 3. Quem? risadas. 4. emoticons 5. você viu o filme? 6. você gostou? Que nota daria? 7. Para o filme do Mad Max, daria nota
2	1.(carinhas sorrindo, carinha piscando o olho e legal). 2.brincadeira ela e eu ter outros namorados. 3.segredo (carinhas de boca fechada) 4. Eu pensar ele ciúme (fulana). 5. já vi (filme)	1. emotions. 2. brincadeira, eu e ela temos outros namorados. 3. segredo. emotions 4. pensei que ele tivesse ciúme de (fulana). 5. eu já vi o filme
3	1. kkkkkk (surdo2) tá curioso feio kkkk acho que (fulano) esta apaixonado de (fulano) 2. Para que (fulano) pergunta feio pra (outro fulano). Deixa lá ele segredo comunicação outro.	1. Risadas. (surdo 2) é feio ser curioso, risadas, acho que (fulano) esta apaixonado por (fulano) 2. Para que (fulano) diz que é feio para (fulano). Deixa ele com seu segredo sobre outra pessoa.

	3. sim Mad Max fui com ele	3. Eu já fui sim com ele ver o filme do Mad Max
4	1. kkkkkkk	1. sorrisos.
5	1. (carinhas sorrindo e legal)	1. <i>emotions;</i>

As Unidades de Sentido destacadas da escrita dos surdos que têm o Português como 2ª língua revelam que o discurso apresenta traços da escrita do português e aspectos da estrutura da língua de sinais, numa relação de proporcionalidade. Para compor as percepções dos diálogos aqui registrados, encontramos alguns aspectos que retratam, para além do objeto de estudo deste trabalho: os verbos no infinitivo para “ter, e pensar” conforme podemos comprovar a seguir:

- Surdo 1 – Ei (surdo2) você ter namorada?
 Surdo 2- brincadeira ela e eu ter outros namorados.
 Surdo 2- Eu pensar ele ciúme (fulana).

Encontrado a topicalização no diálogo do surdo 2 que registra “eu, pensar(...)”; “já vi (filme)” e o alçamento no segundo diálogo da fala do surdo 3 “Para que (fulano) pergunta feio pra (outro fulano)” e “sim Mad Max fui com ele”:

- Surdo 2- Eu pensar ele ciúme (fulana).
 Surdo 5- (carinhas sorrindo e legal)
 Surdo 3- Para que (fulano) pergunta feio pra (outro fulano). Deixa lá ele segredo comunicação outro.
 Surdo 4 – kkkkkk
 Surdo 1- “viu filme?”
 Surdo 2- “já vi” (filme)
 Surdo 1- “gostou nota?”
 Surdo 1- “9 Mad Max”
 Surda 3- “sim Mad Max fui com ele”

Encontramos no texto produzido por surdos fatos que desempenham a função de comunicação interpessoal, trabalhando com os dados reais da escrita retirados do contexto da comunicação, que sinalizam para a identificação também na escrita de uma segunda língua, registros de tópico, assim como ocorre na primeira.

Mesmo compreendendo que o aprendizado da escrita pelo surdo é dificultado, por diversos fatores, entre os quais, as metodologias de ensino, que partem do ponto de que a escrita, inicialmente, se dá pela associação grafema-fonema e, muitas vezes, é ensinada de forma descontextualizada e mecânica, (FERNANDES, 2003), Pizzio e Quadros (2011) nos revela que se torna difícil perceber de forma mais efetiva o aparecimento do tópicos no português escrito pelo surdo, ficando esse registro restrito ao pouco desenvolvimento em relação à sua grande potencialidade para a escrita.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentamos como a linguagem é compreendida na teoria funcionalista que percebe a língua como um instrumento de comunicação e a relevância desta associação, tomando como porto de ancoragem o trabalho com a escrita dos surdos nas redes sociais.

Também enfatizamos que o tópicos pode ser representado por três elementos escolhidos neste trabalho, por revelarem-se na escrita do português por surdos e nos trabalhos do texto base: a topicalização, o deslocamento a esquerda e o alçamento.

Finalizamos demonstrando que nos textos de português escritos por surdos encontramos como tópicos as topicalizações e o alçamento, e que na língua de sinais como uma língua visual-gestual encontramos estruturas com tópicos principalmente nas produções não-manuais.

Ressaltamos também que a escrita dos surdos é percebida com estrutura diferente da escrita de pessoas ouvintes. Encontramos essa evidência tanto na ordenação das ideias, como no registro nas pontuações das orações escritas pelos surdos. Esses sujeitos, por muitas vezes, não conseguem perceber espontaneamente em seus registros o tipo de pontuação adequada na oração, tanto por falta de fundamentação de como esse processo acontece na Língua Portuguesa, sua segunda língua, como pelo fato de sua primeira língua, a língua de sinais, não oferecer esses pressupostos para organização da oração.

Sendo assim, mesmo com a percepção de que os componentes escritos necessários para um bom entendimento e coerência da leitura, como vírgula e ponto e vírgula, não são percebidos na escrita do surdo, o uso do tópicos apresenta um aspecto positivo: é uma forma de o surdo garantir a atenção do

interlocutor para o tema sobre o qual se fala, organizando suas orações escritas com palavras em sequência com ponto final apenas, utilizando o tópico para dar ênfase ao seu texto escrito.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação e linguagem: discursos e ciência*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- BOTELHO, José Mario. *A ordem dos termos em português e a topicalização*. Revista Philologus, Ano 16, N° 47. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2010.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. Trad. De Frederico pessoa de Barros et al. São Paulo: editora cultrix, 1993.
- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. Vol.1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, Surdez E Educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.7, n.1, p.31-50, jan./jun. 1998.
- HENRIQUES, Fernando Pimentel. *Construções com verbos de alçamento: um estudo diacrônico*. Departamento de letras vernáculas. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2008.
- KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta.

(Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, v. , p. 17-28.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. 2ªed, São Paulo: Contexto, 2013.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NARO, Antony Julius. *A Linguísticas no Brasil: uma homenagem a acadêmica*. Rio de Janeiro, 7 letras, 2008.

NEVES, M.H. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORSINI, Mônica Tavares; VASCO, Sergio Leitão. *Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2005.

PICHLER, D. C. *Word Order Variation and Aquisition in American Sign Language*. Ph. D. University of Connecticut. Storrs. 2001. Chapter 4. 92-111.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. *Aquisição da Língua de Sinais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2011.

ORSINI, Mônica, T; VASCO, Sérgio L. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. In: *Diadorim-Revista de estudos linguísticos e literários da Pós-graduação da UFRJ*, Rio de Janeiro: UFRJ, vol 2, 2005, p. 83-98.

PONTES, Eunice Souza Lima. *O tópico no português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

QUADROS, Ronice Müller de. e KARNOOP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, Fernando Moreno da. *Topicalização na escrita*. Revista Ícone, Volume 10 – ISSN 1982-7717 A, Agosto de 2012.

ZENI, J. M. *A análise de erro na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos*. Universidade federal do rio grande do sul. 2010.

CAPÍTULO 8

UM OLHAR SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO EM 2022

Sonia Mugschl

RESUMO

O percurso temporal entre 1822, 1922 e 2022 inspira a investigação do PGLetras da UFMA em Descrição e análise do Português Brasileiro a produzir conhecimento sobre o Português Brasileiro e o PB como Língua de Herança. Este artigo lança o olhar sobre o Português Brasileiro do alto de 2022 e toma como fundamento conceitos de língua: a que se sabe e a que se conhece (MELMAN,1992), a fluida e a imaginária (ORLANDI, 1988); identidade (HALL, 2006) e variação sistemática (LABOV, 2008).

Palavras-chaves: Língua; Variação Sistemática; Português Brasileiro; Identidade

INTRODUÇÃO

Este capítulo não trata diretamente da história política da Independência do Brasil em 1822, nem propriamente dos reflexos da Semana de Arte Moderna em 1922 sobre a língua brasileira, nem especificamente da pesquisa sobre o Português Brasileiro, nem exclusivamente das atividades em Língua de Herança. Trata do trânsito de um ideal que não cessa, nem em eventos passados, nem na história oficial, nem na história que se escreve agora. Trata de um momento marcado por eventos que dizem respeito à identidade (HALL, 1992) e que, também por isso, jamais cessarão de produzir seus efeitos.

Por isso, já no título¹, refiro-me a este artigo como oportunidade de olhar a língua portuguesa hoje, por meio de pesquisas que tenho realizado. Estamos em 2022. Muitos estão voltando o pensamento para 1822 e 1922. Há uma atmosfera temporal por onde passam anseios de independência pelo

¹ Este é um texto escrito em português brasileiro.

incontestável direito à identidade. Sopra uma espécie de vento brasileiro na expressão dos falantes de uma língua imaginária que só se realiza concretamente na língua fluida, (ORLANDI, 1988), a que se particulariza em um jeito próprio de viver e de dizer. É o bicentenário da independência do Brasil e o centenário da Semana de Arte Moderna. O que posso dizer são achados de uma pesquisa no PGLetras, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, com a maturidade de reconhecer que “contra fatos não há argumentos”.

Não. Este capítulo não trata especificamente dos acontecimentos de 1822, nem de 1922, nem precisamente de 2022. No momento em que puxo o fio do tempo, procuro o que hoje se discute sobre língua portuguesa e português brasileiro como ideal inesgotável da consciência de si (LAVELLE, 2014). Sem focar na oralidade, nos níveis de fala, nos conceitos de certo e de errado, nem no preconceito linguístico, priorizando a identidade, independente dos julgamentos sociais, acadêmicos ou da valoração teórica. Porque não há escolha. (POSSENTI, 1996). O pesquisador não decide, descreve.

Quando toda a gramática se organiza em nosso entendimento, duas afirmações provocam seus desafios: a afirmação de que a linguagem é que estrutura o inconsciente (Lacan, 1998) e a língua é um jogo (Saussure, 2002). O trânsito que fazemos para outras línguas sempre parte da língua 1. As línguas estrangeiras sempre nos põem em atitude de tradução. Transliterar, segundo Allouch (1995), é da Língua 1, a que comumente é denominada língua materna.

Acredito que essa discussão muitas vezes tende a nos desviar do cerne da questão e é o que não posso deixar que aconteça agora. As reflexões geradas neste artigo partem de alguns questionamentos: nossa língua portuguesa continua sendo portuguesa? Como o brasileiro manifesta a inevitável independência linguística na fala proferida em nós, por um chão onde convivem relações étnicas e raciais outras? E como podem as escolhas linguísticas ser definidas politicamente, quando o modo de dizer e a língua que se fala escorregam feito vento por entre os falantes sob os ares dos temperamentos do lugar por onde passam?

A realidade linguística de um lugar se faz no movimento próprio do tempo. Este é um debate que tem se alimentado de pesquisas que exigem a descrição linguística do Português Brasileiro e outras que têm como objeto o

Português como Língua de Herança, que inevitavelmente precisam diferenciar a língua portuguesa falada nos diferentes países de Língua Portuguesa. Fica cada vez mais visível que cada país de Língua Portuguesa guarda em suas histórias interferências próprias e heranças únicas, o que faz com que cada um fale um português gerado em seu próprio chão. Isso tem uma dimensão linguística que deve ser descrita e a dimensão existencial que será tratada neste artigo sob a perspectiva da herança. Para este artigo, priorizo a dimensão linguística da pesquisa sobre a descrição do Português Brasileiro.

A BUSCA DE SER QUEM SOMOS

Que houve o grito do Ipiranga em 7 de setembro de 1822 é uma das primeiras lições que aprendemos desde o início dos anos escolares e que vamos repetindo a vida inteira, principalmente no feriado da semana da pátria, quando o Brasil comemora sua independência. Que houve a Semana de Arte Moderna, também. Esse movimento, que ultrapassou o cultural, marca 1922 como tempo de não ao formalismo, ao academicismo, ao tradicionalismo e ao modelo parnasiano. Foi também tempo de sim à valorização da identidade e da cultura brasileira; à acolhida de influências externas aos elementos brasileiros; à liberdade de expressão, com utilização da linguagem coloquial e com temáticas nacionalistas e cotidianas. Tempo que não inicia, mas inaugura o discurso da liberdade de ser si-mesmo, feito de todas as relações contadas pela história.

Destaco desses dois acontecimentos não seus fatos, mas o ideal de um discurso necessário e inevitável, próprio da condição de ser livre que rompe, de alguma forma, com a razão de necessitar. Muitas vezes é necessário abrir mão de necessidades para ser livre. Esses dois momentos clamam pela liberdade de os brasileiros terem essa espécie de consciência de si, (LAVELLE, 2014), com tudo o que lhes é vindo da brasilidade. Um ideal inerente à existência e que é um precedente natural, jamais politicamente inventado, quem sabe o nascedouro da identidade.

Abro um parêntese, porque essas reflexões me fazem retornar a uma das desastrosas consequências do patriotismo de Policarpo Quaresma que passou a se manifestar como sintoma de loucura, a ponto de ser internado no hospício. Trata-se do requerimento que transcrevo a seguir, para discutir, por

breve que seja, um sentimento de apropriação de uma língua que é sim brasileira por configuração:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se vêem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma – usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

O suplicante, deixando de parte os argumentos históricos que militam em favor de sua idéia, pede vênias para lembrar que a língua é a mais alta manifestação da inteligência de um povo, é a sua criação mais viva e original; e, portanto, a emancipação política do país requer como complemento e consequência a sua emancipação idiomática.

Demais, Senhores Congressistas, o tupi-guarani, língua originalíssima, aglutinante, é a única capaz de traduzir as nossas belezas, de pôr-nos em relação com a nossa natureza e adaptar-se perfeitamente aos nossos órgãos vocais e cerebrais, por ser criação de povos que aqui viveram e perfeitamente aos nossos órgãos vocais e cerebrais, por ser criação de povos que aqui viveram e ainda vivem, portanto possuidores da organização fisiológica e psicológica para que tendemos, evitando-se dessa forma as estereis controvérsias gramaticais, oriundas de uma difícil adaptação de uma língua de outra região à nossa organização cerebral e ao nosso aparelho vocal – controvérsias que tanto empecem o progresso da nossa cultura científica e filosófica.

Seguro de que a sabedoria dos legisladores saberá encontrar meios para realizar semelhante medida e cômico de que a Câmara e o Senado pesarão o seu alcance e utilidade

P. e E. deferimento. (BARRETO, 1910, p. 22-23)

O requerimento acima encaminhado por Policarpo Quaresma aos congressistas é uma espécie de lente de aumento para pensar um cidadão privado de sua identidade. Sinto-me entre o trágico e o cômico. O trágico da língua emprestada do colonizador e o cômico do Tupi Guarani sob a possibilidade de ser tomado como língua oficial do Brasil. Primeiro porque não há empréstimo, mas imposição de um povo sobre outro por meio da língua. Segundo porque não haveria mais possibilidade de retornar às origens. A fusão já estava estabelecida e as ressonâncias também. Não se trata de duas línguas, mas de três: o Tupi Guarani, o Português e o Português Brasileiro, referindo-me ao propósito deste artigo. Sendo assim o tupi-guarani, língua originalíssima, aglutinante, “não” é a única capaz de expressar a natureza brasileira. O cidadão não é o português, nem o branco, nem o índio, nem o negro, mas o brasileiro com muitas outras interferências.

Vejo Macunaíma (Andrade: 2018) como protótipo dessa busca. Tanto em Policarpo quanto em Macunaíma subsiste a necessidade de preservar o direito de ser idêntico a si-mesmo, constituído de tantos outros. Subsiste a identidade. Tanto sob o ponto de vista étnico quanto linguístico, se podemos tratar dos dois sem religá-los.

Por isso, se existisse um proprietário, ou mais diretamente dizendo, se o colonizador pudesse continuar como fiscal de “sua” língua, ela não poderia ser considerada “a mais alta manifestação da inteligência de um povo”, nem “a sua criação mais viva e original”. A mais alta manifestação do temperamento, dos gostos e sentimentos e da sensibilidade brasileira é o Português Brasileiro.

Não existe possibilidade de pensar uma independência política, sem uma consciência, sem essa espécie de sentimento linguístico, ou seja, um estilo de dizer, com melodia, com sonoridade, com jogos próprios e escolhas singulares, tanto no âmbito fonológico, morfológico, quanto nas organizações sintáticas. Não tem erro no Português falado no Brasil, tem Português Brasileiro, com as jogadas brasileiras que não se desprende do sistema.

Há resultados de pesquisas, como gramáticas brasileiras e fatos outros que nos permitem ver que, em 2022, discutir se há ou não uma língua brasileira com marcas sistemáticas é algo superado. A Linguística avançou dessa discussão e há publicações relevantes e Gramáticas do Português Brasileiro que podem parecer óbvias para os pesquisadores da área, mas não o é para o falante brasileiro que ainda pensa não saber falar, nem escrever “direito”, quando está

sendo desafiado. Há quase um sentimento de incapacidade por uma “humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua”.

SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO EM 2022: ENTRE HERANÇA, MARCAS LINGUÍSTICAS E REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Eu pesquisava a escrita no ensino superior (ALMEIDA, 2011), quando dois fatos acadêmicos me lançaram mais desafios: minha participação no PGLetras, na linha de pesquisa Descrição e Análise do Português Brasileiro e a pesquisa de Pós-doc na Alemanha sobre o Português como Língua de Herança, momento em que fui confrontada com as ressonâncias linguísticas na vida dos brasileiros da diáspora, principalmente dos que emigraram para países da Europa e pelas pesquisas sociolinguísticas que exigem a conexão de saberes. Publiquei sobre as implicações da língua na herança e da herança na língua, como condição da saúde existencial dos imigrantes. (ALMEIDA, 2017, 2017, 2021).

Ministrei oficinas sobre o Português como Língua de herança (POLH) para imigrantes brasileiros sob o título “O tempo dentro da árvore, o Brasil dentro da língua” e outras sob a pergunta: A língua ou a herança? Inevitavelmente, algumas professoras desenvolviam atividades com brasileirinhos e portuguesesinhos, e foi necessário fazer a diferença, porque o Português de Portugal não surtia o mesmo efeito para os brasileiros e o Português Brasileiro não fazia parte da herança dos portugueses. E a questão não se reduzia ao léxico. Envolveria sonoridade, ritmo, entonação, imagens e cultura, enfim, sabores, abstrações que tocam o inconsciente e funcionam como gatilhos de herança. Um dos poemas que publiquei, pensando sobre o temperamento e a forma de dizer dando seus sinais, é o que segue:

Doce de Rua
Uma arte do cotidiano
Da cidade nua
Sem fogsão industrial,
O doce chega devagar ao ponto,
Mexido, mexido até ir ficando pronto.

O seu sentido é a esquina,
Sem fogão industrial.
Doce feito no vento do abano
Ganha gosto de outrora,
Mesmo que servido agora. (ALMEIDA, 2017, p. 74)

No poema acima, me procuro e me acho em palavras daqui, guardadas em mim, mesmo que nunca mais eu me encontre com o menino vendedor de pirulito de mel de cana, ou com o vendedor de pamonha, ou de sorvete de coco, rolete, amendoim, castanha. Está tudo aqui com cheiro de doce de leite. Quebra-queixo esfumaçado na mistura do azeite da castanha com coco e açúcar ou mel, cortado com uma faca especial e enrolado em um papel grudado ao ponto de ser engolido. Aquela faquinha separava o pedaço exato: sempre do mesmo tamanho. Uma espécie de aventura da identidade só em estar pensando naquele trivial acontecimento da cidade nua na rua. Arte do cotidiano. O ponto ficando pronto. O quebra-queixo tinha que ser do moço da esquina.

Penso quanto é diferente dizer que o doce tinha que ser bem mexido até dar o ponto. Mas aqui, na local experiência linguística, há um ritmo próprio: o doce tinha que ser “mexido, mexido até ir ficando pronto”. A repetição de “mexido” e a locução “ir ficando” e a opção pelo gerúndio em vez do infinitivo marcam, a exemplo, um percurso temporal.

Abro parêntese para uma observação: sem juízo de valor, durante a pesquisa, percebi que o português de Portugal é mais marcado pelo infinitivo. O Português do Brasil, pelo gerúndio. As palavras vão ganhando a configuração do lugar. Muda o ritmo, a melodia do texto, muda a identidade, altera-se o sentido.

Trato de uma espécie de efeito. Há um movimento no tempo da colher de pau, no esforço de um corpo suando na beira de um fogareiro. Calor da terra, vapor do doce, suor na testa e o cheio subindo, subindo. Um ritmo lento da cidade que cozinha seu gosto devagar e sempre, até o sem-fim da memória: a herança.

Não é propriamente o gosto, é o sentido do lugar impregnado por um sabor que permanece, mesmo quando termina o tempo de parar na esquina. Com a vida, chega um tempo em que não é o caso de definir a diferença entre o doce na cidade ou a cidade no doce, mesmo longe dela. Basta o nome. E está refeita a experiência produzida pelo doce feito no vento do abano.

MARCA LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O Brasil está marcado sistematicamente na estrutura assim como há os anéis primaveris no tronco das árvores. É a variação sistemática. (LABOV, 2008). Segundo Pontes (1987), a Língua Portuguesa falada no Brasil é fortemente topicalizada. Para visualizar essa afirmativa, produzi dois poemas que estão publicados em Almeida (2017, p. 46-55). Um em Português Europeu e outro em Português Brasileiro. Procedemos às descrições estruturais para ver como o chão sobe pela estrutura e, em seguida, apresentamos a tradução.

Chão Brasileiro
E a porta?
A porta eu deixei ela aberta pra você sair.
Não quero ver com meus olhos
A hora de tu partindo.
Esta ansiedade o tempo acaba.
E o futuro ele já tá vindo.
Só um minutinho
e tudo vai estar mudando.

O poema acima está escrito em Português Brasileiro. Tem estrutura “descolonizada”, no ritmo de topicalizações. A seguir, a análise feita por Almeida (2017, p. 51):

A porta eu deixei ela: aqui há a topicalização do objeto direto que se desloca à esquerda; o pronome ela é objeto e não o pronome oblíquo correspondente. Há pleonasma como outra marca do Português Brasileiro: ver com meus olhos; emprego do gerúndio: a hora de tu partindo em vez de a hora de tua partida. Anacoluto: (com) Esta ansiedade o tempo acaba. Topicalização do sujeito e emprego do gerúndio: E o futuro ele já está vindo. Uso do diminutivo com valor afetivo: minutinho.

Traduzindo para o Português europeu, o emprego e a colocação dos pronomes alteram ritmo, melodia e os efeitos de sentido. Almeida (2017, p. 52) destacou também (tu saíesses), o uso do infinitivo e do diminutivo de valor afetivo (há de acabar); (está a chegar); (estará a mudar-se); (minutinho).

Chão Europeu
E a porta?
Deixei-a aberta p'ra que tu saíesses.
Não quero ver-te partir.
O tempo há de acabar com esta ansiedade.
E o futuro está a chegar.
Só um minutinho
E tudo estará a mudar-se.

As escolhas estruturais, a organização sintagmática dos enunciados faz perceber que a língua portuguesa de herança não é a mesma para os países lusófonos. Cada um guarda herança na sua língua em particular. Daí porque tenho pensado bastante que há que serem feitas com os brasileirinhos atividades em Português Brasileiro e não em Língua Portuguesa indistintamente. Caso contrário, a herança não será tocada.

CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS

Tem coisas que continuam reverberando, para além das palavras ditas que não podem ser retocadas. Jugo infindáveis estas considerações e ilustro-as com experiências, para dizer que, realizando pesquisas e lendo as análises de outros pesquisadores, o brasileiro distribui os sintagmas de uma forma própria.

Lançando um olhar de 2022 para o centenário da Semana de Arte Moderna e para o Bicentenário da Independência do Brasil, existem gramáticas conceituadas do Português Brasileiro, publicações de livros e artigos científicos sobre discussões acadêmicas fundamentais para analisá-lo e descrevê-lo na dimensão interna e encontrar suas marcas linguísticas.

São ideais sem fim de independência e de identidade linguística que vão se misturando e fluindo à margem dos requerimentos e das políticas oficiais, no rio da originalidade. Manuel Bandeira continua nos atualizando há cem anos da Semana de Arte Moderna: língua é a do povo, que não chega “pelos jornais, nem pelos livros”. (Ela) “vem da boca do povo na língua errada do povo/ Língua certa do povo/ Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil. Ao passo que nós/ O que fazemos/ É macaquear/ A sintaxe lusíada.” (BANDEIRA, 2007). O povo fala a língua que sabe, não a que conhece, mesmo pensando, equivocadamente, não saber falar. É o Português Brasileiro nossa brasilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sonia. *Escrita no ensino superior: a singularidade em monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Paulistana, 2011.
- ALMEIDA, Sonia. & HEATH, Andréa Menescal. *Palavras Herdadas: sobre Português como Língua de Herança*. São Luís: EDUFMA, Edições AML, 2017.
- ALMEIDA, Sonia. HEATH, Andréa Menescal. *A Língua e a Árvore: uma herança com chão e tempo*. São Luís: EDUFMA, Edições AML, 2017.
- ALMEIDA, Sonia. & HEATH, Andréa Menescal. *Imigração e Herança: ensaio de pesquisa*. São Luís: Edições AML, 2017.
- ALLOUCH, Jean. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. (Trad. de Dulce Duque Estrada). Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ANDRADE, Mario de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Melhoramentos, 2018.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- BARRETO, Lima. [1881-1922]. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Saraiva, 2007 - (Clássicos Saraiva).
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006 [1992].
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. (Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso). São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. (Trad. de M. D. Magno). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- LAVELLE, Louis. *A consciência de si*. Trad. Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: Realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda, 2014.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli; SOUZA, Tânia Conceição Clemente de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP : Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. (Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein). 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002 [1916].

CAPÍTULO 9

AS REDES SOCIAIS DA *WEB* COMO *LOCUS* DE PESQUISA LINGUÍSTICA

Veraluce da Silva Lima

RESUMO

Abordagem das redes sociais da web como espaços de pesquisa linguística. O presente trabalho visa discutir a pesquisa linguística, tendo como lócus as redes sociais da web. O uso da língua nesses espaços de escrita on-line, mesmo tendo na escrita sua forma de expressão predominante, revela uma língua com características específicas, apresentando-se impregnada de improvisações, gírias, desapego à rigidez da norma padrão. O trabalho é fruto de pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Ensino – GPTECEN, da Universidade Federal do Maranhão, sobre a aceleração contínua das tecnologias digitais, no dia a dia da sociedade contemporânea e a língua empregada na internet. Apresentamos considerações sobre a língua das redes sociais da web, espaços de escrita on-line muito utilizadas por interagentes da atualidade. Apresentamos, também, 3 pesquisas desenvolvidas a partir dos espaços de escrita dessas redes sociais da web, contribuições resultantes do Projeto de Pesquisa *A escrita em redes sociais da web – um contributo para uma melhor compreensão da língua em uso*. Os resultados dessas pesquisas revelam que a internet, por meio das redes sociais, tem possibilitado novos espaços de comunicação, de sociabilidade, de informação, de conhecimento e de educação, o que tem contribuído para impactar a linguagem e as práticas comunicativas.

Palavras-chaves: Redes sociais; Uso da língua; Espaços de escrita *on-line*.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo fazendo referência a duas publicações em periódicos do país: uma entrevista, publicada na Revista Época, em 02/01/2012, e uma reportagem, publicada em dezembro de 2012, na Revista Veja. Faz 10 anos da publicação desses 2 textos, mas a situação não mudou.

A entrevista é do escritor Umberto Eco, dada à Revista Época. Ele faz a seguinte afirmação: “A Internet é perigosa para o ignorante porque não filtra nada para ele. Ela só é boa para quem já conhece – e sabe onde está o conhecimento”.

Pelo depoimento do escritor, a internet tem suas vantagens e desvantagens. Aqui, queremos destacar as vantagens da internet, mais especificamente, das redes sociais como espaços de práticas linguísticas, com novas formas de interação e com atividades cotidianas transformadas em paisagens semióticas que se movem rapidamente. Nesse sentido, a escrita se torna cada vez mais importante, entrelaçando-se nas atividades dos usuários da internet, muitas vezes de maneira despercebida.

A reportagem, publicada na Revista Veja, em dezembro de 2012, trazia o seguinte título: *A Revolução do Pós-Papel*. Segundo essa reportagem, quando a escrita começou a se dissipar pela Grécia antiga, com o surgimento das vogais no alfabeto grego, Sócrates achou que seria desastroso para os jovens atenienses, pois eles deixariam de exercitar a memória e assim perderiam o hábito de questionar. Para o filósofo, somente a palavra falada estimulava o questionamento e a memória; esses eram os caminhos que conduziam ao conhecimento.

Sócrates já imaginava que a transição da linguagem oral para a escrita seria uma grande revolução. Séculos e mais séculos se passaram e hoje estamos a vivenciar outra transição revolucionária: da cultura do papel para a cultura digital. Essa é uma transição radical que está a possibilitar profundas mudanças na leitura, na escrita – e talvez até dentro do cérebro humano (VEJA, 2012).

Podemos dizer que o ato de ler e escrever não sofria tanto impacto cognitivo, desde a criação das vogais pelos gregos. Há mais de cinco séculos, desde a invenção dos tipos móveis de Gutemberg, que a sociedade não presenciava mudanças tão significativas, decorrentes do avanço tecnológico, como, por exemplo, a forma de comunicação entre as pessoas por meio de redes

sociais da web. Com a comunicação mediada por computador–CMC, as redes sociais passaram a ser uma realidade irreversível na vida do homem contemporâneo.

O Capítulo resulta de pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Ensino – GPTECEN, da Universidade Federal do Maranhão, sobre a aceleração contínua das tecnologias digitais, no dia a dia da sociedade contemporânea e a língua empregada na internet. Apresentamos considerações sobre a língua empregada nas redes sociais da web, espaços de escrita on-line que têm crescido no mundo todo e são muito utilizados pelo homem da atualidade. Apresentamos, também, 3 pesquisas sobre a língua/linguagem das redes sociais da web, contribuições resultantes do Projeto de Pesquisa *A escrita em redes sociais da web – um contributo para uma melhor compreensão da língua em uso*. Os resultados dessas pesquisas revelam que a internet, por meio das redes sociais, tem possibilitado novos espaços de comunicação, de sociabilidade, de informação, de conhecimento e de educação, o que tem contribuído para impactar a linguagem e as práticas comunicativas.

A LÍNGUA DAS REDES SOCIAIS DA WEB

Com o advento da internet, a história da humanidade, segundo Marcuschi (2007), passou a ser um retorno, em espiral, às origens da oralidade, isto é, um retorno, um (re) encontro entre as sociedades orais e a sociedade eletrônica digital. Há no *ciberespaço* a comunicação viva, direta, interativa, contextualizada, onde seu contexto de produção é bem mais complexo pelo seu caráter coletivo. No ambiente virtual, oralidade e escrita tendem a andar juntas.

A internet vem a ser um significativo meio de produção de linguagem, como afirma Lévy (1999). Ela tem criado um novo sistema de comunicação, o qual utiliza cada vez mais uma língua universal. Esse novo sistema de interação tem sido realizado em ambientes virtuais. Dentre esses ambientes, destacam-se, na atualidade, as redes sociais.

Na era da internet, vários são os conceitos disponíveis na literatura informacional sobre redes sociais. Uma rede social pode ser definida sob dois aspectos: sua morfologia e sua organização social. Sob o ponto de vista da morfologia, uma rede social digital pode ser entendida como um conjunto de nós interconectados (CASTELLS, 2009). Sob o ponto de vista de sua

organização social, uma rede social digital, segundo Recuero (2011), é um conjunto de dois elementos: *atores* e *conexões*. Os *atores* representam os nós da rede e são constituídos por pessoas, instituições ou grupos. As *conexões* são constituídas pelos laços sociais que, por sua vez, são formados por meio da interação social entre os atores.

Nesse sentido, podemos afirmar que as redes sociais da web se constituem uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por 1 ou vários tipos de relações. É uma rede de computadores que conecta uma rede de pessoas e organizações. Essas redes podem utilizar recursos diversos, tais como: e-mails, fóruns, chats, listas de discussão, newsletters e softwares sociais, como Facebook, Twitter, Myspace (MACHADO; TIJIBOY, 2005), WhatsApp, dentre outros espaços participativos da web. No acesso a qualquer um desses recursos, a escrita se faz presente e deve tornar-se tão dinâmica quanto a fala, mostrando-se, assim, capaz de preencher vazios que, na fala, são supridos por recursos paralinguísticos como os gestos, o tom da voz, a expressão facial, um olhar ou até mesmo o silêncio. É uma escrita “leve, compacta, econômica e cheia de símbolos brincalhões que poupam palavras e toques” (NICOLACI-DACOSTA, 1998, p. 160), como os símbolos usados para expressar emoções, os chamados *emojis* ou *emoticons*, cujo objetivo é representar o estado emocional ou a atitude de quem escreve, para expressar sentimentos, emoções.

Nas redes sociais da web, os interagentes encontram diferentes formas de interagir, dependendo do momento, do seu objetivo e das intenções imediatas (postar fotos, comentar um acontecimento, deixar um recado a um conhecido, dentre outros) e da relação com seu interlocutor. Contudo, para conseguirem manter contato com vários outros ao mesmo tempo, segundo Crystal (2002), passam pela “pressão pragmática”, por isso

as colaborações tendem a ser fragmentos de orações, e as palavras se reduzem ao uso de abreviações e iniciais [...]. O fato de que as mensagens sejam breves e distribuam-se rapidamente [...] traduz-se em uma das características mais distintivas das interações nos grupos de *chat*. (CRYSTAL, 2002, p. 183-184)

Essa forma de manter contato pelas redes sociais tem sido estabelecida por meio da língua que, mesmo tendo na escrita sua forma de expressão

predominante, tem características de uma comunicação face a face. É uma língua híbrida¹, permeada de símbolos, signos, abreviações, elementos paralinguísticos e impregnada de improvisações, gírias, desapego à rigidez da norma padrão. É uma língua que apresenta uma escrita com plasticidade e heterogeneidade diferentes da escrita tradicional, contribuindo para provocar mudanças no ler/escrever e exigindo estratégias metacognitivas diferentes das da leitura/escrita do texto-papel linear. Trata-se de uma

hibridação entre o oral e o escrito, [...] de um ‘falar textos’ que possui uma linguagem-código a qual produz um tipo de escrita que procura o equilíbrio entre o espaço ocupado na tela e o tempo usado. É a língua regida por um elementar princípio de economia. (COSTA, 2005, p. 6)

Podemos assim afirmar que, nas redes sociais da web, a língua se revela como “a tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 203). Ela expressa, não o pensamento fechado sobre si mesmo e consciente da lei, mas o pensamento transformado pela cultura, pela realidade ressignificada, a partir do contexto em que o homem se insere como um ser pensante que se fundamenta em seu ser encarnado. É essa encarnação que a língua revela, por meio de signos adequados às condições de uma situação concreta de interação homem *versus* mundo.

AS REDES SOCIAIS DA *WEB* E A PESQUISA LINGÜÍSTICA

A língua das redes sociais da web tem despertado o interesse de pesquisadores no mundo inteiro e pesquisas têm sido desenvolvidas de forma multidisciplinar em diversas áreas, como: ciência da informação, linguística, psicologia, sociologia. Na área da linguística, segundo Barton e Lee (2015), podemos citar três principais abordagens de pesquisa: i) identificação e descrição de características estruturais da comunicação mediada por computador (CMC), tendo como ponto de partida o emprego de conceitos linguísticos já existentes para entender a língua/linguagem *online*; ii) variação

¹ Considerando que *hibridismo* significa um processo de formação de palavras com duas ou mais raízes de línguas diferentes, o termo *híbrida* está significando não apenas o emprego de palavras formadas por hibridismo, mas também a imbricação dos tipos de signos que estão sendo utilizados na comunicação realizada no ciberespaço.

social do discurso mediado por computador, com os pesquisadores fazendo detalhadas análises de discurso de tipos particulares de comunicação mediada por computador (CMC), incluindo *blogs* e SMS; iii) ideologias linguísticas e metalinguagem, abordagem mais recente, com interesse voltado para a mídia da *Web 2.0*, especialmente aquela cujo conteúdo multimodal é produzido pelo usuário.

Essas pesquisas continuam a ser desenvolvidas e já é possível vislumbrarmos uma quarta fase “em que os conceitos tradicionais da linguística são descartados em favor de novos enquadramentos nos quais conceitos como superdiversidade [...] e supermobilidade revelam nova compreensão da linguagem *online* e das mudanças contemporâneas” (BARTON; LEE, 2015, p. 19).

Neste tópico, apresentamos 3 (três) pesquisas das que foram desenvolvidas por graduandos do Curso de Letras e por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Maranhão, abrigadas pelo projeto de pesquisa: *A escrita em redes sociais da web – um contributo para uma melhor compreensão da língua em uso*. Esse projeto tinha como objetivo geral “Investigar o processo de comunicação em redes sociais da *Web*, destacando como a escrita se manifesta nos discursos construídos nessas redes, para desvelamento da língua em uso”. Procuramos, assim, apresentar o conhecimento linguístico em tempos de comunicação mediada pelo computador, tendo na internet uma tecnologia que tem possibilitado o surgimento de fenômenos linguísticos muito peculiares, com características específicas ao contexto que se coloca para o homem da contemporaneidade.

A primeira pesquisa resultou em um Trabalho de Conclusão do Curso de Letras da UFMA que teve como título O DISCURSO NO *FACEBOOK*: uma análise da *Fanpage* Suricate Seboso. Neste trabalho, Silva (2019) procura analisar o discurso digital retratado na *Fanpage* Suricate Seboso, página da rede social *Facebook* que abriga as histórias do personagem cearense **Suricate Seboso**, relatadas por meio de uma linguagem bem regional. Foram coletadas imagens que apresentavam a linguagem verbal e não verbal da referida *Fanpage*, para a construção do *corpus*, tendo o cuidado de capturar apenas imagens que contivessem expressões que identificassem o falar do Nordeste brasileiro.

As imagens capturadas são compostas por quadros que compõem uma pequena narrativa, cujo narrador é um suricato, animal da África que emprega expressões típicas do falar cearense. Nesse conjunto de imagens, recursos linguísticos também são mobilizados para afirmar identidades, com a língua passando a funcionar como forma decisiva de capital cultural na afirmação da identidade nordestina, pois muitas dessas expressões já ultrapassaram os limites da fala cearense e já ganharam status de falar nordestino.

Apresentamos uma das imagens analisadas que tem como título *Suricate e o Dicumer*.

Imagem 1: Suricate e o Dicumer



Fonte: <https://www.facebook.com/suricateseboso?fref=ts>

Essa imagem é formada por 3 (três) cenas que compõem a narrativa. As sentenças de cada cena estão transcritas na 1ª coluna do quadro a seguir, identificadas como realizações linguísticas (BAGNO, 2000). Na 2ª coluna do quadro, está a síntese dos fenômenos linguísticos que foram analisados, com base no arcabouço teórico construído para fundamentar a pesquisa. Dentre os

teóricos, destacamos os seguintes: Costa (2005), Crystal (2002), Hall (2004), Marcuschi (2011), Modesto (2011), Recuero (2011), Tarallo (2007).

Quadro 1: Síntese da Análise dos Fenômenos Linguísticos

Realizações Linguísticas	Fenômenos Linguísticos
<i>Mãe já tô aki viu?!</i>	<i>Tô: marca de oralidade</i> <i>Aki: transcrição fonética</i>
<i>Tenha calma ô jumento batizado</i> <i>Agora que o feijão tá cozinhando!</i>	<i>Ô jumento batizado: fraseologismo</i> <i>Tá: marca de oralidade</i>
<i>Nãm a mãe demora demais a fazer o dicumer</i> <i>Vô é mimbora dessa casa!!</i>	<i>Nãm: marca de oralidade</i> <i>Dicumer (de + comer/comida): juntura intervocabular e transcrição fonética</i> <i>Vô: marca de oralidade</i> <i>Mimbora: marca de oralidade e juntura intervocabular</i>

Dentre os resultados obtidos, destacamos os seguintes: a) no ensino da escrita na *Web*, há a construção de discursos que revelam a identidade de um povo e as redes sociais da web são espaços apropriados para abrigar a representação da língua falada por uma comunidade de fala como uma marca identitária de seus falantes; b) os fenômenos linguísticos que ocorrem nos espaços de escrita digital servem como fonte de pesquisas, que podem contribuir de forma significativa para a compreensão da linguagem on-line, considerando que são espaços de reflexão sobre linguagem e comunicação.

A segunda pesquisa também resultou em um Trabalho de Conclusão do Curso de Letras da UFMA, intitulado CRIATIVIDADE LEXICAL: um estudo sobre o neologismo na rede social *Twitter*. Neste trabalho, Lima (2019) apresenta os resultados da pesquisa sobre a criatividade lexical realizada nessa rede social. O objetivo foi analisar as ocorrências neológicas presentes na escrita dos usuários dessa rede social, ressaltando as criações neológicas e destacando o processo de formação envolvido. A análise dos dados da pesquisa se fundamentou em Alves (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Castells (2005), Marcuschi (2011), Recuero (2011, 2014), Shepherd e Saliés (2013), dentre outros teóricos da linguagem. A metodologia empregada foi de base qualitativa, uma vez que a abordagem qualitativa dispensa o controle estatístico

na análise dos dados, os quais foram coletados dos textos que compuseram o *corpus* da pesquisa, capturados da *Time Line* dos usuários do *Twitter*.

Apresentamos a seguir um dos textos selecionados do *corpus* da pesquisa.

Imagem 2: Texto capturado do Twitter



Fonte: www.twitter.com

Desse texto, foram analisadas duas expressões, considerando o objetivo da pesquisa: *stalkeio tour* e *stalkeando*. A expressão *stalkeio tour* denota um convite para uma espécie de “perseguição virtual” na qual o internauta está sempre buscando informações sobre outro internauta para manter-se informado sobre tudo o que este faz em sua rede social. É uma expressão neológica formada por um termo adaptado e outro adotado “tour”, ou seja, “stalkeio” criada pelo processo de adaptação e “tour”, pelo processo de adoção. A expressão *stalkeando* denota a ação verbal propriamente dita: perseguir virtualmente. Nessa expressão, poderemos identificar que o usuário une uma base estrangeira *stalk* ao sufixo verbal *-ear*, formando assim o verbo *stalkear* do qual se origina a forma gerundiva *stalkeando*.

Os resultados desta pesquisa revelaram que as redes sociais da *web*, como o *Twitter*, possibilitam a comunicação entre os usuários por meio de uma língua enriquecida por empréstimos linguísticos. Revelaram, também, que os empréstimos resultantes do avanço tecnológico e cultural são sedimentados em apenas alguns dias ou meses na linguagem cotidiana, tanto oral quanto escrita, pela *internet*, por meio de suas redes sociais. Revelaram, ainda, que a comunicação pelo meio digital tem contribuído para que os usuários das redes

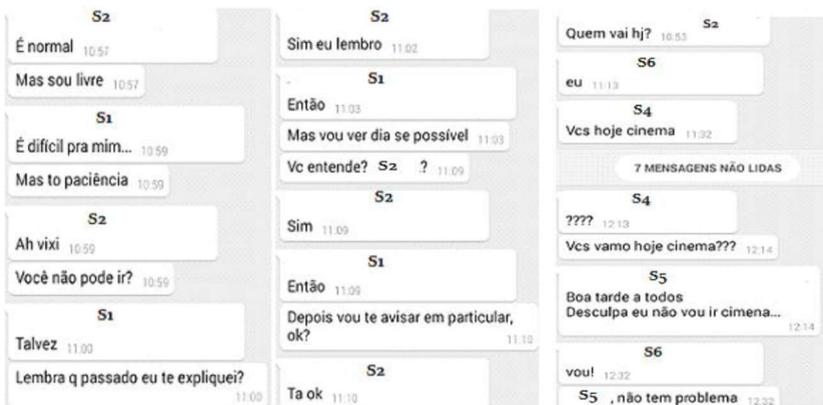
sociais da web combinem recursos semióticos de novas maneiras e inventem novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos.

A terceira pesquisa resultou em uma dissertação de mestrado do Curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras/UFMA que teve como título LIBRAS E PORTUGUÊS COMO L2: a escrita dos surdos nas redes sociais. Nesta dissertação, Viana (2017) apresenta a análise de textos escritos em português, produzidos por surdos usuários da Libras como L1, no *WhatsApp*. O objetivo foi analisar o emprego do verbo na estrutura frasal do português escrito como segunda língua, a partir da seguinte questão norteadora: De que modo os surdos que têm a Libras como sua primeira língua empregam os verbos nas redes sociais? O arcabouço teórico desta pesquisa foi construído a partir de teóricos “[...] cujos trabalhos versavam sobre LIBRAS, língua portuguesa, português escrito, português como segunda língua, verbo, redes sociais, escrita e surdez (VIANA, 2017, p. 7). Dentre esses autores, destacam-se os seguintes: Almeida (2007), Araújo e Leffa (2016), Bagno (2011), Paiva (2014), Peixoto (2004), Quadros (2006), Recuero (2011, 2014), Spadoro (2013), Vargas (2011), Zeni (2010).

Os dados da pesquisa foram coletados do corpus construído e composto por textos escritos em português por surdos, componentes de um grupo de *WhatsApp*, formado exclusivamente para esta pesquisa. Esses textos foram capturados em 4 (quatro) momentos de interação dos sujeitos da pesquisa. A imagem a seguir corresponde ao 1º momento dessa interação no *WhatsApp*.

Imagem 3: Primeiro Momento do Processo de Interação dos Surdos





Os resultados revelaram que o uso do *WhatsApp* pelos interagentes surdos pode auxiliar na aquisição do português como segunda língua, quando usam a rede social da web, adquirindo na escrita uma flexão verbal adequada para a compreensão da sentença em Língua Portuguesa e se valendo em seus escritos até de registros próprios do português falado, como as marcas de oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que redes sociais da web, como espaços interativos sem fronteiras, além das relações sociais e afetivas, favorecem a construção e a troca de conhecimentos. Como pesquisadora, ao fazermos grandes viagens por meio da pesquisa, navegamos nesse imenso oceano ciberespacial de forma criteriosa, para não comprometer a segurança de nossas viagens pelo mundo do conhecimento que flui, se transforma a uma velocidade acelerada, tendo na linguagem o instrumento central dessas viagens.

Essas redes sociais têm possibilitados novos espaços de comunicação, de sociabilidade, de informação, de novos conhecimentos e de educação. Esses espaços possuem a função de dar mais sentido à linguagem das comunicações virtuais, revelando-se como expressão de emoções tradicionalmente utilizadas na linguagem oral ou mesmo na não-verbal (gestual, corporal e facial). São signos que têm se tornado de extrema importância para a semiose da linguagem no espaço virtual, estimulando o imaginário dos usuários dessa tecnologia.

Reconhecemos, no entanto, que a linguagem das redes sociais da web é historicamente situada, com as mudanças ocorrendo de acordo com a tomada de decisão de seus utentes. Nesse sentido, o pesquisador deve ter sempre em mente que, ao buscar desvelar a língua/linguagem nos espaços de escrita *on-line*, estará lidando com um objeto de pesquisa multifacetado, rico de significações, ambíguo e, portanto, complexo e amplo, necessitando ser delimitado o campo em que se situa.

Reconhecemos, também, que a percepção da língua/linguagem nos espaços de escrita *on-line* somente se dá em um contexto – o mundo – para o qual dirigimos nossa consciência como um observador atento, em estado de alerta para algo que colocamos como objeto de nossa atenção. Reconhecemos, ainda, que tudo o que se nos apresenta no mundo sócio-histórico-cultural – o mundo humano, cuja casa do ser é a linguagem, materializada por meio da língua –, encontra-se entrelaçado com o simbólico, pois o homem, diferentemente de qualquer outro animal, não tem uma relação imediata com a realidade. O simbólico encontra-se na linguagem humana que somente pode existir por meio de uma rede simbólica, tecida pela própria língua/linguagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janete Alves. *Aquisição do sistema verbal do português por escrito pelos surdos*. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília – UNB, Brasília.
- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 3º ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Wilson. (org) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BAGNO, Marcos. *Gramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI- RICARDO, S.M. *A comunidade de fala brasileira*. In: Educação em língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. *Cadernos CEDES*, v.25, n.65. Campinas jan./abr. 2005.
- CRYSTAL, David. *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press, 2002.
- ECO, Umberto. Informação demais faz mal. In: *Revista Época*, 2 de janeiro de 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Dandara Sales de. *Criatividade lexical: um estudo sobre o neologismo na rede social Twitter*. São Luís, 2019, 41f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Maranhão.
- MACHADO, J. R.; TIJIBOY, A.V. Redes sociais virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS, V. 3 Nº 1, Maio, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MODESTO, Artaxerxes Thiago Tácito. *Processos interacionais na internet: análise da composição digital*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado)-Programa de Pósgraduação em Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Na malha da Rede: os impactos íntimos da Internet*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PEIXOTO, Renata Castelo. *A interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na psicogênese da escrita na criança surda*. 2004.132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- PETRY, André. A revolução do pós-papel. In: *Revista Veja*, Editora Abril, edição 2.300 – ano 45, n. 51 – 19/12/2012.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RECUERO, Raquel. *Conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SILVA, Mayara Crystina Rego da. *O discurso no facebook: uma análise da Fanpage Suricate Seboso*. São Luís, 2019, 37f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Maranhão.
- SPADARO, Antônio. *Web 2.0: redes sociais*. 1ªed. São Paulo: Paulinas, 2013.
- SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.
- VARGAS, Maria Valéria. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- VIANA, Manuela Maria Cyrino. *Libras e português como L2: a escrita dos nas redes sociais*. São Luís, 2017, 152f. Dissertação (Mestrado Acadêmico

em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Maranhão.

ZENI, J. M. *A análise de erro na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Fabiola de Jesus Soares Santana possui graduação em Letras Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (1993), mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Letras (área de concentração: Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). É professora da Universidade Estadual do Maranhão, atuando também nos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação, com experiência na área de Linguística, em que atua principalmente nos seguintes temas: ensino, leitura, gêneros textuais, língua.

Ana Flávia dos Santos Martins é mestranda em Estudos Literários, Culturais e Interartes pela Universidade Porto, em Portugal, em regime de cotutela com o Mestrado Acadêmico em Teoria Literária, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Brasil. É Graduada em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa), também pela Uema. No último período da Graduação, integrou o Programa de Mobilidade Internacional da Universidade do Porto, onde também se licenciou em Línguas, Literaturas e Culturas. Tem formação em Teatro pelo Instituto Cultural para a Educação Nacional de Arte (INCENA), do Teatro Arthur Azevedo, em que atuou, escreveu e adaptou para o teatro obras clássicas da literatura e do cinema. Na Universidade, realiza trabalhos como Redatora e Revisora de textos institucionais. E-mail: letras.anaflavia@gmail.com.

Raíce Adrielle Ribeiro Martins é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico em Teoria Literária. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Autora de duas pesquisas científicas premiadas: Transitividade Verbal em Introduções e Conclusões no Gênero Monografia do Curso de História Licenciatura (2018-2019); e A construção da Argumentação em Monografias do Curso de História Licenciatura (2019-2020), ambas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). E-mail: raiceadrielle@hotmail.com.

Fábio Júnio Vieira da Silva é doutorando em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT), Mestre em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT) na linha de pesquisa Literatura, História e Memória Cultural, Licenciado em Letras - Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2018) e em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá - UNIC (2008). Desenvolveu trabalhos acerca de sexualidade e identidade em *Acenos e afagos*, de João Gilberto Noll. Pesquisa na atualidade a configuração da sexualidade e afetividade nas obras, *Elogio da Madrasta* e *Os cadernos de don Rigoberto e Pantaleão e as Visitadoras*, do escritor peruano naturalizado espanhol Mario Vargas Llosa. Além de questões relacionadas à dicotomia sagrado/profano em narrativas mato-grossenses. Possui interesse nas seguintes áreas: Literatura brasileira contemporânea, literatura latino-americana e ensino de Língua Espanhola. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa Wladimir Dias Pino, UNEMAT/TANGARÁ.

Francimary Macêdo Martins possui graduação em Letras (UEMA), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UFMA); especialista em Educação a Distância (SENAC/RJ); mestre em TICs na Formação em EAD (UFC); doutora em Linguística, com ênfase em Linguística Computacional e Linguística de *Corpus* (UFC). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do Departamento de Letras, e Coordenadora de Mobilidade, Acolhimento e Proficiência da Diretoria de Internacionalização da UFMA (DIN). Tem experiência na área de Letras, Linguística, Tecnologias Educativas e Educação a Distância.

Manuela Maria Cyrino Viana é graduada em Fonoaudiologia, especialista em Fundamentos da Educação especial pela UFMS e em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Mestre em Letras (UFMA) e doutoranda em estudos linguísticos pela UFMG. Prêmio Fapema de dissertação de mestrado do Maranhão em 2017. Professora do Departamento de Letras da UFC e pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Tecnologia e Ensino" GPTECEN (CNPq/UFMA). Foi coordenadora pedagógica de Libras do projeto de extensão do Núcleo de Cultura Linguística

da UFMA e da pós-graduação em Linguística Aplicada ao ensino de línguas maternas e estrangeira da UFMA. E-mail: manuela.viana@ufc.br.

Ângela Maria do Nascimento é mestranda no programa de GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB), pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Tecnologia da Informação para Educadores pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela UNIFIA. Tem como interesses de pesquisa os estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Formação Docente, Metadiscursividade. E-mail: angela.nascimento@discente.ufma.br.

Marize Barros Rocha Aranha é graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Especialista em Língua e Literatura Inglesa e Americana pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela UFMA (2006) e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - SP (2010). É professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Letras e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GruPELD- Grupo de Pesquisa Ensino de línguas e Discurso. Atua principalmente nos seguintes temas: Argumentação, Metáforas, Formação Profissional, Ensino de Línguas. Autora de artigos publicados em revistas acadêmicas e de vários capítulos de livros.

Sonia Mugschl é professora titular da Universidade Federal do Maranhão, Mestre em Educação(UFMA); Doutora em Educação (USP); Pós-Doutora pela Ruhr Universität Bochum, pesquisadora em Linguagem e Educação, Descrição e Análise do Português Brasileiro e Língua de Herança; poeta Sonia Almeida, membro da AML (Cadeira nº 20).

Veraluce da Silva Lima é professora titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal, tendo o título revalidado pela

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras/UFMA. Pesquisadora na área da Linguística Textual e da Linguística da Internet, investigando o uso da Língua Portuguesa nas redes sociais da web, bem como os gêneros emergentes no espaço virtual. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias Simbólicas (NUPETS) e do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Ensino (GPTECEN). E-mail: veraluce.silva@ufma.br.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ana Lourdes Queiroz da Silva é doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGL/ILEEL/UFU), na linha de pesquisa Linguagem, Sujeito e Discurso. Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, na linha de pesquisa Discurso, Literatura e Memória. Possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão e graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. É professora do Magistério Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Pesquisadora do Círculo de Estudos do Discurso - CED/PPGEL/UFU e do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de Línguas e Discurso - GruPELD/UFMA. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, memória e identidade.

Alessandra Ferro Salazar Caro é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, área de concentração em Estudos Literários, na linha de pesquisa Literatura, sociedade e identidades. Mestrado em Letras, área de concentração em Teoria Literária, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Graduação em Letras, com habilitação em Espanhol e Literatura de Língua Espanhola - Pelo Centro de Ensino Atenas Maranhense Faculdade Atenas Maranhense. Possui especialização em Docência na Educação Superior pela Faculdade Santa Fé. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Monte Castelo. Pesquisadora dos Grupos de Estudo: Linguagens, Culturas e ensino: o uso da língua na formação técnica e tecnológica vinculado a PRPGI/IFMA, GEPLÉ - Grupo de Estudo e Pesquisa em línguas Estrangeiras vinculado a PRPGI/IFMA. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas.

Ana Silvina Ferreira Fonseca é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Graduada

em Letras pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atualmente é professora associada da disciplina Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus Monte Castelo. Pesquisadora do Grupo de Estudo Cultura, Linguagens e Ensino: o uso da língua na formação técnico e tecnológica/IFMA e do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso do Maranhão, organizado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cadastrado no CNPQ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Linguística.

