

LETRAS.10

PESQUISA E ENSINO

VOLUME 1

LÍNGUAS LINGUÍSTICA LITERATURA & ENSINO



**FABÍOLA DE JESUS SOARES SANTANA
JEANNE FERREIRA DE SOUSA DA SILVA
JOSÉ HAROLDO BANDEIRA SOUSA
MARY JOICE PARANAGUÁ RIOS RODRIGUES
VENUZIA MARIA GONÇALVES BELO
(ORGANIZADORES)**

© copyright 2023 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

**LETRAS.10 – LÍNGUA, LINGUÍSTICA, LITERATURA E ENSINO – VOL. 01 – COLEÇÃO
LICENCIATURA.10**

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho . Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte . Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar . Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura . Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo . Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva . José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr . Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcos Aurélio Saquet . Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros . Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Diagramação: Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Capa: Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Fabíola de Jesus Soares Santana [*et al*] (Orgs.).

Letras.10 Pesquisa e Ensino: Língua, Linguística, Literatura e Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura Vol. 1/ Santana, Fabíola de Jesus Soares [*et al*] (Orgs.). Editora UEMA, São Luís - 2023.

159 p.

ISBN: 978-85-8227-361-6

1. E-book. 2. Letras. 3. Ensino. 4. Pesquisa. I. Título.

CDU:378.011-1

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís - MA

www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

A PRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos o *e-book* intitulado *Letras.10: Língua, Linguística, Literatura e Ensino - Vol. 01* que faz parte da coleção *Licenciatura.10*, um projeto Editorial da Eduema. O objetivo dessa coleção é incentivar os alunos dos cursos de licenciatura à produção e publicação científica, como estratégia imprescindível para o ingresso dos alunos nos programas de pós-graduação e melhor qualificação para o mercado de trabalho.

A iniciativa surgiu a partir da percepção de que a maioria dos trabalhos de conclusão de curso tem como destino os arquivos da biblioteca. Percebemos a necessidade de maior circulação como produção científico-acadêmica dentro e fora da UEMA.

Os artigos dos cursos de Letras aprovados para comporem este *e-book* foram distribuídos em 4 (quatro) volumes. Todos eles contêm artigos de variados temas, ou seja, incluem resultados de pesquisa nas áreas de literatura, linguística e ensino e apresentam artigos fruto de pesquisas monográficas e propostas didáticas.

Todos os volumes dos *e-books* foram organizados por professores do Departamento de Letras do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), Campus São Luís. Expressamos os nossos agradecimentos aos professores: Ana Maria Sá Martins, Fabíola de Jesus Soares Santana, Ivonete Rodrigues Lopes da Silva, Jeanne Ferreira de Sousa da Silva, José Haroldo Bandeira Sousa, Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro, Maria José Nélo, Marília de Carvalho Cerveira, Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues e Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo, Vanda Maria Sousa Rocha e Venúzia Maria Gonçalves Belo.

Boa leitura!

Jeanne Ferreira de Sousa as Silva
Chefe da Editora UEMA



SUMÁRIO

LITERATURA DO LIXO: metaficção e exotismo em <i>quarto de despejo</i>, de Carolina Maria de Jesus	5
Carla Vitória Mendes	
Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro	
AS REALIZAÇÕES DO ASPECTO GRAMATICAL NO GÊNERO TEXTUAL: notícia.....	21
João Pedro Melonio Rodrigues	
Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo	
A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO.....	41
Letícia Rodrigues da Silva	
Maria José Nelo	
LGBTFOBIA NA ESCOLA: análise discursivo-crítica da resiliência docente...	59
Welistony Câmara Lima	
Ana Maria Sá Martins	
ENSINO GRAMATICAL CONTEXTUALIZADO E MULTILETRAMENTOS: Concepções teóricas.....	79
Auriléia Cabral Cantanhede	
Marília de Carvalho Cerveira	
A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NORDESTINA EM BRÁULIO BESSA.....	92
Nathália Brandão Feitosa de Sousa	
Ivonete Rodrigues Lopes	
A CONSTRUÇÃO DO FEMININO EM <i>MEMÓRIA DE MINHAS PUTAS TRISTES</i>, DE GABRIEL GARCÍA MARQUEZ.....	111
Núbia Cristina Garcia Bizerra	
Venuzia Maria Gonçalves Belo	
DE HERÓI A LADRÃO: AS VOZES QUE CONSTITUEM A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE LULA PELA REVISTA VEJA (2010-2021).....	125
Camila Alves Rocha	
Ana Maria Sá Martins	
“ESPELHO, ESPELHO, FALA E DIZ: QUEM É A MAIS BELA EM TODO O PAÍS?”: ESTUDO DAS PERSONAGENS FEMININAS NO CONTO BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES, DOS IRMÃOS GRIMM.....	144
Emille de Carvalho Mascarenhas	
Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro	

LITERATURA DO LIXO: metaficção e exotismo em *quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus

Carla Vitória Mendes*

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro**

RESUMO: O presente estudo visa analisar a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus, com o intuito de responder a seguinte indagação: Quais aspectos compõem a percepção da metaficção e do exotismo como construções narrativas na obra *Quarto de despejo*? Desse modo, se propõe investigar os procedimentos metaficcionais empregados pela autora, assim como o caráter de exotismo, do exótico atribuído à sua escrita literária, ou seja, elementos que nos possibilitem entender como e por meio de quais agentes há a presença desses recursos no fazer literário da escritora e como partes de ambos compõem o seu diário. A voz narrativa conduz o leitor, nesta obra, aos bastidores da ficção, ao passo que levanta questões sobre os métodos que desnudam os procedimentos da escrita. O estudo tem como base a referência bibliográfica de cunho qualitativo, sobretudo, com contribuições teóricas de Gustavo Bernardo (2010) e Linda Hutcheon (1980). Por conseguinte, analisa como o espaço constitui um elemento de extrema importância para a evolução da personagem, da sua sensibilidade e da consciência de si. Estas condicionantes evidenciaram, a partir de *Quarto de Despejo*, um deslocamento da recepção da literatura brasileira, uma Carolina que passa de encoberta à descoberta.

Palavras-chave: Metaficção; Exotismo; Carolina Maria de Jesus; *Quarto de despejo*.

ABSTRACT: The present study aims to analyze the work *Quarto de despejo: diary of a favelada*, by the author Carolina Maria de Jesus, in order to answer the following question: What aspects make up the perception of metafiction and exoticism as narrative constructions in the work *Quarto de despejo*? In this way, it is proposed to investigate the metafictional procedures employed by the author, as well as the character of exoticism, of the exotic attributed to her literary writing, that is, elements that allow us to understand how and through which agents there is the presence of these resources in the making. literary work of the writer and how parts of both make up her diary. The narrative voice leads the reader, in this work, behind the scenes of fiction, while raising questions about the methods that lay bare the procedures of writing. The study is based on the bibliographic reference of a qualitative nature, especially with theoretical contributions from Gustavo Bernardo (2010) and Linda Hutcheon (1980). Therefore, it analyzes how space constitutes an extremely important element for the evolution of the character, his sensitivity and self-awareness. These constraints evidenced, from *Quarto de Despejo*, a shift in the reception of Brazilian literature, a Carolina that goes from being hidden to being discovered.

Keywords: Metafiction; Exoticism; Carolina Maria de Jesus; *Quarto de despejo*.

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: carlavitoriapmendes@gmail.com ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1178186344754216>

** Professora doutora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. E-mail: iranildecosta@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9909757313049374>

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O título “Literatura do lixo” deste estudo pode ser interpretado de muitas formas, contudo, o uso de aspas é para enfatizar que o intuito não é o de diminuir a escrita de Carolina Maria de Jesus, mas falar de uma escrita que foi suscitada do papel, do chão, do próprio lixo; e, no entanto, hoje, é explorada em jornais, livros, revistas, Academias e pelo mundo. Sua vida foi literalmente a de "papeleira", feita dos papéis que vendia e dos cadernos que escrevia. Para a escritora, o papel era um compromisso: o meio para encontrar comida e suporte para sua escrita. O papel produziu seu corpo, sua forma e seu conteúdo, afinal, Carolina catou e escreveu. Sua literatura nasceu do lixo.

Em meados da década de 60, o Brasil conhecia dentro da história da literatura brasileira, Carolina Maria de Jesus, negra, mãe, pobre, catadora de papel e favelada que se tornou escritora motivada pelo seu fascínio pela leitura e pela escrita. Nessa perspectiva, este estudo teve sua gênese com *Quarto de despejo – Diário de uma favelada* (objeto de análise), obra que acontece no universo paulista e que é repleta de traços comportamentais individuais e ao mesmo tempo coletivos com problemáticas ainda embrionárias nas letras literárias.

A motivação no traçado deste trabalho deriva da recorrência com a qual a metaficção e o exotismo são caracterizados na obra *Quarto de despejo*, em que Carolina exprime suas angústias, infortúnios, vivências, incômodos e dores, e faz com que façamos parte dos recortes do seu dia a dia, além de permitir examinar a enunciadora em sua multiplicidade de vozes à luz de autores como Gustavo Bernardo (2010) e Linda Hutcheon (1980).

Nessa perspectiva, vamos nos ater a forma que Carolina se vê e é vista dentro de um seio social. Destaca-se uma autora que elabora a linguagem de modo singular. Carolina é tida como estranha, exótica, dentro de um seio sociocultural e linguístico, até perceber o seu lugar de fala. Desse modo, serão destacadas as semioses estabelecidas entre metaficção e exotismo na composição literária caroliniana.

O trabalho está organizado da seguinte maneira, além desta introdução, será feita uma análise dos conceitos de metaficção e de exotismo, voltado para as contribuições teóricas acerca do tema. No terceiro capítulo, será a própria Carolina e o seu *Quarto de despejo*, com análise que se refere ao exotismo e a metaficção na obra em si, separadamente, haja vista o olhar mais profundo e apurado de seu *Quarto de despejo*. Interessa ainda, nesta pesquisa, trazer a cena do universo literário que se configura o

exótico. No último tópico, serão estabelecidas as relações entre a metaficção e o exotismo no fazer literário de Carolina Maria de Jesus, no qual tem-se a sua inclusão no campo literário como voz legítima e autêntica, além disso, o seu embate enquanto autora e a busca para uma democratização da literatura, que requisita para si como direito e como lugar de autorreflexão.

Ler e perceber Carolina Maria de Jesus como Literatura, e colocá-la ao lado de nomes como Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa, é não resumi-la ao simples limbo do "testemunho" do "documento", significa assim, aceitar e reconhecer como legítima a sua voz, a sua dicção, que é capaz de ser audível, criar força, envolvimento, poesia e beleza, embora se afaste do padrão estético estabelecido pelos escritores de elite. Logo, é não ter Carolina como exótica na literatura e na sociedade, mas como parte conjunta, como grande e como a própria literatura. Aqui, metaficção (o ser que se escreve e que se questiona) e exotismo (o ser tido como excêntrico/diferente perante o mundo) se fundem em um mesmo discurso.

Convém mencionar que esta não é uma pesquisa definitiva no objetivo que se propõe, haja vista que a literatura não é um campo exato, ela trilha caminhos. É a vocalização que nos permite ver, ler e ser mundo. De forma poética e mais precisa, utilizando do poema “Violões que choram”, as “vozes valiosas”, “vozes veladas, veludas vozes” [...], como disse Cruz e Souza (1861 – 1898), encontram eco na voz de Carolina Maria de Jesus, que se levanta contra as negativas excludentes e faz do seu texto força e revelação de sua condição com brilho literário.

Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido com a formação teórica sobre o tema, desse modo, o objeto da pesquisa é o corpus da obra para análise e produção do trabalho. Os procedimentos metodológicos têm por base um estudo composto de levantamento bibliográfico. Os métodos científicos de abordagens utilizados são o analítico e o indutivo, o qual propõe uma análise particular para chegar-se a uma geral. Ademais, a pesquisa é de caráter qualitativo. Visto isso, foi necessária ainda, a busca em literatura relevante, dicionários, livros, artigos, teses e dissertações disponíveis em sites acadêmicos.

2. OS CAMINHOS DA METAFICÇÃO E DO EXOTISMO NA LITERATURA BRASILEIRA

Por meio das diversas funções que a literatura agrega, podem-se fazer leituras de retratos sociais de épocas, sociedades, suas relações com o mundo e, ainda, com a condição humana. Conforme José Castello (2011):

[...] é nas frestas do real, como uma erva daninha, que a literatura nasce. A literatura não é um divertimento; tampouco é um saber especializado. Ela é um instrumento, precário e sutil, de interrogar a vida. Desloca nossas certezas, transformando-as em incertezas. Em vez de nos oferecer respostas, nos faz novas perguntas. (CASTELO, 2011, p. 4).

A literatura alcança possibilidades e lugares que somente a linguagem artística pode oferecer mediante a relação leitor-texto-autor. Salvatore D'Onofrio (2007), em *Forma e sentido do texto literário*, destaca a literatura como um sistema “modelizante secundário” construído a partir do sistema linguístico e sobre ele, explanando que, na “Terminologia de Ferdinand Saussure a linguagem literária seria um sistema semiótico secundário que tem como significante o sistema linguístico.” (D'ONOFRIO, 2007, p. 16)

Antônio Candido, em *O direito à literatura* (1995), faz uma comparação da literatura com a mutilação, quando nos diz que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser desenvolvida sob pena de mutilar a nossa personalidade, visto que pela sua capacidade de dar forma, ela nos organiza e humaniza, caso contrário, negar a fruição da literatura é o mesmo que mutilar a nossa humanidade.

Utilizando de Candido, quando traz essa perspectiva da mutilação e da literatura, assim o faremos com Carolina Maria de Jesus, a configuração de uma Carolina que foi mutilada, pela crítica e pela sociedade, por libertar o seu eu atormentado pela realidade que via e vivia e uma Carolina que foi mutilada por ser silenciada, sombreada e esquecida, por vezes, no campo literário, o que leva a mutilação de sua escrita, ao exotismo.

Nos últimos anos, obras com caráter autobiográfico conquistaram atenção, mas há ainda muito a se pesquisar e estudar sobre esse gênero. Nestes escritos, geralmente cartas, elas se manifestam, além dos sentimentos cotidianos, uma vez que se voltam para a percepção do mundo e sua produção literária, tomando o diário, por exemplo, como espaço testemunhal e poético.

No que se refere a este tipo de escrita, ressalta-se que é uma escrita que possui valor histórico e literário. Visto isso, convém mencionar que é inegável o caráter autobiográfico da escrita de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), mas não é este caráter

que vamos examinar neste estudo, mas o seu procedimento de escrita, que inscreve uma fala autorreflexiva sobre o fazer literário, uma escrita que se dobra e se multiplica, conhecido por metaficção.

3. METAFICÇÃO: AUTOCONSCIÊNCIA DO FAZER LITERÁRIO

Em meados do século XVI houve uma disseminação de termos que surgiram para tratar da ficção que se volta sobre si mesma. Nesse intento, segundo William Gass, Lodge e Waugh, a metaficção se constitui de uma característica sofisticada da literatura contemporânea. Antes da teorização de Gass, a metaficção já havia sido sublinhada, haja vista que os linguistas Saussure e Hjelmslev desenvolveram a noção de metalinguagem, que serviu de base para o desenvolvimento do trabalho de Gass (apud BERNARDO, 2010).

Segundo Hayden White (2008), o prefixo *meta*, na linguagem, refere-se à ordem exploratória da relação entre o sistema linguístico arbitrário e o mundo como o qual aparentemente se refere, o mundo como um livro.

A metaficção é uma ficção que não esconde o que é, tendo em vista que mantém o leitor consciente de estar lendo um relato ficcional e não um relato da própria da verdade. Desse modo, de acordo com David Lodge (1992), “metaficção é a ficção que versa sobre si mesma: romances e contos, que chamam a atenção para o *status* ficcional e o método usado em sua escritura” (LODGE, 1992, p. 213). Nessa perspectiva, compreende-se que é uma espécie de desnudar a própria produção de escrita.

Em reflexões de estudiosos e críticos, comumente, *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, é considerada uma das obras mais representativas e precursora de textos que desenvolvem ficção metafictional ou se assemelham a essa linha. Desse modo, desde o século XVI, e ao longo dos séculos subsequentes, os textos que se autoquestionam e que são voltados para si mesmos tem sido uma constante.

Outra estudiosa necessária para tratar desse tema é Linda Hutcheon, que analisou a metaficção historiográfica esclarecendo como no século XIX as disciplinas Literatura e História atuavam dentro do mesmo campo de aprendizado, ou seja, dentro da mesma ótica, mas que se separam logo em seguida, uma vez que há a força da multiplicação das dúvidas epistemológicas. A autora explica que “Metaficção é [...] ficção que inclui dentro de si um comentário sobre sua própria identidade narrativa e/ou linguística.” (HUTCHEON, 1984, p. 1).

A ressalva da escritora é relevante. Pois se observarmos com cautela, a metaficção é um procedimento que abala a perspectiva realista, mas não a joga fora e nem pode fazê-lo, ela se constrói precisamente a partir de tal perspectiva. A ficção e a história contemporânea sabem que o passado existiu um dia e esse passado revestido bate à porta, mas também sabem que o nosso conhecimento sobre esse passado só pode ser transmitido por meio de signos verbais e visuais. Toda essa configuração metaficção na visão de Hutcheon é para mostrar que a metaficção se dedica a revelar, abalar e a glosar as convenções do realismo sem toda a via ignorá-las, abandoná-las ou destruí-las.

Acerca da metaficção, grandes nomes da literatura, revolucionários na maneira de escrever, já se utilizaram desse procedimento em suas obras. Machado de Assis, em *Dom Casmurro*, e William Shakespeare, em *Hamlet*, são alguns exemplos de literatura com significativa utilização de recursos metaficcionais. Exemplos clássicos, como esses nas obras de Machado de Assis e Shakespeare, reforçam a ideia de que a metaficção não é um fenômeno contemporâneo, mas sim, um mecanismo que nasceu junto com a própria literatura (BERNARDO, 2010), e só há algumas décadas passou a ser mais abordado e estudado.

Todas essas contribuições teóricas nos levam a compreender que a metaficção é um procedimento de escrita que se desdobra, que se mostra e que explora a própria escrita e o que engloba essa escrita. A metaficção desconfia da realidade, desconfia do autor e desconfia até de si mesma, tendo como principal característica, como outrora mencionado, a autoconsciência.

4. O EXÓTICO QUE FALA NA LITERATURA

O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

(JESUS, Carolina Maria. *Quarto de Despejo*, p. 29).

De acordo com Sônia Almeida, em seu livro *A Língua e a Árvore uma herança com chão e tempo*, é esboçado que “a literatura nos ensina a aventura de enfrentar o sistema pela teimosia de dizer o que não se consegue.” (ALMEIDA, 2017 p. 41). Mediante essa afirmação, cabe dizer que, o espaço literário mostra o que a língua por si só não tem condições de mostrar, as relações intrínsecas entre o dito, o não dito, a

linguagem, a verdade, o *logos* e todos esses mecanismos, por isso, é necessária a mediação da arte.

Partindo disso, o texto em epígrafe, traz reflexões que envolvem a política brasileira e os seus agentes, revelando uma consciência reflexiva da autora que leva a uma interlocução entre *leitor-texto-autor*. Traz ainda, uma alteridade de que a fome é professora, mas pode-se dizer que é aluna também, pois aquele que leciona e, passa pelo conhecimento, também aprende com ele.

A difusão do imaginário do exótico na cultura brasileira do século XIX se deve, em grande parte, à influência da estética romântica, cuja divulgação no país é paralela às primeiras tentativas mais importantes de definição da essência ou originalidade da nação brasileira, a partir de sua independência política.

No que se refere ao exotismo, em sua projeção literária, é um conceito relacionado ao imperialismo e ao relato de aventura. Se pensarmos o exotismo no século XXI, os conceitos de alteridade e identidade ganham relevância. Nessa perspectiva, a professora Eurídice Figueiredo, na recente obra *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura* (2010), salienta que: “cada um fala a partir de seu lugar de enunciação, seu olhar crítico é determinado pela visão de mundo de sua cultura.” (p.154).

Teóricos como Tzvetan Todorov, Victor Segalen e Jean-Marc Moura desenvolveram estudos e investigações acerca do exotismo literário. Sob esse ângulo, Jean Marc Moura (1998), especialista em literatura pós-colonial e exotismo literário, define exotismo “um chamado à palavra e à cultura do outro”.

O vocábulo “Exotismo”, segundo o Dicionário Online de Português, significa caráter do que é exótico, incomum; o que é proveniente de outro país, sobretudo, longínquo e com costumes diferentes; coisa exótica.

No que concerne ao campo do exotismo, no livro *Orfeu Extático na Metrópole*, de Nicolau Sevcenko, tem-se Orfeu, herói da mitologia grega, que era louvado como o celebrante da música, da exaltação e do êxtase coletivo, está o seguinte trecho: “O exota é assim um ser aureolado por existir numa dimensão que está sempre além da dos homens com quem ele convive. O cultor da diferença encarna ele próprio o princípio e a sedução hipnótica do inefável. Os homens se estiolam na reprodução massiva da identidade, o exota arde sob a energia do sol perpétuo do mundo do Outro.” (SEVCENKO, 1992). Vinculado à Carolina Maria de Jesus, permeiam os seguintes questionamentos: seria

Carolina exótica a ponto de arder sob o sol? Seria Carolina além da dimensão das pessoas com quem convive? Seria ela o êxtase coletivo

5. DA FAVELA PARA O PALCO LITERÁRIO: O CASO CAROLINA MARIA DE JESUS

Carolina Maria de Jesus nasceu no estado de Minas Gerais em 14 de março de 1914 na cidade de Sacramento, onde cursou até a segunda série do curso primário. Posteriormente, partiu para a cidade de São Paulo onde se instalou na favela do Canindé às margens do rio Tietê. Carolina é mãe de três crianças. A priori, trabalhou como doméstica depois de anos marcados pela fome e pela pobreza, por conseguinte, começou a catar papel e o que encontrava para conseguir o seu sustento e de seus filhos.

O princípio da conjunção do exercício da escrita em Carolina, se deu em decorrência de sua dedicação à leitura, uma vez que tinha fascínio pelos livros e com isso, desenvolve interesse também pela escrita. Por ter um espírito curioso, Carolina lia todos os livros que chegavam até ela. Desse modo, passou também a escrever, mantendo um diário onde contava seu cotidiano, misérias, desejos e reflexões sobre a vida em uma comunidade pobre. Toda leitura que caía em suas mãos e que ela encontrava na vida de catadora de papel, ela absorveu e mediante a sua realidade e literariedade, escreveu em papéis toda a sua inquietude como pessoa e escritora.

Em meados da década de 50, um jornalista chamado Audálio Dantas a conhece e se interessa por sua história e pelos seus escritos. O jornalista havia sido escalado para produzir uma matéria sobre o Canindé e lá tem contato com Carolina, que lhe mostra seu diário. Desse encontro, resulta seu primeiro livro intitulado como *Quarto de despejo, Diário de uma favelada* (objeto de análise). Carolina é uma escritora que passou por vários gêneros literários como diários, contos, poesias, crônicas, dramaturgias e romances.

Em *Quarto de Despejo*, Carolina não nos deixa dúvida que um de seus lugares é o palco literário: “escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade...” (p.41). Por conseguinte, diz: “e depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel

debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal...” ela não nos deixa dúvidas de que é imensa e não se encerra em si mesma.

Estas colocações trazem outro ponto pertinente para a definição de nosso tema de estudo: o tipo de emissor e o lugar da emissão, uma vez que a literatura se diferencia por ser a expressão maior da cultura de elite e não daqueles que margeiam os interesses de certa intelectualidade que se assenta como valor e autoridade no campo literário. Todavia, enveredando a representatividade da cultura popular, procura-se abrir espaço para a possibilidade de que o pobre, o semialfabetizado e o marginalizado também merece lugar literário na cena nacional.

Dentro da literatura de favela ou menor, há uma série de particularidades que a difere da literatura de padrões clássicos. A linguagem, por exemplo, é o principal deles, já que contém neologismos, pois procura retratar a realidade informal a qual reflete. Este fato não evidencia, portanto, que a negligência das normas ortográficas ou a reprodução do discurso oral na narrativa devam ser classificados como violações de normas, mas apenas como a utilização das marcas linguísticas culturais do meio em questão, o que contribui de maneira essencial para a formação identitária desses sujeitos, incentivando-os a reconhecer suas individualidades e encará-las como algo positivo.

5.1 Carolina Maria de Jesus: sobrevivência e esquecimento de um “eu exótico”

A produção de Carolina Maria de Jesus não foi extensa em vida. A escritora participou do documentário “Favela: a vida na pobreza (1971)”, que relatava sua vida. O filme foi passado na Alemanha, por sua vez, no Brasil, foi censurado pela ditadura militar. Contudo, depois de sua morte, algumas obras foram lançadas, a saber: *Diário de Bitita* (1977) que se refere à uma compilação de escritos autobiográficos presentes nos diversos diários que a autora mantinha; *Antologia Pessoal* (1996), que está relacionado aos escritos de Carolina, com o foco voltado para a sua poesia; *Álbum musical Quarto de despejo* (1961) nessa obra, ela canta suas próprias composições, na qual a produção tem apoio do maestro Francisco Moraes e direção de Julio Nagib.

Pode-se afirmar que Quarto de despejo é o resultado da confluência de três figuras distintas e simultaneamente complementares: a que se escreve, a que narra e a que vive. Quem observa, compõe e cria é uma autora favelada; quem detém as informações é a narradora e quem vive as ações é a personagem, que faz parte do meio dos favelados. Logo, trata-se de facetas de um mesmo ser: Carolina Maria de Jesus.

Partindo disso, a definição de exotismo, cabe aqui, para estabelecer um sentido para o termo no campo literário e, ainda, para contrapor Carolina a esse ser entendido e visto como exótico; é nessa perspectiva que será desenvolvido esse recurso em sua linha narrativa. O exótico, na literatura, pode ser entendido como o que escapa a um padrão prévio.

O exotismo se sustenta nas feições que a tradição lhe deu - preconceitos, exclusões, desigualdades, medos, sentimento de superioridade, que sombreiam a legitimidade de uma fala que mesmo tentando ser crítica, acaba por reforçar uma imagem fora do previsto. Desse modo, o exotismo coloca na mesma categoria seres da literatura fantástica, de fantasia (excepcionais, a saber: duendes, elfos, gnomos, sereias e outros), que são personagens que permeiam o campo do fantástico ou do mitológico) e que inesperadamente vem à tona um olhar contrafeito para ele.

O espaço (a favela) constitui um elemento de importância para a evolução da personagem, da sua sensibilidade e da consciência de si. Partindo desse pressuposto, e trazendo o exotismo para Carolina, percebe-se obras e escritas revolucionárias (como a da autora) sendo vistas como exóticas. Em um primeiro momento, Carolina, aparece no cenário brasileiro como um ser exótico, isto é, uma catadora de papel que em questão de meses passa a ser uma celebridade nacional, reconhecida em várias partes do mundo, o que faz com que ela atraia não somente os olhares populares como também os da Academia, nesse sentido, o "boom" que ela tem em pouco tempo faz com que a Academia olhe para ela e queira estudá-la e conhecê-la.

Em um segundo momento, no entanto, Carolina é considerada peculiar pelos estudiosos e por muitos escritores, haja vista o fato de ser a pobre que fala da periferia ainda estando nela, que fala da fome ainda sofrendo os efeitos viscerais dela, utilizando de seu espírito crítico e literário para demonstrar e confrontar questões políticas e reais no nosso país. A autora é tida como um caso à parte, até de possível pseudônimo foi cogitada entre os críticos. Aparece como se fosse uma ramificação literária e social.

Contudo, o curioso é que Carolina não se cumpre como parte, mas sim como o todo, é extensa, não se encerra em si mesma. Não há como considerá-la um simples fenômeno, tampouco uma anomalia ou um acidente. A escritora, além de um achado, é uma necessidade para o país e para o campo literário. De acordo com José Castello:

Vivemos imersos em um grande mar que chamamos de realidade, mas que – a literatura desmascara isso – não passa de ilusão. A “realidade” é apenas um pacto que fazemos entre nós para suportar o “real”. A realidade é norma, é contrato, é repetição, ela é o conhecido e o previsível. O real, ao contrário, é

instabilidade, surpresa, desassossego. O real é o estranho. (CASTELO, 2012, s.p).

Percebe-se, mediante a colocação do autor, que o real causa incômodo, e se apropriando de sua análise e trazendo para *Quarto de despejo*, Carolina é esse incômodo, esse desassossego para muitos. Vogt (1983) ao comentar da relação de Carolina com alguns vizinhos traz a presença de um abismo, um exotismo entre Carolina e o modo como é percebida.

Da mesma forma e na mesma medida é por ela estranhada. Tanto que no dia em que ia se mudar da favela, depois do sucesso do livro, foi apedrejada pelos vizinhos. O ponto de estranhamento entre Carolina e os favelados é, sem dúvida, o livro. Escrevê-lo foi a forma que encontrou para tentar romper o fechamento do mundo que vivia. A esperança que deposita nessa experiência é grande.” (VOGT, 1983, p. 211). Esse estranhamento tem a ver com o novo enquadramento das situações. Novo justamente porque não combina com aquilo que estamos acostumados a ver, preparados para ver, que o caso de *Quarto de despejo*, em que o texto é construído com o narrador que é um sujeito com vida própria.

A própria Carolina se via como exótica, como pode ser observado nesse trecho do livro em que afirma: "eu classifico São Paulo assim: a prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o Jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos [...] A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido." (JESUS, 2001, p. 28). A autora fez da escrita sua matéria-prima, o que outrora era abstrato ganha forma e habita o concreto. Carolina faz uma transição de objeto para sujeito. Nos deparamos com uma escritora que traz a fome como relato central de seu testemunho, essa fome latente, que atravessa constantemente a narrativa, a fome que, paradoxalmente, impulsionou a vida, a necessidade de contar/relatar para poder viver, para poder ter oxigênio, temos assim: a fome, em Carolina, gerou a vida.

Observou-se até aqui que o exotismo é entendido como a representação do outro, mas no caso de Carolina, o ponto de partida para a construção desse outro é a elite cultural e econômica, portanto, o que está sendo representado não é o outro, mas a forma como queremos vê-lo.

5.2 A literatura que brota do lixo: metaficção e exotismo em quarto de despejo

O som e o ritmo do livro embalam a audição e projetam na retina do leitor cenas e contornos quase palpáveis, nas quais os dramas humanos se configuram e nas quais, por conseguinte, o drama da autora jorra na literatura. Carolina Maria de Jesus, embora sombreada, nos mostra som com o seu *corpus* textual.

Com o decorrer da leitura de *Quarto de despejo*, em seu construto verbal, nota-se o tom lírico e endurecido de sua linguagem, de sua escrita, metáfora de sua vida; ela não minimiza o impacto de sua fala, ela relata o que é, na íntegra, o que representa sua consciência política, como também uma luta contra a opressão, manifestando como tais fatos influenciaram em seu fazer literário e de que modo alguns dos sujeitos envolvidos foram afetados.

Na sequência da narrativa caroliniana, nota-se traços dessa construção discursiva do autor e a sua capacidade de dizer o dito pelo não dito, essa capacidade de inconformidade com as realidades sociais que configuram o exotismo, bem como a metaficção.

Além disso, na fase inicial de seu diário, com o intuito de apresentar aos leitores os números de seu registro, Carolina diz: “o meu registro geral é 845.936” (JESUS, 2007, p. 16), situando a sua existência e a própria legitimação de si. Entre a Carolina que cata, a sedutora que escolheu ficar sem ter um marido e a escritora com o talento literário, a autora nos mostra uma pluralidade de si.

Ao utilizar dos recursos metaficção e exotismo fundidos, nota-se uma autoconsciência da escritora. Olha-se para Carolina no profundo do eu que escreve, um eu que é diferente perante a literatura e o seio social, mas marca uma escritora e uma obra literária de direito no meio literário. Fundir esses dois elementos como parte da composição de *Quarto de Despejo* é compreender aquela que elabora a sua escrita, se autoquestiona, se percebe e percebe o outro e o mundo que a cerca, mas acaba se vendo exótica e sendo vista como o outro/o exótico, por falar de si e confrontar o dominante/ a elite.

Carolina Maria de Jesus muito antes de escritora nos é apresentada como fenômeno estranho, como alguém que chegou para erguer sua cabeça da miséria que vivia e nos oferecer "um documento sociológico importantíssimo", um "testemunho de vida", como relata Fernando Py nas orelhas de *Quarto de despejo*. Mencionar isso não quer dizer

que a escrita da autora seja resistente a esse caráter documental e sociológico, contudo, o fato dela ser negra, pobre e catadora de lixo não pode ser usado para transformá-la numa personagem exótica apagando sua autoridade e legitimidade enquanto autora.

No livro *Cinderela Negra - a saga de Carolina Maria de Jesus* (2015), os autores José Carlos Meihy e Robert M. Levine, citam que é notável na trajetória de Carolina o fato de que seus livros desapareceram das livrarias depois do golpe militar, e agora timidamente retornam para as livrarias. Nessa perspectiva, é interessante observar que houve e ainda há um silenciamento e um sombreamento de sua memória no Brasil, fato que contrasta com a sua valorização em Academias do exterior, como França e Estados Unidos, onde sempre integra a lista de cursos sobre mulheres, raça e pobreza no terceiro mundo.

É por meio do seu olhar, ora pesaroso, ora irritado e ora fascinado, que vamos ter a representação do universo da favela paulistana. A escrita diferencia Carolina dos demais moradores da favela, naquele universo marcado pelo analfabetismo ela se torna um incômodo, um ser fora do lugar. Pelo fato de autodenominar-se escritora, antes mesmo da publicação do livro, ela é insultada pelos moradores por almejar um status intelectual que, de acordo com o senso comum, só é digno de quem reside nos “Palácios” ou nos “jardins” das grandes cidades. A escrita também exerce o papel de instrumento de defesa. Como podemos observar no seguinte trecho:

1 de julho: Eu percebo que se este Diário for publicado vai maguar muita gente tem pessoa que quando me vê passar sai da janela ou fecham as portas. Estes gestos não me ofendem. Eu até gosto porque não preciso parar para conversar [...]. (JESUS, 20220, p. 75).

O exotismo, além das vertentes já estabelecidas no estudo, apresenta, ainda, outras conotações na narrativa, como por exemplo, na obra pode ser suscitado, também, um espelho (olhar) de si por meio do outro, um encontro simbólico, em que o eu, através do outro, acaba por chegar a si próprio, conhecendo-se.

Portanto, ainda no contexto de que a narrativa é agora a representação do coletivo, o autor passa a observar o cotidiano de forma mais ampla para construir o conteúdo de suas obras: os elementos singulares passam a ser percebidos em contraste com o coletivo.

Toda essa comprovação em fazer-se autora parte de muitos pontos, entre eles o fato de ser a escrita de uma mulher, enfatiza-se negra, e uma literatura emergente. Mas temos ressalvas quanto a isso, pois assim como a participação das mulheres têm crescido de forma constante no universo literário e sido instrumento de emancipação do público-alvo

o qual aborda sobre as próprias mulheres, a literatura emergente também tem conquistado o seu espaço, mesmo que não de forma total como a feminina. São literaturas que não atingem apenas seus leitores que fazem parte daquele cotidiano, mas também indivíduos de outros estratos sociais que motivados pelo viés artístico e não só por questões políticas e sociais, têm tido interesse nessa nova forma de fazer literário.

Nesse intento, convém mencionar que o diário de Carolina abalou a elite brasileira, uma vez que não houve romantização da vida dos pobres. Com Carolina a visão idealizada das favelas era trocada pelas evidências testemunhais da violência e pelas denúncias relatadas pelo pobre que vivia na sua própria pobreza, ou seja, de quem tinha propriedade para falar, como pode ser visto em um trecho de seu livro na parte de 6 de maio: "[...] o que eu aviso aos pretendentes a política é que o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la." (p. 34).

Nos anos Juscelino Kubitschek (JK), Carolina foi mencionada como "subliteratura", a questão é se até hoje uma literatura tão rica quanto a de Carolina ainda é vista como inferior, como uma literatura de subalternidade. Não é preciso adjetivo para sua escrita que não seja apenas "literatura".

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se, então, possível reconhecer a literatura como agente transformador: transformou Carolina e nos faz perceber a capacidade que ela tem de transformar a nossa forma de olhar a literatura. Os livros foram e serão essenciais para a construção gradual de mudança social que nasce da reflexão e percepção de si e do outro, e que aos poucos quebram paradigmas preestabelecidos em sociedades tradicionais. Observa-se que por meio de possibilidades polissêmicas e metafóricas da linguagem, a literatura nos permite assumir uma postura crítica em relação ao mundo.

Esta pesquisa responde a proposta a problemática científica que traz: Quais aspectos compõem a percepção da metaficção e do exotismo como construções narrativas na obra "Quarto de despejo"? Utilizando da metaficção, tipo de ficção que tematiza a própria natureza da criação ficcional, da sua gênese e do seu desenvolvimento, incluindo o papel do autor e as técnicas utilizadas, procuramos compreender a escrita caroliniana em *Quarto de despejo* com contribuições de autores como Linda Hutcheon e Gustavo Bernardo.

Com a obra *Quarto de despejo* Carolina interpretou o Brasil. Apresenta em seus escritos a experiência de corpos racializados e vivências de subalternização. Narrativas

que ultrapassam uma denúncia referente à opressão econômica. Afinal, seria o país um projeto de subalternização do negro, da mulher, do pobre e do marginalizado?

Entre exclusões, liberdades, desigualdades e faces de um Brasil miscigenado, a escrita de Carolina Maria de Jesus atravessa décadas e se cumpre persistente em nosso cenário sociocultural, dando voz à pluralidade de valores.

Tendo isto em consideração, o estudo buscou suscitar, mediante *Quarto de despejo*, discussões acerca de uma semiótica da experiência em diálogo com o texto e com a vida que deixa rastros para “novos”, “outros” estudos e amplia nossa própria competência de leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sônia. **A Língua e a Árvore: uma herança com chão e tempo**. São Luís, 2017.

BERNARDO, Gustavo. **O Livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

CASTELO, José. **O poder da literatura**. 2017. Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/jose-castello/post/o-poder-da-literatura-444909.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CANDIDO, Antônio. **Iniciação à Literatura Brasileira**. – 3. ed. – São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cultrix, 3º ed., s/d.

D'ONÓFRIO, Salvatore **Forma e sentido do texto literário**. - São Paulo: Ática, 2007.

ESCOLA, Equipe Brasil. "João Cruz e Sousa"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/joao-cruz-sousa.htm>. Acesso em 14 de novembro de 2022.

FARIA, Z. **A metaficção revisitada: uma introdução**. *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 1, Jan./jun. 2012. p. 237-251.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: The metafictional paradox*. London and New York: Routledge, 1980.

JESUS, Carolina Maria. **Pedaços da Fome**. São Paulo, Editora Áquila Ltda, 1963.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo, Editora Ática, 2001.

LEVINE, Robert M. MEIHY. **Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus.** Robert. M. Levine e José Carlos Sebe Bom Meihy. 2^a ed. Sacramento MG: Editora Bertolucci, 2015.

McCafery, Larry. **The art of metafiction:** William Gass's Willie Master's Lonesome Wife. *Critique*, v. XVIII, n. 1, 1976, p. 21-34.

WHITE, Hayden. **A questão da narrativa na teoria histórica contemporânea.** In: NOVAIS, Fernando; FORASTIERI, Rogério (Orgs.) *Nova história em perspectiva.* São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 438 – 483.

AS REALIZAÇÕES DO ASPECTO GRAMATICAL NO GÊNERO TEXTUAL: notícia

João Pedro Melonio Rodrigues*

Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo**

RESUMO: O presente trabalho busca estabelecer uma análise acerca de uma categoria gramatical usualmente pouco analisada pelas publicações e manuais gramáticos tradicionais e, desse modo, negligenciada pelo ensino de Língua Portuguesa: o aspecto do verbo. Sabe-se que os sentidos propostos pelo verbo podem ser dimensionados em diversas formas por meio das seis categorias verbais, que são: aspecto, tempo, modo, voz pessoa e número -, o Ensino de Língua Portuguesa prioriza apenas as cinco últimas em detrimento do aspecto, categoria que define a duração do processo de ação do verbo. Dessa forma, pretende-se investigar a morfologia do verbo, sobretudo, do aspecto verbal do português nos textos do gênero notícia. Objetiva-se a caracterização, classificação e análise das ocorrências do aspecto verbal considerando os postulados teóricos de Comrie (1976); Castilho (1968; 2014), Travaglia (2016) e outros. Os verbos que constituíram o corpus da pesquisa foram extraídos de notícias coletadas no periódico maranhense “O Estado do Maranhão”, com publicação ocorrida durante setembro e outubro de 2018, pertencendo a um mesmo eixo temático, sendo esse as eleições de 2018 para o governo do Estado do Maranhão. Para o estudo da marcação aspectual do verbo nas notícias, optou-se por observá-los a partir dos princípios do Gerativismo.

Palavras-chave: Aspecto verbal; Gerativismo; Notícia

ABSTRACT

: The present work seeks to establish an analysis about a grammatical category usually not addressed by publications and traditional grammar manuals and, thus, neglected by Portuguese Language teaching: the aspect of the verb. It is known that the meanings proposed by the verb can be dimensioned in different ways through the six verbal categories, which are: aspect, tense, mode, voice, person and number -, Portuguese Language Teaching prioritizes only the last five to the detriment of the aspect, category that defines the duration of the action process of the verb. Thus, we intend to investigate the morphology of the verb, especially the verbal aspect of Portuguese in newspaper texts. The objective is the characterization, classification and analysis of occurrences of the verbal aspect considering the theoretical postulates of Comrie (1976); Castilho (1968; 2014), Travaglia (2016) and others. The verbs that constituted the corpus of the research were extracted from news collected in the Maranhão newspaper “O Estado do Maranhão”, published during September and October 2018, belonging to the same thematic axis, which is the 2018 elections for the government of Maranhão. For the study of the aspectual marking of the verb in the news, it was decided to observe them from the principles of Generativism.

Keywords: Verbal aspect; Generativism; News

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

* Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: joaopl15@hotmail.com
ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8205190953138307>

** Professora doutora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: terezaazevedo@professor.uema.br ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7703756959247780>

Este estudo tem o propósito tanto de discutir uma categoria verbal que não é ensinada nas nossas aulas de língua portuguesa, quanto de mostrar como a inserção dessa categoria no ensino de português auxiliaria no entendimento dos tempos e modos verbais e na compreensão textual. No estudo do verbo no Português, pouca atenção tem sido dada à categoria de aspecto. Evidência disto é o fato de nossas gramáticas tradicionais, com raras exceções, quase não tratarem desta categoria.

Na maioria dos materiais didáticos de língua portuguesa, o tratamento dado ao verbo, em geral, limita-se à exposição de modelos de conjugação, com todas as formas temporais e modais, sem que se explique, por exemplo, por que alguns verbos permitem certas construções e outros não. Além disso, pouco é falado sobre as razões do uso de trabalhar com essa categoria locuções e perífrases verbais, em vez da adoção das formas simples. Tais modelos não dão conta, portanto, de toda a significação possível do verbo.

O aspecto verbal não é abordado nos estudos gramaticais porque não se manifesta unicamente através de marcas fonéticas, fonológicas, morfológicas ou sintáticas, tampouco se restringe à semântica dos verbos. Não se encontra espaço para ser compreendido dentro dessas concepções.

Dessa forma, objetiva-se buscar caminhos para transformar o estudo dos fenômenos gramaticais nos textos jornalísticos em efetivas reflexões linguísticas. No estudo dos verbos, por exemplo, isso significa tratar essa categoria gramatical como um dos mecanismos essenciais da língua, que permite ao sujeito/falante/usuário expressar certezas, desejos, comandos, emoções e, sobretudo, buscar a cumplicidade do interlocutor na expressão de tudo o que pretende comunicar.

O texto jornalístico é um produto industrial, uma vez que é produzido em grande quantidade, geralmente para um público-alvo abrangente e destinado ao consumo imediato. Pode ser comparado à embalagem de um produto: é a “embalagem” das informações que diária ou semanalmente são veiculadas pelos meios de comunicação (jornais, revistas, sites e portais específicos etc.). Como item de consumo, o texto jornalístico tem pouca duração, ou seja, uma informação que é de interesse em um dado mês pode não o ser em outro, o que se destaca em uma semana pode ser esquecido na seguinte e, até mesmo, algo que se noticia em um dia poderá estar ultrapassado no dia seguinte.

O objeto de estudo desse trabalho é um item lexical, o verbo, que como outros itens linguísticos, é usado pela imprensa de modo simplificado e padronizado. Conforme

Lage (2001), o verbo é o ponto de articulação da sentença no texto jornalístico, isto é, é responsável por coordenar relações entre os componentes sentenciais.

O *corpus* investigado é constituído de textos jornalísticos do gênero notícia, publicados no jornal “O Estado do Maranhão”, no período de setembro a outubro de 2018, versando sobre o tópico da área política, sobretudo a eleição para o governo do estado, mantendo assim, a igualdade temática.

Nessa perspectiva, o entendimento da predominância do modo indicativo na notícia expressa relação do conteúdo veiculado com ações objetivas, concretas e recém acontecidas ou finalizadas. O *dictum* das notícias rejeita o subjetivo e o não-verificável, priorizando o imediato. Conforme Castilho (2014, p. 438):

Do ponto de vista sintático, o indicativo predomina nas sentenças simples, assertivas e interrogativas. Do ponto de vista semântico, expressamos através do indicativo uma avaliação do *dictum* como um estado de coisas real, verdadeiro. Essas observações são muito importantes, pois nos levam para fora da sentença enunciada e para dentro da situação de enunciação, mostrando que a seleção dos modos não tem uma motivação exclusivamente sintática. Cada *dictum* vem associado a um ato de fala. O *modus* evidencia de que ato de fala se trata: o dos “conteúdos que se realizam no mundo” (indicativo) [...].

Estudos sobre aspecto têm sido cada vez mais frequentes no português brasileiro. Esse é um tema rico e atualmente tem crescido o número de pesquisas na área. Por uma definição de aspecto, pode-se citar Comrie (1976) que o conceitua como uma constituição temporal interna da situação. Não raro, o conceito de aspecto vem acompanhado da ideia de tempo, fazendo com que o limite entre os conceitos de aspecto e de tempo verbal, por vezes, seja tênue.

Os objetivos da pesquisa foram: a) Investigar as atualizações do aspecto gramatical dos verbos presentes no gênero jornalístico notícia, publicados no jornal *O Estado do Maranhão*, no período de setembro a outubro de 2018; b) Identificar os verbos apresentados nos textos jornalísticos notícia, que tratam sobre a eleição ao governo do estado ocorrida naquele ano; c) Classificar os verbos apresentados nos textos jornalísticos notícia, de acordo com as suas flexões modo-temporais; d) Analisar, a partir das fases de noções aspectuais propostas por Travaglia (2016), o aspecto gramatical dos verbos apresentados nos textos jornalísticos.

Desse modo, este trabalho abarca a ideia de aspecto com o foco no desenvolvimento e duração de um evento e a ideia de tempo, sempre ligada à localização dele. Para estudo da realização morfológica dos traços do aspecto gramatical, optou-se por observá-los segundo os princípios do Gerativismo.

2. O GERATIVISMO

O Gerativismo teve início nos anos 50, quando Noam Chomsky, com suas ideias revolucionárias em relação ao estudo da linguagem, afirmava que o papel fundamental da linguística é tornar explícito, ou seja, descrever com objetividade científica, o conhecimento linguístico dos falantes.

Chomsky criticou as ideias da psicologia behaviorista centradas na concepção de que a linguagem é aprendida através de um condicionamento social, numa relação estímulo (E) *versus* resposta (R): uma resposta obtida através da repetição, mecânica, acabaria por se tornar um hábito. Dessa forma, para os behavioristas todos os tipos de comportamento humano ou animal são gerados externamente, por meio da combinação de estímulos e respostas, criada pela repetição.

Em 1959, quando Chomsky publicou uma resenha sobre a obra *Comportamento Verbal*, de autoria de B. F. Skinner, demonstrou o caráter criativo da linguagem humana e sua natureza mental abstrata. Dessa maneira, Chomsky contrapunha o pensamento behaviorista em relação ao modelo de linguagem como sendo um comportamento condicionado pelo ambiente. Chomsky defende a ideia de que o conhecimento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, um pacote genético e, portanto, interno ao organismo humano.

Os estudos sobre o Gerativismo evoluíram e, posteriormente, esses conceitos resultaram na proposição da Gramática Universal (GU), que se entende como unidade de conhecimentos linguísticos comuns a todas as línguas naturais. Para além do reconhecimento da GU, fazia-se necessário entender o funcionamento próprio desse mecanismo, então os gerativistas formularam uma teoria conhecida como teoria dos Princípios e Parâmetros (P&P), que foi dividida em duas fases: a primeira conhecida como Teoria da Regência e da Ligação (TRL), reverberada durante a década de 1980, e o Programa Minimalista (PM), introduzido na década de 1990 e perdurado até o presente.

Posteriormente, Chomsky (1995), em seu Programa Minimalista (PM), inauguraria um novo modo de pensar a constituição da camada flexional. Esse novo modelo é uma versão fundamentada na teoria P&P e é motivada pela ideia do refinamento da estrutura, com orientações teóricas de forma a explicar a maquinaria da faculdade da linguagem, em função da sua simplicidade e economia. A motivação para essa redução foi a elaboração de um modelo mais enxuto, com princípios mais abrangentes, de forma

a dar conta das semelhanças entre as línguas naturais e a redução do número de parâmetros. O modelo de P&P é substituído por um modelo que reflete uma arquitetura minimalista, por conter aquilo que é conceptualmente necessário.

Com o Programa Minimalista, em 1995, e retomando a formação do Sintagma Flexional em cada etapa, Chomsky adota a mudança na concepção da estrutura da sentença. Em relação ao Sintagma Verbal, ele apoia Pollock (1989) que, em seus estudos, observa que ao comparar a língua inglesa com a francesa, o advérbio, os quantificadores e as partículas de negação vêm antes do verbo: em outros casos, vêm depois e, em outros, o verbo estaria entre essas categorias. Com isso, ele conclui que não poderia haver apenas um nó para acomodar os verbos. Chomsky incorpora a sugestão de que a estrutura teria um nó para tempo, outro para negação, outro para concordância.

A proposta é que haja três tipos de traços: os semânticos, os fonológicos e os formais. Os traços semânticos cuidam de assumir um significado entre os valores presentes no léxico do falante. Os traços fonológicos estabelecem relações com o sistema articulatorio-perceptual e dizem respeito aos sons. Já os traços formais trazem informações para serem usadas no sistema computacional, ou seja, estabelecem relações que os itens lexicais devem ter entre si no interior de uma sentença.

O item lexical “comprar”, por exemplo, em uma sentença como *Ela compra doce*, traz traços formais como: é verbo, localiza-se no núcleo do predicado, apresenta dois argumentos, um para quem compra e outro para o que é comprado e é um item que precisa receber marcas de tempo, modo, aspecto, número e pessoa. Assim como “comprar” precisa receber traços formais, fonológicos e semânticos, todos os itens no léxico também deverão receber esses três tipos de traços.

3. ASPECTO VERBAL

Uma noção clássica do que seja o aspecto é apresentada por Comrie (1976):

Como definição geral de aspecto, podemos tomar a formulação de que ‘aspectos são diferentes modos de ver a constituição temporal interna de uma situação’. [...] O aspecto não concerne à relação do tempo da situação com qualquer outro ponto temporal, mas antes com a constituição temporal interna da situação; pode-se estabelecer a diferença como aquela entre o tempo interno da situação (aspecto) e o tempo externo da situação (tempo / tense) (COMRIE, 1976, p. 3, tradução nossa).

Além de diferenciar tempo de aspecto, Comrie (1976), assim como outros autores, também se refere a três diferenças na discussão do aspecto a partir de tipos de verbos: estados, processos e eventos. Os estados são caracterizados como situações estáticas e os processos e eventos como situações dinâmicas. Os processos são as situações dinâmicas vistas em progresso e os eventos são as situações dinâmicas vistas como completas. O evento se refere a uma situação única, completa e pontual, conforme se verifica no trecho de Comrie (1976, p.51), “Assim, o termo processo significa uma situação dinâmica vista de forma imperfectiva, e o termo evento significa uma situação dinâmica vista de forma perfectiva”.

O aspecto diferencia-se do tempo por não ter um comprometimento de uma relação do evento com um ponto no tempo por características uma constituição temporal interna da situação descrita. Segundo Comrie (1976), o aspecto manifesta-se através de duas subcategorias: o aspecto lexical e o aspecto gramatical, ambos independentes um do outro.

O termo aspecto pode se referir a traços de naturezas bastante diversas. O aspecto lexical, nomeado aspecto semântico por Comrie (op. cit.), refere-se às propriedades aspectuais inerentes às raízes verbais e a outros itens lexicais empregados pelo enunciador para descrever uma dada situação. As distinções aspectuais relativas a essa categoria não seriam codificadas por meio de marcas gramaticais visíveis. Já o aspecto gramatical, refere-se às distinções aspectuais que são marcadas explicitamente na morfologia, normalmente por auxiliares e/ou morfemas flexionais e derivacionais, podendo ser dependente da referência temporal.

[...] o Aspecto gramatical é caracterizado, em algumas línguas, por uma morfologia flexional que leva eminentemente à distinção perfectivo versus imperfectivo, bem como as subdivisões do imperfectivo por meio da morfologia verbal ou por auxiliares seguidos dos verbos principais (as chamadas “perífrases”) (AZEVEDO, 2014, p. 42, grifo do autor).

Para diferenciar tempo verbal de aspecto verbal, autores como Castilho (1968) e Travaglia (2014), entre outros, costumam recorrer à noção de dêixis, proposta por Comrie (1976) para a distinção dessas duas categorias. Enquanto o tempo verbal é uma categoria dêitica, uma vez que indica o momento da situação em relação à situação de enunciação – momento anterior (passado), simultâneo (presente) ou posterior (futuro) ao da fala –, o aspecto verbal não é considerado uma categoria dêitica, pois se refere à situação em si (CASTILHO, 1968; TRAVAGLIA, 2016). Em outras palavras, enquanto o tempo verbal

refere-se ao tempo externo à situação, o aspecto refere-se a um tempo interno à situação (TRAVAGLIA, 2016). Ilari e Basso (2014, p. 170) reforçam que “o aspecto e as classes acionais não têm nada a ver com as circunstâncias da fala; não são categorias dêiticas e sim conceituais”.

Dentre os estudos sobre a categoria aspecto no português, dois se destacam pela sua abrangência e profundidade. Refere-se aqui aos estudos de Castilho (1968) e Travaglia (2014). Em sua Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa, Castilho (1968) apresentou o primeiro estudo exclusivo e detalhado sobre a categoria. Mais tarde, na obra *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*, foi a vez de Travaglia (2016) apresentar o estudo mais pormenorizado sobre o aspecto de que se tem notícia.

O trabalho de Castilho (1968) foi o primeiro estudo exclusivo realizado no Brasil sobre a categoria aspecto. Embora reconheça que as noções aspectuais podem ser encontradas em diferentes níveis e categorias, o autor focaliza o verbo a fim de alcançar seu objetivo de estudar o quadro dos aspectos do português e os recursos de que a língua dispõe para sua expressão. O verbo, nos termos de Castilho (1968, p. 13), é a palavra que pode exprimir diferentes noções relativas a uma situação por meio da mudança de forma. As diferentes noções expressas pelo verbo são codificadas pelas categorias verbais.

Em número de seis (modo, tempo, aspecto, voz, pessoa e número), tais categorias atualizam a situação virtualmente considerada, definindo sua duração ou suas fases (aspecto), localizando-a num determinado momento (tempo), esclarecendo a atitude (modo) ou o papel do seu sujeito (voz), explicitando sua relação com o interlocutor e o assunto (pessoa) e, ainda, delimitando a quantidade dessas entidades (número).

Para os propósitos de Castilho (1968), das seis categorias verbais elencadas, destacam-se as de tempo e aspecto, já que constituem os dois mais importantes sistemas gramaticais para expressar conceitos temporais nas diferentes línguas naturais. Para diferenciar aspecto de tempo, o autor contrapõe as noções de objetividade e subjetividade. Nessa perspectiva, tempo é conceituado como uma categoria que localiza a situação num dado momento, servindo-se de pontos de referência o próprio falante, o momento em que se desenrola outro processo e o momento em que idealmente se situa o falante. Como o desvio do ponto de referência faz oscilar todo o sistema, tempo é, então, considerado uma “categoria subjetiva” (CASTILHO, 1968, p. 16).

Já o aspecto seria uma visão objetiva da relação entre uma determinada situação e a ideia de duração ou desenvolvimento, de modo que seja possível visualizar a representação espacial dessa situação (CASTILHO, 1968, p. 14). Assim sendo,

[s]e ação verbal indica uma duração, temos o aspecto imperfectivo; se uma ação cumprida, contrária à noção de duração, o aspecto perfectivo; se uma ação repetida, o aspecto iterativo; se nada disso, vestindo-se o verbo de um tom virtual, indiferente à atualização por qualquer categoria (e no caso interessamos a ausência da categoria aspectual), teremos o aspecto indeterminado (CASTILHO, 1968, p. 14).

Como é possível observar na citação de Castilho, seu quadro aspectual propõe com base nos valores de duração, completamento, repetição e neutralidade. Como cada um desses valores derivam um determinado aspecto, têm-se, então, quatro aspectos fundamentais na língua portuguesa: imperfectivo, derivado da noção de duração; perfectivo, derivado da noção de completamento; iterativo, derivado da noção de repetição; e indeterminado, derivado da noção de neutralidade.

4. O ASPECTO GRAMATICAL

Segundo Comrie (1976), a noção de aspecto gramatical está relacionada a diferentes formas de se olhar para a constituição temporal interna de uma situação (COMRIE, 1976, p. 3). O aspecto não tem um comprometimento de uma relação do evento com um ponto no tempo, por caracterizar uma constituição temporal interna da situação descrita. Dentro dessa linha, o aspecto pode ser perfectivo quando um evento é visto por inteiro ou como acabado, e imperfectivo quando o evento é inacabado. De acordo com a definição de Comrie (1976), o aspecto gramatical é caracterizado, em algumas línguas, por uma morfologia flexional que leva eminentemente à distinção perfectivo *versus* imperfectivo, bem como as subdivisões do imperfectivo por meio da morfologia verbal ou por auxiliares seguidos dos verbos principais (as chamadas “perífrases”).

O aspecto perfectivo ocorre quando um evento é tido como acabado, inteiro. Pode ocorrer no passado, no presente e no futuro. Travaglia (2016) esclarece a respeito:

[...] é caracterizado por apresentar a situação como completa. Isto é, em sua totalidade. O todo da situação é apresentado como um todo único, inalisável, com começo, meio e fim englobados juntos. Não há tentativa de dividir a situação em suas fases de desenvolvimento. É como se a situação fosse vista de fora, em sua globalidade (TRAVAGLIA, 2016, p. 85).

Quanto ao aspecto imperfectivo, este refere-se a situações incompletas:

[...] é caracterizado por apresentar a situação como incompleta, isto é, não temos o 21 todo da situação, e por isso, normalmente ela é apresentada em uma de suas fases de desenvolvimento [...] [ao] contrário do que ocorre no perfectivo, é como se a situação fosse vista de dentro, enfocando-se não o seu todo. (TRAVAGLIA, 2016, p.85).

Este trabalho, portanto, propõe em discutir a ideia de que o perfectivo indica uma ação cumprida e o imperfectivo indica uma ação em desenvolvimento. Baseando em Castilho (1968; 2014) e no quadro aspectual do português brasileiro proposto por Travaglia (2016), defende-se que, no estudo do aspecto, é preciso levar em conta a flexão modo-temporal. Considera-se, também, a proposição de Lage (2001), ao colocar que se predominam nas notícias o aspecto perfectivo, próprio de ações conclusas:

O sistema dos verbos que articulam a notícia e são centrais em sua formulação indica a principal característica deste gênero de proposições: o aspecto perfectivo. Não se dá grande ênfase, nas gramáticas portuguesas, à questão do aspecto que, no entanto, terá maior destaque no estudo de outras línguas indo-europeias, como o grego ou o russo contemporâneo. O perfectivo é o aspecto da ação acabada; o imperfectivo, o aspecto da ação cujo fim não se determina (LAGE, 2001, p. 42, grifo do autor).

Em *Ana limpou todas as suas roupas ontem, enquanto ela estava limpando, sua irmã a chamou para ir ao shopping*. Dividindo o enunciado, no primeiro momento (Ana limpou todas as suas roupas), observamos que a atividade realizada por Ana é apresentada como um evento completo, já no segundo momento (enquanto ela estava limpando, sua irmã a chamou para ir ao shopping), o receptor sugere que durante a limpeza (evento dado como terminado) é apresentada a ideia de um prolongamento no tempo.

5. METODOLOGIA

A pesquisa é baseada na vertente teórico-metodológica da gramática gerativa. Importante ressaltar que pesquisa é quanti-qualitativa, descritiva, visto que serão quantificadas, classificadas, analisadas e interpretadas as ocorrências da expressão do aspecto pelas flexões verbais, no texto jornalístico notícia.

No processo de constituição dos dados, o corpus investigado constituiu-se de textos jornalístico, gênero notícia, publicados no jornal *O Estado do Maranhão*. Propõe-se descrever e analisar criticamente os aspectos verbais, na subcategoria gramatical.

De forma a termos melhores condições para desenvolvimento do trabalho, nos meses de agosto e setembro foi realizado a pesquisa bibliográfica, seguida de leitura e fichamento dos textos teóricos, sobre o Gerativismo e o aspecto verbal, tomando como referência os autores: Comrie (1976), Chomsky (1980; 1995), Castilho (1968; 2014), Travaglia (2016) e dentre outros autores e fontes de pesquisa. Além de artigos científicos, dissertações e teses, entre as quais, a tese da Profa. Dra. Tereza Cristina Mena Barreto de Azevedo, intitulada: *Realização morfológica dos traços de perfect do português do Maranhão*, também serviu como material de apoio para o estudo.

Selecionou-se, então, um gênero jornalístico – a notícia –, para realizar a análise do aspecto verbal, no que diz respeito a perfectividade e imperfectividade do verbo. Entretanto, pode acontecer que nenhuma noção aspectual esteja presente na frase. Neste caso, não haverá referência à duração ou às fases da situação, pois a categoria de aspecto não terá sido atualizada.

Para melhor compreensão, apresenta-se a sequência de ocorrências que vai do número 1 até o número 139, assim distribuídas: a) Notícia 1 (N1): Candidatos ao governo intensificam atos de campanha no interior: ocorrência 1 a 61; b) Notícia 2 (N2): Candidatos a governador iniciam horário eleitoral com discursos amenos: 24 ocorrência 62 a 139.

Além disso, elaborou-se uma classificação dos verbos coletados, de acordo com as suas respectivas flexões temporais, levando em consideração as proposições do quadro aspectual do português brasileiro proposto por Travaglia (2016).

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Selecionamos as notícias para fazermos a análise do aspecto verbal, no que diz respeito a perfectividade e imperfectividade do verbo. Entretanto, pode acontecer que nenhuma noção aspectual esteja presente na frase. Neste caso, não haverá referência à duração, ou às fases da situação, pois a categoria de aspecto não terá sido atualizada.

O estudo da expressão do aspecto pelos tempos flexionais, um ponto que chama logo a atenção é a distinção aspectual entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito do indicativo. Vários estudiosos já fizeram referência a esta distinção, dizendo que o pretérito imperfeito marca o aspecto imperfectivo e o pretérito perfeito marca o aspecto perfectivo, embora nem sempre o digam assim claramente.

Traço aspectual de perfectividade: aspecto perfectivo

Comrie (1976) diz que a distinção aspectual mais comum encontrada nas línguas é a diferença entre perfectividade e imperfectividade. Ele observa que a diferença entre perfectividade e imperfectividade não se dá de forma tão objetiva entre situações, pois é possível que o mesmo falante possa referir-se a uma mesma situação, em um momento, fazendo uso de formas perfectivas e, em outro, de formas imperfectivas, sem necessariamente ser contraditório. A perfectividade encontrada nos verbos coletados nas reportagens, estão expressas nos seguintes flexionais: pretérito perfeito do indicativo, particípio e pelas perífrases verbais SER+PARTICÍPIO e COMECAR+A+INFINITIVO.

▪ **Pretérito perfeito do indicativo**

Foram selecionadas 61 (43,89%) flexões verbais do pretérito perfeito. Estas não marcam nenhum aspecto ligado à fase de desenvolvimento, já que é sempre perfectivo. Em si, não expressa nenhum aspecto caracterizado pela duração ou não duração.

O durativo aparece com o pretérito perfeito quando a duração é marcada por um adjunto adverbial ou oração adverbial temporal, a exemplo da ocorrência (3), da Notícia 1. Uma evidência de que nestes casos é o adjunto adverbial o responsável pela presença do aspecto ser durativo, mesmo tendo-se um evento no pretérito perfeito do indicativo. É a morfologia do verbo sendo modificado pela presença do advérbio.

Ocorrência (3)- N1- Considerados os três principais candidatos ao governo do Maranhão, Roseana Sarney (MDB), Flávio Dino (PCdoB) e Roberto Rocha (PSDB) **investiram** suas fichas na campanha eleitoral no interior do estado durante o fim de semana.

▪ **Forma nominal: particípio**

O particípio expresso em 5 (3,60%) formas nominais do particípio marca o aspecto acabado, apresentando a situação como concluída. Isto pode ser observado, por exemplo, nas ocorrências (116) , na Notícia 2.

Ocorrência (116)- N2- Maura faz referência às campanhas caras de seus adversários, **comparados** com a campanha dela [...]

▪ **Perífrases verbais**

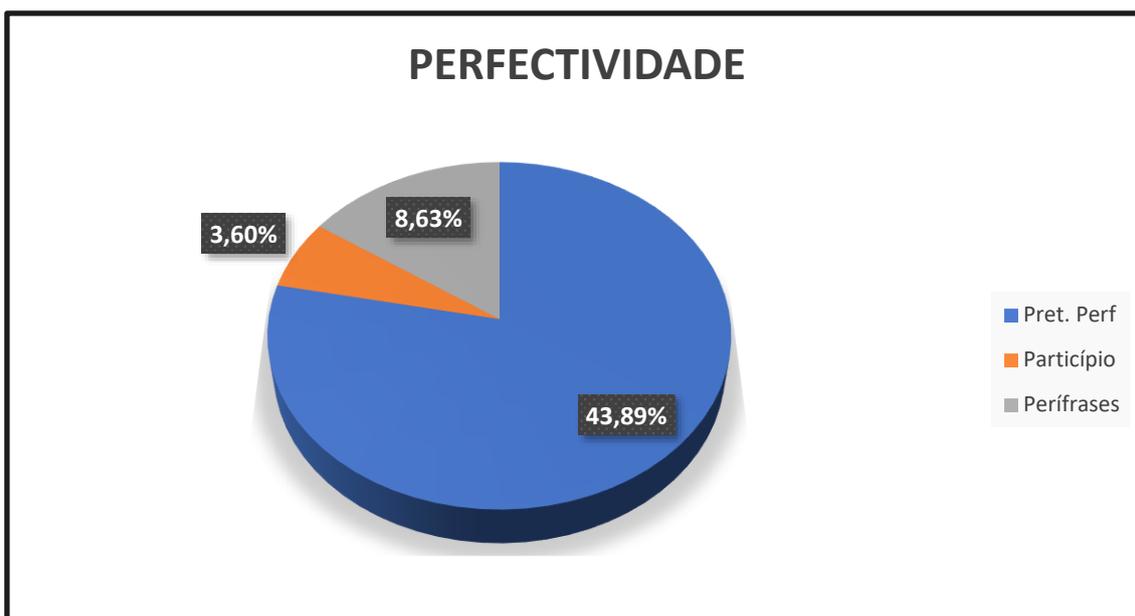
As 12 (8,63%) perífrases verbais encontradas no *corpus* expressam cada aspecto e as condições em que fazem. A perífrase SER + PARTICÍPIO de verbo transitivo, que aceita a voz passiva, não marca aspecto, mas sim a voz passiva. O aspecto vai ser o expresso pela flexão verbal e outros elementos. Nas ocorrências (21), na Notícia ,1 e (62), na Notícia 2. A flexão verbal, que é a Situação Referencial (SR), marca o aspecto perfectivo, acabado, durativo; enquanto a Situação Narrada (SN) apresenta o aspecto acabado. O mesmo ocorre na perífrase COMEÇAR+A+INFINITIVO, em que temos o perfectivo, o acabado e o pontual, para a situação referencial (começar a construir, (começar) a asfaltar e (começar) a construir) e para a situação narrada (construir e asfaltar), o inceptivo, começado, é o que acontece, nas ocorrências (30), (31) e (32), da Notícia 1.

Ocorrência (21)- N1- O mesmo sentimento **foi compartilhado** nos discursos do candidato ao Senado, Edison Lobão [...]

Ocorrências (30), (31) e (21)- N1-Foi quem **começou a construir** Hospital Regional de Chapadinha, o Centro de Hemodiálise, **a asfaltar** as ruas, **a construir** estradas.

Os traços de perfectividade nos tempos flexionais, podem ser demonstrados no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Traços aspectuais de perfectividade.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Traço aspectual de imperfectividade: aspecto imperfectivo

O aspecto imperfectivo, segundo Comrie (1976), é uma referência externa à circunscrição temporal interna da situação, ou seja, a impossibilidade de marcação do ponto inicial ou final da situação.

A imperfectividade encontrada nos verbos coletados nas reportagens, estão expressas nos seguintes flexionais: presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, presente do subjuntivo, futuro do pretérito, gerúndio e nas perífrases verbais.

▪ **Presente do indicativo**

Corôa (2005) define que o presente não expressa necessariamente um evento ocorrido no momento exato de sua enunciação. Ela afirma que é característico da forma presente se “dilatar” em direção ao passado ou em direção ao futuro, e dessa forma poderá ser usado como expressão de qualquer dos dois. Isso porque o tempo presente pode ser visto teoricamente como um ponto sem duração – limite entre o passado e o futuro –, cuja extensão varia com as circunstâncias da enunciação (CORÔA, 2005, p. 77).

o presente do indicativo em si marca os aspectos indeterminado,

O presente do indicativo, normalmente, em relação à fase do completamento, expressa aspecto imperfectivo.

Observamos essas propriedades do presente do indicativo, em 15 (10,79%) ocorrências, a exemplo de (93) da Notícia 2.

Ocorrências (93)- N2- E por isso, **penso** em ser governadora de novo.

▪ **Pretérito imperfeito do indicativo**

Com o pretérito imperfeito, encontramos 6 (4,31%) ocorrências, que são essencialmente durativas, a exemplo de (67), da Notícia 2. A situação é apresentada como preenchendo um período que ainda não é completo., como ocorre em (26), (27) e (28), Notícia 1.

Ocorrências (26), (27) e (28) – N1- Percorreram quase uma hora de percurso pelas ruas de Chapadinha, e por onde **passavam** moradores **acenovam** e **gritavam** “volta Roseana”.

Ocorrência (67) – N2- Já a imagem do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), ao contrário do que se esperava, foi pouco usada.

▪ **Tempos flexionais do subjuntivo**

Travaglia (2016, p.155) pontua que os tempos flexionais do subjuntivo não atualizam, na maioria das vezes, aspecto. A razão é porque a categoria de aspecto é uma categoria objetiva, diz o estudioso, enquanto as flexões do subjuntivo são apresentadas como irrealis, incertas. No *corpus* encontramos 3 (2,16%) ocorrências com o subjuntivo em (52) e (55), da Notícia 1, e (85), da Notícia 2; em que denotam vontade em todos os seus matizes (modalidade de volição).

Ocorrências (52) e (55) – N1- E sobretudo com o povo unido, **querendo que** as mudanças **sigam** em frente, que o Estado continua a avançar, que continuemos o trabalho na Educação e na Segurança, nas políticas sociais.

Ocorrência (85)- N 2- E que, após quatro anos percebeu que não **poderia** “pendurar as chuteiras” [...]

▪ **Forma nominal: gerúndio**

O gerúndio normalmente é apontado como marcador dos aspectos não acabado, cursivo e durativo. Isto realmente parece ser verdade. Sua combinação com verbos auxiliares define uma ação durativa, não-acabado, cursivo cuja significação é determinada pelo auxiliar. Encontramos 10 (7,19%) ocorrências com essa forma nominal. Dessa forma, pode-se observar na ocorrência (52), da Notícia 1, e (63), da Notícia 2.

Ocorrência (52)- N 1- Querendo que as mudanças sigam em frente (...)

Ocorrência (63)- N2- O primeiro dia do programa eleitoral para os candidatos ao Senado a ao Governo do Maranhão, foi marcado pela apresentação dos postulantes, **mostrando** o que já fizeram e o que farão.

▪ **Perífrases verbais**

Nas 5 (3,60%) perífrases verbais, coletadas no *corpus*, o aspecto da duratividade é marcado pelo verbo auxiliar. A perífrase ESTAR + GERÚNDIO apresenta os aspectos imperfectivo, cursivo, não acabado e durativo, como se pode observar na ocorrência (11), na Notícia 1, e (123), na Notícia 2. A perífrase ESTAR + GERÚNDIO, expressando a

noção aspectual de imperfectividade, por apresentar a situação como incompleta, com um aspecto de duração prolongada, durativa, designando um processo sem limite definido, e que se estende até o momento da fala.

O gerúndio sempre indica uma ação em andamento e, por isso, os verbos que completam seu sentido normalmente são conjugados no presente, a exemplo da ocorrência (11).

Ocorrência (11)- N1- Quando ele persegue aos políticos contrários ao seu governo, na verdade **está perseguindo** o povo.

Na perífrase “ficar + particípio”, o particípio vale por um adjetivo e o verbo “ficar” funciona como verbo relacional, exatamente como em construções do tipo “ficar + adjetivo”, a exemplo da ocorrência (12), na Notícia 1. Travaglia (2016, p. 215), que a expressão do aspecto pelas perífrases de “ficar”, é preciso considerar três possibilidades de significado ou emprego deste verbo:

O verbo ficar significa “permanecer ou conservar-se em determinada situação”; O verbo ficar significa “torna-se”, “vir a estar em determinada situação” (geralmente um estado); O verbo ficar, na condição de auxiliar, marca a iteração da situação”.

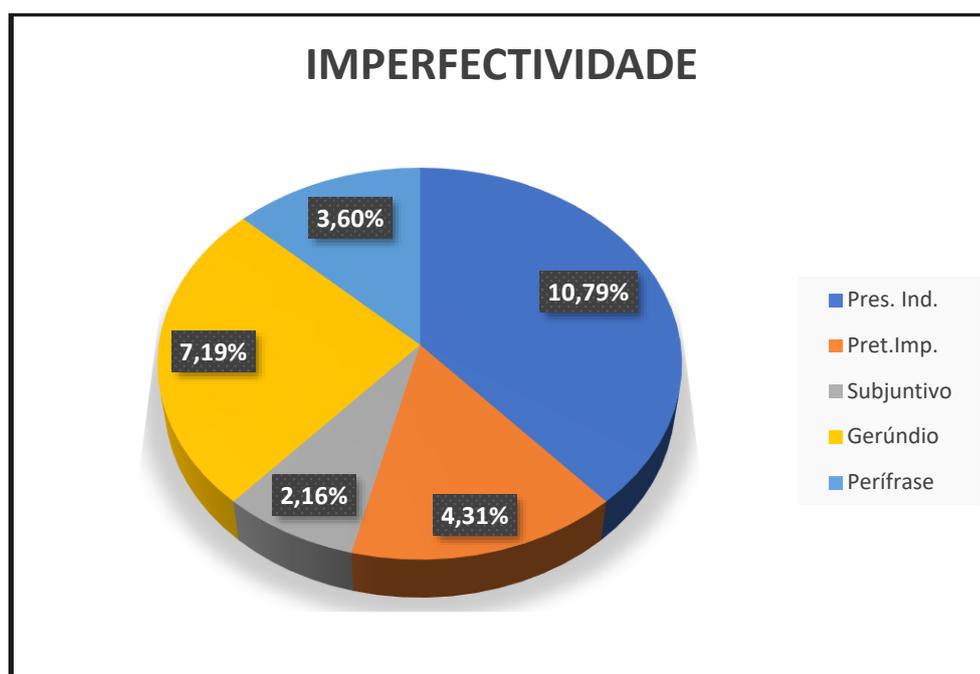
Ocorrência (12)- N1- Fico indignada dele tirar dos maranhenses os programas sociais [...]

As perífrases que têm os verbos “continuar” e “prosseguir” como auxiliares, marcam os aspectos começado ou não acabado e durativo para a situação expressa pelo verbo principal, quer ela seja vista como situação narrada, quer seja vista como situação referencial, com qualquer flexão verbal, como acontece na ocorrência (54), na Notícia 1. A perífrase CONTINUAR+A+INFINITIVO, que é muito pouco usada, como afirma Travaglia (2016, p. 222), tem o mesmo valor que “CONTINUAR+GERÚNDIO”. Denotando, dessa forma, o imperfectivo, cursivo, não-acabado, durativo:

Ocorrência (54)- N1- E sobretudo com o povo unido, querendo que as mudanças sigam em frente, que o Estado continua a avançar [...]

Os traços de imperfectividade nos tempos flexionais, podem ser demonstrados no

Gráfico 2: Gráfico 2 – Traços aspectuais de imperfectividade



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Não atualização aspectual

Pode acontecer que nenhuma dessas noções aspectuais seja atualizada pelo verbo. Não haverá referência à duração ou às fases da situação, pois a categoria de aspecto não terá sido atualizada.

Neste caso o falante refere-se à situação em si, sem atualizar a categoria de aspecto, como ocorre, nos tempos flexionais do futuro do presente, futuro do pretérito, imperativo, , tempos flexionais do subjuntivo, infinitivo e algumas situações de gerúndio.

No corpus investigado encontramos a não atualização do aspecto em tempos flexionais do futuro, forma nominal do infinitivo e na perífrases verbais de IR+INFINITIVO e PRECISAR +INFINITIVO.

▪ Futuro

O futuro do presente e o futuro do pretérito não marcam qualquer aspecto, pois há referência apenas à situação sem atualização da categoria de aspecto, porque estes tempos têm um valor modal, proveniente de seu valor de futuro, que restringe a expressão do

aspecto. Pode-se observar a ausência do aspecto em 2 (1,44%) ocorrências no futuro do presente, a exemplo de (39) e (65).

Ocorrência (39)- N1- [...] Roseana aqui **terá** a maioria dos votos dos chapadinhenses [...]

Ocorrência (65)- N1- O primeiro dia do programa eleitoral para os candidatos ao Senado a ao Governo do Maranhão, foi marcado pela apresentação dos postulantes, mostrando o que já fizeram e o que **farão**.

▪ **Forma nominal: infinitivo**

Com o infinitivo encontramos 18 (12,95%) ocorrências. Ressalte-se que o infinitivo é aspectualmente neutro. Além disso, ao apresentar a situação em potência, a situação em si, não atualiza qualquer noção aspectual, quer na forma não flexionada, quer na forma flexionada.

Ocorrência (86)- N2-E que, após quatro anos percebeu que não poderia “**pendurar** as chuteiras” [...]

▪ **Perífrase verbais**

Por vezes, têm-se perífrases não marcadoras de aspecto. Encontramos 2 (1,44%) perífrases verbais (1,44%): IR + INFINITIVO e PRECISAR + INFINITIVO. A primeira perífrase marca tempo futuro com todas as flexões temporais com que é possível. Ao marcar o tempo futuro, impede-se a expressão do aspecto, a exemplo da ocorrência (19), na Notícia 1. A segunda perífrase, expressa modalidade, ou seja, atitude do falante com relação ao seu próprio enunciado, a explicitação da atitude psíquica do falante em face da situação que exprime, como pode-se observar na ocorrência (118), da Notícia 2.

Ocorrência (19)- N1-Vou trazer de volta o Viva Luz, o Viva Água e o Leite é vida, afirmou Roseana.

Ocorrência (118)- N2- [...] o eleitor precisa ter cuidado para não aceitar candidaturas que custam, na verdade “preço de banana”.

As ocorrências de não atualização do aspecto, podem ser demonstradas, a seguir, no Gráfico 3:

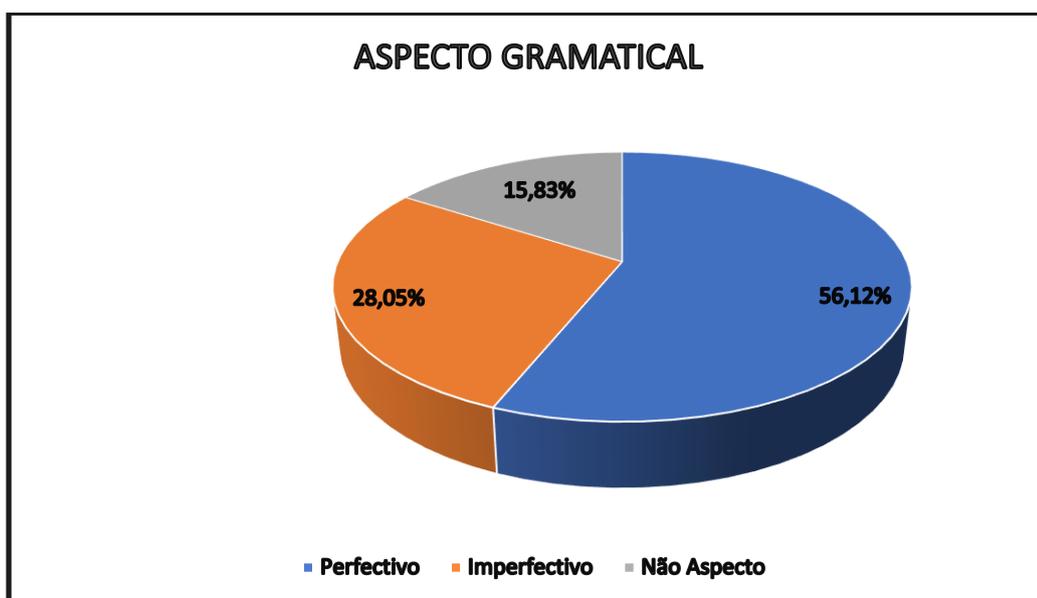
Gráfico 3 – Não atualização do aspecto.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Nos 139 verbos analisados nas notícias, encontramos 78 (56,12%) ocorrências, com o perfectivo, 39 (28,05%) ocorrências, com o imperfeito e 22 (15,83%) ocorrências que não atualizam aspecto.

Gráfico 4- Expressão aspectual



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, tivemos como intuito trazer reflexões sobre o ensino da morfologia do verbo nos textos jornalísticos, em especial, a categoria do aspecto verbal da língua portuguesa, dando maior ênfase na sua subcategoria gramatical.

Além de ser esquecido, o aspecto é confundido com a categoria de tempo. Quando se trata de tempos verbais, normalmente os livros e os professores os classificam como: presente, passado (imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito) e futuro. Entretanto, como se sabe, ambas as categorias têm suas próprias particularidades. O tempo trata da parte externa da ação, tem como ponto de partida o ponto dêitico da enunciação, ou seja, refere-se à localização do fato enunciado no tocante momento da enunciação; em contrapartida, o aspecto se atenta na parte interna de uma situação.

A respeito do aspecto gramatical, este se caracteriza por se tratar de uma constituição temporal interna da situação inscrita, ou seja, não se tem um comprometimento de uma relação do evento com um ponto dêitico. Perante isso, o aspecto pode ser perfectivo quando significa que um evento é visto por inteiro ou acabado, isto é, a situação é apresentada como um todo único, tendo um começo, meio e fim da ação. Da mesma forma, também se tem o imperfectivo quando o evento é inacabado e que demonstra noções aspectuais representadas pelas fases de desenvolvimento da situação.

Em relação à marcação aspectual, as notícias apresentem mais verbos perfectivos, indicativos de ação acabada, uma vez que se caracterizam por geralmente noticiar fatos de um passado recente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. C, **Realização morfológica dos traços de perfect do português do Maranhão**. 2014. 189 f. Orientador: Celso Vieira Novaes. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Letras, Programa de Pósgraduação em Linguística, 2014. Disponível em: <https://poslinguistica.lettras.ufrj.br/images/Linguistica/3-Doutorado/teses/2014/AzevedoTCMB-min.pdf>. Acesso em: 25 agosto 2022.

CANDIDATOS ao governo intensificam atos de campanha no interior. *O Estado*, Maranhão, 03 set. 2018, caderno Política. Disponível em:

<https://imirante.com/oestadoma/noticias/2018/09/03/candidatos-ao-governo-intensificamatos-de-campanha-no-interior>. Acesso em: 15 setembro 2022.

CASTILHO, A. **Introdução ao estudo do aspecto verbal da língua portuguesa**. Marília: [s.n.], 1968.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **The minimalist program**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

COMRIE, Bernard. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. New York: Cambridge University Press, 1976.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Carla. **Candidatos a governador iniciam horário eleitoral com discursos amenos**. O Estado, Maranhão, 01 set. 2018, caderno Política. Disponível em: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2018/09/01/candidatos-a-governador-iniciamhorario-eleitoral-com-discursos-amenos>. Acesso em: 08 outubro 2022.

POLLOCK, Jean-Yves. **Verb movement, universal grammar and the structure of IP**. Linguistic Inquiry, v. 20, n. 3, p. 365-424, 1989. Disponível em: <https://babel.ucsc.edu/~hank/pollock.pdf>. Acesso em: 26 agosto 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão** [online]. 5.ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jm3g9/pdf/travaglia-9786558240143.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO

Letícia Rodrigues da Silva*

Maria José Nelo**

RESUMO: Este estudo trata da prática de ensino-aprendizagem de texto em uma perspectiva modalizadora da produção de gêneros textuais, retextualização e/ou reescrita realizadas com alunos da 3.^a série do Ensino Médio, Centro Ensino Santa Tereza, em São Luís, durante as aulas da disciplina de Produção Textual. Para orientação das atividades realizadas neste estudo, o objetivo foi colaborar com ajuste de conhecimentos dados aos alunos, oral e escrito, com o qual visam transmitir como informação nova em textos argumentativos na modalidade escrita e a prática de retextualização da compreensão à transformação de editoriais, — redações escolares — pré-texto básico, aos editoriais de jornais e revistas de notícias, texto-base, em redações escolares — texto a ser reescrito. Os fundamentos teóricos apresentados pelos pesquisadores Marcushi, Antunes, D’Isola, Koch e outros estudiosos constituíram as bases das referências acerca do texto, gêneros, fatores da textualidade, retextualização, letramento e argumentação, cuja finalidade centralizou-se nos alunos que prestariam exames de acesso ao ensino universitário, em suas produções de textos argumentativos. Os resultados obtidos indicam que os alunos apreendem e compreendem as competências indispensáveis para a produção textual se a eles forem concedidas oportunidade de trilhar por caminhos necessários para verificação de suas habilidades e práticas de escrita. Portanto, o processo de retextualização facilita a aprendizagem dos alunos, especialmente, ao perceberem como a linguagem e o gênero textual se adequam a cada necessidade ou a cada situação.

Palavras-chaves: Gênero textual; Argumentação; Editorial; Retextualização; Ensino.

ABSTRACT: This study deals with the practice of teaching-learning text from a perspective of the production of textual genres nuanced in retextualization and/or rewriting, action of the discipline Production of Text applied to 3rd grade high school students, at Centro Ensino Santa Tereza, in São Luís. The general objective is to contribute to the teaching and learning of argumentative texts in the written modality as a retextualization practice in the comprehension and transformation of editorials – basic text, in school essays – text to be rewritten. The theoretical foundations were based on studies by Marcushi (2010; 2011; 2012), Antunes (2005; 2010; 2014), D’Isola (2007), Koch (2011) among others that deal with factors related to text, textual genres, textuality, retextualization, literacy and argumentation, whose purpose was to corroborate the knowledge of students who will take university entrance exams and intend to build argumentative texts. The results obtained indicate that students learn and understand the skills that are essential for text production if they are given the opportunity to follow the paths necessary to verify their writing skills and practices. Therefore, the retextualization process facilitates students learning, especially when they perceive how language and textual genre adapt according to the communicative situation.

Key Words: Text genres; Argumentation; Editorial; Retextualization; Teaching;

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: leticia.silva.lr@gmail.com . ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3994088055284577>

**Professora doutora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: mariano@uol.com.br ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0156539270029391>

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao considerar a escola como espaço de predominância do ensino de leitura e escrita, apenas o professor de Língua Portuguesa recebe a tarefa de perceber e assumir o incentivo dessa prática; além da atribuição de promover o desenvolvimento de diálogos com as outras disciplinas são também responsáveis pela formação de leitores proficientes, que, nem sempre, ultrapassam a decodificação de símbolos e signos linguísticos. A essa prática acrescenta-se um conjunto de fatos de que professor e aluno devem atentar, em qualquer atividade profissional, e mesmo na vida cotidiana. A proficiência deve ser o caminho da escrita e da leitura compreensível às condições de interação comunicativas de todos os cidadãos. Assim sendo, ler e escrever implicam processos comunicativos os quais podem ser modalizados de acordo com às necessidades e objetivos dos participantes da interação.

Nesse contexto, é necessário considerar que professores – sejam eles de Língua Portuguesa, ou Geografia, História, Ciências, ou Matemática – tratem de promover a leitura e escrita de textos mais legíveis e adequados a seu público específico, os alunos; tendo em vista que esses detêm parâmetros de conhecimentos prévios para prever e suprir as dificuldades demonstradas na leitura dos textos disponíveis nas aulas e em outros espaços de interação cotidiana. É possível que, se todos os professores interferirem no processo de aprendizado da leitura e escrita, todos contribuirão para a tarefa de formação de leitores proficientes e de escrita autoral, ou seja, instigar o aluno a identificar os elementos que vão contribuir para a construção do conhecimento.

A partir dessas considerações surgiram as perspectivas desta pesquisa, que teve por problematização as circunstâncias de efetivação processual na prática de ensino de texto e as formas de reproduções escritas: retextualização e/ou reescrita, isto é, modalizado para o discurso oral (debates), editorial de jornal e escrita de redação de vestibular; interpretação dos alunos e da aprendizagem ao desenvolvimento competências e habilidades da retextualização. Tendo-se por hipótese que o conhecimento e aceção dos múltiplos gêneros textuais contribuem para capacitar os alunos para a aquisição de várias competências: linguística, comunicacional e, sobretudo, interacional.

As ações realizadas foram orientadas pelos objetivos: geral, contribuir com o ensino e aprendizagem de textos argumentativos na modalidade oral e escrita como prática de retextualização na organização e composição de editoriais, redações e realizações de seminários – oral e escrito; e específicos: a) identificar nos textos a

informação dada e ajustar à informação nova em gêneros textuais e da retextualização em sala de aula e interpretar a construção do discurso desses sujeitos explícitos nos enunciados dos textos e relacionando com o conhecimento; b) propor discussões sobre estruturação de gênero editorial para fins de retextualização no contrato dado-novo na produção textual; c) examinar a atividade de retextualização, habilidades (no que se refere aos fatores de textualidade) em relação aos níveis organizacionais do texto para o ensino da oralidade, leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa proposta pelo professor nas aulas de Leitura e Produção Textual; e d) analisar as produções dos alunos levando em consideração a reconstrução de textos realizada a partir do lugar de sala de aula.

Os aportes teóricos foram imprescindíveis desde as concepções sobre texto, textualidade, retextualização, letramentos e reescritas, conforme estudos desenvolvidos por Marcushi (2010; 2011; 2012) e D'Isola (2007), no gênero redação escolar, um texto dissertativo-argumentativo, com a presença dos elementos do texto, tal como sugerem Antunes (2005; 2010; 2014), cuja tipologia apresenta frequência da argumentatividade, e Koch (2011). Vale ainda ressaltar os estudos acerca do Letramento proposto por Soares (2018), além de outros teóricos que contribuíram para a produção do aporte teórico deste trabalho.

Das leituras realizadas acerca da temática foi possível definir a estruturação de material envolvendo a leitura de textos que facilitarão a compreensão dos alunos da 3ª série do ensino médio, considerando que os alunos estão profundamente absorvidos nos temas de vestibulares, tipologias, instrução formal que podem levá-los a novos níveis de compreensão e de intervenções na escrita autoral. Assim, essa investigação consistiu em levantar dados a respeito do uso do texto, como o professor o trabalha em sala de aula e quais abordagens eram realizadas, quais eram os objetos de estudo, e como o regente das aulas de Produção Textual, metodologicamente, procedia nas aulas sobre gêneros textuais discursivos.

Durante o período de observação das aulas, constatou-se ausência de atividade com enfoque no texto e retextualização e, respectivas caracterizações. Na sequência, esta pesquisadora propôs uma sequência didática usando exemplos de textos impressos com temáticas diversificadas para tratar de características de gênero textual, suporte e função comunicativa, para que os alunos pudessem compreender o que é um

texto moldado para outros gêneros, por outros discursos e de que forma um autor constrói um novo texto mediante a realidade e o contexto no qual eles estão inseridos.¹

2. UMA ANALOGIA DO PERCURSO SOBRE ESTUDO DO TEXTO

Assim como ocorreram as mudanças na formação do professor e na prática de ensino escolar, aconteceram também ampliações dos objetos de mediação, entre esses professores e alunos, especialmente, se ponderarmos os conhecimentos linguísticos centrados em efetiva situação de uso, na interação social e nas condições de necessidade comunicativa, cuja concretização funcional decorre da interação social e do enfoque no ensino-aprendizagem a partir do texto, fatores da textualidade, tipologia e gêneros discursivos capazes de propiciar a interrelação de professor-aluno como agentes plenos na prática de leitura, escrita e linguagem oral em diferentes contextos públicos. Ambos os agentes devem contar com usos e atualizações tecnológicas, sociais e/ou políticas, em função dos impactos de práticas de ensino e do desenvolvimento sobre o aprendizado dos alunos.

Esses elementos e recursos de interação constituem a integração de novas perspectivas no ensino, que podem possibilitar aos alunos compreensão e/ou produção de textos, a variação das atividades realizadas pelos alunos relativa à compreensão de textos decorrem das ativações apropriadas do ensino e da ocasião da produção de novos textos, ou seja, dos ajustes do texto dado para a produção do novo. Para isso, os estudantes acionam saberes e produzem textos para diferentes condições e funções de interações sociais. Dessa forma, o enfoque do ensino de texto não se limita apenas aos elementos de análises linguístico-gramaticais; mas ao acréscimo de perspectivas teóricas, que podem privilegiar concretizações da língua em diferentes usos nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, dos textos orais para o escritos nas atividades das aulas de leitura e de escrita, aos poucos, os alunos passam a refletir melhor sobre a relação leitor/escritor estabelecida entre professor e aluno, nas manifestações de diferentes modalidades de interação-comunicativas.

¹ Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada durante a pandemia do COVID-19, cujo contexto educacional das escolas públicas de São Luís, Maranhão – local onde foi realizado o estudo – consistia em aulas online pela plataforma *Google Meet* e o recebimento das atividades eram realizadas tanto pela plataforma *Google Forms* quanto pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

Essas relações estabelecidas pelo ensino e aprendizagem, professor e aluno, texto e leitor, fundamentam o enfoque da produção de texto e o processo de retextualização, considerando a aplicabilidade do texto como objeto concreto e modos de representar situações comunicativas em diferentes condições de uso nas práticas sociais. Esses passos são estratégicos para tratar da tipologia textual ocorrente em gênero discursivo editorial de jornal para a modalização de retextualização e para o gênero “redação escolar”.

Sabe-se que a leitura para compreensão e escrita de um texto é uma atividade de caráter linguístico e de competência cognitiva, pois para sua efetivação o locutor lança mão de conhecimentos linguísticos, de mundo e socio-interacional, conforme (Koch, 2011). Em se tratando desses conhecimentos, os alunos podem ser motivados a realizar a retextualização para aprimorar suas habilidades de leitura e escrita na elaboração de outros textos, de forma a ultrapassar os atos de codificação e decodificações, podendo, para tanto, interpretar, compreender informação idiossincrática da língua, além de acionar conhecimentos vivenciados. Dessa forma, os alunos podem desempenhar seu papel de cidadania de maneira crítica e letrada. Assim, o texto não será apenas instrumento para avaliar um item de leitura, mas um meio de explorar na diversidade dos textos, cenas da língua aplicada em contextos de uso e das necessidades de interações sociais.

Esse cenário reitera que o domínio de uma língua é capaz de tornar o pensamento inteligível no uso do código alvo e suas regras estruturais. Implica envolver práticas de produção comunicativas claras de sentidos vastos em uso nas esferas sociais por meio de gêneros discursivos. Para Marcuschi (2012), a razão de uma nova maneira de pensar sobre a concepção de linguagem adotada na época, no século XVIII, cuja proposição não atende as prioridades atuais.

Não obstante, é possível inferir que o falante de uma língua possui habilidades inatas para elaborar um texto, modificá-lo sem perder o sentido e ainda identificar os seus tipos. Para essa finalidade, Charolles (1983 apud GALEMBECK, 2015) aponta três competências essenciais: formativa que possibilita ao usuário produzir e corrigir textos, sabendo quando há algo de errado na construção desses; transformativa que está centrada nas modificações realizadas pelo usuário em determinado texto e, ainda, saber avaliá-lo; e a competência qualificativa que permite o usuário identificar o tipo ou o gênero, e de escrever um texto de determinado tipo e gênero.

Os estudiosos do texto consideram essas competências como inatas aos falantes, esses ao se depararem com o texto conseguem identificar se é um amontoado de frases, detectar elementos conhecidos ou vividos, conseguem diferenciar os textos um dos

outros, mesmo desconhecendo sua tipologia ou gênero. Quando há um conhecimento mais profundo da língua materna, o falante de uma língua consegue fazer correções e transformá-lo em outro texto.

Nesse sentido, o texto não é um produto estático, mas um evento capaz de direcionar a produção de sentido, e não se deve limitar aos estudos da frase, como ainda ocorre no contexto escolar. Por esse motivo, consolida-se ao texto, oral ou escrito, à base para o ensino-aprendizagem. Por isso para entendê-lo em sua complexidade macro, é necessário que os aprendizes acionem conhecimentos micros, os quais podem propiciar compreensões e várias interpretações.

Observações similares podem ser ressaltadas ao texto que não é uma unidade gramatical, mas sim, semântica, na qual não depende exclusivamente de uma forma, mas do sentido, logo precisa-se de um contexto para que sua função seja efetivada, como afirmam Koch e Travaglia (1992) que o:

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH E TRAVAGLIA, 1992, p. 10)

Para os autores, um indivíduo inicia uma situação comunicativa, fazendo uso do texto, ou seja, falando ou escrevendo o usuário faz uso de textos, da mesma forma que seu interlocutor interage por meio de textos e de conhecimentos próprios das diferentes linguagens, em ambiente tanto sociocultural como sociocognitivo em situação e modelagem de diferentes contextos. Com essa concepção, reitera-se que a construção de sentidos entre autor e interlocutor se efetiva pelo texto não apenas como “objeto material”, mas na consonância de negociação dos sentidos sinalizados no texto; e o segundo, interlocutor procura captar os sentidos enunciados pelo primeiro, ambos, por sua vez, se esforçam para serem compreendidos.

Reitera-se assim que o texto não é um amontoado de orações, mas uma unidade, junção de todas as partes que forma um todo e permeado dessa reunião de sentidos que tende a validar significação, em que o interlocutor consegue distinguir o que é ou não um aglomerado de ideias; portanto, autor e interlocutor se situam, a partir de um assunto, também chamado de referência – que trata sobre o que será abordado na tematização, que seria o enfoque. Ou seja, a reunião desses elementos faz-se um texto, porque “[...] todo texto tem uma referência e uma tematização, e a manutenção delas, do começo ao fim,

dá-lhe a UNIDADE” (SAYEG-SIQUEIRA, 1990, p. 25). Logo, o texto é resultado da unidade de significação, na qual esta é a soma da referência e a tematização.

Nessa mesma direção, Antunes (2010) trata dos fundamentos e práticas, aponta alguns conceitos, os quais foram bases para a fundamentação desta pesquisa. A autora retoma as concepções de textos estabelecidas por Schmidt (1978 apud ANTUNES, 2010, p. 31), isto é “[...] o texto é um conjunto ordenado de instruções”; já Marcuschi (2012), reitera que Schmidt (op. cit.), pode ser ampliado, o que segue:

Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial elocutivo (SCHMIDT, 1978 apud MARCUSCHI, 2012, p. 28).

Os estudos de Schmidt sobre o texto foram relevantes para compreender uma das atividades comunicativas com um tema sob a orientação de como se formaliza uma função reconhecida na ação comunicativa. Entretanto, Halliday e Hassan (1976 apud MARCUSCHI, 2012, p. 28) enfatizam que “Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. [...] Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido”.

Para os autores, o texto como unidade semântica não depende exclusivamente de uma forma, mas do sentido, logo precisa-se de um contexto para que sua função seja efetivada. Portanto, um indivíduo quando inicia uma situação comunicativa, ele faz uso do texto, ou seja, fala através de textos, pois há um ambiente tanto sociocultural como sociocognitivo. Logo, o texto também é contexto e vários elementos explícitos e implícitos em sua linearidade.

Marcuschi (2010), ao citar Werlich (1973), menciona que tipos textuais são categorias, tal como propõe Travaglia (2007) que conceitua o texto descritivo como uma “[...] estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar” (MARCUSCHI, 2010, p. 29), ou seja, prima a localização; o narrativo tem como objetivo localizar o leitor das ações que estão ocorrendo; expositivo é a transmissão de uma ideia concretizada; argumentativo que se dá pelo “[...] predomínio de sequências contrastivas explícitas” (MARCUSCHI, 2010, p. 29); e, o injuntivo que caracterizam como sequências que trazem instruções de como executar determinada atividade.

É relevante destacar que, as categorias já citadas não representam o gênero, e sim a predominância das tipologias ocorrentes no gênero textual. Porém, em um gênero pode conter uma ou mais categorias de texto, dependendo da finalidade e do suporte do gênero. Sobre esse último, Marcuschi (2003) conceitua suporte de um gênero como:

[...] um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (2003, p. 11, grifo do autor)

No que se refere ao suporte, para Marcuschi (op. cit.), é um modo de fixar o gênero, portanto não deve ser confundido com o canal ou com o meio ou serviço prestado. O suporte é um complemento e o gênero dialoga com ele. No referido trabalho, o autor deixa claro as diferenças existentes em cada conjunto:

Os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que por sua vez se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade (MARCUSCHI, 2003, p. 14, grifo nosso).

Por sequências tipológicas, Travaglia (2007) caracteriza que esse termo constitui categorias do texto, pois este termo representa de maneira mais clara o seu conceito que consiste em “[...] um conjunto de características comuns” (TRAVAGLIA, 2007, p. 40), sejam elas em relação ao conteúdo, a sua estrutura, ao seu objetivo ou função no contexto da comunicação etc. Em contrapartida, Travaglia (2001), utiliza o termo “elementos tipológicos”. Nesta pesquisa utilizaremos os dois termos que tem como exemplos destas categorias/elementos: a descrição, a narração, dissertação, injunção etc.

Nessa perspectiva, é possível aferir ao gênero Editorial, conforme Marcuschi (2003), ocorrência de injunção tipológica, ou seja, embora predomine elementos de argumentatividade, esse gênero se reveste de características notórias de outras tipologias que elucidam a tessitura textual, ao passo que fortalece a construção de textos claros, coerentes e coesos, fomenta o ensino da Retextualização, na medida que compõe o corpus deste estudo, legitima a transposição do gênero editorial, que circula em jornal e revista, para livros didáticos. Do texto-base para a produção de um novo texto pode ser considerada como um dos princípios da retextualização na prática de ensino de produção textual.

Retextualização

A reflexão acerca da retextualização ancora-se nas proposições estudadas por Dell’Isola (2007) que trata da “transformação de uma modalidade textual em outra, ou

seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (p.10). A autora aponta que a compreensão sócio pragmática do texto possibilita a atividade de retextualização, isto é, a produção de um novo texto decorrente de outros.

Assim, as ações realizadas com alunos da última série do ensino médio, permitiram que os alunos trabalhassem atividades de fala e uso de um texto-base como meio de comunicação, logo o interlocutor se utiliza de diferentes tipos de textos para realizar tal ato comunicativo. Mas, ao mesmo tempo que se utiliza dos diferentes tipos, ele se expressa de maneiras distintas, logo, produz gêneros textuais diferentes, para isso, dá-se o nome de retextualização, e os estudantes se apropriam de diferentes gêneros textuais e tornam-se competentes usuários da Língua Portuguesa.

O uso de atividades procedeu de retextualização como uma estratégia a ser usada no ensino de língua, especialmente a materna, em virtude de a focalização ser no gênero textual. Apresentá-lo com o objetivo que dá ênfase ao uso da linguagem nos diversos contextos, e não apenas trabalhar somente no aspecto de identificação de tipos.

Dessa forma, a “Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36).

De acordo com Marcuschi (2010)

A **retextualização** [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade e escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46, grifo do autor)

Ou seja, para retextualizar, exige do indivíduo habilidades de compreender e interpretar a situação na qual está ocorrendo, as relações sociais e como exercer esse discurso em um determinado contexto. Por tanto, na atividade citada ocorre como uma “tradução”, todavia, mantém-se a mesma língua e muda apenas a modalidade. Vale ressaltar ainda que, toda retextualização é uma reescrita, porém, nem toda reescrita gera uma retextualização.

O autor ainda subdivide a atividade de retextualização em quatro possibilidades: a) da fala para escrita – gravação de uma entrevista e ela é transcrita para uma revista ou jornal; b) da fala para a fala – quando ocorre uma tradução simultânea de um palestrante; c) da escrita para a escrita – muito comum no meio acadêmico, decorre da leitura de um

artigo e pede-se para resumi-lo; d) da escrita para a oralidade – um roteiro de uma novela ou apresentação de um trabalho.

As atividades de retextualização não estão limitadas apenas ao âmbito escolar, para o pesquisador, essas atividades já fazem parte do cotidiano de um falante, elas são realizadas ao longo do dia de maneira natural e espontânea. O simples ato de redizer o que o outro disse, é uma refacção, pois se transforma e reformula-se o que foi dito para se adaptar ao contexto.

3. APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES TEXTUAIS

Para iniciar os estudos sobre os pontos relevantes e frágeis no ensino de produção de texto por alunos do ensino médio, durante o período de estágio supervisionado, observou-se a necessidade de discussão em torno do tema, conteúdo e estruturação de organização de um texto. Em seguida, surgiram a concepção, a coleta dos dados, determinações dos casos/fatos, objetivos, bases de fundamentação teórica, procedimentos de atividades, identificação de dificuldades dos alunos compreenderem a produção de textos argumentativos, pois têm eles, alunos do terceiro ano do ensino médio, interesse em fazer o vestibular, e por fim, o diagnóstico das necessidades dos alunos, permitiram realizar as propostas de intervenções sobre as atividades textuais e retextualização com os alunos da 3ª série.

O real interesse dos pesquisados foi revelado à pesquisadora antes das medidas de segurança protetivas decretadas pelos sistemas de segurança de saúde pública, em março de 2020, em São Luís. Em função de tais medidas, fez-se necessário adotar outras ações para interagir com criatividade para que os alunos participassem das oficinas, sem perder o foco do tema, foram utilizados recursos digitais interativos sem causar sacrifícios à compreensão do ensino-aprendizagem significativos para a pesquisadora e os alunos.

As atividades foram realizadas com 35 (trinta e cinco) alunos da 3ª série do Ensino Médio – turno matutino, do Centro de Ensino Santa Tereza – da disciplina de Leitura e Produção Textual. A pesquisadora realizou durante 2 (duas) aulas uma observação quanto as metodologias e conteúdos aplicados pelo professor, e 6h/aulas, oficinas práticas sobre os gêneros textuais, o texto dissertativo-argumentativo e a retextualização.

Diálogos e debates foram realizados com os alunos antes da aplicação do questionário. Pois, era necessário ter um diagnóstico do que os alunos dominavam sobre texto, para em seguida tratar da finalidade da oficina, isto é, da retextualização, cerne do

processo das atividades. O questionário com os alunos ocorreu pelo *Google Forms* cujo link de acesso foi disponibilizado em reunião, que ocorreu via plataforma digital, e via grupo dos alunos no *WhatsApp* –, porém as devolutivas foram poucas. O professor regente da sala de aula assegurou que a ausência dos alunos, nas aulas, se deve à falta de conexão com a internet, por isso o número dos alunos nas aulas é inferior ao da lista de frequência. Perguntamos ao professor como ele procede com os alunos ausentes, ele respondeu que os avalia de forma diferenciada através de atividades enviadas pelo *Google Classroom*.

Os alunos ao serem questionados sobre “o que você entende por produção textual?”. As respostas foram instigantes, pois eles disseram ter dificuldade de “Entendimentos de textos complexos”; outros compreenderem “um desenvolvimento de um texto com linguagem formal”; para alguns não há compreensão da “matéria que estuda a construção de textos” (sic).

Esses alunos demonstraram problemas de ordem textual, cognitiva, escrita e de uso adequado lexical, tendo em vista ao que foi questionado sobre “o que você entende por produção textual?”, um aluno respondeu que era “[...] um gênero textual dissertativo argumentativo, onde devemos discorrer a respeito de determinado assunto”, para ele a produção textual não é uma disciplina nem a organização de um pensamento completo, mas sim uma tipologia – portanto, o aluno confunde o que é texto, função comunicativa, tipologia, gênero, condições e finalidade de produção de um saber e fazer em sociedade.

No que se refere à prática de ensino do professor regente, durante o período de observação das aulas, averiguamos que ele conduzia a disciplina de Leitura e Produção Textual com foco no ensino para a produção de textos dissertativos-argumentativos, concentrando atenção para atividades de competências comunicativas para que os alunos realizassem textos orais, por meio de debates, sobre assuntos da atualidade, cujo objetivo era promover fundamentação de ideias autônomas.

Das observações das aulas às respostas obtidas pela pesquisadora, o professor regente informou que aprendeu a lidar com textos nos livros didáticos e em cursos preparatórios para vestibular, pois não obteve aulas de produção textual em sua vida escolar. Ou seja, o professor afirmou que aprendeu produção de texto com os livros didáticos, na disciplina de Língua Portuguesa; e no cursinho para o vestibular, ele mencionou ainda que a universidade ampliou o seu repertório de leitura e a produção de texto através de trabalhos acadêmicos e da própria monografia.

Ao ser questionado sobre o que é produção textual, o docente explicou, de modo simples: “Conhecimento de mundo, conhecimento gramatical, domínio emocional,

leitura e escrita. Produção escrita”, em sua resposta encontram-se fatores importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, como habilidades de compreensão, interpretação e a produção, todavia o docente não deixa claro se comporta em suas aulas os usos dos mais diversos gêneros e se os estuda de acordo com a situação comunicativa.

As outras perguntas referiam-se às aulas de Leitura e Produção Textual durante sua jornada estudantil e acadêmica. “No seu ensino médio, a suas produções eram orais ou escritas? Ou o professor utilizava às duas modalidades?”; e “E na faculdade? Suas produções eram orais, escritas ou ambas?”

O professor respondeu, na seguinte ordem, havia pouquíssimas atividades relacionadas com a temática, a ênfase era regras gramaticais. As produções de textos orais eram desenvolvidas em disciplinas da área de humanas. No cenário acadêmico, havia predominância das atividades orais e havia muitos seminários e leitura de obras de autores da área; o educador ainda mencionou que o gosto pela leitura se desenvolveu durante a permanência no curso da graduação.

As últimas perguntas do questionário destinado ao docente remetem ao modo como o professor analisa o texto dos seus alunos e seus critérios de avaliação. O professor respondeu: “Coerência, coesão, o estilo do texto, regras gramaticais e obediência à norma culta. Mais o conhecimento de mundo com as diversas leituras na vida, da vivência. Essa leitura pode ser visual, audiovisual e textos”.

Para o professor é mais importante observar critérios que se limitem apenas a estrutura do texto, e não mais além, não olhar para a produção dos alunos e discutir em conjunto o que pode ser melhorado, como acrescentar ou retirar uma informação dentro do que foi escrito, como se posicionar por meio da escrita e tornar o discurso significativo. Para o professor, a prática de avaliação diferencia do proposto por Ferreira e Leal (2007), que abordam esta prática com trabalho voltado em identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles, para conhecer as dificuldades dos alunos e construir conhecimentos.

Os resultados da pesquisa diagnóstica concedida pelos alunos e pelo professor regente foram essenciais para o desenvolvimento das oficinas. Essas aconteceram em seis (6h/aulas), orientadas pelo objetivo de promover a retextualização e discussões sobre o gênero textual editorial. A princípio as discussões começaram com gêneros discursivos e a explicação desses nas mais diversas esferas de circulação. Essa aula introdutória visava despertar a compreensão dos alunos sobre as formas que um texto pode circular e se

adaptar nas mais diversas situações do falante. Em seguida, falamos sobre as tipologias textuais, o dissertativo-argumentativo, o editorial e o processo de retextualização.

No transcurso das aulas, realizamos discussões que visavam instigar aos alunos a observar nos textos elementos além dos aspectos gramaticais ou estruturais, para que entendessem na leitura a construção de hipóteses, a apropriação de reconhecer o gênero de um texto, as formas de construção de acordos acionadas por conhecimentos prévios e a relevância de um texto ser considerado em sua totalidade. Pois, os alunos participantes da oficina limitavam-se a tratar ao que estava exposto no texto, não alcançavam depreender informações implícitas ou outros conhecimentos referentes aos gêneros textuais. A título de exemplificação, destacaremos algumas respostas dos participantes.

Ao responder à questão sobre “Quais as justificativas que o judiciário utiliza para desconsiderar o crime de racismo?”, os estudantes não conseguiram inferir que a resposta não estava relacionada a situação específica de um texto, mas a um fato, isto é, crime de racismo e o que justificava considerar esse fato. Dos participantes, apenas dois estudantes conseguiram inferir sobre o fato “crime de racismo”. Para compreenderem a pergunta foi necessário trabalhar o que considera um texto, para que os discentes iniciassem a atividade sobre retextualização, isto é, para que realizassem a reescrita de um texto, fez-se necessário tratar da compreensão do texto base oralmente, e depois reescrevê-lo.

Assim, para superar as dificuldades dos alunos, seguimos as atividades sobre o editorial da Folha de São Paulo intitulado “Injúria racial e racismo”, passamos a identificar os fatores da textualidade, conforme Antunes (2010). Observamos os indícios da coerência e coesão ocorrentes no texto, bem como a aceitabilidade, o grau de informatividade, a intencionalidade e a situacionalidade. Todos esses fatores constituem os elementos explícitos na superfície do editorial. Essa atividade visava a familiarização dos alunos acerca das distinções entre o gênero e a tipologia textual.

À medida que demonstraram domínio sobre os elementos da textualidade, gênero textual e tipologia, as aulas se aproximavam do último encontro, ocasião em que discutimos as tendências teóricas, os alunos espontaneamente discutiam a estrutura do gênero textual, revelavam ampliação dos conhecimentos durante as discussões. Como um *brainstorming*, uma tempestade de ideias, construímos conceitos e características a respeito do editorial, para em seguida falarmos do gênero “redação escolar”, escolhido para ser o novo gênero do texto-base.

A motivação deste gênero se deu em razão de ser um texto bastante solicitado pelos vestibulares, concursos e, até em entrevistas de emprego. Além disso, é o

desenvolvimento da argumentação que direciona as partes constituintes das mais diversas situações comunicativas. Assim, apresentamos o que entendemos por retextualização, e os alunos produziram atividades para que outros alunos interagissem através de textos escritos.

Em razão do contexto do COVID-19 e a nova modalidade de ensino remoto, a produção da atividade em questão era espontânea, logo os alunos demonstraram pouco interesse em realizar a reescrita do texto, por mais que o professor reforçasse a importância da atividade e até utilizasse para obtenção de nota para que os alunos dessem retorno da atividade. Mesmo com os esforços do docente de engajar os alunos para as produções, não obtivemos êxito nas amostras de retextualização. Esta pesquisadora recebeu a devolutiva de quatro atividades de reescrita. Por esse motivo, a nossa pesquisa passou a ser identificada como um estudo de caso.

Das atividades realizadas com os alunos, durante às seis horas/aulas, tratamos de produção de leitura, de texto e de modalização de manifestações: oral para a escrita; escrita para o oral. Essas modalizações de atividades proporcionaram convalidar a competência de apreensão de produção de texto dissertativo-argumentativo de um gênero editorial para o gênero redação, de forma que as reescritas realizadas pelos alunos comprovassem a retextualização e domínio de letramento. Em síntese, a proposta da atividade consistiu em retextualizar dois editoriais sobre os temas: “Injúria racial e racismo” e “Mulheres para trás”, esses textos, que serviram de bases para a produção dos alunos, foram publicados no jornal Folha de São Paulo.

Para discussão dos resultados, apresentaremos, à título de documentação, dois textos produzidos pelos “ALUNO 1” e “ALUNO 2”, os quais confirmam a capacidade de habilidades dos estudantes de retirar e produzir informações óbvias em seus textos.

A primeira amostragem de produção, o ALUNO 1 abordou a temática “Injúria racial e racismo”, iniciou seu texto retomando as ideias centrais do texto-base, de forma a situar tese, focalizou como tópico as partes de desenvolvimento de sua produção: “Mas afinal, como diferenciar tais crimes tão parecidos?”, para referir aos crimes de injúria racial e racismo.

Para efeito de comprovação, o aluno 1 apresentou dados distintivos acerca de crimes citados e dos impasses existentes no âmbito judiciário, para tanto, destacamos parte do texto:

Dizemos que alguém foi racista quando ela ofende não só uma pessoa negra (injúria racial) mas toda uma coletividade (racismo). Um caso bem comum de injúria

racial que pode ser citado, se trata de quando o jogador Daniel Alves estava em campo pela seleção brasileira e foi atingido por uma casca de banana, (ato clara e significativamente racista) (ALUNO 1, 2021).

A partir da exemplificação do acontecimento com o jogador Daniel Alves, o aluno 1 relatou o que há de fato sobre a crítica feita pelo editorial do jornal, da dificuldade do judiciário de entender um crime racista para um crime de injúria. O aluno discorreu uma breve síntese toda a extensão do Editorial, em um parágrafo, sem perder a essência da temática e, ainda, relacionou nos enunciados de seu texto passagens de filmes que havia assistido sobre o tema “racismo”.

Na conclusão do texto, o aluno não retomou a ideia inicial desenvolvida no texto, retomou parte da apresentação das ideias, não propôs uma conclusão canônica de um texto argumentativo, apresentou tão-somente uma sugestão de campanhas educativas:

Portanto, é de conhecimento público que a educação (principalmente por parte da família), e a influência da mídia, seja por meio programas educativos, ou divulgações de palestras [...]”, para incentivar a igualdade racial e diminuir práticas discriminatórias. (ALUNO 1, 2021)

Tais medidas foram citadas no editorial. Porém, na leitura do texto não houve uma unidade que estabelecesse os sentidos entre um parágrafo e outro. Sobre os elementos do texto, o aluno não usou coerência e coesão para a produção de uma unidade semântica do texto capaz de clarear a continuidade do texto. Quanto ao grau de informatividade, o aluno 1 acrescentou informações novas, conferindo que pretendia atingir os outros fatores da textualidade. Logo, a argumentatividade não foi construída com êxito para a sustentação dos argumentos apresentados, portanto, o aluno 1 demonstrou ser necessário tratar com mais frequência a modalização de retextualização na produção de gênero redação escolar.

A amostra do ALUNO 2, ele utilizou o editorial que tratava do tema “as mulheres na política”. No início do seu texto, demonstrou entendimento pela proposta tanto do tema quanto da atividade de retextualizar, usou enunciados do texto-base, ao produzir o novo gênero redação escolar, apresentou seu posicionamento sobre a temática de forma a acrescentar comentários como está exposto a seguir:

É de saber público que no Brasil há uma grande desigualdade entre os gêneros masculino e feminino, e isso nos provoca uma baixa visibilidade tanto nacional quanto internacional. Desse modo, é iminente a desigualdade de gêneros na sociedade (ALUNO 2, 2021).

Embora o aluno 2 apresente na introdução do seu texto aparente domínio de construção argumentativa, no desenvolvimento, o aluno não conseguiu manter a progressão temática sobre “... a desigualdade de gêneros na sociedade”. O aluno 2

debruçou sua atenção à fragilidade da mulher, ao preconceito de gêneros e violência doméstica. Nesse sentido, o aluno 2 desviou foco temático e não conseguiu recuperar as ideias do editorial jornalístico, portanto, a produção da retextualização deve ser retomada nas práticas de ensino de redação escolar.

Na conclusão do texto, o aluno não retomou a tese a ser defendida, priorizou propor uma solução, envolvendo a criação de políticas sociais para que as mulheres ingressem no Senado – passagem mencionada no editorial –, palestras contra a violência doméstica e criação de organizações não governamentais como solução para amparar mulheres que sofrem preconceitos.

Diante das amostras coletadas na pesquisa, as produções dos dois primeiros alunos, tinham elementos do texto-base, estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, mas eles não utilizaram o tópico discursivo que foi trabalhado nas oficinas. Os alunos não exploraram os conectivos e operadores semânticos para manter a coerência e a coesão, os elementos do texto e reunir as partes do editorial transformado no gênero redação escolar.

Nos debates em sala de aula, sobre as produções, os alunos alegaram que isso ocorreu pela ausência das aulas de Produção Textual nos anos anteriores, por essa razão, o conhecimento dos alunos era limitado apenas a estrutura: INTRODUÇÃO – DESENVOLVIMENTO – CONCLUSÃO, mas não sabiam articular esses parágrafos em uma sequência lógica de apresentação das ideias, tornando os textos em produções frasais.

Sobre a atividade, os alunos falaram que nunca haviam feito uma reescrita de um gênero para outro, e que através do editorial de jornal, eles conseguiram identificar os argumentos expostos e o ponto de vista do veículo de informação. Este gênero já havia sido trabalhado pelo professor, porém, a ênfase estava no assunto do texto e das discussões orais, e não na produção do gênero.

Ainda sobre as atividades, os alunos comentaram que se limitam a uma estrutura fechada do gênero redação escolar, como uma espécie de “receita” que deve ser reproduzida. As estratégias usadas na oficina e a metodologia aplicada à retextualização – eles conseguiram visualizar, compreender e ter noção da amplitude de leitura e produção de um texto e seus diálogos com outras situações comunicativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas práticas de ensino-aprendizagem de produções textuais, o usuário da língua depara-se com aspectos linguísticos capazes de revelar as relações de diálogos estabelecidas entre textos produzidos como parte das ações na sociedade e os aspectos de

concepção de linguagem como prática social, para a qual os textos são processos e produtos sociais que dialogam entre si, produzindo sentidos significativos para quem ensina e para quem aprende.

Pode-se afirmar que essas reflexões são necessárias nas aulas de produção textual: a noção comunicativa em textos orais e/ou escritos; ter compreensão de classes textuais e suas ocorrências em diferentes gêneros textuais; estilos de manifestações comunicativas; finalidades e funções de diversas interações sociais por um ou vários textos e, assim reconhecer que há várias maneiras de dialogar com textos “próprios” e alheios em que o estudante pode atuar como sujeito leitor e construir textos de sua própria autoria e, mais, a própria postura e conduta ética no mundo.

Dessa experiência, podemos constatar, também, que o ensino dos gêneros discursivos ao longo da vida estudantil do aluno, contribui para a apreensão e sua aplicabilidade nas mais diversas situações sociocomunicativas, na formação de leitores críticos, capazes de compreender e de fazerem inferências além da linearidade do texto. Esse estudo fez-se necessário para que os discentes entendessem como ocorre o funcionamento da língua em uma sociedade, e que os gêneros se organizam de acordo com as necessidades de interação comunicativas e informativas dos usuários de uma língua.

Portanto, trabalhar a retextualização com alunos do Ensino Médio foi oportuno para verificar como alunos compreendem o texto, como conseguem relacionar com as situações discursivas em diferentes condições comunicativas, bem como se situam e assumem seus papéis na sociedade. Assim, retomamos as competências formativas, transformativas e qualitativas, propostas por Charolles (1983 apud GALEMBECK, 2015), que a formação de um indivíduo letrado que utiliza o texto não apenas para ler, mas ser capaz de identificar, produzir, corrigir, modificar e avaliar o que está sendo feito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, Andréa Tereza B.; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação na escola e ensino de da língua portuguesa**: introdução ao tema. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Lívía.

- Avaliação de Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. **A trajetória da linguística textual**. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, vol. XIX, Nº 03 – Minicursos e Oficinas, p. 41-53, CiFEFiL, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais** (parte 2). DLCV - Língua, Linguística & Literatura, v. 1, n. 1, 20 out. 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação**. 1 ed. São Paulo: Selinidade, 1990.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. **Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos**. Estudos Linguísticos, Marília, São Paulo, v. XXX, p. 1-6, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. Alfa, São Paulo, p. 39-79, 2007.

LGBTFOBIA NA ESCOLA: análise discursivo-crítica da resiliência docente

Welistony Câmara Lima^{2*}

Ana Maria Sá Martins^{**}

RESUMO: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa que trata sobre as discussões que se tem feito no campo da sexualidade, identidade de gênero e orientações sexuais e como estes podem ser abordados em sala de aula e no cotidiano. Há, todavia, fatores que inviabilizam a promoção da diversidade no ambiente escolar como a falta de projetos políticos pedagógicos que fomentem sua inclusão, o despreparo de docentes em tratar sobre essa temática, além do preconceito enraizado e estrutural. A fim de entender quais são os cerne dessas questões, esta investigação objetivou analisar, por meio da narrativa de uma professora lgbtqiap+ que atua em escola privada de São Luís do Maranhão, os desafios que são enfrentados quando se está na linha de frente do combate contra a discriminação. Utilizou-se como aportes teóricos-metodológicos, os estudos queer (BUTLER, 1990) e a Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999). Por meio de categorias analíticas específicas como a intertextualidade, a interdiscursividade e a avaliação/modalidade compreenderam-se como os diferentes discursos revelam a instauração, manutenção ou superação desses problemas sociais e como as escolas não estão preparadas suficientemente para integrar a diversidade.

Palavras-chave: Discurso, Ambiente Escolar, Diversidade, Narrativas de LGBTQIAP+

RESUMEN: Este artículo forma parte de una investigación que aborda las discusiones que se han dado en el campo de la sexualidad, la identidad de género y la orientación sexual y cómo estas pueden ser abordadas en el aula y en la vida cotidiana. Existen, sin embargo, factores que imposibilitan la promoción de la diversidad en el ámbito escolar, como la falta de proyectos políticos pedagógicos que propicien su inclusión, la falta de preparación de los docentes para tratar este tema, además de prejuicios arraigados y estructurales. Para comprender cuál es el núcleo de estas cuestiones, esta investigación tuvo como objetivo analizar, a través de la narrativa de una profesora lgbtqiap+ que trabaja en una escuela privada en São Luís do Maranhão, los desafíos que se enfrentan cuando uno está en la primera línea de la lucha contra la discriminación. Se utilizaron como aportes teóricos y metodológicos los estudios Queer (BUTLER, 1990) y el Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999). A través de categorías analíticas específicas como intertextualidad, interdiscursividad y evaluación/modalidad, se entendió cómo los diferentes discursos revelan la instauración, mantenimiento o superación de estos problemas sociales y cómo las escuelas no están suficientemente preparadas para integrar la diversidad.

Palabras clave: Discurso, Ambiente Escolar, Diversidad, Narrativas LGBTQIAP+

* Graduado do Curso de Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: profetonylima@gmail.com ID Lattes: 2752562411273546

** Professora doutora da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. E-mail: anamariasapericuma@gmail.com ID Lattes: 8559501536465655

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de minha autoria e orientado pela Profa. Dra. Ana Maria Sá Martins, intitulado “DIVERSIDADE E ESCOLA: análise discursivo-crítica das narrativas lgbtqiap+ de professores em sala de aula” apresentado ao curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. Esta investigação teve como finalidade tratar sobre a temática da diversidade sexual no ambiente escolar - como os diferentes gêneros, corpos e orientações sexuais são (in)visibilizados e a superação deste problema social. De acordo com Hanashiro (2008, n.p), o conceito sobre diversidade é amplo, mas em linhas gerais refere-se às diferentes e diversas características humanas que estão associadas ao indivíduo – é um sistema social que agrupa pessoas por meio dessas características. A diversidade é o diálogo entre essas diferenças sociais, culturais ou de identidades que juntas reúnem grandes grupos heterogêneos, por isso seu conceito é amplo e ilimitado. Nesse sentido, falar em diversidade na escola é também falar sobre o tratamento ou a preparação dos alunos para essa sociedade plural, constituída por diferentes cores e identidades.

A escola é o local propício e privilegiado para o começo das conversas e quebras de paradigmas, sendo o(a) professor(a), especialmente o(a) professor(a) lgbtqiap+ um importante agente para a representatividade e porta-voz de uma causa que, diferentemente do que a sociedade em geral pensa, não estabelece norma ou tem como objetivo conversão do aluno à homossexualidade, por exemplo, mas que abre espaço para o diálogo e respeito às diferenças e acolhimento do aluno em sua individualidade e liberdade de expressão.

Quando se fala em diversidade percebe-se que gradualmente é um tema que tem se tornado recorrente em trabalhos acadêmicos, especificamente no que tange à diversidade sexual e de gênero, mas pouco transposto para a realidade da sala de aula. Os estudiosos da língua sob o eixo investigativo já perceberam que a sociedade, assim como a linguagem, está em constante evolução. Os falantes de um modo geral tentam adaptar-se a essas mudanças ainda que em seu ritmo, evidentemente não a ignorando ou minimizando em sua totalidade, pois a linguagem se apresenta como uma forma híbrida de modificar as relações sociais pré-existentes, mas estabelecendo novos tipos de comunicação e variações que respeitem diferentes culturais. A exemplo disso percebe-se que há lentamente o processo de exclusão de termos racistas como “denegrir”, “mulata” ou de canções que propagam discursos de ódio. É uma época de conscientização social,

mas que ainda há evidente “violência linguística” que afeta diretamente “gênero, raça, classe e etnia” de grupos ditos minoritários (ALENCAR, 2015, p.73).

Assim, alguns questionamentos surgiram e nortearam esta pesquisa: 1 – Por que, mesmo com o avanço das discussões que tratam de temas emergentes como o feminismo, o racismo ou a diversidade em seus diversos níveis (sexuais, étnicos, religiosos etc.), há um número crescente de casos de intolerância que resultam em discriminação, marginalização e até em casos mais críticos levando à morte? 2 – Que relação pode-se estabelecer entre as vivências de professores lgbtqiap+ em sala de aula e o preconceito linguístico e sociocultural que os atinge diretamente?

Objetivou-se responder a essas perguntas valendo-se, dentre outros, dos aportes teóricos metodológicos da Análise de Discurso Crítica, proposta por Norman Fairclough (2003), que por meio de categorias analíticas específicas fornece subsídios que revelam o papel do discurso na instauração, manutenção ou superação de problemas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.75) como o preconceito, por exemplo. Ao compreendermos que a linguagem instaura, modifica e mantém esse poder, torna-se ainda mais urgente falar sobre o papel decisivo da instituição escolar e dos elementos que a compõem (coordenação, professores, alunado e pais/responsáveis) em fomentar o diálogo sobre sexualidade no ambiente escolar. A quebra de paradigmas cisheteronormativos começa dentro de casa, mas é na escola que eles encontrarão um espaço maior para a sua disseminação, uma vez que ao não falar sobre tal assunto, a escola acaba atuando na promoção de práticas discriminatórias que deveriam ajudar a combater.

Desse modo, a delimitação do problema desta pesquisa partiu da seguinte reflexão: Como o(a) professor(a) enxerga a sua prática docente e constrói sua identidade a partir do diálogo (in)existente sobre a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? Visando a chegar às possíveis respostas sobre essa prerrogativa, levantou-se algumas hipóteses, a saber: os planejamentos pedagógicos das escolas não favorecem a promoção de eventos ou palestras que fomentem a diversidade e a sexualidade dentro e fora do ambiente escolar; assim, os professores assumem seus papéis docentes desde que anulem parte de sua identidade enquanto indivíduo lgbtqiap+; ao mesmo tempo em que as faixas etárias, bem como as etnias e classes sociais desses professores corroboram para diferentes discursos sobre o “ser professor lgbtqiap+”.

Quanto às etiquetas sociais (discriminação velada) o professor atua de forma indiferente realizando pouca (ou nenhuma) discussão/intervenção sobre o uso e importância dos determinantes dos gêneros (como a linguagem não-binária, por exemplo)

na escrita ou sob assuntos pertinentes à diversidade sexual no ambiente escolar. Ademais, acredita-se que não há acompanhamento psicopedagógico assíduo e efetivo dentro da escola que sirva de apoio à professores e alunos, vítimas de discriminação (racial, étnico, sexo/gênero, de orientação sexual, etc.). Tais hipóteses foram afirmadas e/ou descartadas ao longo da construção do trabalho por meio da análise dos resultados obtidos.

Como protagonistas desta investigação professores lgbtqiap+ de diferentes escolas foram convidados a compartilharem suas vivências. Suas contribuições foram efetivadas através de relatos de experiência sobre suas perspectivas dentro de sala de aula, desde situações que consideravam ofensivas até mesmo a postura que se viam forçados a tomar diante da discriminação. De modo geral, os colaboradores da pesquisa se dispuseram a relatar qual era o impacto que a orientação sexual e identidade de gênero tinha sobre a sua prática docente. Para este escrito, serão consideradas as informações prestadas pela colaboradora, aqui, intitulada Helena. Ainda que o cenário não seja o dos mais favoráveis, uma vez que muitos desses profissionais sequer têm a possibilidade de ser quem são por medo do desemprego e do preconceito, tais relatos se fazem necessários, pois “interiorizamos discursos que nos servem de suporte para a construção de nossas identidades, e essas construções identitárias podem nos prover ferramentas para ação transformadora”. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.72). Surge, assim, o questionamento: qual a importância de trazer cada vez mais o debate sobre diversidade sexual em escolas?

Para responder a essa pergunta, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar criticamente as representações identitárias dos docentes lgbtqiap+ em escolas de São Luís do Maranhão, a partir de narrativas desses profissionais em contextos de sala de aula, visando a contribuir para a promoção social da temática da diversidade em escola. Para isso, investigamos, nos relatos transcritos, as relações intertextuais presentes; descrevemos as estratégias linguístico-discursivas mais recorrentes nos relatos analisados de professores lgbtqiap+; os principais tipos de discurso e a maneira como estão articulados e usamos os resultados obtidos para entender como a temática da diversidade pode ser utilizada como importante ferramenta na promoção de práticas que respeitem as diferenças e liberdade de expressão dos indivíduos.

Este trabalho justifica-se pela importância de debater, sendo professores, ou professoras de língua portuguesa (lgbtqiap+ ou não), como a linguagem pode (e tem) contribuído como prática social – conceito importante para a compreensão da metodologia proposta pela Análise do Discurso Crítica, que servirá de pressuposto

teórico/metodológico nesta pesquisa, para a exclusão ou integração de diferentes grupos no espaço coletivo da escola. Espera-se que os resultados obtidos possam, também, revelar como o movimento social LGBT atua como um importante instrumento de educação, uma vez que agrega valores plurais que não segregam, mas respeitam as diferenças existentes na sociedade, bem como a prática do professor que pode, ao fazer uso da linguagem, identificar os discursos normativos que não promovem a diversidade de forma eficiente nas escolas - que é um espaço primordialmente de trocas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analisar o discurso é uma tarefa que pode revelar, dentre outras coisas, o poder como hegemonia e as ideologias intrínsecas a este. Nesta seção apresenta-se algumas premissas básicas sobre o aporte teórico-metodológico, a saber os estudos transdisciplinares da Análise de Discurso Crítica – ADC - que analisa criticamente a linguagem enquanto prática social. Por meio dos estudos advindos da ciência social crítica, Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem a ADC como abordagem transdisciplinar que, além de entender a linguagem enquanto uma questão sociodiscursiva, “visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle”, (RESENDE, RAMALHO, 2011, p. 12). Assim, um dos seus objetivos é visibilizar, por meio da linguagem, possíveis aspectos obscuros dos discursos em circulação na sociedade.

Os primeiros linguistas críticos remontam desde os anos 1970, com o impulso dos estudos sociolinguísticos, esses estudiosos passaram a ter como foco a análise do discurso e de texto enquanto mecanismos que desencadeiam relações de poder no uso da linguagem. Mas é em 1985 que o termo Análise de Discurso Crítica aparece pela primeira vez (FAIRCLOUGH, 1985, n.p). Anos depois, mais especificamente em 1991, ela vem a se tornar uma rede internacional e unificada de estudiosos durante um simpósio de dois dias que reuniu os teóricos Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak que discutiram diferentes formas de abordagens da ADC, (WODAK, 2004, p. 227).

Ainda segundo Ramalho e Resende (2011, p. 14 e 15), a ADC está presente em todos os níveis da sociedade: pelas fixas estruturas sociais, pelos flexíveis eventos sociais ou pelas práticas sociais. O conceito de prática social diz respeito ao nível intermediário compreendido

entre as estruturas sociais e as ações individuais. O discurso surge aí como um momento integrante e irreduzível dessa prática social e ainda que o foco da ADC seja a linguagem, ela não se limita a textos puramente semióticos ou isolados, mas aos discursos que estão em circulação. As estruturas são as formas como a linguagem se manifesta com todo o seu sistema lexical, gramatical, semântico, semiótico enquanto os eventos são representações particulares dessa linguagem em textos produzidos em seus contextos e situações específicas pelos indivíduos. As práticas sociais representam, assim, o elo entre as estruturas abstratas e os eventos, ou seja, corresponde a “sociedade e pessoas vivendo suas vidas”. (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Os estudiosos da linguagem, como os professores de língua portuguesa, por exemplo, compreendem que há uma relação interna e dialética na constituição da linguagem, visto que os discursos discriminatórios em circulação advêm de questões sociais por e pela linguagem. O preconceito, por exemplo, é estrutural e se apresenta em diferentes formas ou práticas (homotransfóbicas, misóginas, racistas etc.) em decorrência de discursos sociais. A propagação disso está em consonância aos altos índices que revelam o número de mortos por homotransfobia, de acordo relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (2021): só “em 2020, cerca de 237 mortes violentas foram documentadas (...), predominaram os homicídios com 215 (90,71%) registros, seguido de 13 (5,48%) suicídios e, por fim, latrocínio com 9 (3,79%) registros, segundo o observatório de mortes LGBTI+ (2020)”.

As causas dessas mortes são as mais variadas possíveis, ainda de acordo com o Observatório de Mortes LGBTI+ (2020, p. 32), vitimando sujeitos de diferentes contextos socioespaciais e geográficos. Percebe-se, então, que um dos tipos do discurso, o discurso da homotransfobia, fruto da linguagem preconceituosa, atua como arma letal nas mãos dos grupos mais privilegiados da sociedade e é aí que entra o papel fundamental do educador, pois, ao fazer o uso da linguagem, recorre a maneiras particulares de agir, representar ou de se identificar com o mundo.

Nesse sentido, cabe o questionamento: o que ou quem determina aquilo que “pode ser” ou “não ser” na sociedade? Há realmente a necessidade de uma aceitabilidade por parte daqueles que consideram os outros diferentes, inferiores ou derivados dos seus? Sabemos que as pessoas não são simplesmente números, mas ainda percebemos que há uma certa regulamentação hegemônica e histórica que garante a alguém o poder sobre elas de “fazer viver e deixar morrer”, ou em outras palavras, virar apenas mais uma estatística. Acerca disso Foucault (2010a), “Em defesa da Sociedade”, a partir do conceito

de Biopolítica, explica que um monarca, por exemplo, detinha o poder sobre seus súditos ingerindo sobre estes a vida ou a morte, mas na configuração política mais recente isso fica evidente da seguinte forma, como explica Freitas (2018):

A partir do século XVIII no sistema capitalista, o que se vê é um novo direito, marcado pela biopolítica em que o que vale é o poder de “fazer viver e deixar morrer”, em virtude do controle sobre o corpo e a vida. De forma contraditória, no âmbito biopolítico, o poder faz morrer e deixar viver, eis que então surge a figura do racismo biológico, no qual a morte daquele considerado inferior é necessária para que eu, enquanto espécie, enquanto raça, mantenha-me pura e saudável. (FREITAS, 2018, p. 14)

Essa informação é importante para compreendermos como as identidades de gêneros, por exemplo, são assistidas pelo Estado no que tange aos direitos básicos como educação, saúde, moradia, etc. A hegemonia aqui, conceito estabelecido por Gramsci (1988), está relacionada às lideranças políticas, sociais ou morais que, de posse desta, estabelecem sua própria visão de mundo. Fairclough (1997) complementa essa noção com a definição de lutas hegemônicas em que ocorre o domínio exercido pelo poder de um grupo sob um consenso estabelecido em relação aos demais.

Ressalta-se, ainda, o conceito de Thompson (2002a, p. 77) sobre ideologia, que reforça a hegemonia, como a propagação de uma representação particular de mundo que se nomeia como única e legítima, excluindo as demais. Nesse sentido, mulheres, trans, negros entre outras minorias são deixados à margem da sociedade, locais propícios à violência pela falta de assistência social, simplesmente por não se encaixarem no padrão hegemônico do homem branco cis heteronormativo de classe média.

Assim, muitos temas emergentes como o debate sobre a diversidade na escola são deixados de lado, uma vez que as pessoas com as identidades de gênero e orientações sexuais diferentes daqueles presentes na esfera hegemônica representam uma parcela marginalizada e que, sob um olhar sociopolítico, não agregam, mas corrompem um sistema estrutural além disso, na configuração dessa sociedade conservadora, ainda não há garantia de um espaço suficientemente aberto para o diálogo sobre o “ser lgbtqiap+.”

Vale ressaltar que, a ADC é uma abordagem heterogênea, que não se fecha em si, mas se nutre a partir de outras fontes e se mantém aberta a diferentes perspectivas, que permitem sua interdisciplinaridade. De acordo com Andrade (et al., 2008, p. 124), entende-se que é esse um dos pressupostos que permitem a análise crítica discursiva:

Um elemento importante das análises que se realizam em ADC é que requerem que o/a investigador/a tenha presentes não apenas elementos de análise linguística, mas também de corte sociológico (...). A ADC constitui-se, dessa

maneira, teoria e método abertos à interdisciplinaridade. (ANDRADE, et al., 2008)

Nesse sentido, tão transdisciplinar quanto a ADC utiliza-se a Teoria Queer que explicita alguns conceitos sobre gênero e identidade através de diversos estudos queer que envolvem diferentes áreas da sociologia da sexualidade humana, filosofia, educação etc. A definição sobre o termo queer para David Halperin (1995, p. 62) é em suma tudo aquilo que foge à normalidade, “estranho”. Inicialmente foi utilizado de forma repressiva e homofóbica para homossexuais em geral, mas foi, ressignificado, apropriado e incorporado transformando-se numa importante ferramenta de poder para a “intervenção nos conhecimentos e pressupostos culturais” (LIMA, 2009, p. 5), passando a atuar como símbolo do “orgulho gay” em meados da década de 80 e 90, essencialmente na quebra de paradigmas heteronormativo compulsório e na política de identidade propostas pelos primeiros movimentos gays e lésbicos que ainda se nutriam da dicotomia do binarismo.

O filósofo Jacques Derrida em *Margens da Filosofia* (1991, n.p) já falava sobre o binarismo, pois o sujeito analisa o outro enquanto seu derivado inferior. Isso fica evidente na forma como os corpos femininos foram tratados ao longo dos anos, sob a condição e sombra de corpos masculinos. Deveria sempre haver uma relação de dependência entre os pares, daí a necessidade de as pesquisas científicas sempre adotarem como critério o sexo masculino e feminino para estudar as especificidades destes, mas comparando-os e os colocando nas balanças de acordo com aquilo que foi proposto pela lógica binária, ou seja, o jogo da posição do outro em virtude do meu.

Tal estrutura poderia sofrer abalos sistêmicos a partir do momento em que se pensasse um processo desconstrutivo do discurso binário. Mas desconstruir não significa “destruir”, como se pensa. Desconstruir é desvelar, reverter, desestabilizar, desordenar, seu significado assim estaria muito mais próximo daquilo que corresponde a “analisar” (JOHNSON, 1981, n.p), “que etimologicamente significa desfazer”. O fim do binarismo tornaria manifesta a interdependência, a fragmentação e a pluralidade de cada um dos polos, visto que estes só adquirem sentido a partir do outro.

Assim os teóricos queer buscam criticar a estrutura normativa vigente baseada em heterossexualidade/homossexualidade por meio de procedimentos desconstrutivos sobre gêneros, não sendo uma aplicação, mas subvertendo noções e expectativas sobre corpos, (LOURO, 2001, p.548). Segundo Judith Butler (2002, p. 58), uma das principais teóricas queer, o termo “adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” - visto que durante largo tempo o sujeito

transviado era encarado como criminoso, enquanto o sufixo grego *ismo* conferia ao termo homossexualismo, dentre outras coisas, status de condição patológica. De acordo com Oliveira e Simões (2018, p.153) isso “representou a alteração contextual – da prática à especificidade do comportamento do indivíduo, uma espécie”, homossexual

3 METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo foi utilizada para as análises obtidas dessa pesquisa, visto que ela permite investigar aspectos do mundo por meio dos seus diversos campos e temas transversais (RESENDE; RAMALHO, 2011), sendo essencialmente interpretativa, uma vez que é orientada por princípios de valores, crenças e “sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34).

Como mencionado anteriormente, os pressupostos ontológicos que foram utilizados advêm da postura crítico-realista, que sustenta a ADC, pois as marcas linguísticas presentes no objeto de estudo poderão evidenciar o jogo das relações de poder e controle manifestado na linguagem, sua manutenção ou instauração e qual o posicionamento assume-se através da reflexão que, ademais de “oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais contextualmente situados”, tem por objetivo a superação dessas relações de poder que afetam os mais vulneráveis, (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.75).

Nesse sentido, a análise discursivo-crítica foi realizada sobre questionário e entrevista elaborados e aplicados com professores e professoras que fazem parte da comunidade LGBTQIAP+. Para além das questões objetivas, as marcações linguísticas presentes nos excertos retirados das entrevistas com os(as) participantes, foram analisadas a partir de categorias analíticas discursivas relacionadas aos três significados explanados por Fairclough (2003), a saber: o significado representacional, por meio da interdiscursividade, significado acional, usando a intertextualidade e significado identificacional, através da modalidade e avaliação. Vale salientar que, os significados acional, representacional e identificacional estão presentes, de forma interligada, nos textos, portanto, foram separados apenas para fins analíticos.

Nenhum dos significados são tomados em grau de relevância, pois todos possuem uma relação dialética, porém os três momentos do discurso (discursos, gêneros e estilos, respectivamente) “são, em princípio, realizados em traços específicos em textos. Isto é, traços particulares (vocabulário, relações semânticas, gramaticais) são, em princípio,

associados a gêneros, a discursos ou a estilos específicos”, (RESENDE, RAMALHO, 2011, p. 112). Para que não haja uma simples interpretação pela interpretação adota-se sistematicamente categorias analíticas como formas de analisar os três significados textuais que estão intrinsecamente relacionados às maneiras particulares de representar (discursos), de (inter)agir (gêneros) e de identificar(-se) (estilos) em práticas sociais situadas, (RESENDE, RAMALHO, 2011, p. 112).

Visando a atingir os objetivos propostos neste estudo, primeiramente, foram selecionados os questionários. Em seguida, foram transcritas as entrevistas coletadas através do mensageiro WhatsApp. E, por fim, foram considerados para a análise os excertos que melhor apresentaram características, condutas, atitudes e comportamentos dos professores/as sujeitos participantes da pesquisa, associados à constituição do perfil característico desses profissionais em contextos de sala de aula. Entre os (3) participantes escolheu-se trazer para este artigo o recorte das análises da entrevista (1) de Helena, professora lgbtqiap+ que atua em escola privada de São Luís - MA. O nome utilizado é fictício e foi escolhido pela própria ilocucionária. O perfil de Helena é sintetizado a seguir:

Helena é uma mulher cisgênero tem 22 (vinte e dois) anos, se identifica enquanto pessoa preta e é formada em Física. Leciona há (2) dois anos em escola particular e nos informa que a sua orientação sexual é lésbica. Helena assim como outro participante desta pesquisa nunca participou de ações ou palestras envolvendo o tema da diversidade na escola em que leciona, dentre outras situações que relatou. A participante foi a que sofreu diretamente os efeitos da homofobia e por isso, está bem ciente de todas as problemáticas que envolvem o seu gênero, classe social e outros critérios utilizados por pessoas cis heteronormativas de classe média para tentar diminuí-la enquanto mulher negra lésbica e periférica.

O roteiro formulado para as entrevistas centralizou alguns eixos que se considera relevantes: (1) a identificação do participante quanto ao seu gênero, orientação sexual e etnia (2) o projeto político pedagógico da escola quanto à temática da diversidade e (3) como a prática docente se configura a partir da identidade lgbtqiap+. Assim, foram propostas 10 (dez) questões abertas, para que os participantes pudessem relatar suas experiências de forma espontânea, a partir desses 3 (três) eixos temáticos. Para este recorte da pesquisa, o foco estará centrado no primeiro eixo (1), ou seja, a identificação de gênero, orientação sexual e etnia foi analisada discursiva e criticamente por meios dos pressupostos metodológicos da ADC. O questionário aplicado no Google Forms serviu

para validar essas informações e para deixar os entrevistados cientes quanto ao termo de consentimento livre esclarecido.

4 ANÁLISES

Para que possamos partir para a reflexão sobre a maneira como a sexualidade é tratada na escola é necessário compreendermos como as pessoas pertencentes à comunidade lgbtqiap+ desse ambiente ou os participantes se identificam no mundo: suas personalidades, visões, anseios e, claro, sua identificação enquanto indivíduo lgbtqiap+. Inicialmente solicitou-se para que a colaboradora/participante da pesquisa falasse brevemente sobre a sua área e campo de atuação e respondesse se já havia participado de alguma palestra sobre o tema diversidade na escola, conforme pode ser observado na entrevista, abaixo. A seguir, apresenta-se a análise de alguns excertos da referida entrevista, por meio dos três significados (acional – demarcado em **negrito**, representacional – em *itálico* e identificacional - sublinhado), propostos pelo arcabouço teórico-metodológico da ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999):

Entrevista - Helena

Minha formação é em Física, eu tenho o cargo de professora. Eu tenho dois (02) anos na escola onde leciono. Eu sou de mil novecentos e noventa e nove (1999), o (1) **meu gênero é feminino, a minha a orientação sexual é lésbica. Ah... sou preta**, nacionalidade... Brasil e **eu nunca participei de uma palestra envolvendo diversidade na escola.** (...) Então, sim, além de preconceito, homofobia, no caso, já sofri... é... racismo dentro da sala de aula e... é muito constrangedor porque são alunos extremamente elitizados onde não aceitavam que iriam ser... é... alunos de uma professora periférica. É... mas isso foi mudando com o tempo, eu fui... é... conversando com ele sobre o assunto e a cabeça deles foram abrindo um pouco mais em relação a tudo isso. (2) Em relação a minha orientação sexual somente um aluno... é... foi superagressivo onde ele falou que eu era muito legal, mas o homossexualismo que eu carregava em mim não agradava a Deus eu iria pro inferno. Então a partir dali eu comecei a falar mais sobre essas questões dentro da sala de aula, comecei a me impor, (3) comecei a falar que eu era preta, periférica e que eu era uma pessoa lésbica e eu comecei a ser uma referência pra muitas pessoas ali dentro que eram (...) onde eu sou uma preta periférica que vim de baixo que já sofri muito preconceito na vida, muita homofobia, mas consegui vencer. (...) (4) E em relação aos meus colegas de trabalho, nossa... já sofri muito homofobia dos meus colegas de trabalho... é... a diretora já falou pra mim na minha cara que lésbica não existe, que bi não existe... que isso era coisa da minha cabeça e também já falou que não era pra mim ir com determinada roupa pra escola porque era roupa de homem e que eu dava muita pinta de sapatão, logo eu não podia dar aula daquele jeito, tinha que ser mais feminino, os pais não gostavam, os pais era da igreja, que eu ia incentivar os alunos a se vestirem daquele... as alunas, a se vestirem daquele jeito, a ter um jeito mais despojado masculino e etc.

4.1 Análise - Significado Acional- Intertextualidade

Nos discursos em que o indivíduo objetiva falar sobre si, é evidente que a voz principal será a dele, porque o gênero entrevista conduz o entrevistado a relatar sobre suas experiências no mundo, mas notamos que essas mesmas vozes entrevistadas atuam direta e indiretamente dialogando com outras, num processo chamado *polifonia* em ADC e que suscita outros atores sociais nesse processo de ação/interação dialética. A escolha de uma voz específica em detrimento de outra pode sinalizar o posicionamento do texto em lutas hegemônicas. Tal articulação pode surgir por meio de “discurso direto; mescladas, por discurso indireto; assimiladas, em pressuposições; ou ainda ecoadas ironicamente, tende a ser disciplinadora ou transformadora em relação a lutas de poder”, (RESENDE, RAMALHO, 2011, p. 133).

Há ainda a pressuposição que para Fairclough (2001, p. 155) seriam as “proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’”, que podem ser identificadas por exemplo, através de marcadores linguísticos como sentenças clivadas, verbos factivos, artigos definidos, e outros. Esse é um dos aspectos presentes na categoria analítica da *Intertextualidade*, bem como a presença de discursos diretos, indiretos e de relato de ato de fala.

No excerto (1), Helena identifica o seu gênero enquanto pessoa do sexo “feminino”, e que sua “orientação sexual é lésbica”. O seu discurso nesse trecho do excerto é marcadamente *direto*, pois podemos perceber a negociação de sua fala com o uso do verbo de ligação “ser”. Nessa instância, indivíduos da comunidade lgbtqiap+ têm privilégios que pessoas transgêneros não possuem, principalmente no mercado de trabalho, mas esses privilégios só alcançam determinados espaços, mas não se efetivam em outro.

É o caso da Helena que explica que a sua condição enquanto mulher cisgênero “preta”, a excluiu por algum tempo do espaço que queria ocupar enquanto regente em sala de aula. Alguns alunos e a própria escola não queriam uma mulher lésbica preta a frente de uma sala de aula. Ela conclui dizendo que “*nunca participei de uma palestra envolvendo diversidade na escola*”, confirmando assim uma das hipóteses levantadas nessa pesquisa de que a escola não está disposta a discutir essas questões a nível e acessibilidade de toda a comunidade escolar e com os professores lgbtqiap+.

4.2 Análise – Significado Representacional - Interdiscursividade

As escolhas lexicais postulam discursos distintos em que os participantes se valem de expressões e terminologias para representar suas maneiras particulares de enxergar o mundo, ou seja, ao que se chama significado representacional em ADC. Para este significado utilizou-se a categoria analítica da interdiscursividade que, além de refletir saberes, crenças e ideologias, pressupõe discursos hegemônicos de controle sobre as coisas e conhecimento. De acordo com Resende e Ramalho (2011, p. 66) um dos aspectos da interdiscursividade é a “hibridização de gêneros, discursos e estilos”. Porém fez-se uso especificamente das articulações de diferentes discursos por meio da escolha de léxicos dos participantes, que podem, como indicam Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 62), desvelar “uma estratégia de luta hegemônica”.

Os discursos de *afirmação da identidade étnica, orientação sexual* e de *luta de classes*, podem ser percebidos no excerto (3) em que Helena se auto afirma: “*comecei a me impor, comecei a falar que eu era preta, periférica e que eu era uma pessoa lésbica e eu comecei a ser uma referência pra muitas pessoas ali dentro que eram (...) onde eu sou uma preta periférica que vim de baixo que já sofri muito preconceito na vida, muita homofobia, mas consegui vencer*”.

De acordo com Kreutz (1999, p. 80 e 81), “a identidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada”, não devendo “ser entendida como algo constituído, naturalizado”. Ainda segundo Betancourt (1997, p.9) cada etnia possui processos culturais conflitivos e luta pela determinação de suas metas e valores, assim ao se afirmar enquanto mulher “preta” e “periférica”, Helena se inclui no grupo de sujeitos e práticas sociais que reconfiguram sua etnia e classe social a partir de lugares antes não tão ocupados, como no ambiente escolar.

Essa informação está em consonância com os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação e disponibilizado no site *Gênero e Número* (2021, online) em um artigo que explicava como o impacto da pandemia aprofundou as desigualdades raciais na educação:

Em 2019, entre as pessoas que concluíram o ensino superior, 27% eram mulheres brancas, 21% mulheres negras, 18% homens brancos e 14% homens negros. Ou seja, a porcentagem de mulheres negras que concluíram o ensino superior é apenas um ponto percentual menor do que as que ingressaram naquele ano. Isto indica que, apesar dos percalços e do tempo às vezes maior que o inicialmente planejado, elas conseguem concluir o curso. Mas ao observar a proporção apenas entre mulheres, a desigualdade racial se revela de forma mais clara: mulheres negras representaram 35% das que se formaram,

enquanto mulheres brancas eram 45%. (...)Segundo análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a partir de dados da Pnad Contínua, do IBGE, entre os grupos de sexo/cor, as mulheres negras experimentaram o maior aumento absoluto na taxa de desemprego (durante a pandemia), (2021, online).

Percebe-se que Helena traz em seu discurso, além da sua orientação sexual “lésbica”, o local ao que se sente pertencente, periferia – local marginalizado pela falta de assistência do Estado. Mulheres pretas têm historicamente menos oportunidades que as mulheres de outras etnias e quando se é uma mulher preta e lésbica essas oportunidades tornam-se quase nulas - e se for uma mulher trans preta é que são praticamente inexistentes. Algumas artistas trans pretas como a cantora Liniker, Linn da Quebrada, Raquel Virginia são exceções nesse quesito possuindo grande notoriedade na mídia e estão sempre reafirmando sua identidade étnica e de gênero, pois sabem que para além da representatividade lgbtqiap+, são exceções em meio a uma sociedade polarizada e cisheteronormativa. Helena é professora negra, lésbica e cisgênero e já nesse espaço escolar sente-se pouco representada, mas entende que seu discurso de autoafirmação refletirá na maneira como pretende que seus alunos se preparem para lidar com as multiculturalidades na dinâmica social, nesse caso, compreendendo, através do seu exemplo, que é possível que mulheres pretas lésbicas e periféricas ocupem os lugares *quando, como e onde* quiserem.

4.3 Análise – Significado Identificacional – Modalidade e Avaliação

Ligado ao eixo da ética, o significado identificacional busca analisar como os atores sociais do discurso constroem sua identificação por meio de modos particulares de se representarem em textos, (RESENDE, RAMALHO, 2011, p.51). Utilizou-se para a análise desse tipo de significado, a categoria analítica da *modalidade/avaliação*, para entender como a entrevistada se compromete em seu discurso com relação ao que é verdade, obrigação e necessidade concernentes à identidade de gênero, orientação sexual e etnia.

No excerto (2) Helena comenta: “em relação a minha orientação sexual somente um aluno... é... foi super agressivo onde ele falou que eu era muito legal, mas o homossexualismo que eu carregava em mim não agradava a Deus, eu iria pro inferno. Então a partir dali eu comecei a falar mais sobre essas questões dentro da sala de aula, comecei a me impor”. O predomínio do uso de diferentes processos existenciais “foi”, “era” e “iria”, indicam *afirmações com modalidades epistêmicas*, ou seja, Helena é

incisiva em avaliar de forma negativa que um aluno em específico, por meio do advérbio “somente”, entendia sua sexualidade como algo pejorativo, embora, como vimos anteriormente, ela se identificasse positivamente enquanto mulher preta e lésbica.

Diferente dos alunos citados por outros entrevistados de maneira geral que se portaram de forma ofensiva, mas relativamente branda, Helena categoriza a manifestação da percepção do seu aluno acerca de sua sexualidade enquanto uma atitude “superagressiva”. A composição desse substantivo por justaposição reflete o comportamento (agressivo) de grande parcela da sociedade (super) fechada ao diálogo sobre sexualidade, nesse caso, aos indivíduos adeptos de algum tipo de religiosidade. Acerca disso, Barreto e Oliveira Filho (2012) explicam o seguinte:

O posicionamento histórico do Protestantismo sempre foi o de rejeitar a homossexualidade, ora condenando-a como pecado, ora explicando-a como doença ou resultado de uma influência “demoníaca” (...) O sexo foi, portanto, sacralizado e normatizado pela Igreja, que passou a prescrever com quem, quando e como as pessoas deveriam ter relações sexuais (2012, p. 118 e 119)

Assim, parafraseando o aluno, a entrevistada menciona que este percebe sua orientação sexual enquanto uma doença patológica (“homossexualismo”) e que, reflete a sua identidade tanto como um acessório que pode ser removido a qualquer momento - utilizando o processo relacional “carregava” - quanto uma doença/pecado que pode ser curado/perdoado, do contrário a penalidade é a condenação ao “inferno”. É então que ela toma a atitude de mudança em relação ao discurso homofóbico do aluno por meio da reeducação assim como Pablo optou, isso fica evidente pelo uso do processo verbal “falar”. Mas essa ação se dá por meio de uma *afirmação com modalidade deôntica*, em que ela precisou se “impor”, não no sentido de forçar qualquer conversão à sexualidade, mas reivindicar respeito a sua identidade enquanto professora e mulher lésbica.

No excerto (4), Helena acrescenta ao conjunto de atores sociais do seu discurso mais um elemento – os colegas de trabalho, representados brevemente, e a diretora, que recebe uma atenção maior: “E em relação aos meus colegas de trabalho, *nossa... já sofri muito homofobia dos meus colegas de trabalho... é... a diretora já falou pra mim na minha cara que lésbica não existe, que bi não existe... que isso era coisa da minha cabeça e também já falou que não era pra mim ir com determinada roupa pra escola porque era roupa de homem e que eu dava muita pinta de sapatão, logo eu não podia dar aula daquele jeito, tinha que ser mais feminino, os pais não gostavam, os pais era da igreja, que eu ia incentivar os alunos a se vestirem daquele..., as alunas, a se vestirem daquele jeito, a ter um jeito mais despojado masculino e etc”*. Primeiramente, ela

introduz uma *afirmação com valores afetivos*, afirmando, através do processo afetivo “sofreu”, que, diferente dos outros entrevistados, foi diretamente atingida emocionalmente/psicologicamente pela homofobia, tanto pelos colegas de trabalho, provavelmente professores, quanto pela diretora da escola.

Com discursos bem marcados, a diretora é apresentada pela entrevistada através de *afirmações* tanto *com modalidade epistêmica* quanto *com modalidade deôntica*. Ao fazer uso do verbo de processo material “falou”, associado aos existenciais “existe” e “era”, percebemos que a postura conservadora da diretora, trata de anular ou negar a existência de orientações sexuais diferentes da cis heteronormativa (“lésbica não existe”, “bi não existe”). Mas em contradição, acredita que o comportamento de Helena (“pinta de sapatão”) possa influenciar os seus “alunos” e “alunas”, especificamente, em orientações sexuais e identidades de gênero diferentes da que considera como padrões heterossexuais baseadas no binarismo biológico (“mais feminino”; “mais despojado masculino”), embora dubiamente não acredite que essas múltiplas orientações e identidades, de fato, possam existir. Assim, ela impõe regras sociais pelos processos “ir” (“com determinada roupa”), “podia” (dar aula daquele jeito) e “tinha que ser”, numa tentativa de protocolar as ações que a identidade de Helena poderia ou não performar dentro da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concretização deste trabalho, ao fazer uso da Teoria Queer, percebeu-se que esses pressupostos teóricos, através das diferentes abordagens, evidenciam a forma como os grupos minoritários (negros, pobres, mulheres e especificamente a comunidade lgbtqiap+) são vistos na sociedade diante da instauração e monopolização dos papéis sexuais essenciais ou biológicos pré-estabelecidos, ou seja, como os discursos evidenciam processos sociais amplos em que indivíduos heterossexuais e homossexuais são colocados em posições distintas, que evidenciam nitidamente a desigualdade social com o “ser diferente.”

Como explicitado nas seções anteriores, o caráter epistemológico dessa pesquisa consistiu nos estudos teóricos sobre o discurso crítico postulado por Fairclough (2003), Fairclough e Chouliaraki (1999), e que são abordados em várias obras das autoras Ramalho & Resende (2011), Martins (2009) entre outros pesquisadores. Além destes, transversalmente discutiu-se alguns dos trabalhos realizados dentro dos estudos queer,

desde as obras de Foucault (2010), até os trabalhos de Judith Butler (2017) - agregando às pesquisas desses autores, monografias, dissertações e outros textos que puderam servir de suporte para o entendimento da Teoria Queer e as suas implicações.

Nessa perspectiva, este recorte da pesquisa buscou “problematizar” sobre a atribuição de novos papéis aos professores na sociedade, mais especificamente, aos professores lgbtqiap+ para entender como se dá o processo de construção identitária desses sujeitos, a partir de narrativas produzidas por eles em contextos de sala de aula. Ainda que não sejam uma totalidade, a entrevistada representa situações que são particulares e peculiares a indivíduos lgbtqiap+ e que puderam servir de alicerces para as discussões propostas aqui.

Helena está em processos e vivências distintas em relação a sua sexualidade, mas compartilha de um pensamento comum em relação ao seu papel enquanto educadora em sala de aula: o de transformar a realidade dos seus alunos. Ela é professora, lésbica, que não teme pelas retaliações que pode sofrer (e que já sofreu) no seu ambiente de trabalho, sua representatividade enquanto mulher preta lésbica e periférica é o seu escudo.

Ainda que haja representatividade com uma professora lésbica no comando de uma sala de aula falta, todavia, mais apoio da escola. Ela se sente praticamente isolada nessa luta, mas busca desempenhar seu trabalho sem infringir as normas éticas estabelecidas, sem estar “induzindo” ninguém em relação ao que entendem por sexualidade, no entanto, defende sua identidade de uma forma que respeite o espaço dos alunos e que estes se sintam, de certa forma, representados. Assim, a tríade da diversidade (identidade, escola e docência) só alcançará seu objetivo principal se estiver completamente alinhada, do contrário, será um fardo muito difícil de ser sustentado somente por um dos lados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana. **Na Periferia dos estudos da linguagem**: Práticas culturais discursivas do Movimento Sem Terra. Passagens. v. 6, n. 1, 2015.

ANDRADE, Paulete; CALDERÓN, Margarita; SILVA, Cláudia; VIDAL, Margarita. **La construcción de la identidad discursiva de personas en situación de calle a partir de la relación yo-ellos**. In: Pardo, M.L. (org.). El discurso sobre la pobreza en América Latina. Santiago: Frasis, 2008, p. 123-143

BARRETO, Maria Cristina Rocha; OLIVEIRA FILHO, José Evaristo de. **A inclusão de homossexuais no protestantismo**. In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. São Leopoldo, v. 4, n.8, p. 117 - 135, Dez 2012. Disponível em <

<https://periodicos.furg.br/index.php/rbhcs/article/view/10505> >. Acesso em: 03 de maio de 2021.

BETANCOURT, R.. F. **Aprender a filosofar desde el diálogo de las culturas**. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Filosofia Intercultural, São Leopoldo, UNISINOS, abril, 1997.

BUTLER, Judith. **Criticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002.

_____, Judith. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

CHOULIARAKI, Lillie & FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed;Bookman, 2006, p. 15-41.

DERRIDAS, Jacques. **Margens da Filosofia**. (1972). Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis**. Journal of Pragmatics, 9: 739-63. 1985

_____, Norman. **Discurso, mudança e hegemonia**. In: PEDRO, E.R. (Org.). Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-104.

_____, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001 [1992].

_____, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge. 2003a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**; trad. Maria Emantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FREITAS, Patrícia Marques. **O Biodireito, a Bioética: correlações com a Biopolítica em Michel Foucault**. 2018. 171 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21435/2/Patr%
c3%adcia%20Marques%20Freitas.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21435/2/Patr%c3%adcia%20Marques%20Freitas.pdf)>. Acesso em: 30 de abr 2023.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga; MOTT, Luiz; OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; AYRES, Carla Simara Luciana da Silva; SOUZA, Wilians Ventura Ferreira; SILVA, Kayque Virgens Cordeiro da Silva. **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia**; / – 1. ed. – Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. 79 p. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes->

violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em: 30 de abr 2023.

GÊNERO E NÚMERO. **O muro permanece alto para mulheres negras**. 2021. Disponível em: <<https://www.generonumero.media/muro-mulheres-negras/>>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

GRAMSCI, Antonio. **A Gramsci reader**: selected writings 1916-1935. David Forgacs (Org.). London: Lawrence and Wishart, 1988.

HALPERIN, D. **Saint Foucault**: towards a gay hagiography. Nova York: Oxford University Press, 1995.

HANASHIRO, D. M. M. **Convivendo com a diversidade cultural**. In: HANASHIRO, D. M.M.; TEIXEIRA, M. L. M.; ZACARELLI, L. M. (Org.) Gestão do fator humano – uma visão baseada em stakeholders. São Paulo: Saraiva, 2008.

JOHNSON, Barbara. **The critical difference**. Essays in the contemporary rhetoric of reading. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1981.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de pesquisa, p. 79-96, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/7Djn86bHnHcm6qWLwCqyVys/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

LIMA, Ana Cecília Acioli. **Teorias Queer, Feminismo/S E Jeanette Winterson**: por uma política possível. A Voz e o Olhar do Outro / Leila Assumpção Harris (org.). Rio de Janeiro. Editora Letra Capital, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/vozolharoutro/volume001/001.pdf>>. Acesso em: 30 de abr 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. Revista estudos feministas, v. 9, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 de abr. 2023

MARTINS, Ana Maria Sá. **Representações do feminino**: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2816>>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Rubenil da Silva; SIMÕES, Maria do Perpétuo Socorro Galvão. **Do sodomita ao homoafetivo**: estereótipos gays na literatura. Dossiê Literatura e cultura cabo-verdianas, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/9907/7613>>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2011

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

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD** – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

Auriléia Cabral Cantanhede*

Marília de Carvalho Cerveira**

RESUMO: O presente artigo é uma discussão entre uma possível adaptação do ensino gramatical contextualizado e multiletramentos no ensino básico. É apresentado um estudo sobre o ensino de gramática, a noção de gramática contextualizada e os multiletramentos, por meio de referencial teórico como Antunes (2003; 2007; 2014), Marcuschi (2010), Soares (2009), Kleiman (1995), Rojo (2009), dentre outros. Apresenta também algumas diretrizes para as metodologias a serem proposta na perspectiva de linguagem enunciativa-discursiva e ensino contextualizado, a partir dos aportes legais como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em que se estabeleceu o diálogo entre o ensino de gramática contextualizada por meio de gêneros textuais e apresentou uma sugestão de ensino de Língua Portuguesa não centrado na gramática normativa, mas na análise da língua viva, uso que se materializa em diversos contextos sociointeracionistas.

Palavras-Chave: Gramática Contextualizada, Gêneros Textuais, Multiletramentos, Texto.

RESUMEN: El presente artículo es una discusión entre una posible adaptación de la enseñanza de la gramática contextualizada y el multiaprendizaje en la educación básica. Presenta un estudio sobre la enseñanza de la gramática, la noción de gramática contextualizada y el multilingüismo, con base en Antunes (2003; 2007; 2014), Marcuschi (2010), Soares (2009), Kleiman (1995), Rojo (2009), entre otros. Presenta también algunas orientaciones para las metodologías a ser propuestas en perspectiva enunciativa-discursiva del lenguaje y de la enseñanza contextualizada, a partir de los aportes legales como la Ley de Directrices y Bases (BRASIL, 1996) los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1998) y la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2018), en las que se estableció el diálogo entre la enseñanza de la gramática contextualizada a través de los géneros textuales y se presentó una sugerencia para la enseñanza de la Lengua Portuguesa no centrada en la gramática normativa, sino en el análisis de la lengua viva, uso que se materializa en diversos contextos sociointeraccionistas.

Palabras clave: Gramática contextualizada, Géneros textuales, Multiliteracidad, Texto.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, *é sempre contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos - oralmente ou por escrito - acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre *um contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa* (ANTUNES, 2014, p.39).

Ao tratar do ensino de gramática em sala de aula, pensa-se de início sobre um

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail - Aurileiacabral26@gmail.com ID Lattes - <http://lattes.cnpq.br/2602051639470364>

** Professora Mestre do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail - E-mail - profamariliacerveira@gmail.com ID Lattes - <http://lattes.cnpq.br/4591717994588722>

conjunto de regras instituídas que objetiva instruir de maneira “padrão” o indivíduo em suas situações de comunicação verbal/escrita, mas, infelizmente, ao pensar e inserir essa comunicação como “padrão”, limita-se a amplitude de possibilidades que há em um ensino que considera a realidade de fala desse indivíduo e, por consequência, afasta-se da perspectiva de considerar a língua a ser ensinada com sua heterogeneidade e valor social, utilizada por sujeitos em situações reais de uso.

Esse pensamento de ensino pautado na norma ainda perdura em muitas práticas e caracteriza o ensino de gramática como “enigma” da Língua Portuguesa, pois seus estudos se concentraram em caracterizar, nomear, conceituar palavras que constituem uma frase, por exemplo. Mesmo que essas frases sejam retiradas de um texto, é sempre um pretexto para explorar os aspectos sintáticos, morfológicos, semânticos e lexicais dessas frases, que acarretam algumas vezes no ato de decorar informações.

Em oposição a essa prática, os referenciais teóricos para o ensino de Língua Portuguesa recomendam um ensino de língua que articule a leitura, oralidade, escrita e análise linguística e que possa conduzir à descrição do fenômeno linguístico a partir da contextualização da gramática da língua. Entretanto, o conceito de contextualização da gramática é ainda pouco confuso entre os profissionais da área. Antunes (2014) afirma que isso ocorre porque com a intenção de se afastar da ideia de ensino gramatical centrado em normas, colocou-se no centro desse ensino o texto para justificar a ideia de gramática contextualizada. As questões que implicam o ensino normativo motivam muitos estudiosos a contestarem sobre o seu ensino, inclusive se é realmente necessário que esta vertente seja obrigatória nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, este não é o foco deste trabalho, mas o de apresentar, por meio de uma sequência didática, como efetivar, na prática, um ensino de gramática contextualizado, tendo como aliada a pedagogia dos multiletramentos. Nossa intenção é que esta proposta sirva como subsídio a educadores que visam dar um significado real ao objeto de conhecimento e dar significado ao aluno para aquilo que é trabalhado na sala de aula. Uma prática que reforça que a língua portuguesa é patrimônio individual e social e como tal deve ser assim considerada.

Enfatiza-se que a língua é um mecanismo vivo e sujeita às diversas mudanças que ocorrem no decorrer do tempo e enriquecem o sistema linguístico, o que contribuem para a ampliação da diversidade linguística. Nesse sentido, propor um ensino de gramática contextualizada é considerar concepções que somem para o aprendizado de maneira significativa e se fundamentem na realidade contemporânea, a exemplo da pedagogia dos multiletramentos.

Para alcançar estes objetivos, este trabalho fundamenta-se em teóricos como

Marcuschi (2010), o qual discute questões adotadas pelos dialetos “padrões e não padrões” em situações de fala e escrita; Antunes (2003;2007;2014), no que tange ao ensino de gramática contextualizada; Soares (2009) e Kleiman (1995) sobre letramentos; Rojo (2009) sobre os multiletramentos; além dos aportes legais de ensino como a LDB, os PCNs e a BNCC, com propósito de justificar que a metodologia aqui proposta adequa-se às previsões legais para o ensino de Língua Portuguesa.

2. METODOLOGIA

A escolha da escrita deste trabalho, deu-se em razão do estágio obrigatório do Ensino Médio, em que foi possível identificar as lacunas que existiam quanto ao ensino de língua materna, sobretudo pelos vieses gramaticais, uma vez que, infelizmente, os alunos ainda não exploram o texto em sua totalidade. Percebemos que algumas aulas visavam apenas o conteúdo gramatical de forma isolada, o que não seria o único problema, visto que os recursos utilizados para trabalhar tais conteúdos estão, na maioria das vezes, ligados ao texto escrito, enquanto na atualidade o professor possui uma diversidade de gêneros textuais amplamente usados na sociedade, que deveriam ser utilizados como preveem as orientações legais para o ensino de língua materna.

Esta constatação, advinda das observações realizadas no período do estágio, conduziu-nos a questionar: será que é possível buscar inovação para um ensino gramatical mais contextualizado à realidade do aluno, evitando as atividades gramaticais presas em nomenclaturas e repetições, muitas vezes afastadas da realidade de uso da língua?

Foi esse questionamento inicial que nos permitiu a elaborar e apresentar uma proposta capaz de mediar o ensino-aprendizagem da gramática contextualizada pelas perspectivas dos multiletramentos, centrada no trabalho com gêneros textuais diversificados que buscassem provocar nos alunos senso crítico e reconhecimento das funções gramaticais,

sem que fosse desassociado da realidade língua em uso, como preveem os teóricos que sustentam essa proposta.

Nesse sentido, foi necessária uma pesquisa inicial de caráter bibliográfico, que visou compreender como seria possível desenvolver a proposta por meio de estudos já existentes e a referenciá-la teoricamente.

3. ENSINO DE GRAMÁTICA: concepções teóricas

Durante muito tempo o ensino de gramática tradicional esteve centrado no modelo

padrão culto da língua portuguesa de Portugal e esse era o foco do saber, cujo modelo de língua estava relacionado diretamente com as obras clássicas literárias e seu padrão estético de língua. Esse fato fundamentou a origem das primeiras gramáticas normativas brasileiras e excluiu desse modelo as construções linguísticas próprias da fala, consideradas corruptoras do idioma, por essa razão o modelo de ensino era voltado apenas para o conhecimento e aplicação da língua formal, normativa de uso de uma camada social restrita e privilegiada, é o que atesta Bechara (1995) ao afirmar que:

Na escola antiga o professor cometia o erro de entender como a língua aquela modalidade culta – literária – ou não – refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais para filho (BECHARA, 1995, p. 14).

Observa-se que a supervalorização da norma culta e a sobreposição da gramática normativa como a principal vertente da língua, não seria de hoje, pois foi algo construído e alimentado durante muito tempo, o que dificultou e ainda causa resistência em muitos professores de LP que para se oporem a essa perspectiva fogem de qualquer representação de ensino que valore as construções estéticas da língua, fato que também se constitui como problema. Sobre isso Possenti (1996) afirma:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseiam-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão (POSSENTI, 1996, p. 17).

Não se trata de um ataque ao ensino da gramática normativa nas escolas, pois ao contrário de tal ideia, é direito do aluno ter acesso a essa modalidade da língua e a escola precisa garantir isso, mas fazer com que o aluno tenha acesso a ela por meio de um ensino que dê significado a seu uso.

Travaglia (2005, p.17) afirma que ensinar língua materna é, essencialmente, garantir o desenvolvimento da “[...] competência comunicativa dos usuários de língua (falante, escritor, ouvinte/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de a empregá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação”. Isto significa que além da gramática, outras atividades que desenvolvam essa competência devem ser aplicadas, a exemplo do exercício da oralidade, leitura e escrita, como atividades associadas e complementares. Para esse autor a competência gramatical está relacionada à capacidade de gerar sequências linguísticas gramaticais que todo usuário da língua possui seja ele falante, ouvinte/escritor ou leitor, o que permite dizer que é algo inerente aos usuários da língua.

4. TABUS QUE PERMEIAM O ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA

Ao pensar o ensino de gramática, são geralmente levantadas questões sobre a dificuldade que os alunos têm de aprender o português e suas normas como objeto do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa, embora atualmente o ensino englobe vários recursos que não se limitam ao texto escrito e/ou ao livro didático, ainda é possível ver as restrições feitas acerca do estudo da gramática, que não está relacionado apenas ao período atual, mas é fruto de uma trajetória histórica de ensino danosa, como demonstrado no início do capítulo.

Os tabus, nesse contexto, considerados como as diversas dificuldades apontadas pelos alunos em sala de aula ao afirmarem que o português é difícil e estão presentes no ensino centrado na gramática normativa, que gera o afastamento do aluno em relação à disciplina. Alguns tabus são criados em função do aprender associado às noções de certo e errado, quando, na verdade, deveria ser considerado a visão de que ao usar uma modalidade de língua, o usuário deve julgar a adequação ou não de determinado uso.

Essas perspectivas de ensino gramatical que circula em muitas salas de aula estabelecem entre os alunos uma relação de “amor” entre alguns, mas “ódio” entre outros, se é que assim pode ser chamada determinada relação. O fato é que algumas escolas ainda sustentam esse ensino prescritivo, voltado apenas para as ações que se justificam no ato de decorar regras, conceitos e nomes, aquelas que não envolvem o aluno em situações reais de fala e, como resultado, aplicam metodologias que valorizam essa prática e reforçam a exclusão e a marginalização da língua pelos próprios falantes, o que os afasta do aprendizado significativo.

A estigmatização da língua promovida pelo ensino chega a ser assustadora para os alunos que, na maioria das vezes, absorvem ideias errôneas sobre a gramática. De acordo com Ferrazere (2014):

Nossas escolas são extremamente silenciosas. Haveria por aí alguma exceção verdadeiramente significativa? Deve haver. Não conheço, mas gostaria de conhecer. Falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. É preciso compreender o silêncio de uma forma mais ampla para entender o que quero expressar. Na verdade, os professores desses alunos, especialmente os de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática as demais “antes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida (FERRAZERE, 2014, p. 13).

Em razão dessa realidade silenciosa afirmada pelo autor, não raro a sala de aula

é invadida pelo questionamento de que é difícil aprender o português, porque os alunos não veem suas variantes linguísticas legitimadas na escola. Essa situação pode ser revertida se a modalidade de fala utilizada pelo aluno não sofrer sanções, ou seja, não for menosprezada em razão da norma culta. Cunha (1985) explica sobre isso:

[...] o que geralmente se tem por deficiência é a desorganização do dialeto, provocada pela interferência do poder repressivo do professor, que considera ilegítimas as suas normas. [...] aqueles que não dominam razoavelmente tal dialeto – melhor dizendo: a norma culta – sofrem restrições na progressão social. Daí ser de toda a conveniência que se propiciem condições ao educando para que ele se assenhoreie progressivamente do dialeto prestigioso sem que seja violentado com a desorganização ou a destruição do seu vernáculo, do qual continuará a servir-se nas situações mais íntimas (CUNHA, 1985, p. 46).

Fica evidente que a trajetória histórica do ensino de gramática prescritiva desencadeia situações complexas, como a do próprio preconceito linguístico, desconsidera a língua um instrumento vivo de comunicação, heterogênea e adaptável às diversas situações em razão dos aspectos socioculturais de vida do aluno. O ensino só baseado na norma padrão cria o tabu para muitos alunos de que eles não sabem falar a língua portuguesa e por isso se sentem desprovidos de uma competência linguística e comunicativa.

5. APORTES LEGAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A educação brasileira é amparada por diversos aportes legais, entre os quais estão a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais apresentam diretrizes sobre o que é de fato ensinar a língua materna, qual deve ser o foco desse ensino, o que e como deve ser ensinada.

A LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, ao tratar das Disposições Gerais no capítulo II, § 1º, apresenta o ensino da língua portuguesa como obrigatório e pressupõe a todo o ensino a articulação do que é ensinado com a realidade social, histórico e cultural de cada comunidade na qual a escola esteja inserida. Tal diretriz, em sua essência, deixa explícito que o ensino de modo geral precisa estar contextualizado em seus saberes em respeito às realidades locais e, em particular, pode-se depreender que a eleição de modalidade de uma língua em detrimento a outra deve ser combatido e assim se combater a discriminação linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, especificam o ensino da LP a partir de uma concepção de língua que conduz a escolas e professores a repensarem suas práticas e concepções sobre esse ensino mais contextualizado:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Apresentam ainda uma denominação para gramática como um compêndio de normas que torna possível a realização do sistema linguístico, entretanto reafirmam que para ser aprendida na fala não depende dos saberes escolares e reconhecem que:

Na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). [...] O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua (BRASIL, 1998, p. 60).

Ao fazerem a distinção de que na escrita há outros recursos linguísticos os quais precisam ser aprendidos, atribuiu à escola a responsabilidade de promover ao aluno o exercício de produção de outros discursos, cujas construções morfossintáticas e semânticas irão variar conforme a situação em que o texto, unidade de ensino, for construído. Propõem, ainda, que os alunos tenham contato com diferentes textos construídos para atender as diferentes demandas de comunicação, sejam em situações de formalidade ou informalidade.

6. ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA DO ENSINO GRAMATICAL

A importância dada ao ensino de gramática deve estar relacionada ao seu processo reflexivo com base na contextualização dos conteúdos feita por textos selecionados para esse fim. Neste sentido, imagina-se que o professor ao utilizar os textos, considera suas abordagens sociais e culturais para que assim trabalhe conteúdos gramaticais, o que permite ao aluno

associar, comparar e compreender as questões pertinentes à norma culta da língua com o uso da língua. Dessa forma é possível garantir ao aluno o acesso à norma gramatical sem o silenciamento da sua realidade de fala e uso da língua no cotidiano.

Cabe destacar que o ensino de língua portuguesa a partir de textos tem crescido cada vez mais dentro do ambiente escolar, entretanto a maneira como a gramática, muitas vezes é trabalhada, não se afasta da tradição prescritiva. Segundo Antunes (2014, p. 42):

O termo “gramática contextualizada” veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos de estudo da gramática. Grande parte dos livros didáticos – mesmo alguns dos mais atuais – ainda se pautam por esse critério. (ANTUNES, 2014, p. 42)

Essa afirmação ressalta que mesmo com os avanços dos estudos sobre linguagem e ensino e as diretrizes dos aportes legais, algumas escolas e professores se negam a superar o ensino prescritivo, restringindo o valor que tem a língua-uso e o quanto ela tem a ensinar, impossibilitando que o indivíduo tenha domínio sobre esta língua pela compreensão não só da sua estrutura, mas das suas condições de uso. Falta o reconhecimento de que ao aprender a gramática, o conhecimento linguístico do aluno não precisa ser anulado e nem o contexto sociocultural dele e isso é possível por meio de um ensino gramatical contextualizado.

Sobre esse ensino, Antunes (2014) afirma que a gramática contextualizada é um processo que não acontece separada da prática social de qualquer linguagem porque quando “[...] falamos ou escrevemos estamos inseridos em algum lugar, movidos por um objeto qualquer, fazendo parte, com outros interlocutores, de algum evento social[...]” (p. 109), visando alcançar sucesso no processo de comunicação. Nessa perspectiva, contextualizar a gramática é promover atividades de linguagem sempre associadas a contextos e como preveemos PCNs (BRASIL, 1997), a partir de usos orais e escritos da língua.

Ao que compete aos processos de comunicação, é importante ressaltar que o ser humano adquire a fala não por meio de regras estabelecidas, mas pelo convívio e o que já foi estruturado ao que tange às concepções de gramática internalizada.

Se uma criança diz “minhas colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfosintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática. Da gramática geral que regula o funcionamento da sua língua: por exemplo, se a língua tem artigos, se tem preposições, se adota flexões (de número, de gênero, de grau, de tempo etc. e para que tipos de palavras), que posições as palavras podem ocupar na frase, que funções podem ser atribuídas a essas posições etc. (ANTUNES, 2007, p. 27).

Essa afirmativa aponta que o aluno possa, a partir do texto, fazer compreensões sobre a gramática, não apenas isolar sua estrutura por meio de frases, mas reconhecer as funções textuais em sua totalidade e que essa contextualização sirva para fins intencionais manifestados em algum evento verbal. Antunes (2014) também ressalta que a gramática contextualizada está subjugada aos sentidos e as intenções de comunicação verbal, o que mais uma vez reforça o ato da fala no meio das interações verbais.

7. METODOLOGIAS APLICADAS À CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA E OS MULTILETRAMENTOS

As metodologias do ensino de gramática contextualizadas estão asseguradas nas perspectivas da compreensão e utilização da diversidade de gêneros textuais. É necessário não apenas que o professor tenha domínio ou conhecimento do que está trabalhando, mas que o aluno também tenha acesso e consiga enxergar e entender a gramática no texto.

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens de gramática aparecem (ANTUNES, 2007, p. 138).

O professor de português deve, por meio da gramática contextualizada, mediar o conhecimento da língua a partir do seu funcionamento e de maneira abrangente, quer dizer, nas aulas os alunos precisam dialogar com texto (escrito ou não) como principal recurso de aprimoramento da linguagem nas práticas comunicativas.

Tal ideia é reforçada por Geraldi *et al.* (2011) quando apresenta algumas contribuições a essa metodologia, ao destacar que “no ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos quando falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (p. 35).

Fato que também é destacado por Antunes (2014, p. 111) ao ressaltar em seus estudos que:

[...] ensinamos regras de sintaxe, por exemplo, repetindo o que está nos manuais de gramática, sem qualquer consideração de que há a possibilidade de essas regras já não estarem vigorando entre os falantes mais escolarizados e em situações de mais monitoramento.

Como a autora destaca, as regras são apresentadas acima das condições de falas, sem considerar contextos para os quais, muitas vezes, não são adequadas. Reafirma que o ensino preso aos manuais de gramáticas encobre dos alunos a realidade linguística do território brasileiro, tão vasto e tão diverso, e que o problema não é só metodológico, é uma questão de adoção de postura crítica.

Conforme a autora, a contextualização do ensino de gramática, faz com que o aluno assumira uma postura mais questionadora, o que o possibilita relacionar as funções gramaticais nos seus usos diários, por isso, o ensino contextualizado de gramática é:

[...] apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos

da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objeto de ensino aprendizagem (ANTUNES, 2014, p.110).

Significa que o ensino de gramática contextualizada tem como objeto de estudo os gêneros textuais, ainda que haja algum tipo de análise de estruturas gramaticais, o aluno terá contato com diversos tipos de textos, sobretudo os que circulam atualmente nos veículos de comunicação, os que circulam nas diferentes esferas comunicativas, inclusive as digitais.

Daí a importância da pedagogia dos letramentos e multiletramentos, como fator essencial no ensino básico e conceitos que os professores precisam assimilar para pensarem de forma contextualizada o ensino. Soares (2009) ao pesquisar sobre letramento, observou que no início, por se tratar de um termo que surgiu no meio educacional, passou a caminhar ao lado do conceito de alfabetização. Entretanto, à medida que as pesquisas foram evoluindo e o termo já estava sendo utilizado por estudiosos, o “[...] letramento surge a partir do momento em que se percebe a evolução sociocultural, política, tecnológica, entre outras” (p. 17-18), isto é, o conhecimento de mundo que o ser humano possui tem significado e a relevância dessa evolução não está ligada ao processo de alfabetização, mas sim às experiências condicionadas pela sociabilidade.

Para Kleiman (1995), letramento é o que incorpora o indivíduo dentro de suas vivências sociais, que não depende do ler e escrever, mas sim das experiências que adquire em suas participações sociais com base nos processos de interatividade, o que vai muito além do saber ler ou escrever.

A partir do que foi tratado sobre letramento, verifica-se, então, a importância dos multiletramentos sobre o desempenho na aprendizagem do aluno. De acordo com Rojo (2009), os processos de multiletramentos não estão ligados apenas ao uso de tecnologia como muitos pensam, e sim há uma junção de procedimentos traçados no âmbito geral do contexto social.

Ainda conforme a autora:

A prática multiletrada vai além do conceito de letramentos múltiplos (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), já que o multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2009, p. 13).

Tal premissa nos possibilita afirmar que os processos de multiletramentos não se vinculam apenas ao ambiente escolar, mas sim estão atrelados aos ambientes fora da escola, em práticas multiletradas que possibilitam a produção e a recepção de textos variados, organizados em diferentes suportes textuais e que se valem de multimodalidades

em sua constituição.

Segundo Bacich e Moran (2018), o aumento do uso de tecnologias digitais, além de estreitar o acesso à informação, influencia diretamente a visão contextualizada da educação, em que torna possível ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem e, não ficar preso aos conteúdos de maneira metódica e limitada, pois as tecnologias em ação na aprendizagem desencadeiam habilidades como a criticidade, criatividade, colaboração e comunicação. Promover um envolvimento maior no ambiente escolar, que estimula a vontade dos estudantes de ir além do que é proposto pela sua própria competência, a qual acaba sendo desenvolvida mediante à relação estabelecida com o uso dos recursos digitais.

Em razão do que foi apresentado quanto aos conceitos de gramática contextualizada e seu funcionamento, pode-se afirmar que as metodologias de multiletramentos permitem uma contextualização do saber gramatical e é isto que iremos demonstrar no capítulo seguinte.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica apresentada por esse trabalho, para o ensino gramatical contextualizado e multiletramentos, mostra as possibilidades que o professor de língua portuguesa possui para oferecer um ensino de gramática voltado não apenas para a utilização da variante padrão/normativa da língua.

A metodologia do ensino de gramática contextualizada dialogada com os multiletramentos se constatou como eficaz, pois as comparações realizadas do primeiro ao último módulo da sequência tornaram possível afirmar que os alunos apresentaram evolução, pois o conteúdo que não faziam sentido nas primeiras aulas ou apresentavam dificuldades para interpretação e compreensão, no final os alunos demonstraram domínio sobre eles.

A partir dos estudos realizados, foi possível identificar como o ensino de gramática pode ser realizado de maneira significativa no ensino básico, a fim de diminuir o distanciamento das situações de interação social e os estigmas criados estruturalmente pelos processos de ensino, visto que ensinar gramática contextualizada é totalmente possível e viável aos aprendizes da língua, porque a proposta ao explorar diversos gêneros textuais tornou possível a contextualização do conteúdo gramatical de forma dinâmica e apresentou situações de comunicação do dia a dia, valorizando a língua em suas mais diversas formas.

Ao propor o ensino de gramática contextualizado, foi possível também destacar a importância da padronização da língua em situações formais, sem a exclusão ou desmerecimento de nenhuma de suas variantes, mas a compreensão de que cada uma é utilizada nos espaços adequados para cada uso.

Não há intenção com isso propor a exclusão do ensino da modalidade culta, de forma alguma, porque esse é um direito que não pode ser negado ao aluno, mas estudar a língua além de preceitos normativos, propor a análise a partir da gramática de cada texto, em diversos contextos, para que o aluno consiga compreender a necessidade e importância de seus usos.

Por fim, o estudo deixa como sugestão que os professores não se limitem apenas ao que é proposto nos livros didáticos, mas que explorem novas metodologias e extrapolem atividades de mera reprodução de conceitos e normas gramaticais, promovendo a reflexão crítica quanto ao uso da língua em diferentes gêneros textuais presentes em suportes variados, em especial aqueles que permitem o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos, por meio de textos multimodais, que estimulam o desempenho do aprendiz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BECHARA, E. **Ensino da Gramática: opressão ou liberdade?**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Edições 70, 1976. CUNHA, C. **A questão da norma culta**. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1985.

FERRAREZI JÚNIOR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

GERALDI, J. W. (org.); ALMEIDA, M. J.; LEITE, L. C. M.; OSAKABE, H.; POSSENTI, S.; SILVA, L. L. M.; FONSECA, M. N. G.; BRITTO, L. P. L. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%20C%203%201999.%20.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NORDESTINA EM BRÁULIO BESSA

Nathália Brandão Feitosa de Sousa*

Ivonete Rodrigues Lopes**

RESUMO: Este artigo é de cunho bibliográfico, no qual se discutem as questões identitárias que permeiam a poética apresentada por Bráulio Bessa em seu livro *Poesia que transforma* (2018) e busca em sua linguagem de representatividade fatores que elevam a cultura nordestina, analisando de que maneira que auxiliam na construção da valorização identitária de um povo, por meio da análise linguística, dos elementos discursivos e culturais. Visa à elevação acadêmica e social dos estudos sobre essa literatura que perdura mesmo com as transformações da sociedade e por isso, caracteriza-se como atemporal. Para esta pesquisa, recorre-se a alguns estudiosos como Lopes (1982) e Jares (2010) que afirmam que os recursos utilizados pela narrativa cordelista garantem a ela espaço de relevância no cenário nacional e que por meio do discurso e da oralidade, caracteriza-se como forte elemento cultural na história de um povo, responsável assim, pela formação de identidades.

Palavras-chave: Valorização; Identidade Nordestina; Poesia de Cordel; Bráulio Bessa.

RESUMEN: Este artículo es de carácter bibliográfico, en el que se discuten las cuestiones identitarias que permean el poético presentado por Bráulio Bessa en su libro *Poesia que transforma* (2018) y busca en su lenguaje de representatividad factores que enaltecen la cultura nororiental, analizando cómo ayudan en la construcción de la valorización identitaria de un pueblo, a través del análisis lingüístico, de los elementos discursivos y culturales. Apunta a la elevación académica y social de los estudios sobre esta literatura que perdura incluso con las transformaciones de la sociedad y, por lo tanto, se caracteriza por ser atemporal. Para esta investigación recurrimos a algunos estudiosos como Lopes (1982) y Jares (2010) quienes afirman que los recursos utilizados por la narrativa cordelista le garantizan un espacio de relevancia en el escenario nacional y que por medio del discurso y de la oralidad, se caracteriza como un fuerte elemento cultural en la historia de un pueblo, responsable de la formación de las identidades.

Palabras-llave: Valorización; Identidad Nororiental; Poesía de Cordel; Braulio Bessa.

ABSTRACT: This article is of a bibliographical nature, in which the identity issues that permeate the poetic presented by Bráulio Bessa in his book *Poesia que transforma* (2018) are discussed and it seeks in its language of representativeness factors that elevate the northeastern culture, analyzing how they help in the construction of the identity valorization of a people, through the linguistic analysis, of the discursive and cultural elements. It aims at the academic and social elevation of studies on this literature that endures even with the transformations of society and, therefore, is characterized as timeless. For this research, we resort to some scholars such as Lopes (1982) and Jares (2010) who claim that the resources used by the cordelista narrative guarantee it a space of relevance in the national scenario and that through discourse and orality, characterizing itself as a strong cultural element in the history of a people, responsible for the formation of identities.

Keywords: Valorization; Northeastern Identity; Cordel Poetry; Braulio Bessa.

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Email: nathaliabrandaofeitosa475318@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1511851041013003>

** Professora Mestre do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Email: ivoneter178@hotmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3889601975182656>

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com este artigo pretende-se analisar e discutir questões identitárias acerca do homem nordestino, através das poesias regionalistas presentes no livro *Poesia que transforma* (2018), do cordelista contemporâneo Bráulio Bessa. Logo, acerca disto é que as discussões transitarão, visando compreender os desdobramentos que as identidades assumem em sua poesia, em meio a um cenário protagonizado pelas mídias digitais.

A poesia de cordel se destaca como importante ferramenta no fortalecimento das identidades regionais, bem como no universo da poesia popular. Ao longo do tempo, ela vem se consolidando como forte elemento de poder comunicativo e de propagação de fatores culturais, amparada pelos veículos midiáticos. (MONTENEGRO; FERREIRA, 2020).

O poeta escolhido para tal estudo é o cearense Bráulio Bessa Uchôa, cordelista, declamador e palestrante brasileiro, que ganha destaque no atual cenário contemporâneo, tendo como principal fonte de inspiração a poesia de Patativa do Assaré. Em seu livro dá voz à cultura nordestina, narrando a vida no sertão.

Neste ínterim, faz-se pertinente responderem-se algumas questões, como por exemplo: De que maneira o homem nordestino se identifica através das manifestações poéticas presentes na obra de Bessa? Quais os recursos utilizados pelo autor trazem à tona a valorização dessa cultura?

Com esse prisma, discute-se sobre o papel da identidade enquanto fenômeno pertencente à poética, as tradições orais enquanto elementos constituintes da poesia cordelista e se conhecem alguns gêneros orais de poesia popular, como o repente e a embolada. Além disso, discorre-se sobre as vozes do cordel e sua relevância no cenário nacional, destacando como tem sido o papel dessa poesia popular através das mídias digitais, analisando algumas vozes presentes da literatura cordelista, como a voz social de Patativa do Assaré, um dos poetas que mais influenciou a obra de Bessa.

Analisa-se algumas poesias de Bráulio Bessa, sendo elas: *Coração Nordestino*, *Grande Interior* e *Um Matuto em Nova York*. Visando, portanto, averiguar de que maneira ele lança o seu olhar sobre a cultura nordestina e como esse processo identitário reflete nos sujeitos para qual a sua poética está direcionada.

Espera-se que o leitor possa encontrar-se dentro da linguagem de representatividade exposta por Bessa, fazendo com ela conexões identitárias e que através

delas, possa compreender a relevância dessa literatura enquanto elemento fundamental no âmbito cultural, nacional e regional.

2. BREVE HISTÓRICO DO CORDEL NO BRASIL

Segundo alguns estudiosos, o Cordel chega ao Brasil pelo solo baiano, através do homem europeu junto de suas primeiras embarcações, desta forma, trouxeram consigo a intencionalidade de colonizar o povo e deixaram a herança cultural advinda das cantigas trovadorescas, que foram muito bem aceitas pela população, em especial a nordestina, adquirindo características próprias.

De acordo com Silva (2008, p.26), a tradição europeia de contar histórias influencia no cordel brasileiro. Esses narradores em sua grande maioria anônimos, não tinham acesso à linguagem culta, “[...] eram camponeses que conheciam as tradições do lugar; marinheiros que através das constantes viagens realizadas traziam novidades; e poetas nômades (menestréis, trovadores e jograis) que cantavam os poemas de aventuras e bravuras”.

Em relação à cantoria, mesmo com heranças da literatura trovadoresca, recebeu suas próprias características e identidade. A cantoria de viola pioneira na poética cordelista foi do grupo de poetas da Serra do Teixeira na Paraíba, no final do século XVIII. Posteriormente, o cordel além de ser cantado, passou também a ser escrito.

Os registros mostram que no final do século XIX começaram as primeiras impressões, o grande precursor desse eixo foi o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros (1868-1919). É válido lembrar que há registros de atividades de autores portugueses e também brasileiros que circularam antes da primeira publicação de Leandro, porém o que confere singularidade a este poeta foi o estabelecimento de um modelo de impressão peculiar, que influenciou a impressão dos folhetins de uma forma inovadora.

Os autores Marinho e Pinheiro discorrem e confirmam sobre as publicações da poesia de cordel naquela época: “Inicialmente os folhetos eram publicados nas tipografias do jornal, com o tempo passaram a serem impressos com tipografias dos próprios poetas” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 23).

O apogeu da literatura cordelista ocorreu na década de 1930. De acordo com Galvão (2001), nesse período fora montada uma estrutura para produção e distribuição

dos folhetos, com um público constituído e a função de poeta e editor se desintegraram, ou seja, a partir daquele momento, passaram a existir poetas, sem necessariamente serem editores.

Uma das características mais marcantes das impressões são as ilustrações feitas com a técnica da xilogravura, sendo semelhante a um carimbo, no qual o desenhista entalha a madeira no formato que deseja e depois pinta as suas partes elevadas, por fim pressiona a madeira em papel ou tela.

Imagem 1 - Talhação em madeira e Xilogravura



Fonte: G1, (2022); UFMG, (2022).

Essa maneira de fazer arte em xilogravura com desenhos realizados de maneira diferenciada, passaram a ganhar popularidade e com o tempo, fizeram parte da narrativa como elementos de extrema riqueza visual, ajudando a valorizar ainda mais o folheto. Desta forma, o cordel aos poucos ganhou espaço no cenário nacional, em especial no solo nordestino, onde aparece como grande representante da cultura popular, utilizando-se de versos objetivos e diretos, numa linguagem coloquial e de fácil acesso.

Assim, de acordo com os estudos de Lopes, eram comuns ao gênero literário temas como liberdade, natureza em destruição, manifestações folclóricas, corrupção na política, religião, lendas, entre outros que enriquecem o leque de temas abordado pelo autor e poeta cordelista (LOPES, 1982). Dessa forma, gradualmente, a narrativa de cordel ganhou força, se solidificando e tornando-se importantíssimo para a cultura nacional.

2.1 Tradição oral e identidade

Percebe-se que o texto criado pelos escritores cordelistas dialoga com a memória do sertanejo, através do artista que desempenha o papel de porta-voz da população. Para Jares (2010), o cordel é a representação de uma memória histórica e coletiva de um povo, sendo transmitido entre gerações como tradição cultural expressa por meio da oralidade, responsável pela formação da identidade de um povo. Deste modo, propõe dinamicidade

instigante um trabalho com a oralidade, uma vez que dela se originou e dela se embasou para se construir.

Uma das características de maior destaque é a declamação, que é uma das formas orais de se apresentar a poesia. Segundo Abreu (1999, p.118), “os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público, mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir”. Vale ressaltar, que a impressão dos folhetins de cordel em nada suprimiu as declamadas narrativas que compõe a identidade sertaneja. Podem-se observar os sinais orais quando se lê o texto de um cordel.

Assim, a oralidade foi a principal forma de propagação do cordel nos seus primeiros anos de divulgação, devido a sua naturalidade e dinamicidade, o cordel conseguiu promover uma interação maior com as camadas populares, que se reuniam em rodas nas feiras para ouvir as poesias contadas e cantadas destes poetas filhos da terra.

Os apontamentos iniciais dos poemas narrativos e das pelejas cantadas na região Nordeste datam a segunda metade do século XIX. Cascudo (1970), em suas produções e pesquisas, aponta que os principais acontecimentos culturais e literários no cenário cultural na região nordeste no século XX, foram o modernismo e o regionalismo.

Dentre essas práticas orais atreladas à musicalidade tem-se o repente e a embolada. É válido lembrar que cordel e repente não são iguais, contudo, estão unidos pela origem comum, que é a de poesia popular. O repente (rimas feitas “de repente”, com autonomia) e a embolada (exigem uma produção métrica precisa e conformidade nas sílabas) são manifestações populares importantes dentro do espectro de arte regionalista.

3 A REPRESENTATIVIDADE CORDELISTA NA ÉPOCA DAS MÍDIAS DIGITAIS

Traçando um panorama do gênero na era pós-moderna, pode-se perceber que os espaços digitais conquistados pelos artistas ampliaram a literatura cordelista, popularizando-a e inserindo-a no cotidiano de muitos brasileiros, uma vez que a propagação proporcionada pelos meios de comunicação tem um potencial de alcance muito mais amplo e rápido.

O mundo mudou e a literatura de cordel acompanhou, mantendo seu espaço de poesia de renovação, que se dá através de novas gerações de poetas, que têm acesso a um mundo novo, passando assim a escrever sobre assuntos diversos, não mais se restringindo ao Sertão. Os poetas começaram a despertar o interesse de públicos heterogêneos, bem

como de outras classes sociais, como por exemplo, a dos estudantes, intelectuais e pesquisadores.

É válido ressaltar que esse novo público, advindo dessas transformações culturais ocasionadas pelos avanços tecnológicos, tem o poder de escolha nas mãos. Henry Jenkins (2009) intitula de Cultura de Convergência, pelo qual há diversos formatos de mídias coexistentes, nos quais produtores e consumidores exercem poderios concomitantemente, extinguindo o consumidor-espectador e surgindo o consumidor-protagonista, que tem o poder de escolha e muda de experiência quando quer, entre os meios midiáticos existentes.

É notório que o cordel vem sobrevivendo no meio de uma sociedade conectada, que tem o poder de escolha nas mãos, sendo o cordelista ciente disso, se prepara de modo a buscar conquistar o interesse desse público, por isso, muitos deles vêm adentrando ao mundo das mídias sociais. A respeito desse potencial, pode-se dizer que ele acontece devido à capacidade de adaptação do poeta cordelista que está sempre se resignificando, de modo a trazer temas atuais, cabíveis de discussão e de interesse público, como o feminicídio e a Covid-19.

Atualmente, é possível observar os poetas que dantes eram restritos às praças e às feiras, apresentando-se nos programas de rádio e TV, divulgando sua arte nas redes sociais e através disso, obtendo um potencial de atingimento ao público muito maior, principalmente por conta da força de propagação que esses veículos possuem.

Um dos poetas que tem maior engajamento na contemporaneidade é o cearense Bráulio Bessa, que tem se tornado um verdadeiro fenômeno artístico midiático nas plataformas digitais, pois além de divulgar seus cordéis em programas de TV, divulga-os nas redes sociais, como no *Instagram* e *Youtube*, totalizando quase 6 milhões de seguidores.

Nesse contexto de oralidade midiaticizada é que o cordel chega a milhares de pessoas rapidamente, por ganhar mais visibilidade diante das multimodalidades das mídias digitais. É válido lembrar que se toma como referência o poeta em questão, mas que existem nas mídias sociais uma série de artistas populares divulgando seu trabalho de forma digital.

3.1 As vozes do cordel

As narrativas cordelistas possuem muitas vozes, que em sua grande maioria, estão voltadas ao homem do sertão, suas histórias, suas mazelas, suas paisagens, seus costumes, sabores e dissabores, etc. E, um dos aspectos que chama bastante atenção nessas vozes que ecoam dentro da narrativa cordelista é o da comicidade.

Para Travaglia (1990), o humor está ligado ao riso entendido como uma satisfação de espírito. O riso está intrinsecamente ligado ao homem, pois “não há comicidade fora daquilo que é propriamente humano.” (BERGSON, 2007, p.2). Muitos clássicos cordelistas tomam o riso como ponto de partida, isso favorece a interação com o ouvinte e muitas vezes é uma maneira de gerar reflexões no público espectador.

Outra voz muito importante dentro do cordel é a voz da resistência, do protesto, muito solidificada dentro dessa narrativa e que se configura como uma de suas manifestações mais expressivas. O poeta pernambucano Patativa do Assaré é um dos que chama atenção com tal feito, sua poesia representa a voz daqueles que clamavam por melhores condições sociais e um por uma sociedade mais justa e igualitária, como no cordel “O Agregado e o Operário”.

Na poesia de Patativa do Assaré é muito comum observar-se a exaltação as suas origens. Neste poema em questão, ele traça um panorama entre o homem do campo e o operário da cidade, em que ambos (mesmo em contextos situacionais distintos) compactuam das mesmas mazelas sociais: o da desigualdade social e o da exploração humana.

Todas essas denúncias representavam e até hoje representam, a voz do povo por melhores condições de vida, de trabalho, de salários, bem como de moradias dignas para os trabalhadores, com o intuito de munir o público de reflexões sociais críticas, frente à luta por uma sociedade menos desigual, conseqüentemente mais igualitária e que acaba por garantir o fortalecimento dessa arte popular tão significativa.

Portanto, o cordel vai além da função de comicidade, de entretenimento, de recurso informativo ou de contar histórias. Essa literatura se estabelece como importante arma de representatividade de uma voz que ecoa lutando por seus ideais. Como Patativa do Assaré, muitos poetas assim fizeram-no, como é o caso do poeta cearense Bráulio Bessa que com sua voz traz hábitos, culturas, tradições e outras manifestações culturais tipicamente nordestinas, numa reafirmação de valores culturais muitas vezes perdidos.

4 ANÁLISE DOS POEMAS E A BUSCA DO IDEÁRIO NORDESTINO DE BESSA

A análise é realizada levando-se em consideração aspectos da língua, como a semântica e os múltiplos significados de uma palavra ou sentença. Elementos discursivos também são considerados, há tipos diversos de modalizadores discursivos e Castilho (1993, p. 217) afirma que os recursos linguísticos estão a serviço dessa ação: modos verbais, verbos auxiliares, adjetivos, advérbios, etc., sendo assim, ao expressarem-se, conseqüentemente as ideias (seja a ideologia, aspectos culturais, de vivência pessoal) são exprimidas através dos discursos.

4.1 Coração nordestino

Abaixo, pode-se realizar a leitura do poema:

- 1- Um cantador de viola
- 2- fazendo verso rimado,
- 3- toicim de porco torrado
- 4- numa velha caçarola,
- 5- um cego pedindo esmola,
- 6- lamentando o seu destino,
- 7- é só mais um Severino,
- 8- que não tenho que comer.
- 9- Tudo isso faz bater
- 10- um coração nordestino.

- 11- As conversas de calçada,
- 12- os causos de assombração,
- 13- em riba de um caminhão
- 14- a mudança inesperada,
- 15- galinha bem temperada
- 16- sem usar tempero fino,
- 17- quebranto forte em menino
- 18- para benzedeira benzê.
- 19- Tudo isso faz bater
- 20- um coração nordestino.

- 21- Banho de chuva na biqueira,
- 22- dindim de coco queimado,
- 23- menino dependurado
- 24- nos braços de uma parteira,
- 25- manicure faladeira,
- 26- o gado magro e mofino,
- 27- novenas para o divino,
- 28- pedidos para chover.
- 29- Tudo isso faz bater
- 30- um coração nordestino.

- 31- Pracinhas pra namorar
- 32- sem pular nenhuma etapa,

- 33- cachaça no bar da tapa,
- 34- cantadores pra rimar,
- 35- um forrozim pra dançar
- 36- que também é nosso hino,
- 37- quer dançar, eu lhe ensino
- 38- até o suor descer.
- 39- Tudo isso faz bater
- 40- um coração nordestino.

- 41- Quando a gente olha pro alto
- 42- consegue enxergar a lua,
- 43- caminhar no mêi da rua
- 44- sem ter medo de assalto,
- 45- um terreiro sem asfalto,
- 46- sem concreto clandestino,
- 47- um açude cristalino,
- 48- um cheiro no bem querê.
- 49- Tudo isso faz bater
- 50- um coração nordestino.

- 51- Uma porca parideira
- 52- com uns doze bacurim,
- 53- gente boa e gente ruim,
- 54- zoada no fim de feira,
- 55- arapuca, baladeira
- 56- o chapéu de Virgulino,
- 57- na bodega de Firmino
- 58- tem de tudo pra vender.
- 59- Tudo isso faz bater
- 60- um coração nordestino.

- 61- Um bebo toma uma cana,
- 62- cospe no pé do balcão,
- 63- a luz de um lampião
- 64- ilumina uma cabana,

65- uma penca de banana
66- na casa de Marcolino,
67- pirão grosso e caldo fino
68- pra mode o cabra comer
69- Tudo isso faz bater
70- um coração nordestino.

71- Uma velha na janela
72- reclamando de uma dor,
73- casinhas de toda cor
74- azul, verde, amarela,
75- um pé de seriguela
76- no quintal de Marcelino,
77- no Mobral, seu Jesuíno
78- aprendendo a escrever
79- Tudo isso faz bater
80- um coração nordestino.

81- Tem milho verde cozido,
82- castanha feita na brasa,
83- no oitão da minha casa,
84- um bebo véi estendido,
85- na outra esquina, perdido,
86- mais um bebo, um dançarino,
87- igreja tocando o sino

88- no final do entardecer.
89- Tudo isso faz bater
90- um coração nordestino.

91- O gibão de um vaqueiro
92- que é sua armadura,
93- engenho de rapadura
94- Pega-pega no terreiro,
95- um barrão lá no chiqueiro
96- pra quem é chique, um suíno,
97- o caminhão de Faustino,
98- cheio de manga pra vender.
99- Tudo isso faz bater
100- um coração nordestino.

101- São milhões de pensamentos
102- que não saem da cabeça,
103- e antes que eu me esqueça
104- registro esses momentos
105- como poesia e sentimentos
106- desde os tempos de menino,
107- nascido pra escrever
108- aquilo que faz bater
109- um coração nordestino.

O cordel *Coração Nordestino* é composto por onze estrofes de dez versos cada, sendo classificadas como décimas e com um esquema rítmico conhecido como martelo agalopado (ABBAACCDDC), com rimas consonantes em sua prevalência, marcado pela presença de linguagem coloquial.

No aspecto linguístico-semântico, o autor apresenta a cultura nordestina de maneira valorativa, através de uma série de elementos considerados signos nordestinos e que foram construídos de maneira sociocultural. A respeito da temática, pode-se dizer que, ele próprio induz o leitor a imaginar quais aspectos estão guardados dentro do coração nordestino.

Quadro 1 - Análise em estrofes do cordel *Coração Nordestino*

ESTROFE	ANÁLISE
1 ^a	O eu-lírico cita a música de viola e o toucinho de porco (prato típico dessa região), numa tentativa de demonstrar a importância desses elementos dentro do aspecto cultural regionalista; o autor também apresenta a figura do cego, um estereótipo muito comum na narrativa nordestina. No enunciado dos versos 09 e 10 [...] tudo isso faz bater um coração nordestino , e sua repetição, denota a importância de se reforçar esses elementos como parte integrante da cultura regional, numa visão leve e simples.
2 ^a	São apresentados alguns costumes como sentar-se nas calçadas e contar histórias assombrosas, hábitos que perpassam por gerações e gerações dentro dessa cultura, e o trecho nos versos 13 e 14, [...] em riba do caminhão a mudança inesperada [...] faz menção, aqueles que migravam de sua região em busca de melhores condições de vida.
3 ^a	O autor revela hábitos do cotidiano do povo, como o hábito de tomar banho de chuva na biqueira (verso 21). Traz a culinária à tona representada pelo ‘dindin’ de cêco queimado (verso 22); outro traço importante válido de ressaltar é a imagética criada pelo autor, em seu espectador, isso acontece através da riqueza de detalhes de sua narrativa.
4 ^a	Ao fazer alusão ao nascimento de uma criança nos braços de uma parteira (verso 24), o autor induz o leitor a imaginar a cena. Esse costume era muito marcante no povo do nordeste, principalmente nos interiores, onde a medicina era muito rara e ou praticamente inexistente. Outra imagem que o autor nos induz a criar mentalmente é figura do gado magro e mofino, (verso 26), numa visão crítica sobre a seca.
5 ^a	O eu-lírico menciona a natureza numa visão romantizada, no caso a lua (elemento integrante da paisagem sertaneja) e a crítica se faz presente no caso do açude, subtendida na transparência da sua água, que se encontra livre de poluição. O léxico é posto em evidência através das palavras querê , outra crítica que se encontra e está subtendida.
6 ^a	O eu-lírico cita um hábito muito comum no cotidiano do povo, principalmente os que moram nas regiões rurais, o da criação animal, nela também o autor menciona as brincadeiras infantis, muito comuns na região e a figura do pequeno comerciante dono da bodega, estereotipada no imaginário popular, também se faz presente.
7 ^a	Percebe-se a figura do “bebo” e se conhece outro elemento culinário, que dessa vez é o “pirão”.
8 ^a	A marca arquitetônica tipicamente nordestina: as casinhas coloridas, com o Mobral, antiga forma de ensino.
9 ^a	O autor retoma mais uma vez a culinária, com o milho verde cozido e a castanha, elementos muito comuns nas festividades juninas.

10ª	A figura do vaqueiro acompanhado de seu gibão entra em cena, assim como o engenho de rapadura e o barrão, esses itens são elementos culturais nordestinos.
11ª	O poeta finaliza de forma saudosista [...] desde os tempos de menino/ e sentimental, [...] talvez fosse meu destino/nascido pra escrever, e assim conclui sua composição poética.

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Percebem-se as marcas que reforçam a oralidade de um povo, que foram adquiridas através de valores coletivos, sociais e culturais, por isso o seu caráter hereditário e que são muito frequentes em toda a trajetória do autor, que apresenta uma discursividade particular, na qual direciona o seu discurso a aspectos do falar nordestino, proporcionados pelo convívio entre os indivíduos.

Bessa apresenta uma força oral e discursiva muito forte em toda a sua obra, acerca da oralidade, Zumthor (1997, p.15) disserta: “A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico [...] o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências”, isso ocorre introspectivamente e de forma individual nos sujeitos que ouvem ou leem os cordéis, acarretando um elo do autor com seu público.

A repetição do trecho: **Tudo isso faz bater um coração nordestino/** ao final de cada estrofe, é marcado pela metáfora citada de forma explícita. Bessa utiliza-se da figura de linguagem para interligar ao enunciado elementos oriundos de sua cultura. A respeito da metáfora, pode-se dizer que portam reminiscências particulares dos indivíduos quando estes leem algo, revelando o sentido que tal leitura ocasionou no sujeito.

Para Pêcheux (2014 p.123), as metáforas são “um processo sócio-histórico de apresentação de um objeto para um sujeito”. Logo, cada sujeito interpreta de uma forma única e isso é fruto de suas experiências de leitura. É com esse prisma que Bessa, a fim de trazer uma significância ao leitor, utilizada da expressão supracitada como elemento metaforizante.

Vale ressaltar que o domínio das particularidades do léxico observadas no cordel, bem como de todos os outros aspectos que estão envoltos a essa cultura, possibilitam a Bessa, uma familiarização com o espectador, que encontra em sua poética, uma semelhança com seu modo de vida. Abaixo, um quadro esquemático demonstra elementos do poema:

Quadro 2 - Esquema dos elementos do poema Coração Nordestino

Elementos da música / dança	Cantador de viola, forrozin.
Elementos da culinária	Toicinho de porco, galinhada, dindin de côco queimado, cachaça, pirão, castanha na brasa, milho cozido, rapadura.
Religiosidade / crendices	Causos de assombração, benzedeira, novenas para o divino.
Elementos do léxico	Mêi, cabra, prâ, mó de causos, benzê, dindin, forrozin, poica, bacurim, bodega, cana, bebo, zoada, véi.
Hábitos/ costumes	Conversas de calçada, parto com parteira.
Brincadeiras	Arapuca, baladeira.
Outros aspectos: objetos/ etc.	Lampião, gibão, engenho, caçarola.

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Pode-se perceber que a construção enunciativa proposta por Bessa no poema coração nordestino tende a valorizar a cultura popular nordestina, bem como os elementos que a compõe. É importante ressaltar, que essa cultura popular surge por meio das vivências que o meio social proporciona. A respeito disso, Assis (2008) discorre que

as práticas culturais do nordeste brasileiro sofrem forte influência do contexto popular: na religião e nas crenças (romarias, magia, superstições tabus, rezadores, benzedeiras, crendices); na culinária(tapioca, queijo de coalho, cuscuz, carne de sol, macaxeira, bode guisado, buchada, rapadura, farinha); na música e na dança; nos hábitos(dormir em rede, sentar nas calçadas, varrer a frente das casas etc.); Nas brincadeiras, na forma solidária de se relacionar, nos mitos, nas lendas, contos, poesia, na literatura, enfim, para onde se olha em nossa região percebe-se a presença marcante da cultura popular (ASSIS, 2008, p. 05).

Com isso, entende-se que é por meio do convívio social que esse elo cultural é construído. No poema, o autor apresenta elementos considerados signos nordestinos e que vão ressignificar toda a cultura de um povo. Desta maneira, entende-se que a cultura está condicionada ao agir social e as trocas possibilitadas pelas vivências e experiências do coletivo, que geram significados e dão origem ao que se entende por cultura.

4.2 Grande interior

Abaixo, pode-se realizar a leitura do poema:

<p>1- Eu saí lá do sertão 2- e cheguei na capital 3- desconfiado, nervoso, 4- suando e passando mal 5- com medo da violência 6- e com minha inocência 7- enfrentei esse dilema 8- decidindo caminhar 9- em busca de encontrar 10- a solução do problema. 11- Caminhando na calçada 12- eu vi o povo contente 13- jogando conversa fora 14- com um olhar inocente. 15- Eu pensei: Tem algo errado, 16- só posso estar enganado, 17- achei que era diferente. 18- Avistei um shopping center 19- chamado Shopping do Zé 20- onde se vende fiado 21- na confiança e na fé. 22- Ainda tinha cortesia, 23- na porta Dona Maria 24- oferecia um café. 25- Ao lado do shopping center 26- um condomínio enfeitado 27- sem portaria, sem muros 28- muito bem arborizado 29- com passarinhos cantando 30- e a criançada brincando 31- sem ninguém ser enjaulado. 32- Eu fui me aproximando 33- prestando mais atenção, 34- quando vi já tava dentro 35- pois lá não tinha portão. 36- Reparei cada criança, 37- renovei minha esperança 38- e acalmei meu coração. 39- Vi um empinando pipa, 40- outro soltando pião,</p>	<p>41- pega-pega, esconde-esconde 42- de pés descalços no chão 43- sem nenhum aplicativo, 44- brincando só de ser vivo 45- sem um celular na mão. 46- As avenidas de terra 47- sem concreto, sem asfalto, 48- não tinha sinal de trânsito, 49- o respeito era mais alto. 50- De noite se via a lua 51- e passeava na rua 52- sem nenhum medo de assalto. 53- No lugar de cada poste 54- se plantou uma goiabeira 55- onde qualquer um colhia 56- sem precisar ir à feira. 57- E a sombra ainda servia 58- pras amigas de Maria 59- fofocar muita besteira. 60- Não avistei um mendigo 61- deitado numa calçada. 62- Eu não vi uma mulher 63- sofrendo assediada. 64- Nem ninguém perdendo a vida 65- por uma bala perdida... 66- Eu vi a paz restaurada. 67- No final do entardecer 68- o sol se pôs devagar 69- e todo mundo assistiu, 70- ninguém quis fotografar, 71- pois todo mundo sabia 72- que na tarde que viria 73- ele estaria por lá. 74- Foi aí que eu acordei 75- desse sonho tão bonito. 76- Parece coisa de doido, 77- soa meio esquisito, 78- mas eu vi que a solução 79- tava lá no meu sertão, 80- feita de paz e amor. 81- Se essa cidade gigante 82- vivesse de hoje em diante 83- como um grande interior.</p>
---	--

Grande Interior é um poema composto de onze estrofes e 83 versos, com duas estrofes de dez versos (décimas), sendo elas, a primeira e a última, e nove estrofes de sete versos (septilhas), sendo elas a 2ª, 3ª, 4ª, 5ª... 10ª, com esquema rítmico ABCBDEFEE, nas estrofes de dez versos e ABCBDDDB, nas estrofes de sete versos; quanto à extensão, as rimas consoantes prevalecem.

Está narrado em sua maioria em primeira pessoa, a ambientação do mesmo acontece na capital, diferente do que o título sugere, porém o poeta faz um jogo de palavras, na qual usa a palavra “grande”, para se referir à cidade que reside atualmente, e o interior, fazendo menção ao seu sertão. Pode-se dizer também, que o título sugere uma

duplicidade de sentidos, uma vez que o adjetivo grande pode estar relacionado à grandiosidade de sua terra natal.

Quadro 3 - Análise em estrofes do cordel Grande Interior

ESTROFE	ANÁLISE
1 ^a	Ele retrata seu próprio êxodo rural e já mencionando o fato de estar temeroso com a violência da cidade grande, fazendo uma crítica à vida urbana, quando, por exemplo, diz, “com medo da violência” demonstrando através de uma comparação subentendida nos versos que a vida no sertão é mais segura, sem as preocupações de uma vida metropolitana.
2 ^a	O poeta demonstra surpresa ao relatar a inocência e o contentamento do povo da cidade, como um fato que lhe causa espanto e sendo inviável à população urbana [...] só posso estar enganado/ achei que era diferente.
3 ^a	O poeta deixa o leitor confuso, se realmente está na capital ou no interior, uma vez que as descrições dadas por ele não são compatíveis com uma vida urbana: a proximidade com as pessoas, hábito muito comum na vida interiorana, denota isso [...] avistei um shopping center, chamado shopping do zé/ainda tinha cortesia/na porta dona maria oferecia um café.
4 ^a	[...] um condomínio sem portarias/ sem muros/com passarinhos cantando/e as crianças brincando/sem ninguém ser enjaulado, em uma visão analítica, Bessa coloca em jogo de forma crítica a segurança da vida na capital. A convivência coletiva na modernidade é objeto de estudo do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que traça um paradoxo entre liberdade e segurança. Assim diz Bauman: “Você quer segurança? Abra mão de sua liberdade, ou pelo menos de boa parte dela” (BAUMAN, 2003, p.10).
5 ^a	O poeta dá continuidade à narrativa iniciada na estrofe anterior, em destaque, a palavra “tava” chama atenção, referindo-se a <i>estava</i> , numa espécie de supressão. Essa expressão é muito utilizada no dialeto cotidiano do povo do nordeste, pode-se perceber que Bessa, ao compor seus poemas não pretende seguir regras gramaticais, mas sim, utilizar das variedades linguísticas, numa tentativa de enaltecimento desse dialeto.
6 ^a	Relata brincadeiras infantis sem o uso da tecnologia; nos versos, 43, 44 e 45, [...] sem nenhum aplicativo, brincando só de ser vivo/sem um celular na mão, pode-se perceber uma crítica social nesses trechos. O autor de forma indireta critica o uso de tecnologia exacerbada por parte das crianças que residem nos grandes centros urbanos, ele cita as brincadeiras infantis de antes, numa tentativa de resgate e conscientização acerca de brincadeiras simples, sem o uso do aparato tecnológico.
7 ^a	Novamente é possível deparar-se com uma exaltação ao sertão, de forma implícita nas críticas que o poeta faz a alguns aspectos urbanos como [...] as avenidas da terra/sem concreto/sem asfalto/ não tinha sinal de trânsito/ o respeito era mais alto/ passeava na rua/ sem nenhum medo de assalto.
8 ^a	Nos versos 53 e 54, o poeta faz uma troca do concreto representado pela figura do poste, por uma árvore: a goiabeira; esse aspecto permite analisar uma troca sugestiva e simbólica, que o poeta pretende ou anseia fazer: a da vida urbana, pela vida no sertão; nos versos 54,55 e 56, o poeta traz à tona a riqueza do ato de se colher a fruta diretamente do pé, numa alusão a vida campestre em detrimento aos espaços urbanos; no verso 58, temos o dialeto nordestino em evidência: “pras” , referindo-se às palavras <i>para as</i> .
9 ^a	O autor traz situações muito comuns as grandes metrópoles, (mendigo na calçada, mulher assediada, bala perdida) deixando implícito que essas situações não acontecem no seu sertão, demonstrando sua criticidade acerca das mazelas sociais oriundas dos grandes centros urbanos.
10 ^a	O autor relata um hábito muito comum à sua terra, que é o de assistir ao pôr do sol “sem fotografar” ironizando a necessidade (bem como o excesso) do uso de fotografias pelas pessoas, deixando claro sua posição de apenas assistir ao espetáculo proporcionado pela natureza, sem a necessidade de fotografar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Para finalizar, no último verso Bessa enobrece o sertão, mesmo que de forma idealizada [...] **tava lá no meu sertão/ feito de paz e amor**. Nesse sentido, observa-se um saudosismo e apego ao passado por parte do poeta. Benjamin (1987, p. 223), menciona que “o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido”. Ou seja, o passado possui um enredo e é coerente com a realidade quando rememorado, proporcionando um sentido.

Assim, leitura ocasiona despertamento na memória, que por sua vez, aciona impressões pretéritas que irão gerar sentidos no momento presente.

Acerca da dicotomia Urbanidade x Interior em relação às tecnologias, Canclini (2011, p. 289) discorre “A mídia se transformou, até certo ponto, na grande mediadora e mediatizadora e, portanto, em substituta de outras interações coletivas”. Tal como o autor do poema em questão, García Canclini, especialista em consumo nos meios de comunicação, critica a superficialidade das pessoas nas redes sociais, bem com o uso da tecnologia, se fazendo necessário não apenas a velocidade, mas também a observação e reflexão de tais atos.

Conclui-se que ao utilizar as variantes lexicais **zé, tava, pras**, o autor direciona sua narrativa a um determinado público: os indivíduos que fazem parte de uma mesma cultura e que apreciam a maneira de seu povo se comunicar. Fiorin (2008) ressalta que os dialogismos são estabelecidos entre dois enunciados através das relações de sentido.

O entendimento dessas variantes lexicais é factível devido à compreensão dos indivíduos do mesmo grupo, em relação aos sentidos dessas enunciações. Desta maneira, Bessa, um nordestino de Alto Santo (CE), direciona seu discurso para outros nordestinos e são a partir dessas interlocuções e construções de diálogos, que o discurso é construído.

4.3 Matuto em Nova York

Abaixo, pode-se realizar a leitura do poema:

<p>1- My bhoother, sou nordestino 2- nascido lá no sertão. 3- Whisky pra mim é cana 4- misturada com limão. 5- Matuto do pé rachado, 6- danço forró e xaxado 7- e adoro cantoria. 8- Na minha terra é assim, 9- o tal do bacon é toicim 10- e Mary lá é Maria. 11- Vim bater em Nova Iorque, 12- conhecer outra cultura.</p>	<p>25- Aqui têm loja grã-fina, 26- muita luz que ilumina 27- e tudo pra ser comprado. 28- Porém lá no meu sertão 29- o crédito do cartão 30- é o caderno do fiado. 31- Ali tem cachorro-quente, 32- mas não vale uma buchada. 33- Hambúrguer não chega aos pés 34- de carne de sol torrada. 35- milho assado na fogueira, 36- rapadura, macaxeira,</p>
---	---

13- Vi gente de todo tipo 14- e prédio de toda altura. 15- Muita luz, badalação, 16- movimento, agitação, 17- dialeto diferente, 18- sorry, thank you e oqueis. 19- Mas não sei falar inglês 20- fico aqui com meu oxente. 21- Tô aqui na Times Square 22- mas prefiro o meu terreiro 23- onde a vida não têm pressa, 24- não passa assim tão ligeiro.	37- castanha feita na brasa. 38- Caminhei e dei um giro 39- e tô certo que prefiro 40- a rua da minha casa. 41- Nova York é muito bela, 42- dá pro cabra se encantar, 43- porém toda essa beleza 44- não consegue superar 45- minha cidade, meu canto, 46- meu pequeno Alto Santo 47- que eu amo e quero bem. 48- Sou mais um cabra da peste 49- e não troco meu Nordeste 50- por States de ninguém
---	--

Fonte: rganizada pela pesquisadora (2023)

Matuto em Nova York é uma composição poética de cinco estrofes, com dez versos cada, portanto, décimas, e cinquenta versos ao total. Poema narrado em primeira pessoa apresenta esquema rítmico ABCBDDEFFE, quanto à sua extensão, as rimas consoantes prevalecem. A sua ambientação acontece na cidade de Nova York (USA).

Quadro 4 - Análise em estrofes do cordel Matuto em Nova York

ESTROFE	ANÁLISE
1 ^a	O poeta reafirma a sua identidade sertaneja e em um jogo de palavras, começa propositalmente com o termo [...] My bhoother , muito provavelmente, ele se usa desse artifício pelo fato de estar inserido em um contexto alheio a sua cultura, como forma de validação da mesma; nos versos três e quatro, o poeta pretere a bebida daquela região, pela bebida típica encontrada em sua terra; nota-se que ele usa a palavra cana , numa menção a cachaça e à cana de açúcar, matéria prima utilizada nos engenhos do nordeste, para a fabricação da cachaça, bebida muito apreciada pela maioria do povo dessa região. No verso cinco, o poeta reafirma mais uma vez a condição de matuto; nos versos seis e sete, o autor traz o folclore representado pelo forró e pela cantoria; no verso nove, a culinária regionalista vem reverenciada pelo toucim, em preferência ao bacon americano, uma espécie de toucinho defumado; no verso de número dez, o autor traz o léxico à tona, ao expor o mesmo nome em línguas diferentes.
2 ^a	O poeta expõe o fato de ter ido viajar, a fim de conhecer outra cultura, chegando lá, depara-se com um mundo novo, com prédios, pessoas e dialetos diferentes, porém, seu favoritismo por seu falar é nítido, quando ele discorre [...] fico aqui com meu oxente . Percebe-se que o aspecto linguístico, mesmo a um contexto sociocultural distinto, é exposto de forma valorativa pelo poeta.
3 ^a	O poeta visita umas das ruas mais movimentadas dos Estados Unidos, a Times Square e de forma indireta, crítica à condição consumista humana na era pós-moderna. Lipovetsky (2009) fomenta a história expansionista das marcas luxuosas como resultante de um corpo social que traduz viver bem, a partir de vivências que são retratadas como qualidade, alegria, e êxito na vida. Lipovetsky (2007) chama a atenção com relação ao hiperconsumo da sociedade moderna. Para ele, esse hiperconsumo, necessita de indivíduos para se personalizarem nessas expansões e esse indivíduo hipomoderno, investe em sua individualidade, a fim de suprir uma espécie de vazio emotivo. Tal como Lipovetsky e Bessa, muitos outros autores veem criticar o consumismo exacerbado pelo qual está inserida a sociedade moderna.
4 ^a	Vários elementos da culinária são postos em evidência. Sabe-se que o nordeste brasileiro possui umas das mais ricas culinárias do Brasil, quicá do mundo, sabe-se também, que essa diversidade e originalidade é reflexo de

	vários processos históricos que por aqui ocorreram: a colonização, a escravidão, entre outros. Pode-se dizer então, que essa culinária foi construída pautada na diversidade cultural, bem como de outros fatores como a situação geográfica dessa região.
5ª e 6ª	O poeta reconhece a beleza e o encanto de outro país/região, contudo, a valorização da sua terra é nitidamente exposta por ele ao final do poema.

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

O reconhecimento e engrandecimento de sua terra através do cordel *Um Matuto em Nova York*, também podem ser percebidos em Patativa do Assaré, em seu poema “Cabra da Peste”: Eu sou de uma terra em que o povo padece / Mas não esmorece, procura vencer / Da terra querida, que a linda cabocla / Com riso na boca zomba no sofrer / Não nego meu sangue, não nego meu nome / Olho pra fome e pergunto: o que há? / Eu sou brasileiro fio do Nordeste / Sou Cabra da Peste, sou do Ceará (ASSARÉ, 2014).

Tal como Bessa, Patativa do Assaré à luz de sua poesia, com orgulho e sentimento de pertencimento, nunca negou suas raízes e seu dialeto, em uma constante reafirmação de valores e elementos oriundos de sua regionalidade. Com isso, pode-se dizer que ambos os poetas são legítimos representantes da cultura popular nordestina. E, a partir das análises e reflexões aqui apresentadas na poética de Bráulio Bessa Uchôa, entende-se que a mesma é sempre muito voltada para o povo nordestino e suas especificidades, em uma tentativa incansável de elevar essa cultura tão rica e tão bela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, analisou-se e se discutiu como funcionam as identidades nordestinas dentro da poesia regionalista de Bráulio Bessa, no livro *Poesia que transforma* (2018). Vale enfatizar, que a partir das percepções aqui apresentadas, percebeu-se que o homem sertanejo se vê refletido nas poéticas do autor, uma vez que se encontra em suas poesias e se identifica.

Constatou-se também que a força da oralidade e da narrativa de Bessa, tornou-se um fator protagonista, no qual a leveza e simplicidade com que ele versa suas poesias, tal como toda a sua autenticidade e naturalidade, geram nos sujeitos receptores do discurso um fator de reconhecimento, muito pelo fato de falarem a linguagem do homem do sertão, conversando assim com seu público final, que se reconhece na narrativa, sentindo-se representado por ela.

Com isso, fica mais que evidente que os poemas presentes no livro *Poesia que transforma* (2018), do autor supracitado, trazem à tona imagéticas na memória do homem sertanejo e que os elementos apresentados por ele em seu discurso regionalista, exaltam

a cultura nordestina como um todo: a culinária regional, a música, a dança, os costumes, as crendices, entre outras manifestações populares oriundas dessa região.

Viu-se também, a visibilidade que a narrativa cordelista ganhou nos espaços midiáticos, através dos meios de comunicação de massa, protagonizados não somente por Bessa, mas por inúmeros artistas da poesia popular, dentre eles, podem-se citar os emboladores, repentistas, dentre outras categorias, que levaram a narrativa regionalista a espaços de discussão, propagação e deleite, conquistando assim, públicos novos e diversos.

Com isso, entende-se o valor da reprodução da literatura de cordel, não importando o meio, se midiático ou não, contanto que não se permita deixá-la perecer, tampouco se permita que seu povo possa esquecer-se de suas raízes e perceber a importância dos folhetos como ferramentas de manutenção da história, memória e cultura.

Os poemas aqui analisados, não se constituem apenas como textos versificados, mas como poesia propriamente dita, em consequência de todo o deslumbramento que ocasionam nos indivíduos. As mesmas poesias marcam um tempo, uma história, compondo cenários a partir de uma evocação poética.

Nesse processo, através de seu falar poético, o autor constrói elos com os sujeitos receptores do discurso, estes mesmos sujeitos, mais tarde irão se tornar importantes instrumentos na preservação das memórias, através da reprodução das falas presentes nos discursos do(s) interlocutor(es).

Por fim, pode-se afirmar que os discursos promovidos por Bráulio Bessa dentro e fora dos espaços midiáticos, têm como direcionamento principal um público: a nação nordestina, cumprindo seu objetivo principal, que é o de interligar os sentimentos através da força de sua oralidade, provocando sensações e resgatando lembranças.

Diante dos fatos aqui apresentados, pode-se concluir que a narrativa apresentada por Bessa está muito voltada para seus conterrâneos, gerando um efeito de aceitação/valorização sociocultural, uma vez que desperta nesse público um sentimento de pertencimento, que por muitas vezes, fora negligenciado por tantos outros artistas, bem como pelo poder público.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, Cássia Lobão. **Estudos contemporâneos de cultura**. 2008. 236p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Curso de licenciatura em Geografia – EaD - UEPB/UFRN, Campina Grande, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. Trad. Nathanael C. caixeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Cantoria**. In: **Vaqueiros e Cantadores**. Porto Alegre: Ed. De Ouro, 1970.

CASTILHO, A. T.; **Advérbios modalizadores**. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo. Ática, 2008.

GALVÃO, A.M.O. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JARES, M. **Resistência e identidade cultural na literatura de cordel**. 2010. 14f. Artigo (Especialista em mídia, informação e cultura) - USP, 2010. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/>. Acesso em: 25 out. 2022.

JENKINS, H. **Cultura de convergência**. 2. ed. 428 p. São Paulo: Aleph, 2009.

LOPES, José de Ribamar (Org.) **Literatura de Cordel: antologia**. Fortaleza; BNB, 1982.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MONTENEGRO, T. M.; FERREIRA, R. S. S. **O nordestino migrante em território virtual: possibilidades de alteridade pela presença da literatura de cordel nas plataformas digitais**. Darandina Revista eletrônica, Juiz de Fora, v. 13, n, 2, 2020. Disponível em: <https://www.ufjb.br/> Acesso em: 28 out. 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

SILVA, Mara C. de O. **A leitura do cordel nas aulas de língua Portuguesa o ensino médio**. 2008. Dissertação de mestrado, departamento de Ciências Sociais e Letras.

Universidade de Taubaté. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/> Acesso em: 27 out. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística.** Delta- Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução Jerusa Pires Ferraira; Maria Lúcia Pochat; Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

A CONSTRUÇÃO DO FEMININO EM *MEMÓRIA DE MINHAS PUTAS TRISTES*, DE GABRIEL GARCÍA MARQUEZ

Núbia Cristina Garcia Bizerra*

Venuzia Maria Gonçalves Belo**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a maneira como as personagens femininas são construídas na narrativa de *Memória de minhas putas tristes* (2006), romance de autoria do escritor colombiano Gabriel García Márquez. A análise empreendida neste trabalho foi realizada por meio do procedimento bibliográfico e possui um caráter qualitativo. O referencial teórico utilizado foi elaborado por meio dos estudos acerca da sexualidade realizados por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo: fatos e mitos* (2019) e *O segundo sexo: a experiência vivida* (2019) relacionados às noções de dominação e violência simbólica propostas por Pierre Bourdieu em *A dominação masculina* (2002). Neste trabalho, observou-se as representações das mulheres presentes na narrativa da obra em análise por meio das várias pinturas que recebem, indicando os enigmas e desafios que elas apresentam ao protagonista através das conjecturas de um feminino visto como sagrado e virginal, objeto possuído e sábio e conselheiro.

Palavras-chave: crítica feminista; feminino; Gabriel García Márquez.

ABSTRACT: This article aims to analyze the way female characters are constructed in the narrative of *Memória de minha putas tristes* (2006), a novel by the Colombian writer Gabriel García Márquez. The analysis undertaken in this work was carried out through the bibliographic procedure and has a qualitative character. The theoretical framework used was elaborated through studies on sexuality carried out by Simone de Beauvoir in *The second sex: facts and myths* (2019) and *The second sex: the lived experience* (2019) related to the notions of domination and symbolic violence proposed by Pierre Bourdieu in *Male Domination* (2002). In this work, the representations of women present in the narrative of the work under analysis were observed through the various paintings they receive, indicating the enigmas and challenges that they present to the protagonist through the conjectures of a feminine seen as sacred and virginal, an object possessed and wise and counselor.

Keywords: feminist criticism; feminine; Gabriel García Márquez.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Publicado originalmente em outubro de 2004, o romance *Memória de minhas putas tristes* (2006), escrito durante o mesmo ano, pôs fim a um período de dez anos sem publicações dos romances de Gabriel García Márquez. O escritor colombiano havia lutado e vencido contra um câncer que o acometeu em 1999, alguns anos antes de seu retorno à escrita. Contudo, o que foge ao conhecimento de muitos é que *Memória de minhas putas tristes* (2006) seria o último romance publicado por ele, dentre vários outros

* Graduada em Letras língua portuguesa e suas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: profnubiagarcia@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7246760180499191>

** Professora Mestre do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: venuziabelo@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6415480585246473>

que marcaram e reafirmaram sua carreira como um dos grandes escritores de todos os tempos.

Na narrativa presente na obra *Memória de minhas putas tristes* (2006), o leitor pode inteirar-se dos relatos de momentos marcantes da vida sexual do protagonista, um jornalista em seus noventa anos que teve uma vida afeiçoada à prostituição e a companhia de várias mulheres, pondo-se sempre como contrário à ideia do matrimônio. Os registros de suas relações sexuais, escritos por ele e mantidos como motivo de orgulho ao longo de grande parte de sua vida, apresentavam detalhes do estilo e local onde aconteciam suas relações, apresentando de maneira objetificada as mulheres de sua vida.

A forma como as personagens femininas são descritas na narrativa, e até mesmo o desejo latente do protagonista em ter relações com uma menor de idade, pode provocar um receio no leitor, levando-o a questionar acerca da objetificação e silenciamento das personagens presentes na obra. Este trabalho propõe-se em analisar a forma como essas personagens são construídas, apresentadas e representadas na narrativa. Para tanto, faz-se necessário voltar-se às noções de representação empreendidas pelos estudos literários.

De acordo com Susana Bornéo Funck (2016), em seu trabalho *Corpos colonizados, leituras feministas* (2016), a noção de representação foge à ideia de que a realidade é anterior ao discurso, sendo, na verdade, uma representação do que é difundido por ele. Dessa forma, a representação apresentada em um discurso pode ter a capacidade de gerar, a partir da mediação dos fatos que constituem o imaginário moldado de uma sociedade, relações de poder e construção de identidades.

[...] o conceito de representação adquire um significado complexo e multifacetado, que se afasta da crença humanista de que a realidade precede o discurso, sendo por ele apenas representada. A representação começa a ser vista, ao contrário, como a própria construção, pelo discurso, de identidades e relações de poder. A constante negociação entre 'verdades' reais e imaginadas que ocorre no e pelo discurso, tanto na literatura quanto em nossas interações cotidianas, faz da narrativa um contexto de lutas políticas e ideológicas, conforme o interesse pelas (re)representações e re-visões passa a ocupar um lugar central na produção e na crítica de textos literários. (FUNCK, 2016, p. 77)

O teórico francês Pierre Bourdieu (2002), em seu livro *A dominação masculina* (2002), apresenta ao leitor a noção de uma dominação silenciosa, empregada por meio de uma violência simbólica que é descrita como uma

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do

conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento [...] (BOURDIEU, 2002, p.6).

Ao criticar a ordem social, o professor e sociólogo relaciona-a à uma máquina que opera pelo meio simbólico - Através do poderio de seu maquinário, a ordem que lidera o mundo social visa alicerçar e reafirmar a dominação masculina, propondo divisões nas atribuições e espaços ocupados pelos gêneros.

[...] é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.” (BOURDIEU, 2002, p. 17)

Ao tratar acerca da diferença entre os gêneros, Funck (2016) afirma que a partir da simples identificação desse aspecto assimétrico entre os gêneros presente em uma obra literária, faz-se necessário desconstruir essa característica de diferenciação por meio de novas leituras. Expondo, assim, os meios sob as quais essas diferenças foram construídas. Em *Memória de minhas putas tristes* (2006) é notável a diferença entre a forma como o protagonista se apresenta na narrativa e a maneira como as demais personagens são descritas por ele. Elas, as mulheres que circundam o protagonista, são descritas de forma que se assemelhem a objetos, em maioria como vítimas da prostituição, passiva ou não, instituída pelo jornalista. Mostra-se necessária, portanto, nas linhas que constituem a narrativa da obra em análise, a investigação da construção das personagens femininas.

2. O FEMININO SAGRADO E VIRGINAL

Nas lembranças mais antigas feitas pelo narrador-protagonista de *Memória de minhas putas tristes* (2006), percebe-se a relação dele com sua mãe, Florina de Dios Cargamantos. A mãe, adorada pelo protagonista, é descrita por ele como uma pianista notável, uma belíssima mulher de muitos talentos. Florina é apresentada ao leitor como dona de um excelente gosto musical, sendo uma intérprete ilustre das composições de Mozart, gosto que talvez tenha sido, inclusive, o berço da predileção do jornalista por música clássica, fato que é bastante marcado na obra. O jornalista, que endeusa sua mãe de forma fervorosa, colocando-a em um pedestal, é assumidamente, como descreve em sua narrativa, um filho de criação mimada. Crente da invejável moral de sua mãe, ele dirige inúmeros elogios a ela, acreditando-a como inalcançável, “[...] Florina de Dios

Cargamantos, intérprete notável de Mozart, poliglota e garibaldina, e a mulher mais formosa e de melhor talento que jamais houve na cidade: minha mãe.” (MÁRQUEZ, 2006, p. 9)

Esse ato de endeusamento realizado pelo protagonista em relação a sua mãe pode levar o leitor do romance de Gabriel García Márquez a questionar se alguma outra mulher seria capaz de tomar o lugar de Florina de Dios. Como se aquele fosse um posto unicamente dela, construído e assentado por seu filho, inabilitando a passagem de outras mulheres que pudessem tomar a função de companheira do jornalista, visto que ele sempre preferiu a vida livre ao casamento. Tamanha é a confiança que o protagonista dirige à sua mãe que ele não consegue imaginar que ela tenha vendido as preciosas pedras de suas joias e, depois, as trocado por pedras falsas. Seria mais fácil, para ele, acreditar que a ideia tenha sido arquitetada e executada por outras personagens, mas nunca por sua mãe. A descoberta o faz despedaçar-se diante da inusitada mancha na honra de sua mãe, a mulher tão amada por ele e aquela que nenhuma outra tomaria o lugar.

Após a morte de Florina de Dios, que faleceu vítima de tuberculose aos cinquenta anos, o protagonista passou a dormir com o receio de ser tocado durante seu sono. Ainda assim, foi ao lado de Delgadina, sua jovem amada, que o protagonista sentiu a mesma sensação ao ser tocado enquanto dormia, achando que a moça o havia tocado. No entanto, o momento terminou por causar uma sensação de entusiasmo no jornalista, levando-o a manter os encontros com a jovem.

Durante as negociações com Cabarcas, o protagonista mostra-se relutante em festejar seus noventa anos ao lado de uma outra mulher que não seja uma jovem virgem. Para ele, a jovem “[...] tinha de ser donzela e para aquela noite.” (MÁRQUEZ, 2006, p. 8). No entanto, conseguir uma garota com as exigências do jornalista naquele momento era algo perigoso, levando a cafetina a travar uma negociação muito mais cuidadosa com seu antigo amigo. Pereira (2018), em sua pesquisa *Dimensões da sexualidade masculina na velhice em Memória de minhas putas tristes* (2018), conclui que o desejo do protagonista em possuir uma garota virgem encontra como justificativa o fato de, além do fetichismo, manter o poder de suas ações no mundo social.

Há uma clara especificação do tipo de parceria pretendida: esta deve ser uma adolescente virgem. Embora o correlato da virgindade, nessa primeira menção, possa parecer limitar-se a um caráter fetichista, seu sentido adquire profundidade na medida em que emergem apontamentos do personagem sobre suas experiências sexuais passadas e presentes. De fato, a condição estipulada pode já representar um ensejo de lidar com a ameaça da impotência e consequentemente perda do poder de ação sobre o mundo, questão que permeia suas relações. (PEREIRA, 2018, p. 129)

Em seus encontros com a garota, o protagonista descreve a novidade que é estar diante do corpo jovem e nu da amada, um sentimento até então desconhecido para ele. O protagonista passa, então, da imaginação do corpo feminino à contemplação dele. Transformado em objeto de adoração, o corpo inerte e virginal da jovem torna-se palpável e acessível ao seu observador. O narrador, atento ao sono de Delgadina, aproveita-se de cada segundo para descrever, extraindo cada detalhe possível da bela adormecida diante de si.

Tive a sensação indefinida de que havia sentido a maneira como ela se levantava na escuridão e de ter sido um sonho. Foi algo novo para mim. Ignorava as manhas da sedução e sempre tinha escolhido ao acaso as noivas de uma noite, mais pelo preço que pelos encantos, e fazíamos amores sem amor, meio vestidos na maior parte das vezes e sempre na escuridão para imaginarmos melhores. Naquela noite descobri o prazer inverossímil de contemplar, sem as angústias do desejo e os estorvos do pudor, o corpo de uma mulher adormecida. (MÁRQUEZ, 2006, p. 35)

Com a ajuda dos fatos relatados por Cabarcas sobre Delgadina, a jovem amada pelo protagonista foi, assim como Florina, endeusada por ele, apresentada como um ser puro e virginal, em sua típica pureza juvenil. A mesma doçura que leva o protagonista a pedalar feliz na bicicleta que comprou para a amada, demonstrando, também, o despertar de uma doçura juvenil nele. Delgadina é o ser intocado e adorado pelo protagonista, que repousa em seu posto de ninfa, nua na cama do bordel de Rosa Cabarcas. Suas roupas, sempre humildes, mas bem organizadas na cadeira do vestiário ao lado, causam pena ao protagonista, fazendo-o pensar sobre as dificuldades enfrentadas por aquela que ele ama.

Há, nas vontades do protagonista da narrativa de *Memória de minhas putas tristes* (2006), uma predileção pela mulher pura, como uma escolha ao feminino sagrado e virginal. Aquilo que ultrapassa esse ideal, fugindo aos desejos do jornalista, é deixado de lado, assim como todas as outras mulheres que passaram por sua vida e que ocupam lugar apenas em sua mente. O protagonista, cria todo um contexto para a jovem amada, acreditando que ela seja uma garota pobre e que tem que manter uma rotina de trabalhos para ajudar a família, não tendo nem vestes decentes para usar. Ao reencontrar-se com a jovem, após ter passado um longo tempo longe da amada, percebe-a com enfeites de ouro e maquiagem e, em um surto abrasador de gritos de ódio, xinga-a, chamando-a de **puta**. Na tentativa de demonstrar sua exasperação com a mudança da amada, dá adeus, indicando que nunca mais a verá.

A mudança visual enfrentada por Delgadina e que tanto irrita o protagonista, é na verdade, segundo Beauvoir (2019), uma escolha feita a partir de um jogo novo e encantador. A jovem escolhe adornar-se, transformando-se em uma atração. Ela entrega-

se, consciente ou inconscientemente, ao seu destino de objeto sexual, dando adeus a sua infância.

Por isso é a toaleta um jogo encantador para a menina que almeja contemplar-se; mais tarde, sua autonomia de criança insurge-se contra os constrangimentos das musselinas claras e dos sapatos de verniz; na idade ingrata ela hesita entre o desejo e a recusa de se exhibir; quando aceita sua vocação de objeto sexual, compraz-se em se enfeitar. (BEAUVOIR, 2019, p. 332)

Para o protagonista, o que viu na jovem denunciou as semelhanças dela com as demais garotas de Cabarcas, um objeto erótico excessivamente enfeitado e adornado, pintado com a liberdade que somente uma prostituta teria. A questão que envolve o susto do jornalista só evidencia que, assim como levantado por Beauvoir (2019), “A toaleta não é simplesmente um adorno: exprime [...] a situação social da mulher.” (BEAUVOIR, 2019, p. 334). A jovem Delgadina, que até aquele momento era o ideal de adoração do protagonista, passa a ser para ele, diante do tamanho de seu assombro, como uma das “putas tristes”, que o acompanharam durante sua vida.

3. O FEMININO ENQUANTO OBJETO POSSUÍDO

A prostituição é uma temática recorrente na obra *Memória de minhas putas tristes* (2006), e, de igual forma, na vida de seu protagonista. O jornalista, que sempre fez questão de nunca se casar, foi um frequentador assíduo dos bordéis de sua cidade e conhecedor dos empreendimentos do famoso passeio Cólón, local em que os bordéis predominavam na cidade fictícia presente em *Memória de minhas putas tristes* (2006).

Durante sua juventude, o jornalista deixou-se levar uma única vez pelo desejo ao matrimônio. O raro momento transcorreu após o protagonista ter uma das visões mais marcantes de sua vida, o corpo nu de Ximena Ortiz. Ao confundir-se e entrar no quarto errado, o protagonista dá de cara com a garota nua, deitada na cama. A beleza do corpo da jovem, que apenas ornava-se com uma flor no cabelo e um colar de pérolas, chamou tanto a atenção dele que o levou a pedi-la em casamento.

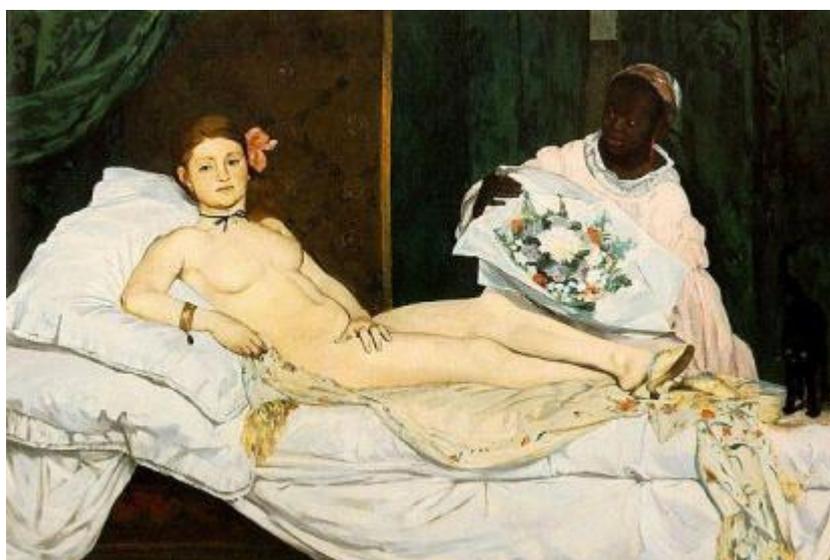
Ela sorriu, virou-se para mim com um ar de gazela e mostrou-se a mim de corpo inteiro. Cada palmo do quarto parecia saturado de sua intimidade. Não estava em pura carne, pois tinha na orelha uma flor venenosa de pétalas alaranjadas, como a *Olímpia* de Manet, e também usava uma escrava de ouro no pulso direito e uma gargantilha de pérolas miúdas. Nunca imaginei que pudesse ver algo mais perturbador no que me faltasse de vida, e hoje posso assegurar que tinha razão. (MÁRQUEZ, 2006, p. 40)

O protagonista faz uma comparação da jovem Ximena à pintura *Olympia* do pintor francês Édouard Manet (1863), obra famosa pelo espanto que provoca a partir da nudez

da jovem disposta na cama. Na narrativa de *Memória de minhas putas tristes* (2006), Ximena se levanta e olha diretamente para o protagonista, seu olhar assemelha-se ao da jovem pintada por Manet. A nudez da garota observada pelo jornalista assombra-o, sendo comparada por ele a uma maldição satânica. O protagonista mantém a imagem de Ximena guardada em sua mente como um símbolo de perdição que o faz desejar a moça a todo custo.

A Figura 1 exibida abaixo apresenta uma representação digital da pintura de Édouard Manet (1863), onde é possível observar a semelhança da garota descrita pelo narrador de *Memória de minhas putas tristes* (2006) e aquela que repousa seu olhar no observador da tela pintada com tinta a óleo. A nudez, que aparece com grande destaque na pintura do artista francês, aparenta ser a mesma que aflige e causa ânsias no jornalista, pontuando o motivo real de seu desejo.

Figura 1 - Olympia de Édouard Manet (1863)



Fonte: Web Gallery of Art, 2022.

Todo esse fervor enfrentado pelo protagonista não é mais do que um desejo em possuir o corpo de Ximena, assim como ele mesmo afirma, “Sabia que nunca chegaria a ser amor, mas a atração satânica que exercia sobre mim era tão ardorosa que tentava me aliviar com tudo que era dama da vida de olhos verdes que encontrava no meu caminho.” (MÁRQUEZ, 2006, p. 4). Ao reconhecer que ali não nascerá nenhum amor, o protagonista recorre às suas companheiras noturnas no intuito de amenizar a latência pelo corpo nu de Ximena. Segundo Bourdieu (2002), o corpo é encarado no mundo enquanto construção, determinado a alinhar-se às diferenciações que o imputam.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo [...] (BOURDIEU, 2002, p. 17)

A personagem Ximena Ortiz é apresentada na narrativa enquanto objeto de desejo, ligada ao erótico e as determinações designadas pelo narrador-protagonista. A oferta feita a ela como uma oportunidade de unir-se a ele em matrimônio é logo extinguida, diante do receio sentido pelo personagem principal. A ela destinou-se a vergonha de ser deixada no altar à espera daquele que nunca a amou e ter que deixar a cidade para mascarar seu pesado sofrimento de noiva abandonada. Destinos e sentimentos que são alheios aos escolhidos pelo narrador que logo após ao fatídico dia de seu quase casamento retorna a sua vida agitada, acostumado às variadas companhias das noites em que frequenta os bordéis do Bairro Chinês.

A concepção de objetificação das personagens femininas presentes em *Memória de minhas putas tristes* (2006) também pode ser relacionada à uma ideia animalesca que permeia o desejo sexual do protagonista. É o caso, por exemplo, do envolvimento sexual que manteve durante longos anos com Damiana, a empregada que trabalha em sua casa desde jovem. Damiana sempre foi sua fiel companheira, trabalhando há anos nos cuidados da casa do jornalista. A personagem figura, também, como uma das mulheres que circundam a vida dele, foi com ela que ele teve seu caso mais duradouro e, por sua vez, mais estranho. A atração iniciou-se quando o protagonista desejou Damiana em uma das tarefas domésticas que ela realizava na casa dele, e que o levou a possuí-la de forma insensível. O caso estendeu-se por anos e, embora não fosse de seu agrado e escolha, ela recebia em seu salário os valores das relações que tinha com o patrão durante o mês.

Damiana não escolheu a prostituição que enfrentou por anos na casa de seu patrão. Contudo, ela o amava e na espera de uma reciprocidade para seu sentimento, aceitou as relações forçadas que ele mantinha com ela. Ao descrever o envolvimento que tiveram, o protagonista nomeia como “montada” as relações que tinha com Damiana, semelhante a um ato realizado por animais. É notável, portanto, que o consentimento da personagem foi operado por meio da violência exercida pelo protagonista. Bourdieu (2002) afirma que,

Ao fazer intervir o dinheiro, certo erotismo masculino associa a busca do gozo ao exercício brutal do poder sobre os corpos reduzidos ao estado de objetos e ao sacrilégio que consiste em transgredir a lei segundo a qual o corpo (como o sangue) não pode ser senão doado, em um ato de oferta inteiramente gratuito, que supõe a suspensão da violência. (BOURDIEU, 2002, p. 25)

Anos depois, após ter conhecimento do amor que Damiana sentia por ele, o protagonista envergonha-se de seus atos brutais com a empregada. No entanto, nada faz diante da culpa que sente e a mancha do corpo objetificado e possuído de Damiana continua lá, manchando o chão colonial de sua casa.

4. O FEMININO SÁBIO E CONSELHEIRO

O silenciamento feminino presente em *Memória de minhas putas tristes* (2006), perceptível na quase ausência de fala das personagens femininas, é um fator decisivo na maneira como o leitor pode encarar os acontecimentos da narrativa. No entanto, algumas marcas escapam ao poder narrativo do protagonista e vão de encontro ao observador que se debruça sobre as linhas da obra de García Márquez, pois os corpos das personagens femininas, transformados em objetos e subjugados pelo narrador, propõem outros discursos que manifestam suas realidades diante dos acontecimentos ou, até, manifestam a sabedoria que têm em encarar e moldar os fatos. É o caso, por exemplo, da personagem Rosa Cabarcas, mulher que há anos ocupa-se de seu ofício de cafetina, responsável por gerir o bordel que guarda o leito de amor do jornalista em seus encontros com a jovem Delgadina.

Rosa Cabarcas é uma das três personagens femininas mais marcantes da obra em análise, ocupando esse posto juntamente das personagens Damiana e Delgadina, e foi amiga do jornalista por longos anos, tempo em que se ocupava de persuadi-lo para que sucumbisse às suas propostas de cafetina. Cabarcas, uma cafetina na casa dos 80 anos, é apontada nas descrições do protagonista como uma mulher esperta, dotada de um olhar cético e malicioso pronto para tirar proveito das negociações e acontecimentos ocorridos em seu empreendimento. Esse ceticismo da personagem, perceptível logo ao início da narrativa, levou-a a acreditar que em algum momento o jornalista iria dizer sim para suas ofertas, mostrando sua real natureza humana.

Lembrei de Rosa Cabarcas, a dona de uma casa clandestina que costumava avisar aos bons clientes quando tinha alguma novidade disponível. Nunca sucumbi a essa nem a nenhuma de suas muitas tentações obscenas, mas ela não acreditava na pureza de meus princípios. Também a moral é uma questão de tempo, dizia com um sorriso maligno, você vai ver. (MÁRQUEZ, 2006, p. 7)

Rosa Cabarcas esteve à frente do empreendimento do bordel por anos, realizando as negociações da forma que mais lhe favorecesse, como no caso da negociação com o

jornalista. É possível notar, nas ações realizadas pela personagem, a demonstração de seu posicionamento de liderança mediante as oportunidades e os acontecimentos que ocorrem na narrativa. O posicionamento da personagem indica que ela é capaz de sobressair-se e agir, mesmo em momentos tensos, como no caso do assassinato que aconteceu durante uma das noites de encontro do protagonista com Delgadina. Como descrito pelo narrador, “A única coisa que a dona queria de mim era que ajudasse a vestir o cadáver. Estava tão segura, que me inquietou a idéia de que a morte fosse para ela um assunto banal.” (MÁRQUEZ, 2006, p. 89)

Outra evidência do forte posicionamento de Rosa Cabarcas pode ser observada quando o protagonista se despede em meio ao surto de deparar-se com uma Delgadina adornada e maquiada, indicando que nunca mais irá pôr seus pés naquele bordel. A cafetina apenas confirma o adeus do jornalista, indicando que a decisão não lhe afeta em nada. “- Vá com Deus - me disse com um gesto de tristeza, e voltou à vida real. - Seja como for, vou mandar a conta do desastre que você me aprontou no quarto.” (MÁRQUEZ, 2006, p. 106)

Ao escrever a respeito das prostitutas e cortesãs em *O segundo sexo: a experiência vivida* (2019), Simone de Beauvoir afirma que ao dedicar-se ao homem, a mulher tem seu destino marcado pelo amor. Caso contrário ocorre com aquela que vê o homem como alguém a ser explorado, pois em seu destino repousa um princípio de auto adoração, ultrapassando o interesse econômico. No entanto, seria possível pensar que Cabarcas estaria mais interessada no louvor a si própria do que na necessidade de manter seu empreendimento na estrada Pradoamor?

Para compreender o posicionamento de Cabarcas, é necessário que o leitor olhe além do simples fato do ofício da personagem, encarando-a como mulher detentora de uma sabedoria proveniente de suas experiências de vida, para então, vislumbrar a complexidade e poder que ela detém na narrativa. Ao avançar em seu texto, Beauvoir (2019) trata a respeito da maturidade feminina.

A partir do dia em que a mulher consente em envelhecer, sua situação muda. Até então era uma mulher ainda jovem, encarniçada em lutar contra um mal que misteriosamente a enfeitava e deformava. Ela torna-se um ser diferente, assexuado mas acabado: uma mulher de idade. Pode-se considerar então que a crise da menopausa terminou. Quando renunciou a lutar contra a fatalidade do tempo, outra luta se inicia: é preciso que conserve um lugar na terra. (BEAUVOIR, 2019, p. 393)

Dessa forma, é possível perceber que a personagem Rosa Cabarcas assegura seu lugar, certificando-se de que aquilo que ainda mantém permaneça em funcionamento. A

personagem reconhece a necessidade em se posicionar de forma sábia e centrada diante daquilo que acontece em seu empreendimento, pois assim seu lugar permanecerá conservado.

A sabedoria feminina presente em *Memória de minhas putas tristes* (2006) manifesta-se, também, por meio de uma conhecida do protagonista. A personagem Casilda Armenta é apresentada ao leitor como antiga amante do jornalista, aparecendo quase ao final da narrativa, em sua rápida passagem de conselheira. Longe do passado de sua juventude, Casilda ainda conservava seu antigo ofício, mas teve que fazer-se em meio a realidade resultante dos anos que viveu. Na coincidência de seu encontro com Casilda, o protagonista a apresenta como: "Uma vez aposentada, meio doente e sem um tostão, havia se casado com um hortelão chinês que lhe deu nome e apoio, e talvez um pouco de amor. Aos setenta e três anos tinha o peso de sempre, continuava bela e de gênio forte [...]" (MÁRQUEZ, 2006, p. 108)

É através dos conselhos de Casilda que o jornalista tem seu direcionamento para o desfecho da narrativa, pois são os olhos dela que notam a mudança do protagonista, vendo-o como alguém que descobriu o amor. Em sua sabedoria de observadora, Casilda reconhece o envelhecimento que se operou não só no corpo dela, mas, também, no corpo de seu antigo amante. Beauvoir (2019) afirma que "Em particular, a mulher que 'viveu' tem um conhecimento dos homens que nenhum homem compartilha; porque ela não viu sua figura pública e sim o indivíduo contingente, que cada qual resolve ser na ausência de seus semelhantes [...]" (BEAUVOIR, 2019, p. 406)

Antes, o corpo de Casilda Armenta povoava de gozo o pensamento de seus amantes, mas diante do protagonista, já em sua velhice, a personagem é vista como apenas um limiar de aconselhamento. O olhar que recai sobre ela é distante daquele que observa Delgadina na cama, pois não há um desejo ou uma necessidade de possuí-la. Casilda é, portanto, uma personagem apresentada apenas como um direcionamento, uma ouvinte reservada à trajetória do protagonista.

O mesmo posto ocupado por Casilda também foi aquele destinado a tantas outras mulheres, como demonstrado na narrativa com a afirmação de que "[...] grandes falastrões da política, que prestavam conta de seus segredos de Estado às amantes de uma noite [...]" (MÁRQUEZ, 2006, p. 20). As ouvintes silenciosas, confidentes dos embaraços de seus clientes, não podem dar voz à sua própria história, pois encontram-se enclausuradas nos atos de sucessivas lembranças daqueles que falam sem as ver.

Foi a partir desses momentos de manifestação de uma sabedoria por vezes cética e maliciosa e, em outros momentos, observadora e conselheira que as personagens Rosa Cabarcas e Casilda Armentos souberam reconhecer as angústias que afligiam o protagonista. Comprovando que seus traços permanecem na narrativa mesmo em meio às palavras oriundas das reflexões do narrador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa presente em *Memória de minhas putas tristes* (2006) apresenta um protagonista angustiado com o avanço de sua velhice, percebendo seu passado eclipsado por oportunidades não aproveitadas de vivenciar o amor. O pedido feito por ele a Rosa Cabarcas demonstra a urgência em possuir uma jovem virgem e evidencia um desejo latente em encontrar nela, a garota nua adormecida na cama do bordel, uma oportunidade de abrir-se para a vida. A fantasia mantida pelo protagonista pode ser, dessa forma, comparada aos barcos que partem do porto e que são facilmente avistados de sua casa, eles partem deixando para trás as chances das oportunidades não vividas.

Como evidenciado ao longo da análise empreendida neste trabalho, foi possível perceber uma resposta para a problemática que foi elaborada inicialmente. As personagens femininas que são apresentadas por meio do olhar do narrador são construídas sobre uma base de silenciamento das suas vozes e visam uma objetificação feminina, por meio da necessidade que o protagonista tem em possuir seu corpo ou sua companhia. As personagens são envolvidas em um ato de servidão àquele que as menciona, o dono do verbo e da ação na narrativa. No entanto, são as mulheres que circundam o protagonista que apresentam os enigmas da vida dele. Os desafios que elas propõem são a origem e o fim das angústias masculinas do narrador. Como é possível perceber na narrativa, “Nunca teria imaginado que uma menina adormecida pudesse causar na gente tamanhos estragos. Escapei da fábrica [...]. Quando saí de lá, o único sentimento que me restava na vida era a vontade de chorar.” (MÁRQUEZ, 2006, p. 100).

Seguindo esta linha, é possível perceber a contribuição de cada uma das personagens presentes na narrativa em relação a fraqueza do narrador: é através de sua sabedoria maliciosa que Cabarcas acentua sempre a iminência da impotência do protagonista; a empregada Damiana propõe o enigma do amor silencioso abafado pela violência; Florina de Dios provoca no protagonista o sentimento alheio de desconforto após a descoberta da troca feita por ela; Ximena é o enigma do corpo nu, a atração satânica; Delgadina apresenta o enigma do amor, do desconhecido e inexplorado.

É esse caráter enigmático proposto através das personagens femininas que as revela enquanto Esfinge. Como afirmado por Beauvoir (2019), em *O segundo sexo: fatos e mitos* (2019), “A mulher é enigma e põe enigmas; suas múltiplas caras, em se adicionando, compõem ‘o ser único em que nos é dado ver o último avatar de Esfinge’; e é por isso que ela é revelação.” (BEAUVOIR, 2019, p. 306).

Em sua função de Esfinge, as personagens femininas presentes em *Memória de minhas putas tristes* (2006) são condenadas ao silêncio, evidenciando as diferenças entre a figura do narrador e as mulheres descritas por ele. São personagens condenadas ao desaparecimento assim que o narrador retira o olhar delas, da mesma forma que a Esfinge desaparece após o triunfo do herói. Como afirma Tavares (2015),

Sendo tudo, menos ela, a Esfinge foi condenada ao silêncio e é neste silêncio que ecoam não apenas equivocadas leituras pretensamente reveladoras como o próprio cerne das diferenças de gênero que permeiam e pervertem o transcurso da nossa cultura. (TAVARES, 2015, p. 30).

Dessa forma, é possível afirmar, a partir dessa análise que repousa seu olhar na construção das personagens femininas em *Memória de minhas putas tristes* (2006), que os enigmas propostos por elas evidenciam o espelho que reflete os medos do protagonista. As mulheres descritas na obra podem representar, portanto, o reflexo da impotência do narrador perante a sociedade. Como descrito por Pereira (2018), é necessário perceber “[...] na narrativa de Márquez um personagem que materializa as angústias de um sujeito diante da tarefa contínua de ocupar seu lugar como homem [...] e que têm sua expressão nas diversas relações travadas [...]” (PEREIRA, 2018, p.139).

As personagens presentes em *Memória de minhas putas tristes* (2006) apresentam as evidências de que aquele que as descreve nunca as decifrou de verdade. Faz-se necessário pontuar que a análise apresentada por meio deste trabalho é apenas uma das várias possibilidades de leitura do romance analisado. Torna-se necessário, portanto, que os futuros leitores da consagrada obra de García Márquez encarem essas personagens, com seus corpos objetificados e silenciados, e se permitam ler as histórias que elas narram nas entrelinhas. Desta forma, abrindo portas para discussões e tópicos produtivos e ainda mais relevantes.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. tradução Sérgio Milliet. - 5 ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. tradução Sérgio Milliet. - 5 ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. tradução Maria Helena Kühner. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FUNCK, Susana Bornéo. **Corpos colonizados, leituras feministas**. In: FUNCK, Susana Bornéo. *Crítica literária feminista: uma trajetória*. Florianópolis: Editora Insular, 2016. p. 77-95.

MANET, Édouard. **Olympia**. 1863. Pintura, óleo sobre tela, 130,5 x 190 cm. Disponível em: <https://www.wga.hu/frames-e.html?/html/g/giorgion/venus.html>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Memória de minhas putas tristes**. tradução Eric Nepomuceno. - 12ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2006.

PEREIRA, Ana Alice da Silva. **Dimensões da sexualidade masculina na velhice em Memória de minhas putas tristes**. In: *Gênero, raça e sexualidade na literatura*. Cristiane Navarrete Tolomei, Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (org.). São Luís: Edufma, 2018.

TAVARES, Enéias Farias. **O corpo feminino e seus enigmas: a esfinge na pintura de Franz Stuck**. *Ilha do Desterro*, v. 68, nº 3, p. 027-041, Florianópolis, set/dez 2015.

DE HERÓI A LADRÃO: AS VOZES QUE CONSTITUEM A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE LULA PELA REVISTA VEJA (2010-2021)

Camila Alves Rocha*

Ana Maria Sá Martins**

RESUMO

O presente artigo se constitui como recorte da monografia intitulada “De herói a ladrão: as vozes que constituem a representação discursiva de Lula pela Revista Veja (2010-2021)”, orientada pela professora Ana Maria Sá Martins, e apresentada junto ao curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de Licenciada em Letras. A partir da interface entre linguagem, discurso, mídia e multimodalidade, tem como objetivo principal, analisar, através de 3 capas da Revista Veja (entre os anos de 2010 e 2021), a representação discursiva do ex-presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, pela mídia jornalística no tocante às vozes evocadas e textos trazidos nas práticas discursivas em questão. Para tanto, encontra-se fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, na vertente de Norman Fairclough (1989; 1997; 2001; 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999). Quanto às categorias analíticas, adotamos a intertextualidade para viabilizar a investigação e pudemos constatar uma elevada articulação polifônica e dialógica no tocante à composição genérica, cuja prevalência é de citações indiretas, as vozes evocadas são, predominantemente, de políticos (a exemplo de Lula, Dilma Rousseff e Donald Trump) e atores sociais vinculados, em certo grau, à política (a exemplo de Sérgio Moro), e as relações intertextuais são estabelecidas com outras capas da mesma revista, de revistas internacionais e, ainda, longas-metragens da filmografia brasileira.

Palavras-chave: Discurso. Intertextualidade. Mídia. Representação Discursiva. Lula.

ABSTRACT

This paper constitutes a section of a thesis entitled "From hero to thief: the voices that shape the discursive representation of Lula by the Revista Veja (2010-2021)" supervised by Professor Ana Maria Sá Martins and presented as part of the Bachelor's Degree in Letters program at the State University of Maranhão - UEMA. Seeking an interface between language, discourse, media, and multimodality, the main objective is to analyze, through six covers of Veja magazine (between 2010 and 2021), the discursive representation of former President Luís Inácio Lula da Silva by the journalistic media regarding the voices

** Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (2017-2021) pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: calvesr1@gmail.com. ID Lattes: 4771634812533433.

** Professora Doutora da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. E-mail: anamariasapericuma@gmail.com. ID: <http://lattes.cnpq.br/8559501536465655>

evoked and texts brought in the discourse practices under investigation. To this end, the article is based on the theoretical-methodological assumptions of Critical Discourse Analysis in the vein of Norman Fairclough (1989, 1997, 2001, 2003) and Chouliaraki & Fairclough (1999). Regarding the analytical categories, intertextuality is adopted to enable investigation, through which a high level of polyphonic and dialogical articulation is observed in relation to the generic composition, with indirect citations being prevalent, and the evoked voices being predominantly those of politicians (such as Lula, Dilma Rousseff and Donald Trump) and social actors linked, to some extent, to politics (such as Sérgio Moro). Intertextual relations are established with other covers of the same magazine, international magazines, and Brazilian feature films.

Keywords: Discourse. Intertextuality. Media. Discursive representation. Lula.

1 INTRODUÇÃO

A monografia da qual se origina este artigo, buscou uma interface entre linguagem, discurso, mídia e multimodalidade, e para viabilizar a análise imagética das capas e a sua composição (visual e genérica), foram adotados os pressupostos da GDV, bem como das representações discursivas na sua construção de sentidos a partir da Análise de Discurso Crítica (ADC doravante), de vertente faircloughiana. As duas abordagens se encontram fixadas nos Estudos Críticos da Linguagem e têm como ponto de partida, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF doravante), de Halliday.

Nesta investigação, tornam-se complementares devido ao modo como se constroem e/ou representam os significados sociais do discurso. A ADC britânica tem como ponto distintivo fundamental o fornecimento de subsídios científicos para estudos qualitativos, sendo o texto o material de pesquisa fundamental (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 09). De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 11), “as análises discursivas precisam articular análise linguística do texto e explicações de caráter social”, sendo necessária a inclusão de noções e conceitos de “discurso”, “hegemonia” e “ideologia”, que adquirem relevo pelo fato de fundamentarem a concepção de linguagem como prática social e instrumento de poder.

Nesse sentido, consideramos o uso da linguagem como prática social, implicando compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. O discurso, conforme aponta Fairclough (1989), molda-se pela estrutura social, havendo uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade.

De acordo com Magalhães (2005), a Teoria Crítica do Discurso estabelece ligação com dois fortes campos de estudos: de um lado, a Teoria Social Crítica e, de outro lado,

a LSF. A ligação com a LSF está na origem da Linguística Crítica e da Semiótica Social, e a definição de linguagem em que ambas se baseiam é a de Linguística Instrumental: o estudo da linguagem para compreender outros fenômenos, apresentando características que dependem do propósito do estudo. A LSF defende a ideia de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social, pois se constroem na intersecção das macrofunções da linguagem: ideacional – a construção e a representação das experiências; interpessoal – a construção e a representação das relações sociais e das identidades sociais; e textual – o estabelecimento de elos coesivos (textura).

Faz-se importante recuperar essas bases teóricas para que possamos conduzir a investigação das práticas discursivas de modo aplicado e situado histórica e conceitualmente. A partir disso, conseguimos recortar devidamente um aspecto fundamental da representação discursiva neste artigo: a imbricação de vozes e outros textos no discurso, que são trazidos pelos autores em relação à constituição identitária do presidente Lula (ex-presidente na época), em três capas da Revista Veja.

Do mesmo modo, cabe resgatar as justificativas que fundamentaram a pesquisa. A primeira delas é a relevância acadêmico-científica no âmbito dos Estudos Críticos da Linguagem, com foco nos textos multimodais e multissemióticos, como é o caso do objeto em questão. E, apesar das várias abordagens dos estudos linguísticos adotarem nomenclaturas diferentes em se tratando da categoria gênero, adotamos, na monografia, a nomenclatura utilizada por Bakhtin (2016), a saber: gênero discursivo.

À vista disso, para além dos fenômenos linguísticos dos textos, voltamos nosso olhar para a perspectiva visual a fim de identificar, descrever e compreender as construções identitárias a partir das representações discursivas de Lula, enquanto ator social, no gênero discursivo capa de revista. Assim, acreditamos que a investigação pôde contribuir de forma fecunda com as áreas da Linguística Aplicada, Estudos Críticos da Linguagem, ADC e GDV.

Ademais, existem três outros fatores que justificam esse estudo, que se encontram vinculadas ao *corpus*, quais sejam: 1) quanto à escolha do suporte, a importância e relevância da Revista Veja, no contexto do jornalismo, enquanto um dos maiores veículos midiático- informacionais do Brasil; 2) quanto à escolha do gênero, a necessidade de analisar a construção de sentidos a partir do gênero capa de revista, e que embora estejamos passando por um processo de digitalização das revistas impressas, permanece em evidência nos espaços em que se faz presente (sobretudo, no ciberespaço); 3) quanto à escolha do objeto, a figura emblemática e icônica de Lula, pela sua trajetória militante

e contribuição para a política pré e pós- democrática brasileira, sendo eleito Presidente da República por dois (2) mandatos de quatro (4) anos (entre 2002-2010), tornando-se a primeira força da esquerda a assumir o mais alto cargo do executivo, fechando seu governo com índice de 80% de aprovação popular, de acordo com dados da pesquisa Ibope encomendada pela CNI (Confederação Nacional da Indústria).

A partir disso, cabem algumas atualizações, tendo em vista que nas Eleições Presidenciais de 2022, um ano após a defesa da monografia, Lula (PT) foi reeleito presidente do Brasil numa disputa que foi ao Segundo Turno contra o também ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro (PL), com o total de 50,83% dos votos válidos. Isso expande nosso olhar para a importância e impacto das representações discursivas ao entorno da imagem de Lula, que de acordo com nossa pesquisa, foi majoritariamente negativa pela mídia hegemônica.

Houve, portanto, um reforço considerável na tentativa de negativizar, e por vezes, até mesmo demonizar discursivamente a representação do agora Presidente Eleito através de práticas que o associavam diretamente a crimes como corrupção, peculato e organização criminosa, colocando-o no papel social de traidor da pátria e ladrão.

Assim sendo, para que possamos lançar um olhar atualizado e pertinente acerca do objeto, trazemos um recorte analítico da pesquisa que foi desenvolvida, que leva em consideração a dimensão intertextual do discurso a partir da análise do *corpus* composto por 3 capas da Revista Veja entre os anos de 2010 e 2021, à luz da categoria intertextualidade relacionada ao significado acional, que possibilita o exame da polifonia e relações dialógicas que permeiam os textos.

Começamos, desse modo, pela breve explanação da ADC enquanto teoria e método, focando nos seus conceitos-chave e foco na dimensão intertextual do discurso; damos seguimento com o resgate dos principais resultados analíticos; e finalizamos com algumas reflexões acerca dos resultados nas considerações finais.

2 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: TEORIA E MÉTODO

A ADC se trata de um campo heterogêneo de estudos, dentro do qual se consolidou a vertente britânica proposta por Fairclough (1989; 1997; 2001; 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999), que consiste numa abordagem científica transdisciplinar para os estudos críticos da linguagem como prática social. A transdisciplinaridade se justifica pelo rompimento da ADC com fronteiras

epistemológicas, operacionalizando e transformando teorias para os propósitos da investigação crítica-explanatória (FAIRCLOUGH, 2003).

A ADC é formada pela interação entre várias disciplinas e estudos, entre os quais se destacam os estudos pioneiros de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (1997; 2016) e Foucault (1977; 2004; 2007). Com base na compreensão do poder como hegemonia, de acordo com a visão de gramsciana (1988; 1995), e na concepção crítica da ideologia, de Thompson (1995), ambos fundamentados em preceitos marxistas, a ADC define a "ideologia/s" como “construções de práticas a partir de perspectivas particulares que suprimem contradições, antagonismos, dilemas em direção a seus interesses e projetos de dominação” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 26).

O uso da linguagem está atrelado “a todos os diversos campos da atividade humana, de modo que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto eles” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Os enunciados (orais e escritos/verbais e não verbais) refletem as “condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas (...) por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Para Bakhtin (1997, p. 290), sob uma visão dialógica e polifônica da linguagem, os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, são sempre parte de uma cadeia dialógica, na qual respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de variadas formas.

Nesse sentido, a interação é entendida como operação polifônica ao retomar vozes anteriores e posteriores da cadeia de interações verbais, e não só uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte. Essa noção de várias vozes que se articulam na interação é o cerne da compreensão da linguagem como espaço de luta hegemônica, por viabilizar os estudos sobre contradições sociais e lutas pelo poder que levam pessoas a selecionar determinados recursos da rede de opções tanto do sistema semiótico quanto do sistema social da linguagem e articulá-los de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades, causando efeitos imprevisíveis no social.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 57), “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” e deve ser considerado como “resposta” aos seus enunciados precedentes do campo específico, rejeitando-os, confirmando-os, completando-os, baseando-se neles ou subentendendo-os como conhecidos.

Como mencionado anteriormente, os trabalhos de Foucault também são uma fonte fundamental para a compreensão da linguagem como um campo de batalha pelo poder. Entre as noções mais importantes para a ADC, destacam-se o caráter constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a dimensão política do discurso e a natureza discursiva da mudança social.

A ADC adota uma postura crítica em relação aos problemas sociais relacionados ao poder e à justiça que envolvem o uso da linguagem. Para essa corrente de estudo crítico, a relação entre linguagem e sociedade é interna e dialética. Isso significa que as questões sociais são, em parte, questões de discurso, e vice-versa.

De forma mais abstrata, o discurso é visto como uma prática social irreduzível, em constante articulação dialética com ação/interação, relações sociais, mundo material e pessoas, incluindo suas crenças, valores, atitudes e histórias. As três principais maneiras dialéticas pelas quais o discurso integra essas práticas (maneiras de interagir, representar, ser e identificar) estão relacionadas aos três principais significados dialéticos do discurso (acional, representacional e identificacional), que por sua vez constituem os três elementos de ordens do discurso (gêneros, discursos, estilos).

Desse modo, Fairclough (2003, p. 28) associa o significado representacional ao eixo do saber, ou seja, ao “controle sobre as coisas”. Discursos, maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem controle sobre as coisas e conhecimento. O significado acional, por sua vez, está associado ao eixo do poder, isto é, a “relações de ação sobre os outros”. Em que se entende gêneros discursivos como maneiras de agir e se relacionar discursivamente em práticas sociais. O significado identificacional, por fim, associa-se ao eixo da ética, ou seja, a 25 “relações consigo mesmo”. Estilos, maneiras de identificar a si mesmo/a, a outrem e a aspectos do mundo, pressupõem identidades sociais ou pessoais particulares, e ética.

Dito isto, cabe ressaltar que essas divisões metodológicas da vertente servem somente para a melhor compreensão e entendimento das estruturas e dimensões do discurso em termos de significados para fins didáticos, porque, no momento das práticas, e no próprio discurso, eles se encontram estabelecidos de forma interrelacionada e simultânea.

Nesse sentido, Resende & Ramalho (2004) apresentam o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1989), que foi aprimorado em 1992, e que distingue três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social, com objetivos analíticos específicos. A prática discursiva se refere aos processos sociais relacionados à produção,

distribuição e consumo do texto, que são influenciados por contextos econômicos, políticos e institucionais específicos. É a prática discursiva que medeia entre o texto e a prática social. O modelo de análise de texto é detalhado em várias categorias, incluindo vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Na análise das práticas discursivas, são consideradas as atividades cognitivas envolvidas na produção, distribuição e consumo de textos, bem como as categorias de força, coerência e intertextualidade. A análise também leva em conta os aspectos ideológicos e hegemônicos, investigando como o texto se insere em contextos de luta hegemônica, contribuindo para a articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos. Portanto, compreender o uso da linguagem como prática social significa entender que ela é um modo de ação historicamente situado, constituído socialmente, mas também constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

A ADC se baseia na reflexão sobre o discurso no contexto da Modernidade Tardia, seguindo contribuições teóricas de Giddens (1991, 2002 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2004), que define essa fase como o atual estágio de desenvolvimento das instituições modernas. Esse período é marcado pela radicalização dos traços básicos da modernidade, tais como a separação de tempo e espaço, os mecanismos de desencalxe e a reflexividade institucional. A ADC se enquadra em três aspectos: 1) uma visão científica de crítica social; 2) um campo de pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia; e 3) teoria e análise linguística e semiótica.

O novo enquadre de análise parte, ainda, da percepção de um problema e da análise de sua conjuntura, que evidencia a importância da abordagem das práticas nesse aprofundamento do método para ADC. Em análises amplas, que consideram conjunturas e estruturas, observa-se a constituição de redes de práticas interligadas, articuladas. Essa abordagem leva à compreensão das práticas sendo determinadas umas pelas outras, podendo cada prática articular as demais com diversos efeitos sociais. As redes de práticas são sustentadas por relações sociais de poder e as articulações entre as práticas, encontram-se ligadas às lutas hegemônicas.

Thompson (1995) contribui para a análise da prática social particular através de seus estudos. Na Teoria Social Crítica proposta por ele, o conceito de ideologia é considerado negativo, diferentemente de concepções neutras. Essa concepção crítica postula que a ideologia é, por natureza, hegemônica, pois necessariamente serve para

estabelecer e sustentar relações de dominação e, conseqüentemente, reproduzir a ordem social que beneficia indivíduos e grupos dominantes.

Sendo assim, é possível apontar dois motivos centrais para a ADC focar o conceito de hegemonia: primeiro, aponta-se para a possibilidade de mudança, porque “a hegemonia é um contínuo processo de formação e suplantação de um equilíbrio instável” (GRAMSCI, 1988, p. 423 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2004), e, segundo, porque aborda-se o discurso como um meio de se lutar pelo consenso.

Neste artigo em específico, vamos focar na dimensão acional do discurso, cuja análise será guiada pela categoria da intertextualidade. Assim, concebendo a linguagem (práticas discursivas) como um momento das práticas sociais que está interconectado aos demais momentos dessas práticas, há um lugar especial para as ordens de discursos. De acordo com Resende & Ramalho (2006, p. 62), as práticas sociais produzem e utilizam gêneros discursivos, como as capas de revista, que são particulares e estão articulados a estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural.

Desse modo, a intertextualidade parte da dialogicidade da linguagem proposta e enfatizada por Bakhtin (2002 *apud* RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 65), que considerou os textos como entidades dialógicas. Conforme aponta Bakhtin (2016, p. 57), como supracitado, todo enunciado deve ser visto, primeiramente, “como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (...) ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”.

No tocante à polifonia, o discurso faz-se internamente dialógico, visto que é um constructo da articulação de diversas vozes, e “até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros. O falar indireto, a relação com a sua própria linguagem como uma das linguagens possíveis (e não como a única linguagem possível e incondicional)” (BAKHTIN, 2016, p. 89).

Nesse sentido, Fairclough (2003, p. 39 *apud* RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 66) adota uma visão ampla sobre a intertextualidade: "a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto - as citações". No relato de um discurso, tem-se para além do discurso direto, como as paráfrases, os resumos e os ecos no discurso indireto.

O significado acional tem como foco o texto enquanto modo de ação nos eventos sociais, podendo legitimar ou questionar as relações sociais, uma vez que “no estudo da

intertextualidade em um texto, o cerne da questão é verificar quais vozes são incluídas e quais são excluídas” (MARTINS, 2009, p. 39). A análise da ação e interação das pessoas por meio da linguagem pode revelar as posições dos sujeitos na atividade em curso, servindo de indicativo para as relações assimétricas de poder.

Ante o exposto, na próxima seção apresentaremos as análises utilizando os pressupostos teórico-metodológicos discutidos anteriormente.

3 AS ANÁLISES

Nesta seção, apresentamos as análises (qualitativas e descritivas) dos 3 textos multimodais pertencentes ao gênero capa de revista, extraídos da Revista Veja, que compõem o *corpus* do estudo. Assim, buscamos evidências na linguagem, a partir das escolhas léxico e iconográficas, o propósito discursivo dos enunciadores e os efeitos das representações resultantes das práticas discursivas à luz da categoria da intertextualidade. O excerto a seguir foi extraído da edição 2150, de 03 de fevereiro de 2010, da Revista Veja:

Figura 1 – Excerto 1



Fonte: Veja, 03 fev. 2010.

Na figura 1, o locutor, atendo-se a uma aparente questão de saúde do PR, produz os seguintes enunciados: (1) Sob pressão; e (2) Lula exagera, ignora o stress e tem uma crise de hipertensão que, como ensinam os médicos, poderia ser evitada.

No enunciado (1), a chamada principal (ABREU, 2009) da capa, o emprego da preposição “sob”⁴, cujo sentido está vinculado a “um estado de” e “sujeito à influência de

⁴ Termo oriundo do latim “sub”, que significa: abaixo ou inferior; ou falta, insuficiência, etc.

algo”, que, nesse caso, é a “pressão”⁵, gera um alto impacto enunciativo pelas escolhas lexicográficas do locutor. Nota-se um efeito polissêmico, que provoca ambiguidade pelo uso do substantivo “pressão”, podendo tanto ser interpretado pelo seu significado fisiológico (de tensão sanguínea nas artérias), dada a construção semiótica apresentada no texto (com uso da cor branca, saturação elevada no rosto e expressão facial apreensiva do PR, lenço, posicionamento da mão frente à boca e fundo com uma composição gráfica que parece representar tanto um monitor hospitalar multiparamétrico quanto um gráfico econômico), quanto pelo seu sentido político, do PR estar sendo pressionado por alguma força política e/ou econômica contrária ou detentora do poder simbólico (BOURDIEU, 1998).

Isso porque, o contexto de produção desta capa é permeado pelas movimentações político-ideológicas do período das pré-campanhas presidenciais⁶ de 2010, no 8º (oitavo) ano de Governo do PT no Brasil, em que o partido cotava Dilma Rousseff como possível pré-candidata, e já estavam sendo montados palanques pelo Brasil. Lula, inclusive, apoiou ativamente a sua candidatura, participando dos comícios junto a ela e possibilitando oportunidades de popularização e divulgação dessa nova atriz social no jogo político. Tal indício é confirmado no índice da mesma edição, que em referência à capa, retoma o assunto publicitado e agrega uma informação nova⁷. Vejamos na imagem a seguir:

⁵ “1. Ação ou efeito de pressionar, comprimir ou apertar; 2. Aplicação de uma força a um corpo por outro corpo em contato com ele; 3. Ação que um corpo exerce sobre a superfície em que pousa; 4. Ação de uma força contra outra que se lhe opões; 5. Fís. Força exercida por um fluido em todas as direções, medida sempre por unidade de superfície; 6. Influência ou força coativa; 7. Colchete de pressão; 8. Fisiol. Tensão do sangue nas artérias, veias, etc.” (PRESSÃO, 2021).

⁶ Não oficialmente, mas já havia articulações políticas para tal.

⁷ Nesse sentido, podemos nos valer das considerações de Castro e Mastella (2012): “a importância e a significação das cores estão atreladas à intenção no processo de comunicar, não havendo um significado rígido, uma vez que podem ser relacionadas a variados casos específicos (...) há um cuidado na escolha das imagens e dos personagens que as ilustram, pois servem a um fim específico. O fato de haver um recorte da realidade proposta ao debate nos reporta à edição: uns elementos são postos em evidencia, em detrimento de outros”.

Figura 2 – Recorte do índice



Fonte: Veja, 03 fev. 2010.

Com uma captura mais ampla, a fotografia apresenta Lula e Dilma. Lula está de olhos fechados e aparenta um mal-estar. A legenda contém o seguinte enunciado: “Lula: falta de ar e palpitação no palanque de Dilma. Pág. 52”; e embaixo, no próprio índice, outro enunciado: “Presidência à hipertensão de Lula” (grifo do enunciador). Podemos considerar, portanto, que o estado de “hipertensão” está vinculado à “presidência”, ambos referentes à figura de Lula. Dilma, portanto, é citada diretamente em segundo plano, porque o foco da enunciação parece ser o estado físico e político de Lula no final do segundo mandato presidencial, nesse processo de apoio político à nova candidata do mesmo partido, que inclusive, foi Ministra-chefe da Casa Civil⁸ no seu Governo.

Em uma compreensão mais simbólica dessas relações dialógicas, esse reforço de emprego dos termos “pressão”, “hipertensão” e “palpitação” nesse contexto, como foi dito anteriormente, mesmo que não seja explicitamente associado à “doença”, “enfraquecimento” e “fragilidade”, no não dito discursivo (ORLANDI, 1995), percebe-se uma construção voltada para determinada perda de força simbólica, ou até mesmo, um processo de apagamento político, como se o político Lula acabasse com o fim do seu mandato, ou como se não tivesse força ou influência política necessária e/ou suficiente para apoiar a candidatura de Dilma.

No enunciado (2), subtítulo da chamada principal, “Lula” é o PR, e suas ações são definidas pelos verbos “exagerar”, “ignorar” e “ter”, todos flexionados na terceira pessoa do presente do indicativo. Essa seleção lexicográfica sustenta uma sequência semântica coerente, em que primeiro vem o “exagero” (uma atitude exagerada, excessiva e/ou

⁸ Posição e relação de confiança assumida pela atriz social, que é materializada no cargo político.

desmedida), depois a “ignorância” (uma atitude de desobediência e /ou desatenção), e, por fim, as consequências desses atos, que é “ter” (sofrer) uma crise de hipertensão. O verbo “poder”, por sua vez, encontra-se flexionado na terceira pessoa do singular do futuro do pretérito simples do subjuntivo, e está vinculado à faculdade de aprender o que “ensinam os médicos”.

Assim, os médicos podem ser compreendidos como a representação discursiva de uma classe (um conjunto impessoal) bem vista socialmente e confiável, com um caráter técnico acerca das doenças humanas, tal como a hipertensão e o *stress*.

E, nesse momento, embora persistam algumas ambiguidades e lacunas propositais por parte do enunciador, podemos considerar que Lula já estaria consciente de uma disfunção na sua saúde, mas teria, mesmo assim, continuado a cometer excessos e ignorou (não o alerta e/ou recomendação de seus médicos particulares) os conhecimentos médicos disponíveis e pode ser (sutilmente) considerado culpado por seu estado.

Dando seguimento às análises, examinamos o excerto a seguir, que foi extraído da edição 2298, de 05 de dezembro de 2012, da Revista Veja. Vejamos:

Figura 3 – Excerto 2



Fonte: Veja, 21 set. 2016.

Na figura, o locutor, atendo-se a uma questão política e institucional, produz um enunciado não verbal com relação ao PR do texto. Esse silêncio (ORLANDI, 1995, p. 68) é proposital, e é “a própria condição da produção de sentido (...) ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar”. Assim, podemos enxergar um laço existente entre o produtor discursivo e o silêncio (que não se confunde com implícito do não dito), que “guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge” (BOT, 1984 *apud* ORLANDI, 1995, p. 69).

Nesse sentido, através dessas produções discursivas e do próprio momento discursivo, clímax do escândalo (THOMPSON, 2002), identificamos que um dos propósitos enunciativos foi a apresentação “da cabeça”, do “capitão”, do “mandante”, do “chefe” e da “mente” por detrás do dito “esquema de corrupção” descoberto pela PF na Operação Lava Jato, e que faz parte da cadeia discursiva construída pela Veja através de suas capas que foram analisadas na pesquisa⁹.

Desse modo, compreendemos que essa capa surge como a tentativa de “não dizer” o que já está evidente, e é apontado o fator principal do escândalo, ou melhor, é entregue a cabeça do PR ao interlocutor. Ademais, conseguimos identificar relações dialógicas existentes entre esta e capas de revista de outros veículos da imprensa internacional, que mantêm estáveis, relativamente, as estratégias discursivas da Veja, conforme demonstrado a seguir:

Figura 4 – Capas relacionáveis



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessa imagem, podemos constatar a utilização de recursos e estratégias discursivas similares. Na capa 1 (à esquerda), da revista estadunidense Newsweek, temos a representação do político pan-africanista Muammar al-Gaddafi (também chamado de Coronel Gaddafi), que governou a Líbia¹⁰ após um golpe de Estado (ou tomada de poder, como alguns o chamam), instaurou uma República socialista árabe, e foi responsável por

⁹ No total, o *corpus* original é composto por 6 capas da Revista.

¹⁰ Foi Presidente do Conselho do Comando Revolucionário da Líbia de 1969 a 1977, Secretário-Geral do Congresso Geral do Povo da Líbia de 1977 a 1979, Primeiro-Ministro da Líbia de 1970 a 1972 e Líder Fraternal e Guia da Revolução da Líbia de 1969 a 2011.

inserir o país nas relações estratégicas do continente africano e da Ásia menor (FLORES; TEIXEIRA, 2020). Um dos motivos cruciais que resultou na tomada de poder por Gaddafi (*Ibid.*, p. 200), foi “a insatisfação da população líbia com a corrupção, o descaso dos governantes, o alinhamento excessivo com o Ocidente e o entusiasmo com o nacionalismo árabe”. Entretanto, a trajetória política de Gaddafi é bastante complexa, repleta de lutas armadas, de adoção de medidas e realização de atos criticados e/ou rechaçados pelo ocidente, sobretudo, pelos Estados Unidos, que o consideravam (através da imprensa) um ditador sanguinário¹¹.

Inclusive, essa edição da Revista Newsweek foi publicada no dia 31 de outubro de 2011, 11 dias após o assassinato de Gaddafi. Sua morte ocorreu durante um confronto pela tomada da cidade de Sirte por grupos opositores, e gerou bastante polêmica e controvérsia, principalmente, pelos fatos que antecederam e sucederam o crime. Todo o processo de morte e pós-morte foi filmado (seu corpo foi exposto completamente ensanguentado) por algumas pessoas, além de ter sido exposto falecido em praça pública, linchado, agredido, estuprado com instrumentos cortantes, vilipendiado, entre outras ações.

Na capa 2 (à direita), da revista, também estadunidense, Time, de 22 de agosto de 2016 (alguns meses antes da capa da Veja), temos a representação de uma figura (ilustrada pelo mesmo ilustrador da capa da Newsweek, Edel Rodriguez) que se assemelha à Donald Trump em estado de derretimento, que é reforçado pelo emprego, embaixo, do termo “meltdown”. O contexto de produção da capa é o da corrida eleitoral americana para as Eleições Presidenciais de 2016, cujo candidato do Partido Republicano recebia uma enxurrada de críticas e vinha sofrendo com quedas sucessivas nas pesquisas de intenção de voto (que revelava certo grau de rejeição por parte dos eleitores do seu partido).

Em outro sentido, sugerindo a possível volta de Lula ao jogo político e depois de uma trajetória de tornar negativa a imagem de Lula, a Revista Veja assume um outro tom e adota um novo posicionamento frente ao PR:

¹¹ Cabe salientar que Gaddafi se manteve por décadas governando a Líbia, e devido a possíveis crimes contra a humanidade cometidos por suas tropas durante esses anos, tornou-se réu, em 16 de maio de 2011, no Tribunal Penal Internacional (em Haia).

Figura 5 – Excerto 3



Fonte: Veja, 21 abr. 2021.

Na figura, o locutor, atendo-se a uma questão política e institucional, produz os seguintes enunciados: (1) De volta ao jogo; (2) Favorecido pela decisão do STF que o confirmou como ficha-limpa, Lula intensifica movimentação política para sua candidatura à Presidência em 2022.

Em (1), o emprego da expressão “de volta” está vinculado ao sentido de retorno e regresso de Lula, ao “jogo” político, após várias reviravoltas midiáticas desde a sua saída da presidência, em 2010, até a sua soltura, em novembro de 2010. Assim, essa “volta ao jogo político” é bastante emblemática, sobretudo, pelo tom moderado adotado pela Revista Veja. A respeito dessas movimentações, Cordão (2015, p. 222) afirma:

A democracia é uma construção social e política que se dá a partir de lutas das quais saem vencedores grupos que, na configuração em que atuam, conseguem exercer uma dominação através de mecanismos simbólicos pouco perceptíveis à maioria da sociedade, uma vez que funcionam de forma invisível e silenciosa e, por isso mesmo, possuem uma maior eficácia. Um desses mecanismos é o alinhamento à grande mídia que também participa do jogo político e, com o discurso da “isenção”, exerce um poder simbólico ao impor uma maneira única de enxergar a disputa política e, portanto, exerce um papel fundamental para a vitória de determinados grupos que representam seus interesses enquanto parte da esfera privada.

Desse modo, podemos considerar que a adoção desse tom de voz menos incisivo, faz parte desse processo de ressurgimento de Lula no cenário político a partir de 2021,

quando teve todas as condenações realizadas pelo ex-juiz Sérgio Moro, anuladas pelo STF, que resultou na recuperação/resgate dos seus direitos políticos¹².

Quanto ao enunciado seguinte, (2), identificamos o emprego de alguns termos que confirmam as considerações anteriores, principalmente, pelo uso de “favorecido” – esse verbo utilizado no particípio produz um sentido ambíguo, que no primeiro momento, pode ser compreendido como um benefício, mas que depois, pode ser lido como uma tentativa de não apresentar Lula como inocente ou injustiçado, mas como um sujeito alvo de proteção –, “confirmou” – o verbo “confirmar” flexionado na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo aliado ao “favorecimento”, é um dos indícios que houve certa moderação discursiva, principalmente, por não é dito que Lula foi inocentado ou absolvido, mas que foi que seu retorno ao “jogo político” é resultante de uma garantia acordada pela corte superior –, “ficha-limpa” – esse termo se trata de uma escolha linguística menos incisiva, pois não fala diretamente dos acontecimentos que o fizeram ter os direitos políticos cassados, mas estão vinculados aos atos criminosos pelos quais Lula foi condenado anteriormente –, “intensifica” – o verbo “intensificar” flexionado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo se trata de uma ação exercida por Lula e produz efeitos semânticos vinculados à “subida”, “crescimento” e “adição” –, “movimentação” – objeto da ação exercida por Lula, que constrói uma ideia de “agitação” e “tentativa” – e “candidatura” – que é um dos objetivos/alvos vinculados à Lula desde que terminou seu segundo mandato como Presidente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas a partir categoria analítica da intertextualidade, levou-nos aos seguintes resultados: i) a presença de elevada articulação polifônica e dialógica no tocante à composição genérica, cuja prevalência é de citações indiretas de políticos (a exemplo de Lula, Dilma Rousseff e Donald Trump); ii) atores sociais vinculados, em certo grau, à política (a exemplo de Sérgio Moro); iii) as relações intertextuais são estabelecidas com outras capas da mesma revista e de revistas internacionais; iv) as vozes evocadas mais recorrentemente são atreladas aos discursos políticos e médico, sendo

¹² Lula, mesmo não tendo confirmado suas pretensões para pré-candidatura ou candidatura para as Eleições Presidenciais de 2022, lidera, com ampla margem de diferença, as pesquisas de intenção de voto (MOTOMURA, 2021).

utilizadas para reforçar, reiterar e auxiliar na construção de credibilidade do posicionamento da Revista.

Cabe ressaltar que a monografia foi realizada um ano antes do Pleito Eleitoral de 2022, no qual Lula (PT) foi eleito, pela terceira vez, Presidente da República do Brasil. Esse contexto em questão trouxe à tona toda representação discursiva construída sobre a imagem deste ator social, não somente através da perspectiva da Revista Veja ou de outros veículos da mídia hegemônica – tendo em vista a relevância das mídias alternativas e o declínio das revistas impressas nos últimos anos.

Os escândalos envolvendo Lula foram revisitados e discutidos incansavelmente nas redes sociais e nos canais de mídia especializada, agora com um novo pano de fundo, colocando-o em comparação aos seus principais opositores, Jair Messias Bolsonaro (PL) e o próprio Sérgio Moro – Juiz responsável pelos principais processos da Operação Lava Jato na 13ª Vara Federal de Curitiba¹³.

Mesmo após 8 anos desde a primeira citação de Lula na investigação e sua absolvição pelas duas condenações que o mantiveram preso entre os anos de 2018 e 2019¹⁴, esse ator social foi constantemente associado aos crimes e responsabilizado pela corrupção imanente na história do país durante a corrida eleitoral. Embora caibam novos estudos e artigos em ADC para analisar só a atualização desses fenômenos que tocam a representação discursiva desse agente, podemos afirmar que os discursos produzidos e reproduzidos pela mídia hegemônica, sobretudo nos últimos 10 anos, tiveram papel fundamental tanto nos rumos da disputa eleitoral de 2022 (assim como na construção da ideia de polaridade política) quanto na percepção da imagem do Lula pela sociedade.

A partir das análises qualitativas realizadas com as capas da Revista Veja, costatamos que a constituição/construção identitária de Lula na mídia jornalística durante os últimos 10 anos foi predominantemente negativa, acusativa e os papéis sociais mais recorrentes foram de: ex-presidente, investigado em escândalo de corrupção e culpado. Isso porque a Veja não produz e reproduz discursos isolados e individualmente, mas faz parte de um grupo hegemônico que compartilha práticas discursivas e ordens de discurso

¹³ Em março de 2021, as condenações foram anuladas pelo Supremo Tribunal Federal, que considerou que a 13ª Vara Federal de Curitiba não era o foro competente para julgar esses casos. Com isso, Lula recuperou seus direitos políticos e voltou a ser elegível.

¹⁴ Ele foi condenado em primeira instância a 9 anos e 6 meses de prisão pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, relacionados ao caso do triplex do Guarujá, e teve sua pena aumentada para 12 anos e 1 mês em segunda instância.

que o sustente ideologicamente, e está articulado numa grande rede de práticas interligadas, que ajudam a constituir os momentos históricos e sociais aos quais estamos situados, com o poder de dar voz ou silenciar os atores sociais nas lutas hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. F. **Bravo!:** desenho, design e desígnios na perspectiva dos estudos da cultura visual. Canoas: Ed. ULBRA, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso.** ed. 1. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity.** Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORDÃO, Michelly Pereira de Sousa. **O jogo político da democracia:** lutas simbólicas na “redemocratização” (1984-1985). 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** New York: Longman, 1989.

_____. **Discourse and Social Change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. *In:* PEDRO, E. R. (org.) **Análise crítica do discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, pp. 77-104.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FLORES, Luiza Ferreira; TEIXEIRA, Larissa Kröner Bresciani. A Influência da Líbia na Criação da União Africana: a Ascensão do Continente no Cenário Internacional. **Revista perspectiva,** v. 13, n. 25, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/107487>>. Acesso em: 18 out. 2021.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images:** the grammar of visual design. ed. 2. London: Routledge, 2006.

_____. **Reading images: the grammar of visual design.** ed. 1. London: Routledge, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, vol. I: A vontade de saber.** Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. **Microfísica do poder.** ed. 24. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **A Gramsci Reader: selected writings 1916–1935.** FORGACS, David (Org.). London: Lawrence and Wishart, 1988.

MARTINS, Ana Maria Sá. **Representações do feminino: uma análise discursiva dos perfis jornalísticos de O Estado do Maranhão.** São Luís, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio – no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

RAMALHO, Viviane. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. **Revista Bakhtiniana.** São Paulo, n. 7, pp. 178-198, jan./jun. 2012.

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

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso – LemD,** Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia.** Petrópolis: Vozes, 2002.

**“ESPELHO, ESPELHO, FALA E DIZ: QUEM É A MAIS BELA EM
TODO O PAÍS?”: ESTUDO DAS PERSONAGENS FEMININAS NO CONTO
BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES, DOS IRMÃOS GRIMM**

Emille de Carvalho Mascarenhas*
Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro**

RESUMO: O estudo em pauta objetiva analisar as personagens do conto *Branca de Neve e os sete anões*, escrito pelos Irmãos Grimm, sob o prisma da beleza, enquanto construto cultural. A pesquisa lança-se a uma análise sobre como os Irmãos Grimm construíram *Branca de Neve e os sete anões* sob a influência de um plano social que buscava orientar novos papéis para os meninos e meninas em formação. Pensa-se a relação entre a Rainha Má e Branca de Neve enquanto modelos de mulheres, escolhidos sob um pretexto de beleza que não está relacionado à estética, mas a um comportamento. Para isso, a metodologia abordada é de caráter bibliográfico; na busca do que seria considerado Belo nesses períodos, de acordo com a *História da Beleza* (2004) de Umberto Eco. Como suportes teóricos, recorreu-se ao *Dicionário de Símbolos* (1994) de Chevalier e Gheerbrant, às contribuições de Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman e Ligia Magalhães e às pesquisas de Silvia Federici, Simone de Beauvoir e Naomi Wolf. Neste estudo, tomamos ambas a heroína e a antagonista da narrativa como vítimas de um mesmo sistema que se fortalece com a rivalidade das mulheres.

Palavras-chave: Literatura infantil tradicional; Educação feminina; Beleza.

ABSTRACT: The ongoing study aims to analyze the characters of the tale *Snow White and the Seven Dwarfs*, written by the Brothers Grimm, under the prism of Beauty, as a cultural construct. The research introduces an analysis on how the Grimm Brothers built *Snow White and the Seven Dwarfs*, under the influence of a social plan that sought to guide new roles for boys and girls in formation. We reflect upon the relationship between the Evil Queen and Snow White as models of women, chosen under the pretext of beauty that is not related to aesthetics, but to behavior. Therefore, the methodology approached is of bibliographical nature, in the search for what would be considered beautiful in these periods, according to the *History of Beauty* [History of Beauty] (2004) by Umberto Eco. As theoretical supports, we used the *Dictionary of Symbols* [Dictionary of Symbols] (1994) by Chevalier and Gheerbrant, the contributions of Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman and Ligia Magalhães as well as the research of Silvia Federici, Simone de Beauvoir and Naomi Wolf. In this study, we take both the heroine and the antagonist of the narrative as victims of the same system that is strengthened by women's rivalry.

Keywords: Traditional children's literature; Female education; Beauty.

*E-mail: emilledecarvalho97@gmail.com. ID Lattes: 2620814055741212

**E-mail: iranildecosta@gmail.com. ID Lattes: 9909757313049374

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de Letras, discutimos extensamente o papel (e o impacto) da literatura, enquanto arte, para a sociedade na qual é produzida e toda sua recepção posterior. Este estudo deseja continuar essa discussão, incentivá-la, porém, a partir de um ponto de vista mais particularizado: a literatura infantil. Questionaremos aqui o impacto da literatura infantil dentro da formação de leitores e **leitoras**, meninas que, num processo crucial de sua formação identitária, leem, ouvem, entendem, a partir dessa literatura, quem elas devem ser.

A crítica literária feminista tem se debruçado no estudo de obras literárias que contribuem para a manutenção do patriarcalismo, buscam decifrar as ferramentas de controle que são utilizadas contra as mulheres em nome de um domínio masculino. A literatura infantil não pode e não deve estar distante dessa reflexão e, para melhor trilharmos a nossa contribuição para esse debate, selecionamos o conto *Branca de Neve e os Sete Anões*¹⁷, publicado pelos Irmãos Grimm ([1857] 1989).

Pensaremos as representações das duas personagens femininas do conto como complementares e elaborações estéticas de uma sociedade que categoriza mulheres por suas aparências físicas e possíveis atributos morais pré-definidos. Perante as duas personagens, a postura que propomos será a de meditar sobre aquilo que torna ambas um reflexo de feminilidade. Afinal, o que Branca de Neve tem que a torna tão mais bonita que a Rainha Má? Por que a competitividade existe, marca a relação entre as personagens? **Qual é o padrão de beleza incentivado e filtrado pelo espelho mágico?**

A realização deste estudo se dá a partir de reflexões sobre a maneira que a mulher é vista dentro e fora da literatura, a oposição entre bruxa e fada e como essa oposição reproduz aspectos de mulheres reais. Para dar cor a estes questionamentos, voltaremos um olhar mais concentrado nas personagens Rainha Má e Branca de Neve, enquanto ilustrações do feminino, os símbolos e características que as acompanham. Mencionamos a binaridade entre fada e bruxa, e traremos a discussão tendo em mente os repertórios comportamentais apresentados pelas personagens do conto, bem como buscaremos contextualizar as concepções de beleza vigentes no século XIX, que possam desvendar o que significaria ser **a mais bela de todas**. Como último ponto tomamos o símbolo espelho

¹⁷ A versão priorizada nesta análise é a tradução do alemão feita por Tatiana Belinky (1989). Nascida na Rússia e naturalizada brasileira, foi uma consagrada escritora de obras infantojuvenis.

com especial cuidado em nossa análise, pois constitui em si próprio uma personagem atuante na narrativa.

Aqui compreendemos os contos de fadas como registro de uma memória que perdura por uma razão. A literatura infantil tradicional foi, em seu tempo, transformadora, e se nos dias de hoje sua influência remanesce, devemos pô-la em debate, “assim, lembrar não é trazer à tona o passado como tal, sendo antes reconstrução, releitura do que foi, pois a memória não é um simples sonho do longínquo, mas trabalho de refazer, que depende de experiências vividas na atualidade” (SOARES, 2009, p. 136).

2 O FEMININO NA LITERATURA INFANTIL

No século XVII, os primeiros tratados pedagógicos começaram a ser publicados, a criança passou a receber atenção particularizada e sua imagem como adulto em miniatura foi mudada. Magalhães e Zilberman (1982) defendem que essas transformações tiveram suas origens por questões econômicas:

O Estado moderno, no processo de abolição do poder feudal, encontrará na família nuclear seu sustentáculo maior, cabendo-lhe então reforçar e favorecer sua situação e estrutura, assim como sua universalidade. Porém, tendo patrocinado, antes de tudo, o modelo da classe média urbana, vê-se que a mudança aponta para a aliança entre poder político centralizador e a camada burguesa e capitalista, que se lançará à **expansão de sua ideologia familista**. (MAGALHÃES & ZILBERMAN, 1982, p. 6 – grifo nosso)

A posse desse contexto é fundamental para compreender qual era a intenção no súbito interesse do resgate das origens culturais que resultaram na demanda contínua de transcrições dos contos maravilhosos, não somente pelos Irmãos Grimm, mas pelos demais escritores dos contos que hoje reconhecemos como tradicionais da literatura infantil.

A transcrição dos contos serviu ao contexto contemporâneo em muitos aspectos, como a propaganda artística que promoviam; o plano econômico era muito simples, se a taxa de mortalidade infantil caísse, mais **contribuintes** chegariam à fase adulta, mas, para isso, muitas peças precisariam ser movidas. Esse reforço literário só teria a acrescentar com os interesses da burguesia.

O papel feminino na literatura infantil começa antes mesmo da própria literatura chegar tanto aos ouvidos infantis quanto à leitura das mulheres que narravam essas histórias. As esposas passaram a ser posicionadas no encargo de mãe, que implicava na sua participação subjetiva na criação dos filhos (MAGALHÃES & ZILBERMAN, 1982, p. 7).

Nas famílias pobres, para as quais o casamento não era prioridade e nem garantia benefícios especiais, o processo foi mais lento e tomou algumas nuances adicionais; o matrimônio passou a ser incentivado com maior fervor e, novamente, as mulheres foram impelidas a abandonar seus postos no trabalho fora de casa e se dedicarem aos cuidados domésticos. Com o modelo familiar ideal, a literatura infantil surge “não apenas porque provê textos a esta nova faixa [às crianças], mas porque colabora com a sua dominação, ao aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento” (MAGALHÃES & ZILBERMAN, 1982, p. 12).

Ao apontarmos que a literatura infantil se tornou aliada à educação, torna-se imprescindível mencionar com mais cuidado a educação feminina da época. Ainda que as mulheres tivessem esse parco acesso à instrução, seguia-se apenas como uma possibilidade menor que a incentivada ao público masculino. Desta maneira, outro ponto fundamental que discernia a educação entre meninos e meninas: a diferenciação entre **educação** e **instrução**. Tal diferença esclarece a instrução como o conhecimento recebido através de instituições acadêmicas, ao passo que o histórico educacional feminino demora séculos até que deixe de ser a simplicidade de “formar o coração”, percebe-se a recusa em permitir à mulher um status intelectual. Mantinha-se a mulher sempre à margem da evolução cognitiva, recomendava-se a elas o simples conhecimento básico das tarefas domésticas e o entendimento de que deveria ser uma boa esposa e mãe na vida adulta. Todo o repertório de atributos detalhadamente construído especialmente para as mulheres era reforçado através da Igreja, da escola e da família, que assumiam a função de formar e atribuir papéis sociais entendidos como relativos a cada sexo (ABRANTES, 2014).

Na segunda metade do século XIX, é notável certo número de avanços nas instruções direcionadas às mulheres, mas ainda assim, a instrução era superficial e só concedida pelo pretexto de que, se melhor educadas, as mulheres poderiam exercer suas funções domésticas mais adequadamente. Era mais seguro ao sistema econômico que as mulheres permanecessem subalternas ao domínio masculino, mas, com o ritmo crescente para uma emancipação, o discurso dominante se viu na necessidade de acirrar os limites entre os sexos. É através das artes plásticas, dos tratados filosóficos, da literatura que essas fronteiras são enfatizadas.

Em vista do seu público-alvo, a literatura infantil se organiza em padrões mais simplificados, em representações arquetípicas dos comportamentos sociais. Nela, descobrimos criaturas fantásticas, príncipes, princesas e toda espécie de magia

concebível. Entre os muitos arquétipos encontrados nos contos de fada, destacamos duas figuras que serão de extrema importância para esta pesquisa: a *fada* e a *bruxa*.

A entrada das fadas nas narrativas folclóricas provavelmente foi herdada da cultura celta. Coelho diz que:

[...] as fadas (ou Damas com poderes mágicos), [...] tornaram-se conhecidas como os seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível. (COELHO, 2012, p. 78)

As bruxas, por outro lado, são reconhecidas como a antítese da fada. Se diante das provações o coração heroico se manter puro, lá estará uma fada para ajudá-lo a conquistar o que suas simplórias mãos humanas não alcançam, mas, cabe a bruxa colocar esse coração à prova primeiro. As bruxas, nesse sentido, se assemelham aos monstros da literatura clássica, cuja única função no enredo é servir de obstáculo ao herói.

As bruxas chegam em uma qualidade diferente, mas não tão distante nos contos populares; nos contos de fadas são basicamente feiticeiras, cujas representações não passam de reflexos do medo que a população tinha diante de seu poder de origem desconhecida (por isso, associada ao diabo): “Essa bruxa não é uma simples feiticeira, nem uma demonólatra, nem uma pagã. É uma presença hostil oriunda de outro mundo. O termo visceral inspirado por essa bruxa arquetípica ajuda a explicar o excesso de ódio e o medo acumulados durante a caça às bruxas” (RUSSEL & ALEXANDER, 2019, p. 63-65).

De volta aos atributos ligados às duas, a distinção ocorre em duas circunstâncias; a primeira delas é o caráter benigno das fadas, em oposição a maldade das bruxas. A segunda, e a mais interessante ao nosso estudo, é: as fadas são sempre representadas por mulheres de encantadora beleza, enquanto as bruxas são homogeneamente retratadas com traços horrendos, majoritariamente mulheres velhas, enrugadas e assustadoras.

Curiosamente, no conto que escolhemos trabalhar, não há menções diretas à uma bruxa ou a uma fada, porém, é possível observar as correspondências desses dois arquétipos dentro do comportamento apresentado pelas personagens principais da narrativa e, lidando com as representações femininas e como eram retratadas para o público infantil através do texto literário, intentamos refletir um pouco mais profundamente sobre como a beleza (ou sua ausência) é usada como ferramenta na construção de sentidos do leitor.

Se, no início, as histórias ancestrais foram puramente transcritas como documento de memória de uma sociedade, ao final de tantas “atualizações” sofridas por interesses que vão além da simples estética, essas histórias passaram a se transformar, naquele momento, parte da cultura contemporânea – ou o que se desejava que assim fosse, implica dizer que a quaisquer interesses que a burguesia do século XIX nutrisse, seriam fabricadas ferramentas que pudessem disseminar suas conveniências em todas as camadas da sociedade. Os heróis, príncipes e princesas dos contos eram os responsáveis por ensinar tudo que os infantes deveriam saber da vida, tudo que poderiam esperar dela, ou que papel desempenhar quando chegasse a maturidade. No que toca às meninas, as personagens femininas eram ainda melhor delineadas. Enquanto as personagens masculinas tinham uma enorme variedade de qualidades, as personagens femininas tinham destinos bem menos variados, cuidar da casa e dos filhos, serem ótimas esposas de um grande homem, ou simplesmente esperar por ele e conseguir, enfim, sua salvação.

As personagens escritas na edição manuscrita de *Kinder- und Hausmärchen* não foram aquelas eternizadas no imaginário popular, mas versões suavizadas. A rainha não era mais a mãe invejosa da filha, e sim a madrasta arrogante, a mulher má e a feiticeira perversa. Mesmo Branca de Neve sofreu acréscimos: “A partir da edição de 1819, foi acrescentada uma oração de Branca de Neve antes de dormir: ‘ela pediu para si [proteção a] Deus e adormeceu’” (MENDES, 2017, p. 60), tradução feita pela própria autora, que, em sua compreensão, teria acentuado a dualidade entre a princesa e a madrasta. As outras menções a Deus no conto, antes da adição da oração de Branca de Neve, se aproximavam mais de expressões do costume popular do que uma representação religiosa.

Os valores talhados nessas mulheres não deixaram de ser bem planejados, eles “tinham relação com os próprios valores dos irmãos e da sociedade na qual viviam – um ambiente com valores cristãos, o qual pregava que todo esforço, sofrimento e trabalho pesado seria recompensado no futuro” (ibid, 2017, p. 52-53) e, nesse sentido, as personagens assumem uma função pedagógica também. Branca de Neve era principalmente um modelo a ser seguido.

Recordando as semelhanças entre fadas e bruxas, Branca de Neve possui todos os requisitos de uma fada, a graciosidade, imensurável bondade e pureza. O único atributo que ficaria de fora são os poderes sobrenaturais, mas há de se pensar que essa falta é neutralizada pela beleza *encantadora*, que parece agir como uma espécie de feitiço, fascinando qualquer um que tenha posto os olhos sobre a menina. Branca de Neve é tão

linda que mesmo após a morte foi promovida a objeto decorativo, era bonita demais para ser enterrada na terra escura onde ninguém pudesse mais olhá-la.

Nos demais contos, o título de princesa já seria atrativo o suficiente para incentivar a identificação com a personagem e a inocente ambição infantil de pertencer a uma realeza, afinal, é muito mais interessante ser uma princesa do que uma simples plebeia. Entretanto, o que seria mais atrativo: ser uma princesa ou ser uma rainha?

A simples briga de títulos tinha um resultado muito claro. Se a princesa está no centro das atenções, a rainha é a única entidade que estaria acima dela. Se na disputa de título, Branca de Neve perde, é preciso inventar outro artifício: uma princesa não consegue vencer uma rainha, contudo, uma fada consegue vencer uma bruxa. A madrasta de Branca de Neve em momento algum é mencionada diretamente como bruxa na narrativa, sua proximidade com esse arquétipo só é sugerida na passagem: “e com artes de feitiçaria, que conhecia bem, a rainha fez um pente envenenado” (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 56). Assim como a própria Branca de Neve não é propriamente uma fada, a Rainha Má não é precisamente uma bruxa. Trata-se de um repertório comportamental, apresentado nas entrelinhas de cada ação desempenhada por elas ao decorrer do conto.

Nos contos de fadas tradicionais, encontramos a figura da bruxa como uma personagem mítica tecida em tais narrativas e, por conseguinte, no imaginário, como a representante das incoerências no comportamento social. Eram consideradas perigosas e a elas eram atribuídos todos os excessos. (DUARTE & VIEIRA, 2021, p. 87)

Em relação à Rainha Má, a inveja pode ser o “excesso” que a condena; sua inveja, que é tão grande que “não lhe daria nem paz nem sossego” (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 54). Por se tratarem de personagens planas, na mesma extensão de bondade e pureza que possui Branca de Neve, a Rainha encarna a perversão e a maldade.

A imagem malévola da Rainha Má é tão pungente que, mesmo que se considere apenas o texto literário, sem o auxílio de ilustrações, sua aparência vai se tornando mais hedionda ao passar dos acontecimentos no conto, ao ponto de, em certo momento, simplesmente esquecermos que ela é **quase** tão linda quanto Branca de Neve. Mas quase não é suficiente. O conto reforça a ideia de que o único valor que uma mulher pode ter é a beleza. Se a madrasta de Branca de Neve já era rainha e, portanto, a mulher mais poderosa do reino, o que ela poderia temer ainda? A simples condição de segunda mais bonita do país não poderia, logicamente, tirá-la de seu trono, mas a ideia era ameaçadora o suficiente para fazê-la imaginar que sim. Ao mesmo passo que foi somente por causa

de sua beleza que Branca de Neve se tornou rainha, pois encantou o príncipe, a beleza da Rainha Má pode também ter sido o motivo que lhe rendeu o trono.

A *História da Feiúra* (2007), de Umberto Eco, já nos permite um trecho mais amplo sobre a problemática; se a beleza na Idade Média não consegue nos fornecer respaldo para ajuizar as personagens, a **feiura** já o faz: “Na Idade Média, há muitas representações da velha, símbolo da decadência física e moral, em oposição ao elogio canônico da juventude como símbolo de beleza e pureza” (ECO, 2007, p. 159). No conto, não há informação sobre a idade da rainha, apenas que é **mais velha** que Branca de Neve, além do fato de passar a maior parte da história sob disfarces camuflando sua verdadeira idade. Mesmo que a personagem em si não seja uma velha, sua imagem é continuamente substituída por uma.

A madrasta de Branca de Neve era, até que a menina alcançasse certa idade, considerada a mulher mais bonita do reino. Não há uma descrição física além dessa, as outras descrições de sua aparência estão relacionadas a seus disfarces: “vestiu-se como uma velha vendedora ambulante, e ficou completamente irreconhecível” (GRIMM; GRIMM, 1989, p.54). A velhice é, normalmente, associada à ancestralidade e sabedoria adquirida pela experiência de vida, e talvez seja por isso que Branca de Neve ingenuamente não chegou a desconfiar das velhas batendo à porta, mas parece igualmente ingênuo acreditar que esse tenha sido o único motivo de tal representação.

A narrativa original de Branca de Neve pode até não inserir as ideias medievais de beleza na protagonista, mas certamente usa dos retratos do feio na antagonista. A rainha transita entre a mais bela do reino, à **segunda** mais bela do reino, e a personagem **mais feia** do conto, pela imagem de uma mulher velha e feia fixada através das caracterizações a ela atribuídas na narrativa (uma bela mulher, **mas orgulhosa e arrogante** / a **malvada** mulher / a rainha **malvada**).

4 O FEMININO ESPELHADO: A MULHER PERFEITA DIANTE DO ESPELHO

Os arquétipos trabalhados até então (a fada e a bruxa) nos ajudam a ampliar a compreensão das mulheres do século XIX e as expectativas criadas em torno de todo universo feminino, “[...] foram os artistas, poetas, romancistas que nos contaram através dos séculos o que eles consideravam belo e que nos deixaram seus exemplos” (ECO, 2004, p. 12), o que implica dizer, também, que nem sempre aquilo que eles **consideravam**

belo correspondia a toda sociedade, mas aquilo que eles **esperavam** que a sociedade reconhecesse e valorizasse como beleza. Ou, melhor dizendo, nem sempre as mulheres escritas eram as mulheres que existiam na realidade, mas as mulheres idealizadas, fantasiadas pela mão dos escritores.

As características de ambas personagens foram apresentadas a nós através do narrador, que assume o papel de conduzir o leitor a interpretar a história contada. É o narrador de Branca de Neve que nos imerge no universo, nos orienta sutilmente a apoiar a vitória da protagonista e nos satisfazer diante do destino terrível ao qual sua madrasta é submetida. Contudo, o responsável por gerar o conflito entre as duas mulheres não é outro senão o próprio espelho.

O espelho atua diretamente como o impulsionador da narrativa. É aquilo que o espelho revela que leva a Rainha Má a agir contra Branca de Neve, é sempre o espelho a quem a madrasta consulta para buscar respostas.

Para o *Dicionário de Símbolos* (1994), o espelho tem mais de uma possibilidade interpretativa. De modo mais amplo, eventualmente todas as suas nuances manifestam um artefato celeste através do qual vemos “a verdade, a sinceridade, o conteúdo, do coração e da consciência” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994, p. 300). Nesse sentido, o espelho toma quase um aspecto cósmico, que é enfatizado na simbologia do espelho mágico, o mesmo tipo de espelho maravilhoso do conto sob análise: “o emprego do espelho mágico corresponde a uma das formas mais antigas. [...] A sua utilização é o inverso da necromancia, simples evocação dos mortos, pois ele faz aparecer homens que ainda não existem ou que desempenham uma acção que só executarão mais tarde” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994., p. 301).

No conto, o espelho também parece falar no presente: “Senhora Rainha, vós sois a mais bela” (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 49), assim como posteriormente ele volta a revelar as frustrações nas tentativas de homicídio, sempre afirmando que Branca de Neve ainda vive, ou quando ela permanece temporariamente morta, declarando a Rainha Má como a mais bela outra vez. Sendo assim, o espelho não fala sobre o **futuro**, mas ainda assim, fala sobre a **verdade**, um agora categórico:

E quando um dia a rainha perguntou ao espelho:
“Espelho, espelho, fala e diz / quem é a mais bela em todo o país?
o espelho respondeu:
“Senhora Rainha, **sois** muito linda, / mas Branca de Neve é mais bela
ainda”. (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 49 – grifo nosso)

É possível encontrar algumas respostas em *Do governo dos vivos* (2011), em que Foucault se dispõe a debater as **aleturgias**, ou “a manifestação da verdade como, portanto, um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível etc” (FOUCAULT, 2011, p. 46). A aleturgia seria, portanto, o alicerce de todo sistema onde exista o exercício de governo e se torna algo de cíclico, uma vez que o poder reúne essas manifestações da verdade que sejam convenientes para sua existência enquanto domínio, ao mesmo passo que a aleturgia gera novas relações de poder.

Na prática, esse agrupamento de procedimentos que manifestam relações de saber se dá por uma seleção meticulosa. Essas manifestações, ou aleturgias, vão se valer da ciência, da religião, e de quaisquer outros meios para se solidificarem como Verdade.

O sistema mítico-ritual desempenha aqui um papel equivalente ao que incumbe ao campo jurídico nas sociedades diferenciadas: na medida em que os princípios de visão e divisão que ele propõe estão objetivamente ajustados às divisões pré-existentes, ele consagra a ordem estabelecida, trazendo-a à existência conhecida e reconhecida, oficial. (BOURDIEU, 2012, p. 17)

A atribuição social dos sexos e suas funções sociais são afirmadas ritualisticamente sempre que se torna necessário lembrar não o porquê os homens governam, mas o porquê as mulheres são inaptas a governar. No século XVII, por exemplo – época importante para nós pela proximidade cronológica, filosófica e socioeconômica com o século XIX –, as grandes mudanças pelas quais a sociedade estava passando forçaram o governo a assegurar a centralização de saberes que pudesse controlar (e redirecionar) a violência dos movimentos religioso-ideológicos, sem que se constituíssem como um contrapoder.

É precisamente nesse contexto que a simbologia do espelho toma contornos muito interessantes; o espelho mágico reflete a **Inteligência Celeste** e, por isso, é um símbolo solar, conseqüentemente, um símbolo masculino e toda simbologia que ao sol se comporta. O sol – é necessário acentuar – é o símbolo da racionalidade, da vida, do dia, da **autoridade** (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994). O sol também remete ao símbolo do Rei, mas não o rei-pai que Bettelheim (2021) associa, trata-se do rei soberano, o Imperador que é intermediário entre o Céu, a Terra e os Homens, também um símbolo de controle e perfeição.

No conto, o espelho assume a voz de sugestão inquestionável, a quem a Rainha confia cegamente ao ponto de ser a única criatura que ela demonstra temer. Em momento algum, a escolha do espelho é posta à prova; diante da verdade apresentada, a única

atitude da Rainha é a de perseguir a menina até que ela deixasse de existir, para que, enfim, ela tivesse seu título de volta.

Proclamar alguém como a criatura mais bela de um reino exige um poder que não é concedido a qualquer entidade, mas, assim como a Rainha, a narrativa confirma e reitera em Branca de Neve as características comprobatórias de sua indubitável beleza, e também a sucessiva feiura de sua madrasta, além de manter-se livre de questionamentos sempre que a Rainha o consultava: “ela [a rainha] ficava satisfeita, porque sabia que o espelho só falava a verdade” (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 49).

No que se remete ao Símbolo, os detalhes mais importantes sobre as personagens aparecem, no conto, relacionados às cores que são atribuídas para a Branca de Neve e a Rainha Má. É nas cores que encontraremos as evidências simbólicas das diferenças entre protagonista e antagonista e é a partir delas que compreenderemos, possivelmente, as implicâncias que essa rivalidade manifesta.

As cores de Branca de Neve são reveladas logo no início do conto: branco, rubro e negro. A cor branca, atribui um papel fundamental na personalidade de Branca de Neve, principalmente pelo fato de estar em destaque no nome da personagem. Segundo o *Dicionário de Símbolos* (1994), o branco é a cor “da **pureza**, que não é, originalmente, uma cor positiva, manifestando que alguma coisa foi assumida, mas sim uma cor neutra, passiva, mostrando apenas que nada foi ainda realizado: este é, precisamente, o sentido inicial da brancura **virginal**” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994, p. 129 – grifo original). Essa brancura pueril de Branca de Neve é atestada diversas vezes ao redor do conto, a começar pelo fato de que em momento nenhum, ela é chamada de **mulher**, apenas de **menina** ou **criança**, além da inocência inesgotável ao jamais desconfiar das visitas da Rainha para causar-lhe mal; nem mesmo os constantes avisos dos anões foram capazes de adverti-la para as investidas maliciosas e eventualmente, ela sempre caía na armadilha.

A essência da brancura também é expressa pela natureza cíclica da cor. Branca de Neve é a personagem que, pela própria juventude, mais está sujeita ao movimento dinâmico da vida.

O branco é [...] uma cor de passagem, no mesmo sentido em que se fala de ritos de passagem; e é justamente, a cor privilegiada destes ritos, com os quais se operam as mutações do ser, segundo o esquema clássico de qualquer iniciação: morte e renascimento. (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994, p. 128 – grifo original)

As outras cores que acompanham o branco também seguem por uma simbologia semelhante: o rubro sangue que é “universalmente considerado como veículo da vida”

(ibid, p. 584) e a palavra **veículo** por si só indica o movimento, o sangue que pulsa incessante enquanto houver vida, o sangue da menstruação que abre um novo ciclo de fertilidade. A própria cor preta é dotada de simbolismo perpendicular ao branco, é, ao mesmo, tempo o tudo e o nada; a ausência ou o excesso. É a origem desconhecida, o berço profundo e a terra fértil, a juventude (ibid, p. 542). A vida inteira de Branca de Neve parece estar sempre envolta de vida e morte, porém, todas representam renovações; a cada tentativa de homicídio, Branca de Neve crescia mais resistente às investidas, ao fim da terceira morte, ela estava pronta para receber o príncipe como seu esposo e assumir a missão de jovem rainha.

Naomi Wolf (2021) estuda como o **mito da beleza** é usado contra as mulheres para gerar a sensação de disputa entre elas. Um mito, pois a beleza seria simplesmente um sistema monetário e uma ferramenta de dominação, na qual as mulheres são postas para competir uma contra a outra pelos recursos naturalmente concedidos aos homens e a validação masculina inalcançável. O mito da beleza ajuda a compreender por que o Belo, em todas as suas concepções através dos tempos, quase nunca parece se adequar à beleza exigida das mulheres.

O mito da beleza de fato sempre determina o comportamento, não a aparência. A competição entre as mulheres foi incorporada ao mito para promover a divisão entre elas. A juventude e (até recentemente) a virgindade são “belas” nas mulheres por representarem a ignorância sexual e a falta de experiência. O envelhecimento na mulher é “feio” porque as mulheres, com o passar do tempo, adquirem poder e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. As mulheres mais velhas temem as mais jovens, as jovens temem as velhas, e o mito da beleza mutila o curso da vida de todas. (WOLF, 2021, p. 31 – grifo original)

Uma possível leitura da madrasta recebe a imagem reversa das dinâmicas cores da enteada; assim que ela descobre que Branca de Neve era a mais bela do reino, “ficou amarela e verde de inveja” (GRIMM; GRIMM, 1989, 49). O verde está para o vermelho como o branco está para o preto. Se o vermelho é o elemento do fogo, o verde é o elemento da água, a complexidade geradora, mas como já percebemos, tudo que está relacionado com a vida, também se relaciona com a morte: “ao verde dos rebentos primaveris opõe-se o verde do mofo, da putrefação: há um verde de morte, bem como um verde de vida. [...] O verde possui um poder maléfico” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994, p. 684).

O **poder maléfico** do verde, então, fica associado à rainha. As imagens propagadas da bruxa a partir da idade média eram, em sua maioria, mulheres velhas, enrugadas, com enormes narizes e carrancas que se confundiam com a do próprio diabo sempre que estavam ao seu lado nas gravuras. Algumas delas eram mais jovens, sensuais,

mostrando os seios aqui e ali e performando atividades sexuais com animais, com outras bruxas, ou com o diabo encarnado; uma mulher jovem e bonita que usa dos próprios atributos sensuais para envolver os homens em seus piores atos pecaminosos, um verde que pode parecer primaveril, mas não passa de degradação, a mesma beleza secundária da Rainha, cuja feiura era evidenciada pela personalidade arrogante.

A cor amarela só confirma: “ela é, então, a cor anunciadora do declínio, da velhice, da proximidade da morte. No fim, o amarelo torna-se um substituto do negro” (ibid, p. 59), um substituto no aspecto funesto, o luto sem retorno, diferente do luto branco da esperança e do reencontro. O amarelo sucede o verde em direção ao fim, assinando a sentença de morte da Rainha. Se as cores de Branca de Neve ressaltam o viço de sua juventude, as cores da Rainha revelam sua decrepitude.

A beleza que o espelho parece ver em Branca de Neve corresponde à juventude e, dessa maneira, a Rainha até poderia ser a mais bela do reino no início da história, mas eventualmente, o tempo passaria e uma nova mulher seria eleita em seu lugar. Esse **prazo de validade** atribuído às mulheres se volta, mais uma vez, por uma associação à sua suposta função biológica: “A vida de mulher dura pouco: a menopausa, tão secreta quanto a puberdade, marca o final da vida fértil, e, por conseguinte, o término da feminilidade segundo as concepções do século xix” (PERROT, 2007, p. 48).

O que assustava a Rainha Má diante do espelho não era senão o medo da própria senilidade. A puberdade de Branca de Neve era a lembrança impiedosa de que sua data de expiração estava próxima: “Senhora Rainha, sois muito linda, / mas Branca de Neve é **mais bela ainda**” (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 49 – grifo nosso) e a semente estava plantada. Ver Branca de Neve crescendo implicava compreender que a própria rainha estava envelhecendo.

A prova cabal do instinto de sobrevivência se mostra quando, no conto, a madrasta manda o caçador matar Branca de Neve na floresta e trazer o fígado e o pulmão da criança de volta: “O cozinheiro teve de assá-los com sal, e a malvada mulher comeu-os, pensando que comia o pulmão e o fígado de Branca de Neve” (GRIMM; GRIMM, 1989, p. 50). Não bastava simplesmente se livrar da menina, a Rainha precisava **se tornar** Branca de Neve, adquirir sua juventude através da antropofagia, que, fantasticamente, poderia ter dado certo se o caçador tivesse oferecido os órgãos da princesa de fato, não os de um veado.

A escolha dos órgãos em si, também pode ser reveladora. Em algumas versões do conto, a rainha pede unicamente pelo coração, mas o pedido do fígado e pulmão parecem muito mais específicos. Embora não seja o órgão responsável por produzir o fel, é o fígado que se relaciona com suas oscilações de cólera (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1994) e, por conseguinte, é um dos órgãos mais intimamente ligados ao temperamento humano. O pulmão, receptáculo do sopro da vida, para a biologia, é um dos principais agentes na distribuição dos líquidos que mantém a pele hidratada e com aspecto saudável. O pulmão, assim como o fígado, influencia diretamente as nossas emoções, o que nos leva a deduzir que a escolha deles foi deliberada.

A simbologia atrelada a esses órgãos e a maneira como a rainha se dispôs a comê-los na esperança de que pudesse assimilar sua rival confirma, novamente, que, até mais que sua preocupação com as características físicas, o comportamento de Branca de Neve era, possivelmente, a razão de ter sido escolhida como a mais bela. Um comportamento pautado na submissão, brandura, ingenuidade e solicitude. Um comportamento de fada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Branca de Neve e os sete anões versa sobre uma criança que foi expulsa de casa e perseguida por uma razão que talvez nunca tenha chegado ao seu conhecimento, mas que, inevitavelmente, cercava sua vida e cuja realidade ela não foi capaz de escapar. O conto também versa sobre a história de uma mulher que, acreditando que finalmente tinha alcançado seus objetivos, teve sua conquista ameaçada pela mesma inexorável realidade que subordinava Branca de Neve. Afinal, independentemente de qual das duas era a mais bela, as duas foram vítimas de uma mesma violência. Apesar do título, o conto recita a história de Branca de Neve e a **madrasta má**. É ao redor das duas que todo o enredo se constrói.

Mais do que ensinar o bom exemplo de Branca de Neve, o conto parece ser mais dedicado em punir o mal exemplo da rainha. Há que se questionar na insistência de uma caracterização do mal, a personificação do indesejável através da rainha. Se o conto fosse somente um exemplo de quantas bondades acontecem com aqueles que são dignos, a bruxa não careceria de tantas particularizações, afinal a ação desempenhada seria mais pertinente do que o perpetrador, qualquer outro personagem sem contorno, ou acontecimentos sem autoria no enredo poderiam resultar no mesmo destino para Branca de Neve.

Sobre os ombros da Rainha Má, foi posto o pesado fardo da perfeição. Não ser a primeira significaria uma desmoralização na sua própria identidade feminina. Como mulher, se não performasse perfeitamente sua feminilidade, seria uma imitação mal feita de um homem, uma tentativa mal sucedida de tentar ser alguma coisa que nunca poderia se igualar. Que poder serviria a ela, como mulher, se não fosse também a personificação mais acurada da beleza que ninguém sabe ao certo como seria, mas que ninguém parece jamais alcançar?

Não é possível saber o que aconteceu com ela antes de chegar ao trono, mas é possível prever que lá não permaneceria se não fosse a mais bela de todas. O ciclo é tão perfeito que Branca de Neve, ao fim, se torna a jovem rainha e, se perguntar ao espelho, será sempre a mais bela de todas. Ou pelo menos até que uma nova Branca de Neve apareça.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth. *A educação do “Bello Sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX*. São Luís: UEMA, 2014.

ALEXANDER. B. RUSSELL. J. B. *História da bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2019.
BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Teorema, 1994.
COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos - mitos – arquétipos*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DUARTE, E. A.; VIEIRA, N. R. F. *A mulher bruxa no mundo do era uma vez e a reprodução histórica da dominação sobre o gênero feminino*. *RIDH*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 71-89, jan./jun., 2021.

ECO, U. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *História da feiúra*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FRANZ, M. L. V. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Paulus, 1990.

- _____. *A sombra e o mal nos contos de fada*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2020.
- FOUCAULT, M. *Do Governo dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- _____. *Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- GRIMM, J; GRIMM, W. *Os contos de Grimm*: tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989.
- JACOBINA, E.; KÜHNER, M. (org). *Feminino / Masculino no imaginário de diferentes épocas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MAGALHÃES, L. C.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- MENDES, F. “*A mais bela dama*”: as ressignificações do feminino em adaptações (2012 – 2013) do conto “branca de neve”. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 107. 2017.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda dos Santos; SOIHET, Rachel (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 13-27.
- RIBEIRO, M. G. *O sagrado Feminino na literatura. Ipotesi*, Juiz de Fora, v.16, n.2, p. 63-75, jul./dez. 2012.
- SOARES, A. *Transparências da memória/estórias de opressão: diálogos com a poesia brasileira contemporânea de autoria feminina*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.
- WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens são usadas contra as mulheres*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2021.
- ZINANI, C. J. A. *Literatura e gênero: a construção da identidade feminina*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.
- _____, C. J. A. *Crítica feminista: lendo como mulher*. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 7, p. 64-74, dez., 2011.

